http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n4.h446
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 08/10/2019 Correções: 05/12/2019 Aceite Final: 06/12/2019

# EM NOME DA TRADIÇÃO: A RELAÇÃO ESCOLA–CIDADE-FAMÍLIAS NO COTIDIANO DA (PRÉ) -ESCOLA

Julice Dias[1], Luiz Martins Junior[2], Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins[3]

[1]Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Diretora Geral do Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. E-mail: julice.dias@hotmail.com
[2]Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC com período sanduíche na Universidade de Lisboa - Portugal. ORCID id: 0000-0002-6026-8338. E-mail: luizmartins.jr@hotmail.com
[3]Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Docente associada na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC na área do Ensino de Geografia. ORCID id: 0000-0002-2875-2883.E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

**RESUMO**
O presente trabalho tem como foco de discussão a relação escola-cidade-famílias. Tendo como unidade de análise a manutenção de uma escola confessional católica blumenauense como tradição e referência no cenário da cidade desde sua instalação no século XIX até o final do século XX, busca-se neste texto, explorar um dos recortes da pesquisa que investigou em tese de doutorado a tríade mães, escola e cidade, abordando especificamente, a interação das mães com a escola, no que tange à seleção e manutenção de seus filhos e filhas neste educandário. Utilizando categorias sociológicas como *habitus* e tradição, neste estudo de abordagem qualitativa, explora-se os modos de ser, sentir, agir e pensar de mulheres e mães, articulados em sentimentos de pertença que constituem rede organizacional, não homogênea, porém, amalgamada a manifestações culturais particularizadas produzidas por setores que idealizaram a escola como a melhor, a mais tradicional, a escola referência. Trata-se de um estudo configuracional, sob a perspectiva analítica de Norbert Elias. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas e análise documental. Da análise dos dados obtidos, pode-se afirmar que as inovações ou alterações curriculares não foram resultado da interação escola e famílias. As inovações resultaram de pressões externas, de teorias de aprendizagem, discursos hegemônicos veiculados pelo modismo pedagógico da época. Pelo fato de a escola ser referência, não poderia deixar de estar à altura das demandas sociais e pedagógicas que os tempos da redemocratização do país e da profusão da sociedade do conhecimento exigiam dos processos escolares.
**Palavras-chave**: (Pré) - Escola, Cadeias de Interação, Mães, Cidade, Famílias.

**IN THE NAME OF TRADITION: THE SCHOOL-CITY-FAMILY RELATIONSHIP IN (PRE) SCHOOL**

**ABSTRACT**
The present work has as focus of discussion the relation school-city-families. Having as a unit of analysis the maintenance of a blumenauense catholic confessional school as a tradition and reference in the city scenario from its installation in the nineteenth century until the end of the twentieth century, this text seeks to explore one of the research clippings that investigated in thesis. from doctorate to triad mothers, school and city, specifically addressing the interaction of mothers with the school, regarding the selection and maintenance of their sons and daughters in this school. Using sociological categories such as habitus and tradition, this qualitative approach study explores the ways of being, feeling, acting and thinking of women and mothers, articulated in feelings of belonging that constitute an organizational network, not homogeneous, but amalgamated with manifestations. cultural features produced by sectors that idealized the school as the best, the most traditional, the reference school. It is a configurational study, under the analytical perspective of Norbert Elias. As a data collection instrument, we used interviews and document

analysis. From the analysis of the obtained data, it can be affirmed that the innovations or curriculum alterations were not the result of the interaction school and families. The innovations resulted from external pressures, learning theories, hegemonic discourses conveyed by the pedagogical fad of the time. Because the school is a reference, it could not fail to live up to the social and pedagogical demands that the times of the redemocratization of the country and the profusion of the knowledge society demanded from school processes.
**Keywords**: (Pre) School. Interaction Chains. Mothers. City. Families.

