

JOÃO LAURENTINO DOS SANTOS

“Transformando” - “Nós” em “Laços”:

**Um Estudo Compreensivo dos Valores Parentais nas Práticas
Educativas em Famílias de Baixa Renda**

Dissertação apresentada como exigência parcial para
Obtenção do Título de Mestre em Psicologia Clínica –
Núcleo de Família e Comunidade – para análise e
apreciação à banca examinadora da Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra.
Rosa Maria Stefanini de Macedo.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
São Paulo - 2006

JOÃO LAURENTINO DOS SANTOS

“Transformando” - “Nós” em “Laços”:

**Um Estudo Compreensivo dos Valores Parentais nas Práticas
Educativas em Famílias de Baixa Renda**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

São Paulo - 2006

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

A Deus, que me acompanhou e iluminou minha caminhada em todo tempo, fazendo-me compreender os propósitos de cada instante.

“Tudo neste mundo tem o seu tempo; cada coisa tem a sua ocasião. Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de colher (...) O que é que a pessoa ganha com todo o seu trabalho? (...); Deus marcou o tempo certo para cada coisa. Ele nos deu o desejo de entender as coisas... Então entendi que nesta vida tudo o que a pessoa pode fazer é procurar ser feliz e viver o melhor que puder. (...); Assim, eu compreendi que não há nada melhor do que a gente ter prazer no trabalho. Esta é a nossa recompensa...”*Ecclésiastes 3.*

Aos *meus pais*, a quem sou e serei eternamente grato. Pelo respeito às minhas ausências, porque estava ocupado nesta empreitada e, pelo esforço dispensado por boa parte de suas vidas, que fizeram com que me tornasse quem me tornei.

À querida *Márcia*. Companheira de muitas jornadas. Com quem tenho tido o privilégio da experiência de compartilhar os momentos de dificuldades e alegrias, buscando um lugar comum e ao mesmo tempo diferente, cuidando da nossa conjugalidade para construir uma parentalidade cunhada no amor, respeito às diferenças, nos legitimando mutuamente. Além disso, pelas críticas, sugestões e dedicação na ajuda da construção deste trabalho, principalmente, no que se refere às orientações didático-metodológicas.

Ao *Caíque*, minha jóia preciosa, pela compreensão pelos momentos em que me ausentei, não podendo dar atenção que lhe era de direito, principalmente nestes últimos momentos da infância, quando ainda procurava o “restinho” de colo que ainda lhe cabe.

À querida e esperta *Laila Dáfni*. Pelos “mimos”, as massagens em minhas costas e ombros, quando estava muito exausto pelas “horas a fio” sentado à frente do computador. Foi a maneira inteligente que achou para ficar junto a mim.

Agradecimentos

Ninguém constrói sua obra, sozinho. Assim, quero agradecer:

À Profa. Dra. *Rosa Maria Stefanini de Macedo*, minha orientadora neste trabalho. Muito obrigado pela confiança, incentivo, liberdade e respeito a mim dispensados. Pelo estímulo, apoio e acolhimento nas ocasiões difíceis experimentadas ao longo desta caminhada. E por ter oportunizado o desenvolvimento de minhas potencialidades. Foram momentos muito importantes de ricos aprendizados.

Ao *CNPQ*, pelo financiamento parcial desta pesquisa.

Às companheiras de jornada, durante o tempo em que estive no campo: *Maria Alice Alves de Oliveira Alves*, no início; *Lígia Pimenta*, no meio do caminho e, *Carmen Robles*, agora, no final. A elas, a quem devo boa parte da realização deste projeto. Foram gratificantes as experiências que pudemos vivenciar juntamente com os pais e famílias, com os quais, nos encontramos nesta caminhada.

Às queridas: *Liz Verônica*, *Rosa Vicente*, *Ângela Elza Fortes* e *Marimar Costa* (minha co-terapeuta na especialização); seres humanos especiais e iluminados, que em momentos difíceis me acolheram nas angústias e dificuldades, em meio a pedras, espinhos e desafios que foram surgindo no percurso, além de terem se tornado grandes amigas.

Ao *Flávio Pimenta* e *Hilda de Oliveira*, Presidente e Coordenadora da ONG *Associação Meninos do Morumbi*, que me abriram as portas oferecendo acolhida, apoio e liberdade para desenvolver as estratégias utilizadas nesta pesquisa.

Aos pais e às famílias que se dispuseram a participar deste estudo. Sem eles nada disso poderia ter acontecido.

À *Amanda*, minha secretária, que muito auxiliou na transcrição de parte do material coletado para realização desta pesquisa.

À minha mais que cunhada, *Cléo*, uma irmã, pelas madrugadas adentro e manhãs afora que passamos nas idas e vindas na leitura e revisão deste trabalho.

À Profa. Dra. *Marielene Grandesso*, componente da banca, a quem tive o prazer de ter como professora no curso de especialização em Terapia Familiar e de Casal, que muito colaborou com sugestões e arguições na edificação e aperfeiçoamento deste trabalho a partir da qualificação. Pelo rigor e seriedade científica com o qual sempre nos estimula, com seu entusiasmo incessante na produção do conhecimento. Ela é um modelo extremamente positivo, para nós, jovens pesquisadores, que estamos começando.

À Profa. Dra. *Heloisa Szymanski*, com quem muito me identifiquei, no que se refere à temática deste estudo. Tive o privilégio de cursar diversas disciplinas por ela ministradas na Pós – Graduação, em Psicologia da Educação, cujo contexto foi muito importante no sentido de propiciar o amadurecimento de minhas idéias. Minha sincera admiração pela humildade, pelo respeito, pelo carinho e sua postura ética para com todos com quem trabalha, desenvolvendo pesquisa sobre práticas educativas.

Aos meus clientes de consultório, que embora num contexto diferenciado, possibilitaram a troca de experiências que de algum modo contribuíram significativamente para o entendimento de alguns valores que foram emergindo ao longo deste estudo.

Quero, ainda, agradecer a todos os amigos, que fazem parte da minha rede, pela compreensão de minhas ausências em oportunidades que desejaram, estivéssemos juntos.

Eu amo tudo o que foi

EU AMO TUDO o que foi,
Tudo o que já não é,
A dor que já me não dói,
A antiga e errônea fé,
O ontem que dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.

(Fernando Pessoa, Poesias Inéditas)

Inglória

Inglória é a vida, e inglório o conhecê-la.
Quantos se pensam, não se reconhecem.
Os que se conheceram!
A cada hora se muda não só a hora
Mas o que se crê nela, e a vida passa
Entre viver e ser.

(Fernando Pessoa [Ricardo Reis])

Educar integralmente implica em pensar e entender o ser humano como um sistema em que todas as partes estão ligadas e são complementares. É compreender o ser na sua totalidade”.

Edgar Morin

Sumário

Introdução	15
I - A família e a educação dos filhos: desvelando os “nós” que atam os “laços”	22
1. Alguns Dados Oficiais Sobre a Família Brasileira.....	38
2. Considerações sobre o campo de conhecimento e a literatura referente à educação familiar.....	40
3. Justificativa.....	43
4. Objetivos.....	45
5. Método e Procedimentos.....	45
5.1 Recrutamento.....	45
5.2 Participantes.....	46
5.3 Instrumentos.....	46
5.3.1 Entrevistas Grupais.....	46
5.3.2 Sessões de atendimento terapêutico familiar.....	47
5.3.3 Genogramas.....	47
5.4 Estratégias.....	47
5.4.1 Grupos de reflexão com os pais.....	47
5.4.2 Grupos Focais com os Pais.....	48
5.4.3 Estudos de Casos.....	49
5.5 Procedimentos.....	50
5.5.1 Análise dos Dados.....	50
5.5.2 As Sessões de Atendimento Familiar.....	53
6. Descrição do panorama geral do campo que constituiu os contextos da pesquisa.....	53
II - Fundamentação Teórica: Diferentes Paradigmas como Recursos Conversacionais - O Pensamento Sistêmico Novo – Paradigmático, A Fenomenologia e O Pensamento Complexo.....	58
1. Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático	58
1.1 Pressuposto da Complexidade	58
1.2 Pressuposto da Instabilidade.....	62
1.3 Pressuposto da Intersubjetividade	62

2. Um olhar fenomenológico	63
3. Construção da realidade, linguagem e hermenêutica: buscando o sentido e o significado para a compreensão dos fenômenos humanos.....	70
4. A complexidade da identidade humana	77
5. Aspectos gerais do Modelo Estrutural de Terapia Familiar.....	92
5.1 Subsistemas, Fronteiras e Limites	96
5.2 Hierarquia	96
6. Técnicas utilizadas na Terapia Estrutural Familiar	97
6.1 Dramatização	97
6.2 União e Acomodação	98
6.3 Trabalhar com interações	98
6.4 Diagnóstico	99
6.5 Ampliação e modificação das interações	99
6.6 Delimitação de fronteiras	99
6.7 Desequilíbrio	99
6.8 Questionamento da realidade familiar	100
7 -Técnicas Narrativas utilizadas na Terapia Narrativa: breves considerações.....	102
7.1 Aspectos gerais do Modelo Narrativo de Terapia	102
7.2 Alguns conceitos norteadores da Terapia Narrativa	105
7.3 A externalização do problema	107
7.4 Questionamento reflexivo: situando a influência do problema sobre as pessoas e das pessoas sobre o problema	108
8 - O Uso do Genograma no trabalho com famílias	110
8.1As contribuições do Genograma para uma compreensão da estrutura familiar	110
8.2 Aspectos gerais do Genograma	112
8.3 Símbolos usados no Genograma	114
III - História das Idéias Pedagógicas: do antigo oriente à modernidade	118
1. O Pensamento Pedagógico Oriental	120
2. O Pensamento Pedagógico Grego	127
3. O Pensamento Pedagógico Romano	135
4. O Pensamento Pedagógico Medieval	137
5. O Pensamento Pedagógico Renascentista	141
6. O Pensamento Pedagógico Moderno	143
7. Desafios da Educação na Pós-Modernidade	153

IV- Tendências pedagógicas no Brasil: um olhar sobre a força do contexto histórico na constituição dos valores educacionais e suas práticas 155.

1. Pedagogia Tradicional	156
2. Pedagogia Tecnicista	160
3. Pedagogia Renovada	165
4. Pedagogia Libertadora	180
5. Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos	182

V - Educação Familiar e Práticas educativas: algumas considerações 185

5.1. Práticas Educativas, Cultura e Sociedade	185
5.2. Complexidade do Fenômeno Educativo	188
5.2.1 - Educação em Sentido Amplo	188
5.2.2 - Educação em Sentido Estrito	188
5.2.3 - Educação não Intencional ou Informal	188
5.2.4 - Educação Intencional	189
5.2.5 - A Educação dos filhos como fenômeno complexo	194
5.2.6 - O lugar do afeto na construção dos significados sobre as práticas educativas	202
5.3 - Situando as práticas educativas na dimensão do afeto	206
5.3.1- Práticas Educativas e Significados Parentais	208
5.3.2 – Práticas educativas e Necessidades	209
5.3.3 - Práticas Educativas e Sensibilidade	213
5.4 - Educar como experiência de cuidado	

VI. A família e o universo dos valores 233

6.1 - Pensando o conceito de valores	233
6.2 - Valores e Necessidades	238
6.3 - Valores e Atitudes	243
6.3.1 – Cognição	243
6.3.2 – Afetividade	243
6.3.3 – Comportamento	244
6.4 - Valor, Moral e Ética nas práticas educativas	244
6.5 - A família e as transformações dos valores.....	258
6.5.1- Focando o comportamento dos filhos no contexto interacional.....	270
6.5.2 - Enfatizando a causalidade circular.....	270
6.5.3 - Enfatizando a parentalidade de segunda ordem.....	270
6.5.4 – A não atribuição de culpa aos pais ou aos filhos.....	271
6.5.5 - Considerando o eco – sistema global da criança ou do jovem.....	271.
6.5.6 – O não oferecimento de uma abordagem do “como fazer”.....	271
6.5.7 - Acreditando em uma vasta possibilidade de comportamentos parentais.....	271
6.5.8 - Enfatizando a unicidade de cada filho.....	272

VII. As famílias em contexto de pobreza.....	274
1 - Adentrando e lançando um olhar compreensivo sobre as famílias em seus contextos.....	274
VIII. Análise dos dados.....	287
Descrição dos Genogramas das famílias.....	292
A- Família Passos.....	292
B - Família Simão.....	297
IX. Interpretação e discussão dos dados.....	338
9.1 - As preocupações dos pais ao educar os filhos.....	338
9.2 - As estratégias utilizadas para educar e transmitir valores.....	387
9.3 - Os valores que os pais julgam importante ensinar.....	438
9.4 - Eficácia (resultados) das práticas utilizadas pelos pais.....	490
9.5 -Percepções dos pais sobre o lugar de autoridade (Responsabilidade e Suporte)	508
9.6 - Os que os pais têm aprendido com os filhos.....	525
Considerações Finais.....	545
Anexos.....	566
1. Modelo de Carta - Convite.....	567
2. Termo de Livre Consentimento Esclarecido.....	568
3. Questões disparadoras nos encontros de pais - Grupos Reflexivos.....	569
4. Temas organizadores da conversação nos grupos focais	570
Referências Bibliográficas.....	571

Lista de Tabelas

I - Caracterização dos participantes dos grupos focais.....	288
A - Tabela 01 - Grupo Focal 01 - (GF1).....	288
B - Tabela 02 - Grupo Focal 02 - (GF2).....	289
Genogramas das famílias atendidas.....	290
A -Família Passos.....	290
B - Família Simão.....	291
II - Tabelas de Análise dos Grupos Focais (GF1)	301
A - Tabela 01 - (GF1) - Preocupações diante da tarefa de educar.....	302
B - Tabela 02 - (GF1) - Estratégias utilizadas para lidarem com as preocupações.....	303
C - Tabela 03 - (GF1) - Valores que julgam importantes ensinar.....	304
D - Tabela 04 - (GF1) - Eficácia (Como os filhos respondem às práticas utilizadas pelos pais).....	306
E - Tabela 05 - (GF1) - Percepções sobre o lugar de autoridade (responsabilidade e Suporte).....	307
F - Tabela 06 - (GF1) - O que têm aprendido com os Filhos.....	308
Tabelas de Análise dos Grupos Focais(GF2)	309
A - Tabela 01 - (GF2) - Preocupações diante da tarefa de educar.....	309
B - Tabela 02 - (GF2) - Estratégias utilizadas para lidarem com as preocupações.....	310
....	
C - Tabela 03 - (GF2) - Valores que julgam importantes ensinar.....	312
D - Tabela 04 -(GF2) - Eficácia (Como os filhos respondem às práticas utilizadas pelos pais).....	314
E - Tabela 05 - (GF2) - Percepções sobre o lugar de autoridade (responsabilidade e Suporte).	315