**EN NOMBRE DE LA TRADICIÓN: LA RELACIÓN ESCUELA-CIUDAD-FAMILIA EN LA (PRE) ESCUELA**

**RESUMEN**
El presente trabajo tiene como foco de discusión la relación escuela-ciudad-familias. Teniendo como unidad de análisis el mantenimiento de una escuela confesional católica blumenauense como una tradición y referencia en el escenario de la ciudad desde su instalación en el siglo XIX hasta finales del siglo XX, este texto busca explorar uno de los recortes de investigación que investigó en la tesis. desde el doctorado hasta la tríada de madres, escuela y ciudad, abordando específicamente la interacción de las madres con la escuela, con respecto a la selección y el mantenimiento de sus hijos e hijas en esta escuela. Utilizando categorías sociológicas como habitus y tradición, este estudio de enfoque cualitativo explora las formas de ser, sentir, actuar y pensar de las mujeres y las madres, articuladas en sentimientos de pertenencia que constituyen una red organizacional, no homogénea, sino amalgamada con manifestaciones. rasgos culturales producidos por sectores que idealizaron a la escuela como la mejor, la más tradicional, la escuela de referencia. Es un estudio configuracional, bajo la perspectiva analítica de Norbert Elias. Como instrumento de recolección de datos, utilizamos entrevistas y análisis de documentos. A partir del análisis de los datos obtenidos, se puede afirmar que las innovaciones o alteraciones curriculares no fueron el resultado de la interacción entre la escuela y las familias. Las innovaciones resultaron de presiones externas, teorías de aprendizaje, discursos hegemónicos transmitidos por la moda pedagógica de la época. Debido a que la escuela es una referencia, no podía dejar de cumplir con las demandas sociales y pedagógicas que los tiempos de la redemocratización del país y la profusión de la sociedad del conocimiento exigían de los procesos escolares.
**Palabras clave**: (Pre) Escuela. Cadenas de interacción. Madres. Ciudad. Familias.

## INTRODUÇÃO

A escola é instituição que desempenha papel preponderante na constituição dos indivíduos. E ao mesmo tempo, por eles é constituída. A escola não é objeto estático, foco de estudo isolado da sociedade composta por indivíduos. Os modos de vida societária, os valores e formas de comportamento social e o conjunto dos saberes produzidos pela humanidade são transmitidos, disseminados na e pela escola, cuja função social não é desenvolvida isoladamente, mas está diretamente amalgamada com as relações sociais da cidade e das famílias nela inseridas.

Ter a cidade e a escola como cenários de investigação implica compreender, sobretudo, que estas são estruturas com vida e cultura próprias, porém, não isoladas e nem estáticas. Neste sentido, estudar a escola na relação com a cidade e o que nela é produzido e reproduzido impõe para o pesquisador a busca de modelos conceituais que lhe permitam adentrar o interior da escola, quer dizer, buscar em seus agentes, em seus papéis, em seus cenários, as relações internas e externas que fazem com que a instituição configure seu pano de fundo específico, ou seja, sua configuração social e sua teia de interdependência (ELIAS, 1994, 1999).

Elias (1994, 1999) chama de configuração social a teia de interdependências entre os indivíduos, uma rede interacional. Neste sentido, a cidade, a família, a escola, formam uma rede de interações. Para ele, o que chamamos sociedade nada mais é do que uma estrutura relacional composta por indivíduos que, organizados em grupos e subgrupos, formam redes, nas quais as interações sociais dinamizam-se na relação “nós-eles”, “eu-outros”, as quais se constituem em jogos de poder, em relações de dominação, portanto, de conflitos e tensões. Na configuração

chamada sociedade, os indivíduos formam suas famílias, constroem as instituições que representam para eles possibilidades de significar sua história e reproduzi-la. Dessas, uma das mais importantes, indubitavelmente, é a escola.

Como sistemas, escola e famílias criam relações de interdependência na e com a sociedade. Nestas relações, são engendrados processos de tradição seletiva (WILLIAMS, 2000). Para Williams, todo processo cultural é meio prático de incorporação. Escola, cidade e famílias, como estruturas sociais onde se desenvolve a vida cotidiana, são organizações sociais e culturais, no interior das quais se constituem relações de poder. Essas relações são eivadas de forças que envolvem a produção e regulação da cultura, naquilo que implica a manutenção da situação de alguns modos de ser, sentir, agir e pensar tidos como tradicionais no contexto cultural. Nesse sentido, conforme Dessen e Polonia:

> A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento. Como destaca Szymanski (2001), a ação educativa da escola e da família apresenta nuances distintas quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afetividade, bem como quanto às interações e contextos diversificados. (2007, p.29).

Sendo a sistematização do conhecimento científico e a disseminação da cultura função social da escola, parte-se do suposto que as práticas escolares são interdependentes da cidade e das famílias que a compõem, pois não são materializadas apenas didaticamente no dia a dia educativo, mas incorporam também práticas sociais, portanto, práticas culturais, na medida em que são selecionados valores, crenças, modos de pensar, agir e sentir para conformar os indivíduos escolares a partir de práticas sedimentadas na sociedade, sobretudo na apropriação e conservação dos comportamentos a compartilhar na língua, nos costumes, na ação social típica e, no caso, do caráter da escola investigada nesse estudo, também na fé, na formação cristã.

Tomar a escola e suas relações com a cidade e as famílias implica ter como suposto que há, em cada instituição escolar e nas relações que estabelece com a configuração social onde está inserida *nuances*, especificidades e particularidades que só podem ser identificadas na adoção de um modelo teórico metodológico que permita adentrar seu interior, sua trajetória, suas pré-disposições institucionais para configurar-se e operar de um jeito e não de outro.

Implica também compreender que relações de interdependência não sinônimas de harmonia. Pelo contrário, são relações estruturadas também por laços de tensões, conflitos e desigualdades entre os indivíduos e as instituições. Neste sentido, o texto[1] ora apresentado toma o cenário social e as relações que as mães estabeleceram com e na escola, e com a sociedade, como teia complexa de relações sociais, cujos fios entrelaçam-se de forma interdependente.

Reconhecer o valor e importância da relação escola-famílias não é, necessariamente, novidade no contexto educacional. Vários pesquisadores oferecem incontáveis argumentos de que a criança vive a vida escolar de forma mais significativa e com sucesso, quanto mais efetiva for essa relação. Se, como instituição, a escola está comprometida com a interface com a família como um aspecto importante na vida escolar das crianças, o papel da relação escola-famílias não deve ser interesse dos professores individualmente: é essencial que ele seja discutido entre os profissionais em um contexto compartilhado, de crenças e valores pedagógicos sustentados em redes de significados.

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto,

[1] Esta pesquisa faz parte do projeto "Observatório de práticas pedagógicas de ensino de Geografia dos espaços escolares e não escolares de educação", subsidiado com recursos FAPESC.

> a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

O objetivo deste texto é abordar de forma breve algumas questões que conectam a relação escola-famílias no contexto de uma escola confessional católica, cuja teia de interdependência justifica-se, segundo vinte e sete mães entrevistadas, em nome da tradição. Imbuídos em refletir a relação escola e família acerca do âmbito escolar, este texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, destacamos a filiação conceitual que estrutura o estudo. Em seguida, apresentamos o contexto metodológico da pesquisa. Num terceiro momento, apresentamos as narrativas das mães no que toca às suas manifestações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Finalizando, apresentamos algumas considerações, destacando os pontos e contrapontos entre a relação escola-cidade-famílias.

**Filiação Conceitual**

Para o presente texto, tendo como unidade de análise a manutenção de uma escola confessional católica blumenauense como tradição e referência no cenário da cidade desde sua instalação no século XIX até o final do século XX, e explorando um dos recortes da pesquisa que investigou em tese de doutoramento a tríade mães, professoras e atividades escolares das crianças, qual seja, a interação das mães com a escola, no que tange à seleção e manutenção de seus filhos e filhas neste educandário, tomamos um *corpus* teórico ancorado em conceitos que possibilitam discutir a teia de interdependências entre os agentes sociais investigados, neste caso, mãe, escola e cidade.

O conceito de sociedade em Elias (1994) é basilar para o trabalho. Entendida como estrutura que é composta por indivíduos e mantida pelo que é uno e ao mesmo tempo pelo que é variável, é na sociedade que as práticas e manifestações culturais se constituem e tendem a se manter, na medida em que grupos e subgrupos lutam para formar coesão interna em torno de crenças e valores considerados tradicionais.

*Habitus* é outro conceito importante para tratar da relação escola-famílias. Por *habitus* entendemos, sob o *corpus* conceitual de Elias, a "autoimagem e a composição social dos indivíduos" (1994, p. 9). Pela brevidade do texto, evidentemente não pretendemos explicitar o *habitus* das mães pesquisadas, até porque isso seria insensatez metodológica. No entanto, apresentamos aqui para discussão alguns indícios do *habitus* tido como tipo ideal do blumenauense, e que de acordo com os dados levantados no estudo, é muito rarefeito no modo de ser, agir, sentir e pensar das mães tidas como amostra da pesquisa.

No texto, portanto, o que chamamos de *habitus* é o que depreendemos das manifestações verbais das mães durante as entrevistas, as quais exprimiram costumes, crenças, exigências de conduta, imperativos cotidianos, vividos na família, na escola e na cidade e são constitutivos de uma moral germânica, religiosa, instituída na cidade e veiculada pela escola. O *habitus*, assim como o compreendemos, constitui experiências, conhecimentos, sentimentos, códigos culturais, produzidos coletivamente, e que são apropriados como repertório individual de homens, mulheres e crianças, entrelaçado numa rede de significação.

Tradição é conceito que tomamos de Mauss (1981). O autor afirma que para estudar tradição e inovação, o pesquisador precisa estar atento às constâncias dos inovadores e às resistências perante a inovação. Tradição para este sociólogo é sinônimo de conformismo, que subdivide em dois grupos: o conformismo de tradições rudes, comum nas sociedades arcaicas e as tradições verdadeiramente conscientes. Utilizamos no texto o conceito de tradição do segundo grupo. Segundo Mauss, as tradições de tipo conscientes são criadas de caso pensado e resultam das necessidades de vida em comum. Para ele são conscientes "[...] aquelas tradições que consistem no saber que uma sociedade tem de si própria e de seu passado mais ou menos imediato. Podemos agrupar todos estes fatos sob o nome de *memória coletiva"* (MAUSS, 1981, p. 117, *grifos do autor*).