F - Tabela 06 - (GF2) - O que têm aprendido com os Filhos.....	318
--	-----

IV – Tabelas: Levantamento de Temas/ Valores e Significados dos Atendimentos das Famílias.320

A - Família Passos.....	320
-------------------------	-----

B - Família Simão	329
-------------------------	-----

Resumo

Para compreendermos os valores educacionais vigentes nos discursos e nas práticas educativas, não podemos deixar de considerar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em decorrência da globalização, o que faz emergir problemas éticos e morais que nos desafiam pela relativização dos valores dificultando sua transmissão às novas gerações, em meio a inseguranças e conflitos que surgem em torno da transmissão de valores à geração mais jovem, que impacta o processo educativo em qualquer extrato social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com famílias de baixa renda, realizado na ONG Associação Meninos do Morumbi, localizada na Zona Sul da Cidade de São Paulo – Brasil. Utilizaram-se os referenciais teóricos do Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático, da Complexidade e a Fenomenologia. O objetivo foi compreender a experiência de educar os filhos: como os pais percebem tal experiência e se organizam para realizar esta tarefa; como se sentem na e constroem a experiência de educação dos filhos e das funções parentais; levantar quais são as principais preocupações que surgem e quais são os recursos que utilizam para lidar com elas, bem como os valores que julgam importantes e como os filhos respondem às práticas por eles utilizadas; compreender o que os pais têm aprendido com os filhos e perceber de que maneira esses pais assumem o lugar de responsabilidade, autoridade e suporte para os filhos. O trabalho foi realizado em várias etapas com procedimentos metodológicos diversos, que consistiu em (1) **grupos de reflexão**, cujo objetivo foi constituir um contexto generativo para o estudo; (2) **grupos focais** com o objetivo de discutir de modo mais aprofundado os temas mais críticos na educação dos filhos que emergiram nos grupos de reflexão (3) **Sessões Terapêuticas com Famílias** e (4) **Genogramas**, que tiveram o intuito de ilustrar categorias e significados que emergiram nos grupos. Os resultados apontam como consequência de sentirem-se apoiados no seu papel parental, uma maior facilidade no exercício da autoridade, melhoria da comunicação e dos vínculos afetivos, o que reflete o fortalecimento dos valores, da autoridade e da autoconfiança dos pais. Percebe-se haver um processo de transformação nos valores relacionados à autoridade, ética e moral, marcados por conflitos entre as gerações. Tais resultados falam a favor de se constituir espaços grupais comunitários para permitir a reflexão sobre as questões que envolvem as dificuldades de educar filhos hoje, numa proposta dialógica de co-construção, em um clima de troca de experiências e compartilhamento.

Palavras Chaves: Práticas Educativas – Valores Parentais – Família e Pobreza

Abstract

In order to understand the current values found in educational discourse and practice, we cannot avoid considering the changes that the society has been undergoing as a result of globalization – which arises ethical and moral problems that challenge us due to the relativization of values, making their transmission to new generations more difficult, amidst insecurity and conflicts that arise from value transmission to the youth, having an impact on the educational process regardless of the social class. This is a qualitative research carried out with low-income families who attend the NGO Associação Meninos do Morumbi [Boys of Morumbi Association], located in the Southern region of the City of Sao Paulo – Brazil. The New-Paradigmatic Systemic Reasoning, as well as Complexity and Phenomenology comprised the theoretical background for this research. Its aim was to understand the child raising experience, i.e.: how parents understand this experience and organize themselves to carry out this task; how they feel within and in relation to the experience of educating their children and to parental roles; what the main concerns are, and what resources they use to deal with these concerns, as well as the values that they assess as important; how children react to practices used by parents; understand what parents have learnt from their children and perceive how these parents engage in their roles of responsibility, authority and support towards children. The research was carried out in several phases by means of diverse methodological procedures, comprising (1) **reflective groups**, whose objective was to constitute a generative context for the study; (2) **focal groups** whose aim was to discuss, more in depth, the more critical themes in their child raising experience that arose in the reflection groups; (3) **Therapeutic Sessions with Families** and (4) **Genograms**, whose purpose was to illustrate the categories and meanings that emerged within groups. Results show that, as a result of feeling supported by their parental role, adults show a greater easiness in their exercise of authority, improvement in communication and in affective binds – which reflects the strengthening of parental values, authority and self-confidence. We can perceive that there is a process of transformation in values related to authority, ethics and moral, which have been marked by the generation gap conflict. These results favor the establishment of community group places that allow for reflection on today's child raising difficulty issues under a dialogical proposal of co-construction, and an atmosphere of experience exchange and share.

Keywords: Educational Practices – Parental Values – Family and Poverty

Introdução

A idéia de realizar uma pesquisa sobre a educação de filhos junto às famílias de baixa renda nasceu a partir da observação das dificuldades trazidas pelos pais, durante dez anos em que atuei como psicólogo em escolas públicas, reforçada pela experiência clínica de quase quinze anos. Durante encontros e palestras por mim realizadas ao longo de minha trajetória profissional, bem como através do desenvolvimento de projetos educacionais em escolas públicas e particulares, com ações voltadas para as famílias, era muito solicitado pelos pais que me procuravam em busca de orientação para lidarem com as dificuldades surgidas na família relacionadas às práticas educativas, se sentido enfraquecidos no exercício da autoridade, que refletiam na escola e outros contextos, a saber: no baixo rendimento dos filhos, problemas de “indisciplina”, violência, envolvimento com drogas, gravidez precoce, entre outros.

Era comum aos pais (em sua maioria as mães) se mostrarem inseguros, angustiados e preocupados com o destino dos filhos, não sabendo o que fazer no sentido de se fazerem obedecer com eles, além da falta de tempo e dificuldades de comunicação, aproximação e expressão afetiva, uma vez que tinham que ficar fora de casa a maioria do tempo para trabalharem e garantirem o sustento da casa ou participarem de forma significativa no orçamento familiar.

Constituíam dificuldades e preocupações trazidas pelos pais:

- A falta de um companheiro para somar forças na educação dos filhos;
- A existência de um cônjuge ausente ou distante na participação e divisão das tarefas de cuidar e educar os filhos;
- Situações que envolviam divórcio e recasamento;
- Mães solteiras que assumiam cuidar sozinha dos filhos ou filhos que eram cuidados por avós ou vizinhas;
- Multi - famílias residindo em um mesmo local com problemas de exercício da autoridade sobre os filhos;
- Alcoolismo, envolvimento dos filhos com o tráfico ou uso de drogas;

- Abuso sexual e violência doméstica;
- Falta de acesso aos bens sociais como lazer, educação, vestuário e até mesmo alimentação.

Vivemos o momento atual marcado por grandes transformações, trazidas pela globalização. A tradição que organizava anteriormente a vida social, sustentada pela certeza e a firmeza das coisas, oferecia os elementos cognitivos e morais para um modo consistente de ser e de agir. No nosso universo social pós-tradicional, as tradições não são mais transmitidas como antes, mas reconstruídas. Com o afrouxamento das forças da tradição, somos constantemente confrontados com a necessidade de escolhas, processo esse que se por um lado envolve risco, por outro, permite uma apropriação do mundo social que dá poder ao ser humano, pela liberdade responsável de escolher estilos de vida.

As imagens culturais negativas são oferecidas aos jovens e reforçam escolhas de risco. Essa vulnerabilidade aumenta ao associar-se com outros fatores ligados às desigualdades crônicas no contexto brasileiro, que impedem o acesso aos bens sociais básicos (educação, saúde e moradia), amplamente franqueados aos adolescentes dos contextos econômicos mais favorecidos da população. Cria-se assim uma espiral de vulnerabilidade, que vai se ampliando ao consideramos outros fatores como sexo, idade, raça, local de moradia e outros.

O processo educativo nas famílias, tendo em vista as práticas parentais, atualmente são vividas envoltas em níveis altos de Conflito entre as gerações. Num contexto marcado por faltas e excessos, os limites se esvaecem. Podemos então observar a insegurança dos adultos em torno da transmissão de valores à geração mais jovem que, impacta o processo educativo em qualquer extrato social.

Os Valores, longe de serem essências eternas, são crenças que se expressam na excelência das ações e estão ligados, não só às histórias individuais, mas inscritos nas histórias das sociedades. Expressam-se nos costumes de um povo, baseados nas tradições, memória viva de uma civilização, cujas imagens e símbolos, dão a cada grupo, uma singularidade ética inscrita em suas raízes.

Assim, educar, se coloca como uma tarefa complexa que tem, como uma de suas muitas finalidades, transmitir valores. E o grande desafio da educação é inscrever os valores comuns de uma cultura no projeto de liberdade de cada um.

A partir desta perspectiva, a família, nossa placenta cultural, é um espaço privilegiado nessa cadeia de transmissão de valores, que, no presente contexto, nos remete à questão das práticas educativas ou ao conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para cumprir tal papel.

Tendo em vista este contexto, esta pesquisa se desdobra em duas etapas: nos oito primeiros capítulos, procurou-se explicitar referenciais teóricos e aspectos específicos presentes na questão que nos propusemos estudar: compreender os valores parentais nas práticas educativas em famílias de baixa renda.

O título deste estudo se deu a partir de uma das muitas concepções que foi possível construir ao longo do mesmo. Há um grande conflito vivido pelos pais, porque se sentem “amarrados por nós” quando estão diante da tarefa de educarem seus filhos. Há, por um lado, uma forte inclinação e tendência a educarem seus filhos a partir dos modelos que receberam em suas educações na infância, em suas famílias de origem, em que se percebem utilizando os mesmos padrões.

No entanto, percebem que tais estratégias não são eficazes nas gerações mais novas, contrariamente ao que era no tempo em que foram educados. Assim, a maioria dos pais não sabe o que fazer, vivenciando grande nível de angústia e stress, o que faz com que utilizem práticas autoritárias, tais como bater, xingar, desqualificar, etc. Práticas estas que variam deste os castigos físicos às escaladas de violência na família.

Então, a educação aparece marcada por níveis significativos de conflitos entre as gerações. Por isso, compreendi que existe um grande esforço dos pais para conseguirem eficácia na educação de seus filhos. Portanto, se faz necessário, que pais e filhos se transformem para que este processo seja propiciador de desenvolvimento positivo para ambas as partes.

Deste modo, o nome pelo intitulei este trabalho foi inspirado neste significado que se mostrou ao realizá-lo, a saber: ***“Transformando” - “Nós” em “Laços”: Um Estudo Compreensivo dos Valores Parentais nas Práticas Educativas em Famílias de Baixa Renda.***

No **capítulo um** procurou-se explicitar alguns fatores sociais e históricos relacionados às famílias que vivem em contextos de pobreza, fazendo uma abordagem dos fatores culturais que foram, ao longo do tempo, fundamentais para se construir ideologias, crenças e valores a respeito das famílias brasileiras.

Deste modo, procuramos situar as questões dos valores, práticas educativas e pobreza, estabelecendo algumas interfaces entre estas categorias. Na verdade, nosso objetivo foi fazer uma introdução ampla e completa da questão a ser estudada, incluindo os procedimentos metodológicos utilizados.

No **capítulo dois** o objetivo foi apresentar o referencial teórico que iluminou esta pesquisa. Buscou-se utilizar três diferentes paradigmas, de mesmas bases epistemológicas, que foram: a **Fenomenologia**, o **Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático** e o **Pensamento Complexo**. A idéia foi buscar a utilização de diferentes referenciais teóricos como recursos conversacionais que se considerou serem úteis na compreensão das questões que são colocadas pelo fenômeno a ser estudado.

A partir da compreensão de que a educação de filhos se coloca como uma tarefa complexa, buscou-se um olhar fenomenológico para uma compreensão o mais ampla possível, numa postura descritiva e compreensiva dos fenômenos, o que, no nosso entender, é possibilitada pelo referencial fenomenológico. Dispensou-se, em função dos objetivos deste estudo, enfatizar em nível aprofundado os conceitos teóricos de tal paradigma.

Então, a educação familiar, a partir das práticas educativas parentais, bem como os valores subjacentes nessas práticas, sendo considerados como fenômenos que se inscreve na relação, nosso intento foi buscar no pensamento sistêmico novo-paradigmático, elementos que pudessem nos ajudar a compreender tal fenômeno a partir de sua interface relacional.

Do ponto de vista da complexidade, o objetivo foi extrair desse pensamento alguns elementos teóricos que nos orientasse na compreensão do fenômeno educativo, uma vez que se vive num mundo em constante transformação, multifacetado, de perda de limites e fronteira, em que os aspectos de convergência, semelhanças e antagonismos convivem entre si.

Deste modo, o pensamento complexo foi muito útil para guiar nossa análise e compreensão dos processos educativos em termos de suas práticas e valores nas famílias, considerando seus aspectos de complexidade.

Nosso objetivo no **capítulo três** foi buscar na história das idéias pedagógicas, desde a idade antiga à modernidade – aquelas que foram construídas a partir dos saberes científicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e psicológicos que foram se constituindo como valores na educação formal, e

traduzidos como práticas sociais no cotidiano das pessoas, se fazendo presentes nas famílias como práticas educativas.

No **capítulo quatro**, intitulado de Tendências Pedagógicas no Brasil, procuramos lançar um olhar sobre nosso contexto brasileiro. À semelhança do que fizemos no capítulo anterior, buscamos compreender os movimentos em termos de tendências pedagógicas e como estas colaboraram para a construção da nossa educação no Brasil, fazendo um exercício de extrair de tais idéias possíveis sentidos para determinadas práticas em nosso cotidiano.

Deste capítulo, destaca-se o pensamento médico higienista e jurídico político que muito colaborou para construir a idéia sobre a visão das pessoas pobres, imprimindo fortes objetivos educacionais nas instituições brasileiras, cujas práticas marcaram a alma de nosso povo, bem como suas práticas sociais cotidianas, influenciando na construção sobre a identidade das famílias brasileiras, sobretudo em termos das práticas educativas por elas utilizadas.