Ter os conceitos de sociedade e *habitus* embasados em Elias ajudou-nos a compreender

que investigar a relação entre escola e sociedade não poderia ser feita de outro jeito senão tomando a configuração social como constitutiva das relações e da própria conformação do *habitus*. Tomando Blumenau[2] como estrutura e a escola também como microestrutura inserida na cidade, podemos compreender o que afirma Mauss (1981, p. 9): "[...] certas instituições formam com outras um sistema, de que as primeiras não podem transformar-se sem que as segundas se transformem".

É de Mauss (1981) também que tomamos o conceito de instituição para nos referirmos à escola. Para o autor, instituição é um conjunto de idéias ou atos que os indivíduos encontram diante de si, cujas regras, modos de pensar, ser e agir, imperativos, foram preestabelecidos antes que eles fizessem parte dessa estrutura.

Diante desta conceituação, o recorte que fazemos da tese de doutorado, tomando como unidade de análise a relação família-escola, extraindo desta uma micro-relação, qual seja, a das mães com a escola pesquisada, a pergunta central que guiou a discussão e análise dos dados foi: Como as mães participaram das mudanças ou das conservações feitas pela escola no período 1980-1999? Elas formaram cadeias de interação com as professoras? Ao longo das duas décadas, o contexto das políticas educacionais e curriculares que se voltam para a pré-escola passou por mudanças substanciais no que concerne à própria concepção de criança e infância, à função social da pré-escola, à estrutura dos currículos, à organização dos espaços e ambientes, dentre outros fatores.

No conjunto das discussões políticas e ideológicas que aconteceram nesse período, provocadas pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996), viu-se no Brasil, uma renovação do lugar da criança e da família nos espaços coletivos de Educação Infantil, fossem eles a creche ou a pré-escola. A legislação, ao afirmar que a ação educativo-pedagógica, dever do Estado, configura ação complementar à família, estabelece aí novas fronteiras e novos desafios. Complementar, conforme Guimarães (2012, p. 92) significa parceria, diálogo, encontro. Portanto, implica em relação e interação. Não mais disputa. Não mais oposição. Não mais objetivos e concepções divergentes, embora distintas em função.

Ainda nesse período, a Educação Infantil, nomeadamente a creche (0-3 anos), que antes era vista como um mal necessário, passou a ser tratada como direito das crianças, como espaço coletivo fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Desde então, vários estudos têm se debruçado sobre a relação escola-famílias ou Educação Infantil – famílias, tais como os de Bhering e De Nez (2002), Maranhão e Sarti (2008), dentre outros. Estes estudos, além de destacar a positividade de tal relação, sinalizam também o jogo de tensões que lhe é inerente, em virtude dos processos próprios de crenças e valores em torno da educação das crianças. Os estudos apontam uma gama de aspectos que envolvem e permeiam essa relação, dentre eles: contato e interação, troca e partilha de saberes curriculares e pedagógicos ou não, apoio emocional nos conflitos vividos na educação dos filhos e filhas. Destacam, sobretudo, aspectos que envolvem a comunicação entre as duas instituições, o que de certo modo, tem sido o ponto mais desafiador na relação.

Considerando as alterações legais e oficiais, bem como as experiências vividas pela própria unidade educativa pesquisada neste estudo, a instituição sentiu necessidade de rever sua proposta pedagógica, visando adequação aos documentos que passavam a compor a Política Nacional de Educação Infantil, a exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e os Critérios de Qualidade para Atendimento em Creche que respeite os direitos fundamentais das crianças. Ao mesmo tempo, por seu caráter confessional e selo de tradição veiculado na estrutura de cidade, as mães tendiam a exigir da unidade educativa que mantivesse alguns dispositivos de controle, disciplina, manutenção de quadro docente por referência de grupo de crianças, dentre outros fatores.

Souza e Ferreira (2018), ao discutirem as inovações no campo da educação da infância, sustentam, com base em Musatti, a articulação teoria e prática, visando a compreensão da prática educativa desenvolvida em creches e pré-escolas. Segundo as autoras, torna-se necessário analisar as experiências oferecidas às crianças no dia a dia educativo, tomando também, como um dos indicadores de referência, a relação escola-

[2] Blumenau é um município localizado na mesorregião do Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina.

famílias. Defendem a necessidade de inovações nos serviços prestados às crianças e suas famílias, considerando, sobretudo, as transformações sociais.

O estudo que desenvolvemos voltou-se para esta direção. Interessado tanto em compreender as permanências, como também as inovações/rupturas, procurou identificar o sistema de operação da escola nessa teia de relações de interdependência entre a unidade educativa, as famílias e a cidade.

Em nosso ponto de vista, amparados nos estudos de Collins (1988), a escola opera numa relação entre o micro e o macro. Ou seja, a escola como micro sociedade, faz parte de um cenário maior – a configuração social que aqui chamamos de cidade. Como microestrutura, a escola se sustenta nas e pelas relações e interações que estabelece com outras organizações, com outras configurações. É nessas relações que são criadas as cadeias ritualísticas de interação.