No **capítulo cinco**, tivemos o objetivo de introduzir mais especificamente questões relacionadas às práticas educativas, considerando tal tema ao âmbito da cultura e da sociedade. Explicitamos a complexidade da tarefa educativa e procuramos situá-la nos diversos sentidos em que tem sido utilizada: ampla, estrita e não institucional ou informal e intencional, em que procuramos compreender a educação e suas praticas na família com relação a tais sentidos.

Também consideramos o lugar e importância dos afetos na construção dos significados sobre as práticas educativas, bem como tecemos um rápido panorama de como a dimensão afetiva interfere nas práticas e estratégias que os pais utilizam para educar seus filhos, explicitando seu caráter de complexidade, além de apresentar a vivência de educar como experiência de cuidado.

No **capítulo seis**, fizemos uma rápida consideração sobre família e valores, em que procuramos situá-la enquanto lugar em que as gerações mais velhas transmitem valores para as gerações mais novas, através das práticas que ali ocorrem, em que cujas bases estão subjacentes os valores parentais.

Explicitamos a dificuldades e impossibilidade de conceituar valores, na medida em que estes podem ser vividos e negados. Procuramos abordar seu caráter de complexidade, uma vez que, estão relacionados a necessidades, atitudes e comportamentos, sendo estas categorias inerentes, do ponto de vista prático e

conceitual, às práticas educativas, em termos dos próprios valores e atitudes que implica.

Também procuramos estabelecer relação entre valores, ética e moral, situando a família frente às transformações ocorridas nos últimos tempos. Explicitou-se a importância de considerar o contexto, a causalidade circular, considerando o eco-sistema global das crianças e jovens, evitando, do ponto de vista da educação dos filhos em termos de suas práticas e estratégias, evitar abordagens do “como fazer”, porque educar não tem receita, explicitando a importância do caráter de co-construção de tal experiência.

Um último ponto que foi abordado neste capítulo foi considerar a singularidade de cada filho e a vasta possibilidade de comportamentos parentais em termos de práticas educativas, bem como considerar as práticas educativas como a resultante dessas variáveis num determinado contexto.

No **capítulo sete**, fizemos uma breve consideração sobre as famílias em contextos de pobreza, cujo enfoque se baseou em temas extraídos a partir da primeira questão que utilizamos para aquecer os grupos focais, criando um contexto de sensibilização com o tema.

No **capítulo oito**, apresentamos a análise dos dados, apresentação e caracterização dos participantes dos grupos focais e os genogramas de duas famílias escolhidas e suas respectivas descrições. Os dados relativos aos grupos focais foram organizados em tabelas. Nelas apresentamos os significados das práticas educativas e valores parentais que emergiram, organizados em categorias, subcategorias e unidades de significados. Incluímos também as tabelas em que procuramos apresentar, com o objetivo de ilustrar alguns fenômenos expressos pelas categorias que emergiram a partir da análise e interpretação dos dados que emergiram nos grupos focais.

No **capítulo nove** apresentamos a interpretação e discussão dos dados, em forma de “grandes categorias”, construídas a partir das questões em torno das quais gira esta pesquisa, a saber: as preocupações dos pais ao educar os filhos; as estratégias utilizadas para educar e transmitir valores; os valores que os pais julgam importante ensinar; eficácia (resultados) das práticas utilizadas pelos pais; percepções sobre o lugar de autoridade (responsabilidade e suporte) e o que os pais têm aprendido com os filhos.

E, finalmente, no **capítulo dez** tecemos nossas considerações finais. Procurei explicitar os principais aspectos que emergiram com intensidade, frequência e profundidade em termos dos significados – aqueles que mais “tocaram o autor”. Tais categorias foram apresentadas a partir da tessitura de um rápido panorama em termos das transformações, conflitos, ambigüidades e angústias que assolam os pais frente à experiência de educar seus filhos na família: estudo, drogas e sexualidade; estudos como um investimento em longo prazo versus satisfação imediata e ganho fácil (se dar bem); autoridade: exercício da força e legitimidade hierárquica e respeito à experiência do saber da vida versus exercício do não uso da força e expectativas de proteção, amor e afeto; confiança na capacidade de amor, diálogo proteção e afeto; questões de gênero nas práticas educativas: disputa de poder e exclusão parental e divisão sexual dos temas a tratar; Investimento a médio e longo prazo em contraposição à vida fácil e ganho imediato; busca do prazer imediato, do consumismo e do se dar bem na vida a qualquer preço; ética e relativização da moral, identidade líquida e construção da narrativa do eu singular.

Capítulo I

A família e a educação dos filhos: desvelando os “Nós” que atam os “laços”

Existem muitas pesquisas sobre práticas educativas violentas como predominantes nos níveis sócio-econômicos mais baixos (Krug, Dahlberg Mercy, Zwi e Lozano 2003; National Research Council, 1998; Frias-Armenta e McCloskey, 1998; Hunter, 2000; Hadi, 2000; Cawson, 2000; De Paul, Milner e Mugica, 1995; Bagley e Mallick, 2000). Essas pesquisas são principalmente aquelas realizadas nos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e França, que afirmam que as taxas de maus tratos e violência familiar são mais elevadas com níveis altos de desemprego e concentração da pobreza.

Essas pesquisas também apontam que a pobreza prejudica o desenvolvimento das crianças por sua repercussão sobre o comportamento dos pais e a falta de disponibilidade de recursos na comunidade, além de apontarem também que esses grupos tendem a ter infra-estruturas físicas e sociais deterioradas, e contam com menos recursos ou elementos que tornam agradável a vida, em comparação com as comunidades mais ricas.

Concordo que a condição de pobreza em que vivem as famílias torna a vida mais difícil, porém não podemos nos esquecer que a pobreza, bem como a violência envolve vários fatores de natureza complexa e acredito ser perigoso atribuir à pobreza os altos índices de violência. Ela também existe nas camadas altas da sociedade, porém a não visibilidade não nos possibilita compreender seus contornos. Em minha compreensão, essas afirmações de que a violência predomina nas camadas pobres têm a ver com um significado induzido pela discriminação social e perdem de vista a capacidade dessas famílias, bem como o potencial de criatividade e de articulação da rede local que realizam para sobreviverem e superarem as adversidades provocadas pela condição de pobreza em que vivem.

Nossa experiência de campo revela a presença de narrativas que mostra o quanto essas famílias assimilaram este “discurso científico”, atribuindo

suas dificuldades de educar ao fato de serem pobres, se excluindo, se autodiscriminando e se auto-estigmatizando. Entendo que essas famílias estão pensando assim porque estão numa relação com a sociedade, que através de seus aparelhos reproduzem e disseminam estas ideologias.

Na minha compreensão isto indica a presença de uma relação complexa, marcada pela circularidade e complementaridade, uma vez que o que está na base da construção desse significado é o fato de que são pobres porque há umas sociedades ricas, que se relaciona com elas, que segundo estas famílias, são os detentores do saber e sabem o que deve ser feito, porque “são superiores” – superioridades estas conferidas pelo status da “riqueza”.

Porém cabe acrescentar ainda que minha experiência de campo também tem demonstrado que as famílias muitas vezes acabam aderindo a essas “práticas violentas” para não serem discriminadas, para mostrar que elas sabem educar. Nesse sentido elas estão correspondendo a uma expectativa social, onde a escola aparece induzindo a essas práticas, juntamente com outras instituições sociais mais amplas.

Assim, é importante explicitar o referencial teórico que irá iluminar este fenômeno (educação de filhos em termos das práticas educativas que ocorrem nas famílias de baixa renda), que é o da complexidade, de Edgar Morin, que num diálogo com o pensamento sistêmico, a partir de um olhar fenomenológico, buscará compreender o fenômeno da educação familiar nos termos propostos nesta pesquisa.

Estes referenciais que se articulam numa dialógica, ao meu ver se justificam, uma vez que compreendo que estamos no meio da complexidade. Por isso, acredito ser preciso tomar muito cuidado, principalmente quando falamos de “referenciais teóricos” que iluminam “explicações” sobre a família.

Sabemos que existem muitos estudos no campo da antropologia, sociologia serviço social, medicina e enfermagem. No entanto, nossa pesquisa bibliográfica tem demonstrado que há uma escassez de estudos no campo da psicologia¹, o que faz, no entanto, que se deva ter cuidado redobrado, uma vez que o pré – conceito e a discriminação podem aparecer e orientar a compreensão dos

¹ www.bvs-psi.org.br, acesso em 25/03/2005

fenômenos, principalmente quando olhamos para as famílias que vivem nesse contexto, sobretudo no âmbito desta pesquisa, cujo foco é o significado psicológico atribuído por estas famílias à experiência de educar os filhos.

Sarti (2003) falando sobre os pobres nas ciências sociais brasileiras, argumenta que muitas coisas foram ditas e escritas e muitas categorias usadas para defini-los, através de uma identificação por contrastes, situando-os sempre como “outros”, excluídos, marginalizados, falando-se mais da pobreza do que dos pobres numa perspectiva baseada no pressuposto da falta, da “carência” (inclusive cultural).

Refere-se a Bosi (1983) que faz referência na literatura ao resgate da dignidade dos pobres através de uma visão do migrante nordestino, no romance de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*. Nele o autor denuncia o “oco”, o “vazio” do discurso do letrado que se refere aos pobres com conotações negativas. Antecipou assim, uma visão crítica dos pobres, a partir da denúncia dos instrumentos de dominação da sociedade de classes, que teve ampla repercussão nas ciências sociais, sobretudo nos anos 60 e 70, época em que o Brasil já era industrializado e politicamente marcado pelo golpe de 1964.

A partir dos anos 70 a produção científica foi marcada pela percepção dos pobres como sujeitos políticos, em que a pobreza como problema social levou a uma reflexão crítica da sociedade passando os pobres a serem pensados como agentes da transformação social, a partir da noção de classe.

No fim dos anos 70 surgem as pesquisas sobre estratégias de sobrevivência, influenciadas pela crítica de Durham (1980) à abordagem marxista que tendia a conceber a família como instância ideológica, mera reprodutora de relações sociais de dominação, sobretudo através de sua função socializadora.

Valladares (1991) analisou o discurso (médico-higienista, jurídico-político) sobre o pobre que se elaborou na virada do século XX com base na contraposição “trabalhador” X “Vadio”. O pobre é identificado com o “vadio” e esta categoria remete justamente ao mundo do não trabalho: quem não trabalhasse em fábrica ou oficinas de artesãos ou nos serviços públicos, enfim, no mercado de trabalho formal, era “vadio”. O pobre ou “vadio” era precisamente aquele que não se havia integrado ao assalariamento, à ordem industrial que começava a se instituir. Da mesma forma nos anos 50 e 60, a partir de um novo discurso, essa mesma

contraposição se fez em termos de “trabalhadores” versus “desempregados” e “subempregados”.

A pobreza deixava, assim, de ser vista em termos morais, como prova de uma natureza ruim de sujeitos que não queriam trabalhar. Sarti (2003) afirma:

“... ‘vadios’, ‘favelados’, ‘marginais’, ‘subempregados’, ‘população de baixa renda’ e ‘morador de periferia’ são as muitas designações dos pobres, de acordo com as transformações ocorridas no processo produtivo e na dinâmica de urbanização e da expansão do trabalho urbano no país” (p. 41).

O uso desses atributos reflete o quanto em geral os pobres sempre foram estigmatizados e tratados com preconceitos na sociedade.

A mudança fundamental dá-se, como observou Valladares (1991), quando se introduz a palavra trabalhadora para denominar aqueles que exercem atividades de natureza intermitente ou esporádica criando assim uma categoria que contribui para a diminuição do preconceito e a estigmatização com base no nível sócio - econômico e cor das pessoas, resgatando a possibilidade de compreendermos o quanto a pobreza é uma condição e não define a pessoa .

Uma linha recente de pesquisas desenvolveu-se no final da década de 80, buscando analisar os efeitos do empobrecimento que se instaurou não apenas nos lugares que esteve sempre presente, mas também nos pólos mais dinâmicos da economia brasileira, como é o caso da região metropolitana de São Paulo, como efeito da recessão do início dos anos 80.

A partir dos anos 80 ressalta-se a importância da família como lugar onde “se combinam e se socializam” os efeitos da pobreza (Lopes e Gottschalk, 1990); essa tendência faz com que as análises sejam centradas na relação entre pobreza e família.

Por mais que sejam discutidos os limites da renda como critério exclusivo para se determinar os níveis de pobreza, a delimitação da pobreza permanece uma questão relativa à sobrevivência material, definida a partir de dados sócios - econômicos, e o eixo da análise volta-se para os arranjos familiares. Sarti (2003) nos alerta para o fato de que este tipo de análise serve para responder às adversidades do mercado de trabalho nas diferentes conjunturas econômicas, deixando escapar outras questões que emergiram a partir desta década, fazendo da

pobreza uma linha menos estanque e uma visão menos apocalíptica. Enfatiza ainda que:

“A pobreza é uma categoria relativa. Qualquer tentativa de confiná-la a um único eixo de classificação, ou a um único registro, reduz seu significado social e simbólico” (p. 42).

De acordo com o que se tem constatado, os estudos sobre famílias e as condições de sobrevivência, estão mais voltadas para um enfoque sociológico e econômico, dando poucos subsídios para uma compreensão mais profunda dos outros fenômenos que ocorrem no interior da família. Por exemplo, aqueles que possibilitam compreender de que maneira tais condições de vida, o contexto, enfim, interfere nas relações entre as pessoas e no desenvolvimento do psiquismo de pais e filhos. É de capital importância conhecer os valores presentes nesses contextos, uma vez que estes estruturam as atitudes e percepções sobre a função da parentalidade no que se refere às responsabilidades sobre a educação, orientação e cuidados com os filhos. Poucos são os estudos sobre o modo como as famílias de baixa renda se organizam em torno da função parental.

Prost e Vicente (1992) fazendo uma análise das transformações culturais e seus reflexos na família desde a primeira guerra aos nossos dias, enfatizam as marcas impressas pelas diferenças entre pobres e ricos, no que se refere à organização dos espaços públicos e privados, hábitos e costumes, deixando evidente a história dos valores, crenças e normas inerentes ao modelo familiar burguês; a relação baseada na hierarquia e subordinação, poder e obediência, com a autoridade masculina no topo e conseqüente relação hierárquica entre desiguais; a esfera pública era o espaço do masculino e a casa, o espaço do feminino.

Sarti (1994) em seu artigo *“A família como ordem moral”*, baseado em dados de uma pesquisa etnográfica realizada com famílias pobres em um bairro da periferia de São Paulo, confirma esta visão, quando argumenta que os padrões patriarcais e os valores tradicionais, que marcaram a formação social brasileira, deixam de fazer sentido com a urbanização e a industrialização do país e que apesar dessas mudanças esses padrões se mantêm como *força simbólica* na mentalidade dessas famílias. Coloca que o papel central do homem é percebido como o mediador entre a família e o mundo externo e reafirma a tradicional autoridade masculina, fragilizando socialmente a família em que não há um “homem

provedor” - de teto, alimento e respeito. Existe a crença e a expectativa de que o homem seja aquele que *tem o dever de trabalhar, trazer o dinheiro para casa e ser um pai de família que dê respeito, proteção e moral em sua casa.*

O homem é considerado o chefe da família e a mulher a chefe da casa. Esta divisão complementar permite a realização das diferentes funções de autoridade na família. O homem corporifica a idéia de autoridade como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença dá segurança às mulheres, aos filhos e faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o respeito.

A distribuição da autoridade na família fundamenta-se, assim, nos papéis diferenciados do homem e da mulher. A autoridade feminina vincula-se à valorização da mãe, num universo simbólico onde a maternidade faz a mulher ser reconhecida como tal. Outro importante fundamento da autoridade da mulher está no controle do dinheiro, que não tem relação com sua capacidade individual de ganhá-lo, mas é uma atribuição de seu papel de dona de casa.

Constatou também que há alterações muito freqüentes nas unidades domésticas, existindo dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares em função das uniões instáveis e empregos incertos, o que levam ao desencadeamento de arranjos familiares alternativos que envolvem a rede de parentesco como um todo para viabilizar a continuidade de existência da família.

Estar fora dos padrões estabelecidos pelo modelo familiar das classes burguesas apresentadas por Prost e Vicent (1992) e, quaisquer condições que refletissem contextos semelhantes ao qual acabamos de descrever, como já dissemos, resultavam em considerar as famílias como “incompletas” ou “desestruturadas”. Em consequência, eram as mais responsabilizadas por problemas emocionais, desvios de comportamento delinquência e fracasso escolar.

De acordo com o que nos apresenta Sarti (1994) não é necessário pensarmos muito para chegarmos à conclusão de que esta visão ainda é predominante em muitos meios que nos cercam. Se não ao nível do discurso ou das atitudes, pelo menos simbolicamente, como expectativa, ao nível do imaginário das famílias pobres.

Szymanski (2002) fazendo uma reflexão acerca da história das sistematizações sobre as teorias e a articulação das idéias sobre família no viver cotidiano, considera que esta é percebida como o *lócus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas, ou como o núcleo gerador de inseguranças, desequilíbrios e toda sorte de desvios de comportamento.

Sem deixar de levar em consideração a inegável influência das inter - relações pessoais na infância e adolescência, a família que se está visualizando é a composta por pai, mãe e algumas crianças vivendo numa casa, imagem essa que corresponde a um modelo que é o da família nuclear tradicional.

As interpretações das inter – relações familiares, segundo a autora, são feitas no contexto da estrutura proposta por aquele modelo e, quando a família se afasta da estrutura do modelo, é chamada de “desestruturada” ou “incompleta”, sendo responsabilizada pelos problemas emocionais que poderiam advir dessa “desestrutura” ou “incompletude”. Além disso, tal família refletia as ideologias do discurso médico - higienista e jurídico - político, que tentava “ajustar” os pobres e miseráveis, reeducando-os.

A função de criar cidadãos saudáveis e úteis para o Estado, que na sua origem assumiu essa responsabilidade, ainda é um modo tradicional de pensar a família. O foco estava na estrutura e não nas inter - relações. Foi este modelo que guiou os estudiosos e impregnou todos os escritos e produções científicas ao longo do século passado.

É de fundamental importância refletirmos sobre o fato do quanto insistir no modelo tradicional como sendo o “normal”, pode criar uma dissonância capaz de gerar conflitos nesses pais de famílias de baixa renda, principalmente ao considerar que nos últimos tempos a mulher conquistou o espaço público através da saída de casa para o trabalho, somado ao aumento do número de divórcio e separação e as mães solteiras, gerando diferenças em termos de padrões organizativos da família em função das condições sociais e econômicas.

Torna-se necessário considerar que, se por um lado, a vulnerabilidade da mulher está em ter sua relação com o mundo mediada pelo homem, reproduzindo, reforçando e reiterando as diferenças de gênero, por outro lado, o

status central do homem na família como *trabalhador/ provedor* torna-o vulnerável, porque o faz dependente de condições externas cujas determinações escapam ao seu controle, particularmente nessas populações pobres, mais expostas à instabilidade estrutural do mercado de trabalho. Não podemos deixar de considerar o fato da mulher poder assumir a responsabilidade econômica da família, abrindo possibilidade de ocorrer modificações importantes no jogo de relações de autoridade, uma vez que a mulher pode assumir o papel masculino de “provedora e chefe” (autoridade) e definir-se como tal.

Pode-se supor que, ao se aceitar o modelo da família burguesa como norma corremos o risco de compreender a família em qualquer época com base neste modelo, podendo ter sérias e graves implicações para a compreensão de outras pessoas que vivem num contexto diferenciado, nos esquecendo que tal modelo é histórica e culturalmente construído, aceitando implicitamente, sem o mínimo de crítica, seus valores, regras, crenças e padrões emocionais, não levando em conta as concepções de família como algo que se transforma. O dizer de Poster (1979) confirma essas idéias:

“... a história da família é descontínua, não - linear, e não - homogênea: consiste, isto sim, em padrões familiares distintos cada uma com sua própria história e suas próprias explicações” (p.100).

Szymanski (2002) enfatiza que do lado das famílias, observa-se esse mesmo viés, quando ela mesma supõe ou aceita irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até mesmo dos profissionais, em cujo discurso é apresentado, não só o “jeito certo” de se viver em família, mas também tal jeito como um valor. Isto é diretamente captado - o discurso implícito de incompetência e inferioridade, referindo-se àqueles que não “conseguem” viver de acordo com o modelo. Essa sensação de ser “diferente” e “incompetente” aparece no discurso daqueles que se desviam da norma.

Durante minha trajetória houve muitos momentos em que pude perceber e sentir pais angustiados e culpados, com uma gama imensa de conflitos por não poderem atender a tais padrões. Arraigados neste modelo e tendo-o como referência, paralisavam-se frente à responsabilidade de cuidar, orientar e transmitir segurança a seus filhos, estando sob o efeito desta dissonância. Isto nos remete para o fato de percebermos o quanto a mensagem do “discurso oficial” sobre a

família é perfeitamente captada pelas pessoas tendo um caráter normativo a partir do modelo pai, mãe e filhos, em união estável.

A mesma autora, contrapondo esse mesmo modelo vigente no discurso das instituições e das pessoas, nos remete para a análise do discurso das famílias, que emerge no cotidiano familiar - *a família vivida* - em busca dos meios pela sobrevivência, em que se referem à família.

Por outro lado, estudos históricos mostram que o conceito de família, as funções parentais e o lugar dos filhos são construídos culturalmente. Ariés (1981) coloca que até o século XV a família era:

“... uma realidade moral e social, mais do que sentimental... A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres², e, quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem” (p. 231).

O mesmo autor considera que ainda no século XIX, na Europa, a população mais pobre e mais numerosa vivia como as famílias medievais com as crianças afastadas da casa dos pais, à semelhança dos agregados da casa-grande patriarcal do Brasil na mesma época.

Pena - Vega e Almeida (1999) e Morin (2002) nos alertam para essa tendência que a sociedade tem de buscar e estabelecer modelos normativos e do quanto um determinismo rígido não pode mais reinar nas esferas de análise e compreensão da sociedade, das relações sociais e do comportamento humano.

É importante que pensemos como se sentem os pais que não se encaixam nesta definição “normal” de família e como isto pode interferir em seu sentido de segurança quanto à sua capacidade de educar seus filhos, no reflexo que isto pode ter em sua auto - estima, na medida em que não se percebiam dentro deste padrão. É preciso considerar que cada família se organiza em um modo particular de ser, de se emocionar, criando uma “cultura familiar” própria, com seus códigos, crenças, valores e atitudes, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar

²Embora Ariés esteja dando ênfase à linhagem que era marcada pelos aspectos sócio-econômicos da época, em que situa a família nesse âmbito, por outro lado, segundo a descrição de Pôster (1979) o sentimento de família não existia **também entre os nobres**. Pôster mostra que historicamente a situação entre os nobres era pior ainda: eles largavam as crianças com as amas de leite, em condições precárias em termos de condições físicas, deixando claro que o vínculo de família era mais forte entre os pobres que entre os nobres, uma vez que era àqueles que cabiam as funções de cuidado e proteção.

comunicações, com suas regras, ritos e jogos e que, além disso, há o emocional pessoal e o universo pessoal de significados.

Família na definição do IBGE (2003) é aquela composta por *um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, todos residentes na mesma casa, podendo ser **unipessoal** (pessoa que mora sozinha em uma casa); **conviventes**, em que são formadas por aquelas famílias compostas por, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo). Inclui-se também a relação de dependência doméstica e a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família. Normas de convivência são as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estar ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Pode ainda ser composta por pessoas de referência da família, ou assim considerada pelos demais membros.*

Do ponto de vista psicológico, para fins deste trabalho consideramos uma boa definição de família a apresentada por Szymanski (2002), como sendo:

“... um grupo de pessoas, vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem neste contexto”
(p. 25).

Pensando sobre estas definições últimas, talvez elas expressem (embora não excluam elementos presentes nas famílias tradicionais) e nos forneçam elementos conceituais para que possamos compreender as famílias de baixa renda, mesmo tendo esta aparecido como um caminho indesejado, com um caráter de “não escolhido”, mas de imposto pelas vicissitudes da vida cotidiana na luta pela sobrevivência.

Ao propor estudar as famílias de baixa renda em seu cotidiano, em seu contexto de luta pela sobrevivência e como este tem reflexos na forma como se organizam diante da responsabilidade pela educação dos filhos, torna-se de fundamental importância compreender as diversas facetas da realidade que vão compondo a trama complexa que forma o cenário da vida familiar: **o que pensam, o**

que sentem e como experimentam ser pais diante da responsabilidade de educar os filhos.

A consciência da importância e gravidade deste tema, no Brasil atual, parece ampliar-se, embora ainda de maneira bastante lenta, apesar da realidade que nos cerca. A TV adentra quase todos os dias moradias precárias, chamando a atenção para ausência de espaço, de higiene e até mesmo de alimento (vide programa fome zero do atual governo para a erradicação da miséria). A cada dia se fala em crianças abandonadas - as crianças de rua que nos abordam no trânsito pedindo uma moeda, limpando o vidro de nossos carros substituindo os limpadores de para - brisas, e até mesmo fazendo malabarismos circenses, no apelo por um “trocado” para comprar um pãozinho. Muitas vezes, diante deste cenário, a impressão que temos é de que a miséria, a vida precária e deplorável de certos grupos familiares e, sobretudo, o abandono de crianças é fruto da irresponsabilidade dos pais.

Segundo Rosemberg (1994) esta evidência parece equívoca, uma vez que seus estudos mostram que as crianças de rua nem sempre são abandonadas, indo na contra - mão do que afirmaram alguns estudos desenvolvidos a partir da década de 80, elaborados com base em raciocínios dedutivos e pouco fidedignos do ponto de vista metodológico, que assumiam uma relação linear entre pobreza e sobrevivência na ou da rua. Neles, os pressupostos básicos eram de que a família pobre gera inevitavelmente abandono, expulsão ou desligamento de seus filhos.

Rosemberg considera que o fato das crianças estarem na rua pode refletir as condições de sobrevivência das famílias, objeto da violência alheia ou civil. Algumas crianças correspondem de fato a famílias abandonadas, objeto da violência social, institucionalizada, que refletem a ausência de políticas públicas e programas sociais com ações que visem proteção à família. Porém, em geral, as idéias difundidas pela mídia nacional e internacional que alimentaram o imaginário social sobre a pobreza são de que a família pobre não é continente para seus filhos, produzindo meninos de rua hoje, criminosos de amanhã; meninas de rua, prostitutas hoje, e mães de meninos de rua de amanhã.

Expressões como “crianças ou menores carentes” e/ ou “abandonados” consagrados pela CPI de 1975 para categorizar os meninos de rua ressaltam os preconceitos contra as famílias pobres.

Estas expressões não eram neutras, pois associavam, na compreensão do fenômeno, determinações de ordem econômica e de natureza familiar: menores abandonados ou meninos de rua eram considerados como crianças/ adolescentes pobres que viviam nas ruas porque perderam o vínculo com os pais e residiam fora do domicílio familiar. Este conceito foi fraturado pelo fato de seus resultados não serem confirmados por muitos outros estudos, entre os quais o de Rosenberg (1994), que apontaram que um número significativo de crianças e adolescentes vistos nas ruas mantinha vínculos com os pais e voltavam periodicamente (muitos, diariamente) ao domicílio familiar. Destas análises e percepções resultaram duas categorias conceituais: crianças/ adolescentes **de rua** e as crianças e adolescentes **na rua**.

Para o primeiro grupo a rua é o domicílio, o local fundamental de socialização, inclusive com padrões organizativos adotados, em que existiam papéis e funções bem claros e definidos - o pai e a mãe da rua, responsáveis por cuidados e proteção, inclusive com níveis de hierarquia.

Para o segundo grupo a rua constituía apenas o local para a geração de renda, mantendo vínculo familiar e retornando sistematicamente ao domicílio. Esta segunda categoria nos faz pensar de fato nestas crianças/ adolescentes na rua como fator de luta pela sobrevivência, em que podemos até pensar, muitas vezes e em alguns casos, em formas disfarçadas de trabalho infantil.

Diante das ponderações acima e frente a uma diversidade de outros fatores que envolviam estas crianças/ adolescentes pesquisados, a autora definiu para sua pesquisa a categoria conceitual que designou como crianças/ adolescentes em “**situação de rua**” na cidade de São Paulo, designando aqueles que encontram na rua “o espaço principal ou secundário” do cotidiano na garantia da subsistência ou do lazer, ou de ambos simultaneamente. Com esta conceituação Rosenberg, (1994), considera que:

“... estar na rua não é um atributo da pessoa, mas uma resposta circunstancial de certas crianças e adolescentes pobres a pressões da vida familiar (relacionamento humano e situação econômica), a condições do domicílio, a dinâmica da instituição escolar, do mercado de trabalho e da própria rua... (..) ... esta população usa a rua para além da circulação, executando atividades que “não se desejariam que aí fossem realizadas” (p. 34).