Por sua vez, a família também se constitui como micro sociedade. Com função social diferente daquela atribuída à escola, é na família que a criança conhece seu primeiro núcleo social de transmissão e reprodução de valores, de crenças, de normas, de hábitos. Assim como a escola, a família também configura um sistema complexo. Nesses termos, família e escola formam para a criança uma rede relacional. Obviamente que não estática. Uma rede que sofre modificações ao longo das gerações, pois que crenças e valores não são estáticos. Mas que também tende a perpetuar alguns sistemas de significados, algumas culturas que lhe são próprias.

Entendemos no texto, as cadeias ritualísticas de interação como símbolos de pertencimento criados nas relações sociais. Tais símbolos instituem padrões construídos de forma abrangente nas e pelas manifestações culturais. Constituem, portanto, referências para comportamentos e ações. Desta forma, entendemos que essas cadeias constituem uma rede organizacional, não homogênea, mas articulada por sentimentos de pertença a culturas particularizadas, a tecnologias sociais constitutivas do eu - nós, do eles-outros. Emblematicamente disputadas no jogo dos conflitos e tensões que o cotidiano escolar engendra.

Para Randal Collins (1988), cadeias ritualísticas de interação referem-se ao conjunto de práticas sociais, reguladas por regras e estruturas de sentimentos tácitas ou declaradamente aceitas. No entanto, não representam toda e qualquer prática social, senão aquelas que reiteradas ao longo do tempo, adquirem certa natureza ritual e simbólica, porque valoradas e normatizadas por comportamentos repetidos, implicam socialmente, a continuidade dos processos culturais vividos materialmente, em relação, e que são apropriados na trama das interações sociais.

Para Collins (1988), a estrutura social é constituída por um rol de ações, de comportamentos repetidos, encadeados, em lugares particulares, nos quais as pessoas comunicam-se pelo uso dos mesmos recursos simbólicos, pelas mesmas experiências, repetidamente, numa cadeia interativa. Essa cadeia se estrutura em micro relações na macroestrutura, e compõem o que ele denomina de cadeias ritualísticas de interação.

Entendendo a sociedade como estrutura, composta por indivíduos, consideramos professoras e mães como grupos distintos e ao mesmo tempo interdependentes no que diz respeito à expectativa, objetivos e organização da escolarização das crianças de pouca idade na (pré) - escola. A questão posta então foi saber se mães e professoras da escola formavam alguma cadeia ritualística de interação, alguma teia de interdependência. Ou seja, descobrir se ambas mantinham energia e dinâmica emocional, se participavam de ritos que lhes permitissem criar adesões entre si, cujas ações lhe atribuíssem sentido de grupo. Então a pergunta era: o cotidiano da (pré) - escola é de um jeito e não de outro em função da articulação da escola com as mães e suas expectativas e objetivos para a escolarização das crianças?

## O DESENHO METODOLÓGICO E O CENÁRIO DA PESQUISA

As cidades, invenções incontestes da modernidade, construídas como sistema racional, planificada, apreendidas pela engenharia, pela medicina, pelos discursos higienistas, foram esquadrinhando o lugar e o tempo social dos indivíduos que nelas passaram a viver.

Nesse texto exploramos a relação escola-famílias, tomando como unidade de análise especificamente a relação das mães para com uma escola confessional católica, situada no centro da cidade que desde sua fundação construiu intensas relações e cadeias de

interdependência com a elite local, a imprensa e o patronato industrial e comercial.

Trata de uma pesquisa qualitativa, inspirada nos estudos configuracionais de Norbert Elias (1994) e na relação micro - macro pautada por Randall Collins (1988). Utiliza como procedimento metodológico, análise documental e entrevista semiestruturada com 27 mães que matricularam seus filhos e filhas na pré-escola de uma escola confessional católica.

Justifica-se o fato da amostra do estudo ser constituída por 27 mães, pois naquele contexto que o estudo focaliza (1980-1999), o grupo que permanecia na escola por algumas horas semanais, em interação com as professoras e que acompanhava sistematicamente as crianças no ir e vir da escola, que ficava em seu entorno por alguns períodos, eram, prioritariamente, constituídos por mulheres. Importante destacar que eram mulheres de extratos sociais de classe média e média alta.

Por procedimentos éticos adotados na presente pesquisa, decidimos identificar as entrevistadas utilizando apenas letras iniciais de seus nomes. Também mantivemos o anonimato da instituição educacional. Foram assinados Termos de Consentimento por todas as participantes.

Ter a cidade e a escola como cenários de investigação implica compreender, sobretudo, que estas são estruturas com vida e cultura próprias, porém não isoladas e nem estáticas. Nesse sentido, estudar a escola na relação com a cidade, e o que nela é produzido e reproduzido impõe para o pesquisador a busca de modelos conceituais que lhe permitam vasculhar o interior da escola, quer dizer, buscar em seus agentes, em seus papéis, em seus cenários, as relações internas e externas que fazem com que a instituição configure seu pano de fundo específico.

A base empírica da parte que se seleciona para este texto constitui-se de entrevistas com vinte e sete mães que escolheram a escola pesquisada para matricular seus filhos e filhas no período entre 1980-1999 na (pré) - escola em questão.

As entrevistas seguiram roteiro de questões abertas, explorando características da cidade, escolhas pessoais e familiares para viver em Blumenau/SC, bem como para matricular os filhos e filhas na escola confessional, as relações com a escola, conhecimento da proposta pedagógica, expectativa e nível de satisfação com a proposta, perfil pessoal e relações percebidas com os modos de viver, agir, pensar e sentir a cidade. As mães foram escolhidas aleatoriamente, nos dezenove anos que compreende a pesquisa (1980-1999), sendo duas mães para cada período etário do segmento da (pré) - escola (I, II e III períodos). Na primeira seleção, chegou-se a uma população de cento e catorze mães (114). Destas, procedeu-se a uma segunda seleção aleatória, cujo procedimento foi retirar de quatro em quatro fichas de matrícula, resultando então na amostra final do estudo, a saber, vinte e sete mães.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A relação entre professoras[3] e mães na escola pesquisada era uma relação indireta. As mães indicavam em suas entrevistas respeitar o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e pelas docentes, sem, contudo, participarem ativamente do processo de escolarização de seus filhos e filhas. Embora boa parte delas levasse diariamente as crianças para a escola, nessas interações não eram estabelecidos contatos para além dos cumprimentos e informes rápidos com as professoras.

A interação de maior duração se dava nas reuniões de avaliação da aprendizagem e nas festividades que a escola organizava anualmente. Entretanto, mesmo tendo pouco envolvimento com o cotidiano da (pré) - escola e com as questões pedagógicas nele exercidas, as mães tinham profundo respeito e confiança pelo trabalho das professoras de modo geral. Tanto que, para algumas, este respeito acabou virando certo carisma pela pessoa, traduzido como "estará permanentemente na minha lembrança, ela marcou nossas vidas, minha e dos meus filhos" (mãe R., falando da Professora AC, 2007). E nesse contexto de respeito, admiração e agradecimento, as mães traziam à tona a tradição da escola, fator preponderantemente marcado socialmente como definidor da escolha da escola para matricular seus filhos e filhas, mesmo que em alguns casos a escolha pertencesse única e exclusivamente ao marido:

> *Lembro-me desse período (1980-1999), eu tinha dois filhos na escola, um no I*

[3] Utilizamos o termo "professoras" porque no estudo realizado todas as entrevistadas eram mulheres, pois a escola tinha em seu quadro permanente docente somente mulheres atuando na pré-escola.

*período (criança de 3 anos) e outro no III período (criança de 6 anos). Eu os levava à escola todos os dias. Ao entrar, deixava-os com a professora auxiliar e ficava esperando até que eles saíssem do pátio externo para a sala de aula. Só então eu ia embora. Mas raramente conversava com a professora, com exceção de quando ela tinha algo para me falar. (*Mãe N, 2007*).*

*Eu tive uma história escolar em escola confessional em Curitiba. Foi muito boa, não era da mesma congregação, mas tive uma excelente formação. Então quando aqui cheguei, eu já tinha referências da escola por amigas, então eu e meu marido decidimos matricular nessa escola. Somos católicos. Até passamos em outras escolas, mas não sentimos nas outras confessionais um trabalho de tradição tão forte quanto nessa escola. Não foi escolhido porque éramos católicos. Escolhemos porque sentimos que ali tinha uma preocupação com os valores, com a tradição, e tínhamos excelentes referências de pessoas que já moravam aqui e lá tinham os filhos. (*Mãe C., 2007*).*

*É impressionante, mas sabe essa coisa de Blumenau, de aparentar mais do que é, é sempre assim lá na escola. Eles têm essa mania de querer impressionar nos desfiles comemorativos, a gente sempre tem que dar depoimento para sair [...] no jornal, eles expõem o tempo todo as crianças. Parece que tem sempre que prestar contas que tá tendo sucesso. É uma competição desenfreada. Eu fiz alguns ensaios para tirar meus filhos de lá na época. Mas meu marido, Deus o livre!! Por nada do mundo permitiria isso. Era Deus no céu e a escola na terra. (*Mãe R., 2007).

Os excertos dessas entrevistas permitem a análise, em primeira mão, da relação das mães com o papel de tradição exercido pela escola e pela atuação das professoras. O sentimento de pertença das mães para com a escola é tão forte, desde as que estudaram no educandário, às que matricularam os filhos e filhas nele por indicação de conhecidos, que o grau de confiança era muito grande, com poucas exceções como foi o caso da Mãe R. Algumas das mães nem sequer conheciam a proposta pedagógica da escola, mesmo assim, acreditavam que ela era a melhor da cidade.