Esse estudo mostra a força do preconceito que associa pobreza como fator desestruturante das famílias de baixa renda, e consequentemente responsável pela violência, uso e tráfico de drogas, prostituição, gravidez precoce, entre outros, dos seus membros.

Carter & McGoldrick (1995 e 1999) ressaltam a importância de considerar que existem famílias pobres que lutam para sobreviver com recursos inadequados, mas conseguem satisfazer as necessidades desenvolvimentais básicas de seus membros. Isto não exclui a importância de pensar a pobreza como um fator que pode obrigar a família mais sadia de dar-se por vencida, especialmente quando existem aspectos sociais e econômicos que servem para mantê-la numa posição de miséria e impotência. Apreciar esta questão como circular e não linear é nestes termos levar em conta que a estrutura de uma sociedade pode deixar certos grupos sujeitos a uma situação crônica de miséria, embora as populações carentes possam desenvolver mecanismos de adaptação para lidarem com um ambiente empobrecido e hostil. E muitas destas respostas significam um reflexo de grande criatividade e força. Um exemplo claro de como pobreza é perpetuada de modo circular fica evidente na maneira pela qual a auto - estima pode ser afetada pela ausência de emprego adequado e a falta de acesso aos bens sociais.

Podemos observar no cotidiano das famílias brasileiras muitas características apresentadas pelas autoras ao estudar o ciclo de vida familiar de famílias negras de baixa renda norte – americano. Entre elas, é importante destacar que muitas vezes o ciclo de vida dessas famílias parecem ser mais truncados do que as de classe média e as fases de transição nem sempre são tão delineadas; que as famílias são freqüentemente chefiadas por mulheres e do tipo ampliado, incluindo outros familiares; o ciclo de vida é pontuado por numerosos eventos imprevisíveis e pelos estresses a eles associados, tendo poucos recursos que os ajudam a lidar com esses eventos, dependendo na maioria das vezes de instituições públicas governamentais para ajudá-las a satisfazer até mesmo suas necessidades básicas.

Apontam que, com relação aos filhos, nessas famílias, não existe época prevista para o desenvolvimento de tarefas desenvolvimentais, como na classe média. Saem cedo de casa, casam-se, têm filhos e os pais tornam-se avós muito cedo. Considera que um ciclo de vida encurtado significa que há um tempo inadequado para resolver as tarefas de cada estágio, e as pessoas freqüentemente

precisam assumir novos papéis e responsabilidades antes de serem capazes, em termos desenvolvimentais, de fazê-lo.

Explicitam que o número de lares chefiados por mulheres vem aumentando, resultando em termos da “feminização da pobreza” e acrescentam que nem sempre as famílias chefiadas por mulheres são disfuncionais. As que são funcionais geralmente mantiveram o acesso a recursos contextuais e mantêm laços significativos com suas famílias ampliadas e com suas comunidades.

Falando sobre o stress gerado por eventos imprevisíveis, apontam que as famílias de baixa renda podem ser acometidas por perda abrupta de seus membros através do rompimento familiar, morte, aprisionamento e adição ao álcool e a drogas. Juntamente com o fato básico da pobreza, isto cria barreiras adicionais ao desenvolvimento dos membros destas famílias. Acrescentam que o potencial de conflito emocional fica imensamente aumentado pelas realidades concretas dessa condição. Importante salientar: ser pobre é uma condição e não são todas as famílias que respondem da mesma maneira a esta condição. A disfuncionalidade não é algo só de famílias pobres.

Um outro fator importante de se considerar é que os adolescentes são freqüentemente empurrados para fora de casa para prover a própria subsistência ou utilizados desesperadamente como uma fonte de ajuda concreta para incrementar um pouco mais a renda familiar.

Além dessas características, Investigar de que modo famílias de baixa renda se organizam em torno da educação dos filhos implica refletirmos sobre os diversos e complexos fatores que esta tarefa exige, no exercício de poder e autoridade na família, suas crenças, valores nelas e por elas veiculados, principalmente considerando as vicissitudes de seu contexto. Muito adequadamente diz Romanelli (2002):

“A forma de organização da família é um elemento relevante no modo como ela conduz o processo de socialização dos imaturos, transmitindo-lhes valores, normas e modelos de conduta e orientando-os no sentido de tornarem-se sujeitos de direitos e deveres no universo doméstico e no domínio público” (p. 73).

O mesmo autor cita Mead (1971) e Touraine (1974) argumentando que segundo estes autores a experiência dos adultos é considerada pelas novas gerações, inadequada para oferecer modelos que possam organizar e orientar suas formas de sociabilidade e que a rapidez das mudanças que afetam e têm afetado a família torna o saber acumulado pelos pais inadequado para fazer face às situações novas, que não foram vividas por eles e sobre as quais sua experiência é nula e que os filhos transmitem aos pais saberes e novos modelos de conduta.

Nessa direção cabe-nos pensar nas mudanças ocorridas em nossa sociedade e seus reflexos na construção da identidade pessoal de ser pai e ser mãe. Além disso, para apreender alguns vínculos no modo como as famílias se organizam e a maneira como esta organização atua na constituição dos filhos, torna-se também necessário examinar alguns aspectos da vida familiar doméstica, em particular as relações de autoridade e de poder.

Para compreendermos os valores educacionais vigentes nos discursos e nas práticas educacionais, não podemos deixar de considerar as mudanças ocorridas na organização das famílias nos últimos tempos, principalmente o impacto da **globalização**, uma vez que vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Podemos testemunhar tais influências nos aspectos mais íntimos da vida das pessoas, no modo como imprimem mudanças significativas nas instituições sociais, incluindo os sistemas tradicionais de famílias que também estão sendo transformados ou estão sob tensão (Giddens, 2002). A globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica e foi influenciada acima de tudo pelo desenvolvimento nos sistemas de comunicação que remontam ao final da década de 1960. Ela é global e local ao mesmo tempo, apresentando-se como uma unidade complexa (Morin, 2002). Vai desde as transformações políticas, econômicas e sociais no mundo até às sociedades locais e grupos específicos, influenciando aspectos íntimos e pessoais da vida de cada um.

O debate que está se desenvolvendo sobre valores familiares em diversos países poderia parecer muito distanciado das influências globalizantes. Mas não é. Os sistemas tradicionais de famílias estão começando a serem transformados, ou estão sob tensão, especialmente na medida em que as mulheres reivindicam maior igualdade. Jamais houve antes uma sociedade em que as mulheres fossem sequer aproximadamente iguais aos homens. Esta é uma

revolução verdadeiramente global da vida cotidiana, cujas conseqüências estão sendo sentidas no mundo todo, em esferas que vão do trabalho à política, não escapando dela crianças ou idosos, negros ou brancos, homens ou mulheres. A globalização não é, portanto, um processo singular, mas um conjunto complexo de processos. É a razão do ressurgimento de identidades culturais locais em várias partes do mundo.

Giddens (2002) e Bauman (2003) acrescentam ainda como efeitos desse processo de globalização, também a destruição de culturas locais, profundas mudanças de valores e o aumento das desigualdades sociais no mundo, piorando a sorte dos empobrecidos na medida em que se cria um mundo de vencedores e perdedores, onde a maioria é condenada a uma vida de miséria e desesperança.

Segundo os mesmos autores, para onde quer que olhemos, vemos instituições que, de fora, parecem às mesmas de sempre, e exibem os mesmos nomes, mas que por dentro se tornaram muito diferentes: são as “instituições - casca”.

Continuamos a falar da nação, da família, do trabalho, da tradição, da natureza como se todos continuassem iguais ao que foram no passado. Não continuam. A globalização está sacudindo nosso modo de vida atual, não importa o que sejamos. Ela está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências.

Giddens (2002) e Bauman (1998) reiteram, afirmando que nunca antes nossas vidas foram afetadas na esfera da sexualidade, nos relacionamentos, no casamento e nas famílias como agora com a globalização e que são poucos os países do mundo em que não está se desenrolando uma intensa discussão sobre a igualdade sexual, a regulação da sexualidade e o futuro da família.

É nesse contexto que cabe entrever em que situação as famílias brasileiras foram afetadas, uma vez há um descompasso entre o que se pensa e o que se faz, frutos de modelos apresentados pela mídia, criando um certo tipo de dissonância nas mentes das famílias. Embora muitas mudanças venham ocorrendo, há uma certa inquietação para avaliarmos de que modos tais mudanças vêm afetando de fato a organização e dinâmica familiar, principalmente tendo em vista que as relações de autoridade e poder se constituem como elementos orientadores

da cena doméstica, definindo para marido e esposa, para pais e filhos posições hierárquicas, direitos e deveres específicos, porém desiguais. Com estas transformações nos relacionamentos, nos gêneros, na sexualidade e nos casamentos (Giddens, 1993), bem como na divisão social e etária do trabalho como princípio fundamental que delimita posições e papéis diferenciados na unidade doméstica, até que ponto o modelo tradicional a esse respeito se mantém, e o quanto ele mudou? E como todo modelo, espera-se que haja flexibilidade e variabilidade para acompanhar as transformações sociais, econômicas e culturais e seus reflexos nos modos como as famílias se organizam.

1. Alguns Dados Oficiais Sobre a Família Brasileira

A citação de alguns dados estatísticos sobre a família brasileira é importante no sentido de aquilatar os a dimensão dos vários arranjos familiares que aparecem no censo, justificando a preocupação com o estudo de grupos específicos de famílias.

Segundo IBGE (2003) e PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (1992 a 2001) é possível destacar algumas tendências recentes no perfil da família brasileira. Nesse período, cresceu de forma contínua o número de famílias nas quais a pessoa de referência é a mulher e reduziu-se a quantidade de componentes das famílias, como reflexo do ritmo de queda da fecundidade. A PNAD 2001 estimou em cerca de 13,8 milhões o número de arranjos familiares em que a mulher era a pessoa de referência, ou 27,3% das 50,4 milhões de famílias brasileiras. Em duas décadas, a proporção desse tipo de arranjo familiar cresceu cerca de 24,7% no país. O fenômeno é mais recorrente nas regiões metropolitanas. O número de famílias do tipo mulheres sem cônjuge com filhos, de 15,1% em 1991 aumentou para 17,1 em 1999, mas ainda predomina o padrão histórico da família, casal com filhos - 59,4% em 1991 e 55% em 1999.

Dados do mesmo censo constata-se que nas duas últimas décadas houve uma queda substancial do tamanho da família em todas as regiões: de 4,3 pessoas em média por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001. O número médio de filhos por família é de 1,6 filhos. Os dados do **PNAD** do mesmo período

confirmam esta tendência, certificando que nas últimas duas décadas, cresceu a proporção de pessoas que moram sozinhas.

A Síntese dos indicadores sociais 2002, lançada pelo IBGE, confirma que o traço marcante da sociedade brasileira é a desigualdade. A melhora dos indicadores foi generalizada, sobretudo os de saúde, educação e condição dos domicílios, mas a distância entre os extremos é muito grande. Na desigualdade por gênero as mulheres ganham menos que os homens em todos os estados brasileiros.

Segundo o IBGE, metade dos chefes de família ganha em média R\$ 350,00 e a diferença de rendimentos segundo o sexo do responsável pelo domicílio é expressiva: metade dos responsáveis homens recebe até R\$ 400,00, contra metade das mulheres que ganha até R\$ 276,00 na região Sudeste, que é a que melhor paga.

Em se tratando do tipo de arranjo familiar, nas famílias em que o homem é a pessoa de referência, os tipos de famílias mais freqüentes são “casal com filhos” (70,9%) e “casal sem filhos” (18,2%). Nas famílias em que a mulher é a referência, predominam as sem cônjuges com filhos (65,1%), seguidas do tipo unipessoal (17,1%).

A partir desta breve incursão sobre os dados atuais de alguns aspectos que compõem as condições de vida da família brasileira, torna-se necessário pensarmos nos arranjos que estas famílias realizam para se manterem em condições mínimas de sobrevivência e que mecanismos de adaptação desenvolvem para manterem padrões razoáveis de estabilidade, principalmente tendo em vista a manutenção material e afetiva nas famílias, como se organizam frente ao cuidado, o acompanhamento, a formação e o sentido de responsabilidade pela prole, sobretudo quando consideramos a parentalidade.

Faz-se necessário que se pense nas transformações que têm ocorrido nos últimos tempos, nos mais amplos setores da sociedade e seus reflexos na família, sobretudo quanto aos novos valores que emergem.

As pesquisas sobre educação na família, principalmente nas de baixa renda, bem como os valores que norteiam suas práticas, ainda são escassas, para não dizer totalmente ausentes no campo científico.

2. Considerações sobre o campo de conhecimento e a literatura sobre educação familiar

Inúmeras e variadas são as questões possíveis a serem colocadas quando se busca entender a especificidade do campo educacional.

Ao realizar pesquisas na base de dados Dedalus-Bireme, a partir de categorias, tais como: família e educação, práticas parentais, práticas educativas, valores familiares, família e educação de filhos, famílias em contexto de pobreza e educação de filhos. Os resultados não apontam haver pesquisas nesta área.

Todavia, os resultados que apareceram, evidenciaram ser a educação concebida como fenômeno que se dá em instituição, possuindo caráter de formalidade. Embora, sob ângulos diferentes, tais questões se definam sempre em referência ao aspecto plural de formação do campo e ao seu modo de atuação frente à realidade.

Desta feita, questiona-se: é o campo educacional uma forma de conhecimento com estatuto científico? A que demanda ele corresponde: social, epistemológica ou profissional? Seu objeto está ligado a temas e problemas concretos do cotidiano, e deve, portanto, forjar uma metodologia de acordo com eles? Faz uso de métodos particulares ou pede emprestado aos outros campos do conhecimento? O campo educacional demanda a outros campos uma prática interdisciplinar? As respostas, na maior parte das vezes, são excludentes. Expressando ora tentativas de explicações epistemológicas, ora fundamentações de caráter prático, explicitando a natureza complexa deste fenômeno.

Embora, estas perguntas não sejam as que giram em torno do problema desta pesquisa, penso que estas questões refletem indiretamente a educação em termos de suas práticas e estratégias concretas, sobretudo quando a situamos no âmbito da família.