*Eu e meu marido nunca hesitamos em matricular nossa filha nessa escola. Outros familiares nossos já tinham seus filhos lá. A escola oferecia uma gama de atividades que nós considerávamos muito boas. Se você me pergunta se eu conhecia a proposta pedagógica, eu te digo que conhecia o que precisava conhecer para saber que essa escola era a melhor. Eu sei que minha filha brincava, fazia teatro, aprendia conteúdos. Para mim tinha tudo que ela precisava. Além de estudar numa escola que tinha o nome que tem. Eu confiava nisso. Meu marido também. E minhas irmãs e irmãos que tinham filhos lá também. Tanto é que a Sara só saiu de lá no Terceirão. (*Mãe A, 2007.*).*

Outras, já conhecendo as professoras de longa data, pois os filhos e filhas mais velhos estudaram na escola e tiveram o "privilégio" de serem alunos da mesma professora que o irmão mais novo. Isso gerava extrema segurança por parte das mães em relação à educação de qualidade que os filhos receberiam.

> *Aprendi a confiar na escola pela experiência que tive com meu primeiro filho freqüentando essa instituição. Ele foi aluno da AC (a mãe manifestou uma expressão de saudade, seus olhos ficaram marejados d'água e seu sorriso indicava a relação afetiva que tinha com a professora). Quando ele tinha oito anos e estava na segunda série, era hora da Rafa ingressar na pré-escola, ela ia completar três anos. Qual não foi minha surpresa quando soube que ela teria o "privilégio" de ser aluna da AC. Eu não sei te dizer quem ficou mais feliz, se fui eu ou o Nando (o filho mais velho). (*Mãe C, 2007.*).*

Outras ainda tinham na gestão da escola esse elo de confiança. Mesmo que não conhecessem a proposta pedagógica e a professora muito detalhadamente, tinham a certeza de que a irmã diretora não deixaria que profissionais não gabaritados cuidassem dos seus filhos e filhas. Para as mães entrevistadas, a escola era lugar de referência. Moral, social e pedagógica, mesmo que esta última não fosse muito conhecida.

> *Irmã M (a diretora da escola) era referência de autoridade e competência. Nada passava despercebido aos seus olhos, ouvidos, mãos. A figura dela sempre teve peso diante de nossas escolhas de manter nossos filhos lá. Houve tempos em que tivemos dificuldades financeiras. Meu marido perdeu um alto posto na fábrica. Mas confiávamos tanto no trabalho das irmãs que imaginávamos que não teria outra escola tão boa para nossas crianças. (*Mãe H, 2007*).*

O depoimento da mãe H. rememorou o período difícil vivido não só pelas famílias, mas também pela cidade e escola na década de 1980. As enchentes, a reconfiguração do setor econômico, político e social e uma forte greve no final da década decorreram num fluxo de muitas demissões nas fábricas, de perda de poder aquisitivo das mães e, consequentemente, de inadimplência de mensalidades no interior da escola. No entanto, esses fatores parecem não ter tirado da escola seu mérito em tradição e referência.

A escola investigada soube instituir uma boa relação com as famílias. O esforço em manter as mesmas professoras, em perpetuar alguns rituais do cotidiano, em fazer permanecer certo ideário germânico no rol de propostas pedagógicas ofertadas às crianças, em sedimentar algumas festividades típicas do *modus vivendi* do tipo ideal de cidadão blumenauense, foi amalgamando as relações e interações no interior da escola, nas articulações feitas com os familiares, mas também com a elite da cidade.

Por sua vez, as famílias, menos preocupadas com a dimensão curricular, do ponto de vista do conhecimento científico, e mais em torno de rituais de disciplina, ordem, comportamentos, mantinham-se participativas no dia a dia educativo. Estavam sempre a acompanhar o fazer das professoras. Criavam laços de pertença, de sentimentos de identidade para com a escola, confiados no selo da tradição mantido pelo nome, pelo status de referência e qualidade.

Havia no interior da escola, de modo tácito, no jogo entre atores e plateia (DIAS, 2009) uma cadeia ritualística de interação, na qual estavam em movimento negociações, pautadas menos nos interesses das crianças e no seu direito a uma educação de qualidade, e mais na manutenção de certa situação emblemática, qual seja, manter a tradição de referência como melhor escola da cidade.

Embora as professoras não sejam unidade de análise deste texto, em sua abrangência maior o estudo que originou este artigo mostra como escola, mães e professoras constituíram uma tríade em torno desta tradição e referência. Havia, portanto, uma confluência politica e pedagógica. As professoras eram escolhidas criteriosamente. Eram egressas do próprio curso de Magistério oferecido pela escola. Muitas delas ensinaram as próprias mães. Estratégias muito bem articuladas de interlocução entre esses agentes eram engendradas. De acordo com Dessen e Polonia (2007, p. 29):

> A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Como contextos primordiais ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, família e escola representam, na sociedade contemporânea, espaço e lugar para cuidar e educar as crianças pequenas, de forma qualificada.

Qualidade na educação da criança de 0-6 anos implica, fundamentalmente, na oferta de tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações que permeiem os direitos fundamentais das crianças à saúde, à atenção individual, ao movimento em espaços amplos, ao contato com a natureza, ao respeito à manifestação de sentimentos, dentre outros. Demanda o trabalho com o leque ampliado de linguagens. Implica em acolher e potencializar as culturas infantis. Demanda garantir à criança o direito à participação em contextos coletivos de cuidar e educar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto ora apresentado debruça-se sobre a tríade escola-cidade-famílias. Toma como unidade de análise as formas culturais pelas quais diferentes agentes atribuem significados à escola e à cidade, no entrelaçamento de seus interesses, articulados às condições políticas, materiais de existência e educacionais, com as quais se defrontaram ao longo das décadas de 1980-1999, recorte temporal escolhido para realização da pesquisa.

Nesse contexto, escola e famílias estabeleceram cadeias ritualísticas de interação, engendradas e mantidas ao longo do período por alguns sentimentos de pertença a um ideário típico alemão, projetado, sobretudo, pelas mídias, pelo setor político e empresarial, que acabavam, pelas redes de poder estabelecidas também pela escola, influenciando não só a escolha das famílias em matricular seus filhos e filhas naquele educandário, como também a própria escolha das professoras a contratar para atuar na pré-escola.

Embora o estudo demonstre que as famílias tomavam menos como critério de seleção a dimensão pedagógica, veiculava entre as mães entrevistadas uma crença de que a qualidade da escola e do trabalho desenvolvido estava intrinsecamente vinculados à autoimagem de instituição que carregava consigo um selo de referência por sua tradição e manutenção da disciplina, nomeadamente aquela inspirada na moral religiosa.

As mães entrevistadas manifestavam tanta confiança no trabalho feito pelas professoras e na filosofia da escola, que atribuíam menor grau de importância à estrutura curricular. Diziam que não conheciam efetivamente a proposta pedagógica, mas que confiavam na escola porque algumas já tinham estudado lá. Outras já tinham matriculado filhos e filhas mais velhos (as) e agora retornavam com os (as) mais novos (as). Atribuíam também muito grau de importância e reconhecimento às professoras, que já eram conhecidas inclusive por vários familiares, seja porque tinham sido alunos (as) da escola, seja porque tais professoras tinham atuado com seus filhos e filhas durante aquele período.

Ao analisarmos a estrutura curricular da escola e o planejamento das professoras, identificamos que a brincadeira era considerada importante, mas o predomínio de ocupação do tempo escolar e diário era na sala de aula, com as chamadas “atividades dirigidas”, em torno de artes, inglês, música, dentre outras, associadas aos temas geradores. Porém, nada disso era mencionado no depoimento das mães. As inovações e permanências da estrutura curricular praticamente não foram pontuadas ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que em relação ao contexto investigado, as inovações ou alterações curriculares não eram objeto de discussão, reflexão entre escola e famílias. Por outro lado, dos documentos que analisamos, embora estes não tenham sido unidade de análise para este texto, é possível afirmar que algumas inovações resultaram de pressões

externas, de discursos hegemônicos veiculados pelas teorias pedagógicas da época. Pelo fato de a escola ser referência, não poderia deixar de estar à altura das demandas pedagógicas que os tempos da redemocratização do país e da profusão da sociedade do conhecimento exigem dos processos escolares.

O estudo que realizamos ajuda a compreender que a relação dual entre escola e famílias é eivada do que é veiculado na configuração chamada cidade, pois as relações entre as instituições estão condicionadas intrínseca e dialeticamente com os arranjos sociais e culturais que a cidade tende a manter ou reconfigurar.

**REFERÊNCIAS**


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002. https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008

COLLINS, R. The microcontribution to macro sociology. **Sociological Theory**, v. 6, n. 2, p. 242-253, 1988. https://doi.org/10.2307/202118

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p. 21-32, 2007. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003

DIAS, J. (Pré)-escola, cidade e famílias: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999). 2009. 234f. Tese (Doutorado em História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa, Portugal, 1999.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In:* VAZ, A.; MOMM, C. M. **Educação Infantil e Sociedade**. Nova Petrópolis – Harmonia, 2012. p. 88-100.

MARANHÃO, D. G; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, 2008. https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008

MAUSS, M. **Ensaios de sociologia.** São Paulo: Perspectiva, 1981.

PAROLIM, I. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003

SOUZA, T. N. ; FERREIRA, M. C. R. Tullia Musatti: uma infância melhor. *In*: REGO, T. C. (org.) Cultura e Sociologia da Infância: **Estudos Contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 139-152.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.