Se analisarmos a educação de filhos da perspectiva das práticas educativas na família, tendo em vista os valores parentais, não foi possível identificar a existência de pesquisas.

No entanto, deste ponto de vista, há muitos séculos, na cultura ocidental os modelos que têm prevalecido são o de “pai provedor e autoritário” versus “mãe submissa e abnegada”, que demarca, entre muitos outros fatores, as diferenças de gênero que subjazem ao processo de constituição do processo identitário de ser pais e mães, frutos da história e seus desdobramentos.

Tais valores ainda continuam presentes na atualidade e convivem com outros novos que surgem, aparecendo ainda muito fortemente internalizados e extremamente valorizados socialmente. Embora seja possível perceber presença de conflitos muito grandes, principalmente ao considerarmos a consistência entre as narrativas e as práticas dos pais.

Somente nos últimos tempos começou-se a estudar a função parental e temos poucas pesquisas em psicologia que analisam o exercício deste papel na família, sob a perspectiva dos pais ou dos filhos e, menos ainda, quando nos referimos a seu caráter de co-construção, na perspectiva do que emerge, em termos desse processo, na relação (ver, por exemplo, Belsky, 1984 e 1985, Bronfenbrenner, 1986 e 2002, Carter e McGoldrick, 1995; Kalus & Kennel, 1993; Galinsky, 1987; Mowder, 1993 e 1995).

Conseguimos encontrar três estudos relacionados à temática desta pesquisa. O primeiro deles é sobre parentalidade; o segundo versa sobre limites com base num enfoque psicossocial de educação de filhos na infância e o terceiro refere-se às práticas parentais relacionadas ao desenvolvimento ou inibição de comportamentos anti-sociais..

No primeiro, a autora faz um estudo em que desenvolve uma teoria da parentalidade (Berthoud, 2003), Analisando tal experiência em diferentes momentos e fases do ciclo vital de homens e mulheres de classe média.

Resultou de seu estudo a existência de fases distintas na vivência da parentalidade, explicitando os desafios e tarefas características em cada uma delas. Apontou como a parentalidade é construída e modificada ao longo da vida. Enfocou como é feita a transição de uma fase para outra, além de considerar as demandas da vida atual em termos das influências que geram nos pais e mães, com relação ao exercício de seus papéis, demarcando o que os movem ao longo da vida, em seu processo psicológico, com relação à função parental.

No segundo estudo localizado, que foi o de Paggi e Guareshi (2004), que buscava discutir o problema dos limites, no foco da disciplina, relacionados à autoridade e autonomia, apareceram diretamente ligados aos objetivos educacionais. Na medida em que vinculam disciplina, autoridade e autonomia, surge a máxima: “ Que ser humano se quer formar”?

Em função disso decorre o tipo de educação que se propõe, tendo em vista que se tenha claro, para que tipo de sociedade se deseja educar. Explicita que a clareza destas questões situa os parâmetros do exercício da autoridade, em função da disciplina que se irá instalar.

A partir das categorias que emergem em seu estudo, apareceram representações sociais dos pais sobre as crianças e fez um breve enfoque sobre valores e desejos parentais na educação infantil (o que os pais mais desejam para o futuro dos filhos e o que acham que os filhos precisam ter/ ser para serem felizes).

Percebemos que, no terceiro estudo localizado, Gomide (2006) – insere seu estudo no contexto das relações familiares, relacionando-o às práticas educativas, e as descreve como estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento dos filhos.

Deste estudo resultou um modelo teórico de estilos parentais, que agrupou sete práticas educativas, sendo cinco relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais e duas favoráveis ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

Tal modelo teórico acabou por constituir em um Inventário de Estilos Parentais, que foi validado por outras pesquisas ao longo de seis anos, com bolsas do CNPq, que após atingir os parâmetros de validação, foi disponibilizado para a comunidade científica e acadêmica do país em um manual de aplicação, apuração e interpretação.

No entanto, com relação à literatura sobre educação de filhos, práticas educativas e valores parentais, se coloca uma outra questão: as literaturas de auto-ajuda. Embora, tais conhecimentos, necessariamente não possuam validade científica em termos de seu rigor metodológico de produção, é importante que no contexto deste estudo seja considerado a existência da mesma. Nestas literaturas veiculam valores e práticas, que se fazem presentes nas narrativas cotidianas de

pais e educadores em geral, os quais são disseminados em nosso dia-a-dia em livros, programas de TV, revistas, etc.; construindo no imaginário popular valores parentais na educação dos filhos.

Em geral, fazem uma abordagem do “como fazer”, (embora fazendo parte da realidade cotidiana, no contexto deste estudo não recomendamos tais posturas) em que, profissionais dão receitas, onde, freqüentemente, não se respeitam fatores relacionados aos contextos e suas flutuações, que fazem parte da vida das pessoas.

Acredito ser de fundamental importância fazer uma análise mais aprofundada desta literatura. No entanto, dado ao caráter de investimento de tempo que isto implica, em função do tempo e dos objetivos desta pesquisa, desenvolveremos isto num próximo estudo em que aprofundaremos, incluindo este aspecto, outras questões que emergiram do presente estudo, principalmente quando consideramos que o contexto nos quais vivem os pais têm um forte peso em termos de como esta experiência se dá, sendo de fundamental importância considerar seu eco-sistema, aspecto que tem relevância em termos da justificativa deste estudo, tendo em vista demarcar claramente o território de vida dos participantes desta pesquisa, sendo pais pertencentes a famílias de baixa renda.

3. Justificativa

Este projeto terá como justificativa de pesquisa identificar em famílias de baixa renda, fatores relacionados ao desempenho na tarefa de educação dos filhos, considerando a importância dos valores, crenças, hábitos e costumes nessas práticas.

É uma proposta de abordagem da experiência de educar os filhos no contexto atual de nossa sociedade, considerando as dificuldades de luta pela sobrevivência que as pessoas em situação de pobreza enfrentam no seu dia - a - dia.

Em função do caráter normativo do modelo familiar da classe média, o crime, a violência, a delinquência, o uso e tráfico de drogas, a gravidez precoce e outros fatores considerados como indicadores de mazelas sociais são vistos em

geral como frutos dessa condição porque são “famílias desestruturadas”. Nesse sentido é muito importante desmistificar essas idéias, porque apesar das dificuldades, muitas famílias conseguem um grau razoavelmente adequado de desenvolvimento, apesar dos obstáculos que enfrentam para a garantia da sobrevivência, como indicam os estudos de resiliência (Walsh, 2003).

Esta pesquisa tem na relevância da família na sociedade sua justificativa, pois apesar de todas as mudanças citadas anteriormente, continua sendo sobre ela que recai a responsabilidade de suprir as necessidades primárias, básicas, de seus membros, seja nos aspectos material, afetivo ou educacional (Macedo, 1994).

É imprescindível compreender as famílias de baixa renda no que se refere a atitudes, crenças e valores frente à educação dos filhos, pelo fato de que os estudos de famílias, sobretudo no Brasil se referem aos padrões das famílias de classe média (Samara, 1991 e Macedo, 1994).

Diante dessas considerações o problema que norteará esta pesquisa gira em torno de como as famílias de baixa renda se situam em relação à educação dos filhos e as funções parentais:

- Quais são as preocupações que surgem?
- De que maneira os pais lidam com estas preocupações?
- Que recursos eles possuem, utilizam e julgam necessários para fazerem tais enfrentamentos?
- Que medidas, estratégias utilizam para se fazerem respeitar?
- Como os filhos respondem às práticas desenvolvidas pelos pais (eficácia)?
- De que maneira esses pais assumem seu lugar de responsabilidade, de autoridade e suporte para os filhos?
- Que recursos eles apontam no sentido de poderem ajudá-los nas funções que lhes cabem?

Sendo assim, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de sabermos o que sentem, como sentem, quais as angústias e necessidades, suas dúvidas, apreensões, assim como quais as certezas, convicções, valores, desejos,

pensamentos e práticas sobre a parentalidade desses pais que vivem em situação de pobreza.

4. Objetivos

Tendo como contexto as famílias em condições de pobreza, esse estudo se propõe a:

1 - Compreender a experiência de educar filhos: **como os pais percebem tal experiência e se organizam para realizar esta tarefa.**

2 - Fornecer elementos de políticas públicas de apoio às famílias;

3 - Compreender como os pais de famílias de baixa renda se **sentem na e constroem a experiência** de educação dos filhos e das funções parentais;

4 - Levantar quais são as principais preocupações que surgem e quais são os recursos que utilizam para lidar com elas, bem como os valores que julgam importantes e como os filhos respondem às práticas pelos pais utilizadas;

5 – Compreender o que os pais têm aprendido com os filhos;

6 - Perceber de que maneira esses pais assumem o lugar de responsabilidade, autoridade e suporte para os filhos.

5. Método e Procedimentos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com pais de famílias em situação de pobreza.

5.1 - Recrutamento

As pessoas foram recrutadas, inicialmente, a partir de um convite para palestras na ONG (Organização Não Governamental) Associação Meninos do Morumbi, direcionadas aos pais. Posteriormente foram convidados para participarem de um estudo sobre Educação de filhos. O cadastro foi feito com nome, endereço e telefone para contato, tendo em vista marcar encontro para realização dos Grupos

Focais, genogramas e outras informações. Os convites foram feitos formalmente através de carta (modelo anexo) e as pessoas que aceitaram o convite para participar da pesquisa, assinaram Termo de Livre Consentimento Esclarecido (modelo anexo).

5.2 - Participantes

Os participantes da pesquisa foram escolhidos em função de alguns critérios tais como: moradores da região no entorno da ONG, serem pais ou responsáveis, maiores de 21 anos, com filhos na pré – adolescência e adolescência, não só para facilitar a comunicação, mas também delimitar as questões que possam surgir em função do momento do ciclo vital familiar.

Optei em adotar o controverso e impreciso conceito de família de baixa renda/ família pobre referindo-me a famílias de classe cultural baixa, definidas por indicadores sociais de condições de vida presentes no Mapa da Vulnerabilidade do Estado de São Paulo, independente de raça, religião, estado civil, que tenham filhos biológicos ou adotivos.

Os participantes desta pesquisa constituíram o que se define como uma “amostra de conveniência”, uma vez que foram convidados a partir de palestras oferecidas em uma ONG que faz parte das relações do pesquisador, que preencham os critérios definidos acima: um grupo de pessoas deliberadamente escolhidas em virtude de estarem dentro de critérios adotados que possam refletir a realidade que se deseja investigar: 02 grupos de pais da Associação Meninos do Morumbi e 02 (duas) famílias, cujos filhos participam como integrante da mesma ONG.

5.3 - Instrumentos

5.3.1 - Entrevistas Grupais

Consiste na estimulação dos participantes em contexto coletivo para que se fale coisas de si, sentindo-se satisfeitos por alguém se mostrar interessado neles. Implica em gerar oportunidades para que as pessoas possam compartilhar suas experiências, implicando no aumento da esfera da própria consciência sobre suas

condições de acometido pela questão em estudo. Tem implicações para o aumento da auto-estima na medida em que as pessoas se sentem importantes e úteis por serem convidados a colaborar com estudos científicos, sabendo que suas informações podem vir a ajudar direta ou indiretamente pessoas em condições semelhantes às suas.

5.3. 2. Sessões de atendimento terapêutico familiar

Fornece narrativas organizadas em torno de um problema familiar, das análises e intervenções dos terapeutas (pesquisadores), considerando o caráter de co-construção do processo de busca de soluções do problema trazido pela família, bem como dos resultados.

5.3. 3 - Genograma

Implica na construção gráfica do mapa intergeracional da família, possibilitando a visão de “uma fotografia” de como se organizam as estruturas da família na perspectiva de pelo menos três gerações, possibilitando identificar padrões relacionais e de comunicação, mitos, legados, lealdades, crenças e valores.

5.4 - Estratégias

5.4.1 - Grupos de reflexão com os pais

Optou-se em realizar grupos de reflexão com os pais que funcionou como um contexto generativo, de sensibilização e familiarização do pesquisador com a temática, que foi um ponto de partida para pesquisa com os Grupos Focais, em que tal experiência contribuiu para a elaboração dos temas organizadores das conversações que emergiram a partir desta técnica. Serviu também como estratégia de conhecimento do campo, os quais favoreceram uma forma mais sistematizada de pesquisa. Os encontros foram iniciados com 04 (quatro) perguntas disparadoras (em anexo) e em seguida aconteceram a partir de atividades planejadas, tais como Dinâmicas de Grupo, Jogos Interativos, Jogos Dramáticos, Palestras, Discussões sobre trechos de filmes e novelas a partir dos quais se realizou debates sobre temas vinculados a práticas educativas, estratégias e valores relacionados à educação dos filhos.

5.4.2 - Grupos Focais com os Pais

Esta técnica de **Grupo Focal** tem ganhado uma dimensão nova e diferenciada ao longo dos últimos anos, uma vez que tem sido aplicado como instrumento de coleta de dados em Pesquisa Qualitativa (Berthould, 2003; Krueger & Casey, 2000; Morgan & Krueger, 1998; Morgan, 1998).

O objetivo desta técnica é propiciar a discussão de um conjunto de tópicos por meio de uma atuação na qual o moderador faz uma escuta ativa da fala dos participantes. Ele não participa ativamente da discussão e procura garantir que haja verdadeira interação entre todos. A meta principal do moderador é manter um equilíbrio entre o foco da pesquisa e a discussão do grupo.

Utiliza um conjunto de temas organizadores da conversação como recurso. Possibilita a entrevista focalizada com grupos de pessoas que possuem características em comum em um ambiente que propicia interação social entre as pessoas, favorecendo abertura para discussão de assuntos e temas relevantes tanto para elas como para o pesquisador.

É uma maneira de melhor compreender como as pessoas se sentem ou pensam sobre um assunto, um produto ou um serviço. Revela a importância do outro, não como “um mero fornecedor de dados”, um “sujeito” ou “entrevistado”, mas O GRUPO que permite ao pesquisador conhecer um pouco da realidade que deseja desvendar e compreender, em que os dados qualitativos são frutos da discussão focalizada. Favorece o compartilhamento de experiências, opiniões, insights, etc., uma vez que permite que cada participante exponha de forma detalhada suas idéias e percepções sobre um determinado tema.

O estilo de moderação foi o de “estrutura funilar”, em que a entrevista é moderadamente estruturada, na qual as perguntas iniciais são pouco estruturadas, gerais, e gradativamente se tornam mais dirigidas.

No início tem-se como objetivo ouvir as perspectivas dos participantes, em seguida procura-se abordar os tópicos de interesse da pesquisa e, ao final, são feitas perguntas específicas, normalmente finalizando-se com uma pergunta geral que sintetize o assunto discutido.

É importante considerar que, quanto ao tamanho dos grupos não há regras rígidas. Normalmente os grupos focais são realizados com o número de 05 (cinco) a dez (10) participantes.

Nesta pesquisa, optou-se para que os grupos focais fossem em número de 02 (dois), sendo que um foi composto por 5 (cinco) participantes e outro por 11 (onze). Quanto ao recrutamento do primeiro grupo, foram convidadas sete pessoas. No entanto, cinco fizeram adesão ao convite. Já para o segundo grupo, foram convidadas 10 (dez) pessoas e compareceram 11 (onze), sendo que um dos participantes foi convidado por uma das pessoas já convidada.

Para atender os objetivos da pesquisa, os assuntos que foram discutidos nos grupos referiram-se às experiências pessoais, das quais, algumas foram relatadas com conteúdos carregados com alto grau de envolvimento emocional, que propiciou a coleta de impressões e opiniões, importantes para enriquecer a análise e interpretação dos dados em termos qualitativos.

5.4.3- Estudo de casos

Embora as **Sessões de Atendimentos Familiares** não tenham se caracterizado como processo estritamente terapêutico no sentido de uma sistemática de encontros, tiveram caráter de intervenções junto às famílias em situações de crises ou acontecimentos momentâneos que de alguma forma tornaram os pais ou outros membros da família vulneráveis.

Esses atendimentos tiveram como objetivo diminuir a intensidade do sofrimento agudo do momento, possibilitando aos pais se sentirem fortalecidos e seguros em termos de retomar seus papéis e funções no sentido de organizarem a família. Quando se fez necessário, procedeu-se o encaminhamento para outras redes institucionais de apoio e atendimento às famílias.

Nesta pesquisa, entre as muitas sessões de atendimento realizadas, foram escolhidas duas sessões, de famílias diferentes, tendo o caráter de ilustrar a vivência dos valores, crenças e práticas educativas, os quais serão discutidos na análise e interpretação dos dados, os quais emergiram dos Grupos Focais.

5.5 – Procedimentos

Foi informado aos participantes da pesquisa que as Sessões de Atendimento Familiar e os Grupos Focais seriam filmados e gravados mediante autorização (através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido), conforme em anexo, porque facilitava o registro da entrevista e possibilitava uma melhor interação entre entrevistador e entrevistados, tornando o diálogo mais fluente na medida em que liberava o entrevistador de tomar notas. Foi explicado para os pais e as famílias que estas fitas seriam utilizadas para facilitar a análise dos dados nelas contidos e que seriam posteriormente desgravadas.

Quanto à possibilidade de riscos de malefícios diretos ou indiretos aos participantes, a nosso ver não há. Isto foi esclarecido no sentido de assegurar o bem estar dos participantes durante o desenvolvimento dos trabalhos. Assim, na nossa avaliação só houve vantagens, uma vez que foi criado um contexto de conversação que foi explicado para eles na medida em que foi útil pela possibilidade de indicação de soluções criativas e transformadoras dos problemas específicos da realidade que os envolve.

Foram comunicados aos pais que os resultados provenientes deste estudo seriam colocados à disposição e que lhes seriam fornecidos os resultados imediatamente após seu término.

5.5.1 - Análise de Dados

Os **Grupos Focais** foram analisados a partir do levantamento de categorias, Subcategorias e Unidades de Significados, que emergiram a partir das temáticas trazidas pelos grupos a partir das conversações que ocorreram.

Ao considerar a análise e interpretação dos dados fornecidos pelos grupos, cabe explicitar que a educação dos filhos se revela como um fenômeno complexo, cujo tecido comporta diversas urdiduras, que foram denominadas como categorias (conteúdos mais amplos); subcategorias (significados mais específicos) e Unidades de Significado (núcleos narrativos).

Tendo este critério como uma escolha meramente didática, em termos da organização dos dados, foram levadas em consideração as palavras, o contexto de

discussão, a consistência interna, a frequência, a extensão e a intensidade dos significados, além das especificidades, bem como também a intersubjetividade do pesquisador.

Compreendo que os dados, como apareceram, são dotados de um processo dinâmico e dialógico em que vão se interconectando e se interpondo, o que faz com que possam se constituir em termos de seus significados, em qualquer momento das narrativas, numa relação análoga que, dependendo de qual seja o foco da análise e do contexto das conversações podem conter expressões semelhantes, porém com sentidos diferentes, podendo ser divergentes, convergentes, semelhantes ou relacionados, em função do contexto da discussão.

Deste modo, quero dizer que dada à natureza complexa do fenômeno que estamos investigando, os significados podem se dar em qualquer momento e simultaneamente, porém nunca desconectados do fluxo lógico das conversações ocorridas nos grupos focais, apresentando assim diversas possibilidades de manifestações (análises e interpretações).

Em outras palavras, quero fazer referência ao princípio sistêmico ou organizacional das narrativas, que nos permite fazer relações e religar a todo o momento o conhecimento das partes e vice versa (Morin, 2003).

Sabemos, por outro lado, que do ponto de vista sistêmico, o todo é mais que a soma das partes. Esses “mais que” designam fenômenos qualitativamente novos que denominamos “emergências”. Essas emergências significam “trazer a luz”, portanto o aparecer dos fenômenos em suas interconexões e relações, mostrando-se e escondendo-se, num reaparecer constante, que depende do horizonte do qual nos colocamos, enfim, do olhar a partir do qual lançamos (Critelli, 1996).

Por outro lado se o todo é mais que a soma das partes, o todo é também “menos” que a soma delas. Esse menos significa as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes (Morin, 2002, 2003, 2005).

Deste modo, que o movimento de interconstituição do fenômeno se dá neste jogo de esconder-se e aparecer, que ao mesmo tempo se mantém e renova a

partir do instante em que nos colocamos e recolocamos para olhar, analisar, interpretar e perceber, em que também o nosso olhar.

Assim, entre outros fatores, a análise foi um procedimento de leitura em que procurei decodificar os significados específicos daqueles discursos considerando os contextos de conversações, em termos dos temas que estavam sendo discutidos, em que se levou em consideração a explicitação dos aspectos relacionados a outros temas ou fenômenos, que procurei definir a partir de distinções finas (análises mais acuradas).

Com o objetivo de descrever as etapas do processo da condução dos grupos focais, gostaria de apresentar resumidamente os aspectos mais importantes.

Os grupos focais se iniciaram a partir das boas vindas e agradecimentos às pessoas feitas por terem aceitado o convite para participarem da pesquisa. Em seguida foi explicado sobre o papel do moderador, que é coordenar e organizar a discussão a partir de um roteiro de perguntas, tendo a tarefa de elaborar as questões, deixando as discussões ocorrerem livremente pelos participantes, sem perder o foco, intervindo somente no caso de ser necessário. Foi explicitado que o principal objetivo do moderador é ouvir os participantes, sem julgar ou participar ativamente da discussão, fazendo com que todas as pessoas possam interagir entre si e não com o moderador.

Em seguida foi apresentada a co-moderadora, explicitando que sua função é a de auxiliar na condução do grupo focal, atuando de forma integrada com o moderador, lhe ajudando na moderação do grupo, e se necessário, ajudar às pessoas com relação a alguma necessidade que surja (ir ao banheiro, mal estar, etc.), recepcionar os participantes, identificando-os e distribuindo os crachás de identificação. Também informamos que ao participar a co-moderadora faz perguntas e anotações.

Falou-se também da presença do assistente na tarefa de assessorar o moderador, dando suporte a todo o processo de realização dos grupos focais, tais como nas gravações e filmagens, não participando das discussões, podendo fazer perguntas quando solicitado.

Cabe acrescentar que o moderador e co-moderador, durante o processo de coleta de dados fizeram descrições orais e escritas após a realização

do grupo focal. Após, procedeu-se a uma breve discussão, na qual ocorreu feedback sobre aspectos observados durante o grupo focal sobre acontecimentos significativos, que possuem relevância qualitativa na análise e interpretação dos dados. Estes resultaram na elaboração de memorando (síntese descritiva) dos aspectos mais importantes relacionados às discussões de cada grupo focal.

5.5.2 - As Sessões de Atendimento Familiar

Estas sessões de atendimento familiar não foram analisadas como processo terapêutico (embora acabe tendo este efeito), mas tiveram a finalidade de ilustrar e possibilitar compreender de forma mais profunda e direta, a partir do “In Vivo” vivido pelas famílias algumas categorias e significados que emergiram do contexto das conversações nos grupos focais.

Os dados foram analisados a partir da organização dos temas que aparecem, que foram ilustrados com trechos e fragmentos de discursos. A família vista e vivida a partir do grupo familiar em torno de questões relacionadas à educação dos filhos e a família vista e vivida a partir dos discursos nos grupo de pais, que conversaram sobre a experiência de educá-los.

Foram destacados os temas que apareceram, bem como seus possíveis significados, que de certo modo reforçam e confirmam os significados que emergiram a partir das narrativas dos grupos focais, a exemplo de como se fosse o discurso do sujeito coletivo no sujeito individual.

6. Descrição do panorama geral do campo

A opção de estar constantemente em campo, se constituiu como um processo de intervenção, dado ao caráter terapêutico e psicoeducativo, na medida em que a partir dos encontros para palestras, Grupos de Reflexão, Grupos Focais, Terapia Comunitária e atendimentos Familiares em situação de crises. As pessoas puderam, a partir de um contexto de conversação, realizar troca de idéias e reflexões, bem como falar sobre seus sofrimentos.

Este contexto também pôde ser esclarecedor para eles na medida em que foram úteis pela possibilidade de indicação de soluções criativas e

transformadoras dos problemas específicos da realidade que envolve cada um em sua família, sobretudo aqueles que têm a ver com o sofrimento gerado pelas dificuldades na educação dos filhos.

Em princípio os pais foram convidados a partir de palestras oferecidas na ONG Associação Meninos do Morumbi, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo – Brasil, cujos temas versavam sobre educação de filhos(conforme modelo anexo).

Esta estratégia foi escolhida para iniciar o processo de pesquisa, na medida em que pudesse ao longo do tempo se formar um vínculo com pessoas que tivessem as informações sobre o tema que se pretendeu estudar nesta pesquisa – valores parentais nas práticas educativas em famílias de baixa renda e seus significados, que preencheram os critérios definidos, tais como: pessoas interessadas pelo tema, que foram escolhidas em virtude de estarem dentro de critérios adotados que possam refletir a realidade que se deseja investigar, tendo em vista conseguir obter nos grupos focais uma discussão de alta qualidade e profundidade, já que, de certo modo estas pessoas já estavam sensibilizadas com as questões relativas ao tema.

A partir dos encontros com os pais, eles nos procuravam para pedir ajuda no sentido de poderem enfrentar algumas situações ou resolver problemas familiares relacionados à educação de filhos, envolvendo dificuldades de colocar regras e limites, filhos que fugiam de casa e ficavam na rua ou iam para casa de amigos ou outros parentes, gravidez precoce na adolescência, uso e abuso de drogas, envolvimento dos filhos em atos delinquentes, incesto ou abuso sexual, agressões e violência familiar, dificuldades de comunicação.

Este processo que se desdobrou deu origem a um programa de atendimento familiar na instituição, em que pudemos sistematizar o processo de atendimento, que vai desde uma reunião inicial com os pais dos novos participantes que estão entrando na instituição, aonde, além de conhecerem a instituição e saberem de seus objetivos, também é colocado como “obrigatoriedade” a participação nos grupos de encontro com os pais. Isto tem a ver com o objetivo de estabelecer uma parceria com os pais tendo em vista a tarefa educativa, evitando a transferência de responsabilidade para a instituição, fortalecendo o papel parental.

No caso de qualquer criança ou adolescente apresentar algum tipo de problema na instituição ou na família, estes passam por um processo de atendimento para orientação psico-socio-educacional, que a princípio é realizada pela educadora da instituição, que também pode incluir o psicólogo (pesquisador). Quando são trazidas questões mais graves que requerem um nível mais profundo e sofisticado de intervenção, os pais são encaminhados ou convidados para participarem das sessões de Terapia Comunitária, que acontecem quinzenalmente, aos sábados.

Quando as questões envolvem situações de segredo, vergonha e culpa, tais como, violência familiar ou abuso sexual, por exemplo, ou alguma outra situação em que a Terapia Comunitária não contempla, as pessoas são encaminhadas para um Atendimento familiar, visto que a situação vivida pela família se caracteriza por algum tipo de crise aguda ou vulnerabilidade. Após a diminuição do stress ou sofrimento agudo, as famílias ou pessoas são encaminhadas para outras redes de apoio à família.

Um aspecto interessante, a ser considerado, tem sido o fato de encaminharmos as famílias ou pessoas para instituições para serem atendidas, e pela demora ao atendimento ou pela abordagem realizada, as pessoas retornarem pedindo para serem atendidas e acompanhadas na instituição. Isto nos tem feito pensar que o processo de vinculação das famílias com a instituição, faz com que se sintam seguras e confiantes, fazendo com que procurem ajuda naquele local específico.

Assim, esta experiência se constitui uma importante rede de apoio para as famílias. Exemplo disso foi o fato de uma mãe, ao suspeitar (na verdade descobrir) que sua filha estava grávida – pensou em suicidar-se e ia se atirar embaixo de um carro nas proximidades da instituição. Segundo ela, lembrou-se de nossas falas em um dos encontros. Então resolveu nos procurar na instituição para pedir orientação do que fazer em tal situação.

A partir do momento em que este “modelo de atuação” criou corpo, pudemos perceber que as próprias pessoas (funcionários, educadores, etc.) começaram a nos procurar para pedir ajuda e conversar sobre dificuldades relacionadas a questões familiares, envolvendo educação de filhos.

As questões variaram desde dificuldades de lidar com os filhos na fase adolescente relativas à autoridade, limites, regras, influência de amizades, etc. Outros eram pais jovens que se separaram e começaram a entrar em litígio pela posse do direito de visitas, refletindo divórcios ou separações mal-resolvidas. Também apareceu suspeita de abuso sexual, ocorrência de gravidez precoce na adolescência, depressão, alcoolismo, uso de drogas.

Foi interessante observar que do ponto de vista das relações institucionais, evidenciou-se dinâmicas relacionais que de certo modo tinham a ver com valores, princípios e práticas educativas que ali ocorreram, tendo gerado demandas de reuniões para discussão, orientação e mediação com educadores, coordenador de projeto e presidente da instituição.

Assim, a relevância de ter estado em campo durante quatro anos está no fato de que há um aspecto importante a ser considerado, que diz respeito ao grau de conforto e confiança entre os participantes dos grupos focais, bem como das famílias atendidas, as quais foram utilizadas na pesquisa. Percebeu-se que este processo possibilitou que cada pessoa tenha se sentido a vontade e segura entre os outros participantes, em que puderam conversar sobre os temas propostos, com espontaneidade e profundidade.

Isto possibilitou ter uma idéia das características gerais das pessoas e seus contextos de vida, o que favoreceu positivamente à pesquisa, na medida em que possibilitou a formação de grupos homogêneos.

O conceito de homogeneidade não se refere à exclusão das diferenças, mas a um mesmo grau de pertinência em termos demográficos dos participantes, bem como com relação às temáticas a serem debatidas, na medida em que se puderam reunir pessoas com experiências e ou condições de vida semelhantes, tendo em vista a maior facilidade de conversação sobre um tema comum, podendo compartilhar sentimentos de compreensão e solidariedade no grupo.

Esta homogeneidade à qual estamos nos referindo, além de servir ao propósito de facilitar a participação dos pesquisados, foi igualmente importante para propiciar ao pesquisador a possibilidade de efetuar comparações entre os grupos com relação às diferenças observadas.

Outro fator importante que penso ter a ver com a estratégia de entrar em campo refere-se ao modo de recrutamento que foi utilizado, porque possibilitou um planejamento do perfil dos participantes mais adequados aos objetivos da pesquisa, no sentido de se constituir uma amostra proposital por acessibilidade, tendo em vista serem famílias que vivem em contexto de pobreza, o que a nosso ver ajudou a evitar viés ou limitações que podem distorcer ou empobrecer a qualidade dos dados a serem obtidos, bem como as análises e interpretações dos mesmos.

Capítulo II

Fundamentação Teórica

Diferentes paradigmas como recursos conversacionais -

O Pensamento Sistêmico Novo –Paradigmático, A Fenomenologia e O Pensamento Complexo.

Os referenciais teóricos desta pesquisa serão o da Fenomenologia, mais voltada para a proposta de um olhar descritivo e compreensivo do fenômeno. Em relação ao Pensamento Sistêmico Novo–Paradigmático, nossa intenção será considerar o aspecto de interrelação que se estabelecem entre os diferentes fenômenos, sejam eles convergentes, semelhantes ou antagônicos na constituição da realidade fenomênica, cuja compreensão será possibilitada pelos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

1. Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático

Ao iniciar a construção deste capítulo, optou-se pelos pressupostos teóricos do Pensamento Sistêmico Novo-Paradigmático (Vasconcelos, 2002). Tal escolha justifica-se pelo fato deste referencial considerar os seguintes pressupostos epistemológicos:

1.1 - Pressuposto da Complexidade

Este pressuposto considera o problema da contradição, da não compartimentalidade, considerando as interações recursivas presentes nos fenômenos.

A complexidade deve ser compreendida no contexto desta pesquisa como “aquilo que está tecido em conjunto”, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente interligados, associados, integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo (Morin, 1990).

O estudo das práticas educativas em famílias de baixa renda nos remete, em suas especificidades, a conceber tal fenômeno numa visão complexa, uma vez que segundo Vasconcelos (2002):

“... um sistema complexo é aquele constituído por um número grande de unidades, com uma enorme quantidade de interações” (p. 110).

Ainda nesse sentido Morin (2003) considera que complexo, complicado, se aplica a uma questão, assunto na qual há que se considerarem muitos aspectos, por ser difícil de resolver ou compreender. Do ponto de vista etimológico, segundo o mesmo autor:

“Complexidade é de origem latina, provém de complectere, cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar (...) Em francês, a palavra “complexo” aparece no século VI: vem do latim Complexus, que significa “que abraça”, particípio do verbo complector, que significa, eu abraço, eu ligo” (p. 43).

Remete ao trabalho de construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final, de pequenos ramos.

A complexidade é definida efetivamente como a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constitui nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é e se encontra do emaranhado, do inextricável.

Desta perspectiva pode-se dizer que o que é complexo recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, de formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta.

Nesse sentido, pensar sobre os aspectos relativos às condições de vida implica pensar nos contextos cultural, social, global e local, organização, funções e papéis, separação e divórcio, recasamentos, matrifocalidade, uniparentalidade, etc. como sendo fenômenos cujas naturezas nos colocam diante de múltiplas possibilidades, em que os comportamentos dessas famílias podem aparecer manifestando-se num emaranhado e confusão em termos de práticas educativas, que numa visão linear e cartesiana podem parecer “desordenados, caóticos, emaranhados, não lineares e não previsíveis”, podendo assim, neste

paradigma (que ainda é o predominante) se caracterizar de difícil compreensão, possibilitando o estabelecimento de modelos da visão tradicional positivista linear.

Na nossa compreensão, uma visão complexa na tentativa de compreender os fenômenos presentes nas práticas educativas possibilita uma postura de alerta e cuidado para evitarmos conceber estas famílias como “desestruturadas ou anormais”, evitando concepções e observações generalizantes dessas famílias.

Nessa direção, é oportuno considerar que parece correto afirmar que não existe esta entidade “família estruturada”, uma vez que as pessoas e famílias se estruturam sempre e se organizam de modos muito próprios. Nesse sentido a família como entidade substantiva não existe e sim como organização dinâmica, podendo existir “momentos de”, uma vez que podemos concebê-la como organismo vivo e dinâmico, onde podem aparecer momentos, movimentos e elementos antagônicos que, interagindo possam se contradizer, se complementar, resultando em uma organização complexa e específica da família.

Isto nos ajuda a evitar o enquadramento das famílias em princípios gerais e que a priori são teóricos, dos tipos ideais, uma vez que há as famílias faladas (teóricas) e as famílias vividas (de fato) em nosso cotidiano.

Assim, considerar o pressuposto da complexidade nos ajuda a evitar “esses erros epistemológicos” e nos coloca diante da tarefa e do compromisso ético de considerar que estaremos estudando as famílias em um determinado **contexto** (história, cultura, crenças, hábitos, valores, etc).

Essa postura necessita uma ampliação do foco, o que nos possibilita olhar para as famílias existindo e atuando em sistemas amplos, levando-nos a considerar em que condições acontecem o fenômeno (educação dos filhos) no qual estamos interessados em compreender; como o vemos se relacionando com outros elementos (momento, micro e macro contextos, singularidades, subjetividades, intenções, expectativas, etc); presentes neste sistema considerado mais amplo, o que, enfim, nos possibilita focar nosso olhar nas relações estabelecidas entre esses elementos.

Considerar o contexto implica não somente considerar o ambiente, mas também perceber quais são as novas e diferentes condições geradas pelas interconexões ou interligações estabelecidas pelos elementos presentes.

Pensar complexamente consiste em realizar operações (raciocínios) lógicas contrárias às **disjunções** e **reduções** que produzem uma visão simplista dos acontecimentos.

Nessa perspectiva cabe a nós pensar o fenômeno que pretendemos compreender numa disposição que considere a distinção e a conjunção, o que permitirá a visualização de uma complexidade organizada.

A **distinção** deve ser compreendida aqui como atitude que diferencie o objeto de seu contexto, sem, no entanto, dissociá-lo ou isolá-lo desse mesmo contexto.

Estaremos numa disposição que considera a **conjunção** quando nosso foco estiver nas relações. Trata-se de integrar o simples no complexo e vice versa.

Teremos na conjunção o que corresponde a uma atitude “e - e”; “e (isto) e (aquilo)” ou “tanto (isto) quanto (aquilo)”. Podemos considerar que esta atitude nossa consiste em promover uma articulação em termos do nosso pensamento que não reduza o complexo ao simples e nem elimine as diferenças, integrando o simples no complexo. Inclui-se aqui um princípio que Morin chama de **princípio dialógico**, o que implica num diálogo sempre, sem fim, em que não chegaremos a uma conclusão, uma solução, um princípio único.

Nessa perspectiva isto significa fazer uma articulação lógica do pensamento, mantendo a dualidade no seio da unidade (uno - múltiplo), sem pretender realizar uma síntese. A dialógica é colocada por Morin como característica fundamental do pensamento complexo, cujas peculiaridades apresentadas estão na possibilidade de pensar e aceitar a **contradição** - *confrontá-la* e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la (Vasconcelos, 2002), ou seja, um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem.

1.2- *Pressuposto da Instabilidade*

Este é o segundo pressuposto colocado pela autora acima como característica do pensamento sistêmico novo paradigmático, em que o apresenta como outra importante dimensão, de caráter epistemológico. Argumenta que vivemos hoje num mundo instável, em que muitos cientistas, profissionais de diversas áreas e até mesmo as pessoas leigas falam de caos, desordem, incertezas, fenômenos imprevisíveis.

Ressalta de suas análises, que apesar do mundo estar sendo tomado como instável pela ciência, ele sempre o foi e a novidade é justamente este reconhecimento pelos cientistas.

A crença num mundo estável, num “mundo que já é”, em que as coisas se repetem com regularidade foi revista e hoje se pensa um mundo instável, um ***mundo em processo de tornar-se***, em transformação contínua e formada por constante auto-organização. Por isso se fala muito hoje em dia em devir, que significa vir a ser, tornar-se.

1.3- *Pressuposto da Intersubjetividade*

Finalmente, mais uma dimensão, ou pressuposto epistemológico, que Vasconcelos (2002) distingue na ciência contemporânea emergente, é o da ***intersubjetividade*** na constituição do conhecimento. Trata-se aqui do reconhecimento da impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo. Esta concepção preconiza que a realidade é co-construída através da relação sujeito-mundo (objeto), mediada pela linguagem.

Nesse sentido coloca que é inútil buscar qualquer verdade essencial e admite não haver pontos de apoio objetivos, fora da linguagem, afirmando que esta constitui a realidade, ou seja, que por meio da linguagem é que são significados os fenômenos e aspectos da realidade.

Situa a importância de tal questionamento sempre ter estado situado no campo da filosofia, que sempre perguntou sobre o que é a realidade.

Fazendo referência a Maturana (1983), coloca a importância de considerar o fato de que o mapa referencial de mundo do outro não está errado, mas

simplesmente diferente, e apesar das diferenças podemos “aceitá-lo como legítimo outro na convivência”, não colocando como melhor ou pior. Essa se constitui numa nova crença, uma convicção fundamental e indispensável aos participantes de qualquer comunidade humana, para que se estabeleçam espaços de intersubjetividade criativos ou produtivos, onde se dê, por consenso, a **construção da realidade**.

No contexto deste estudo o pensamento novo paradigmático de Maria José Esteves de Vasconcelos se constituirá no eixo principal, no qual também será dada ênfase à teoria da Complexidade de Edgar Morin, de acordo com o exposto em **O Método 5: A humanidade da humanidade: a identidade humana**, por nela conter aspectos bastante específicos que dão suporte para pensar o tipo de fenômeno que estamos interessados em compreender.

2. Um olhar fenomenológico

Outro fator a ser considerado é que, no contexto deste estudo, em função da trajetória de formação do autor serão considerados na construção teórica do texto, tanto quanto na análise dos dados um **olhar fenomenológico** (Arendt, 2002 e 2003; Heidegger, 1995; Critelli, 1996), em que se buscou realizar um diálogo sobre o movimento de realização do real, ou seja, da construção da realidade, entre a **Fenomenologia**, o pensamento complexo de **Edgar Morin** e o pensamento sistêmico novo paradigmático de **Vasconcelos** - o real entendido aqui como o modo de educar e cuidar dos filhos que foram se realizando para estas famílias: por exemplo, pela tradição, pelo que ouvem falar sobre educação, pelo que pensam que se espera deles, pelo que os vizinhos falam pelo que eles ouvem dos filhos, pelo que se conversou nos grupos, etc.

Assim, trata-se de buscar uma compreensão que se constitui a partir da construção de um diálogo, que se dá no encontro desses referenciais. Nesse sentido, o desafio que se coloca é que possamos nos engajar na leitura deste trabalho em termos de sua fundamentação teórica, mais pautada na relação entre estas epistemologias que nas teorias em si que comporta cada uma delas, em que possamos fugir da postura costumeira, cujo legado foi herdado do pensamento

linear positivista, em que se tende mais a procurar a teoria melhor e mais correta (portanto, a mais verdadeira), ou no melhor das hipóteses, teorias que se complementam. Não é esta a proposta deste trabalho. Assim, farei um esforço, uma tentativa, de situar cada um desses paradigmas como recursos conversacionais que possam dar conta de compreender o fenômeno que nos propomos pesquisar.

É importante esclarecer que, longe de fazer uma bricolagem teórica ou tecer uma “colcha de retalhos”, em minha compreensão, tais referenciais têm em comum um mesmo nível lógico e podem se encontrar num diálogo possível, o que a meu ver penso ser útil e enriquecedor para uma compreensão mais ampla dos fenômenos que estamos focando no presente estudo.

Além disso, nessas outras abordagens estão presentes os mesmos pressupostos apontados por Vasconcelos (2002) no pensamento sistêmico novo paradigmático.

A guisa dessas considerações por nós até aqui realizadas, cabe avaliar que a fenomenologia é considerada como uma área do conhecimento que busca a compreensão dos fenômenos, bem como desvelar seus possíveis significados. Constitui-se num método de compreensão da construção do real (Critelli, 1996; Turato, 2003) que se apresenta como adequado no contexto deste trabalho, uma vez que um de nossos objetivos é à busca da compreensão dos significados do que sentem e como sentem os pais de famílias de baixa renda diante da responsabilidade pela tarefa de educar os filhos, no que se referem aos seus comportamentos, atitudes, valores e práticas.

Tecer um diálogo entre a fenomenologia e o pensamento sistêmico, tanto quanto com o pensamento complexo, pode parecer num primeiro momento uma interlocução confusa. No entanto, acredito que isto pode ser esclarecido, na medida em que se está utilizando o referencial do pensamento sistêmico novo paradigmático, cujo foco é um referencial de construção da realidade. Nesse sentido a partir das seguintes perguntas - de que modo é que a utilização da palavra **desvelar**, empregada acima no contexto de referência ao pensamento fenomenológico, tem a ver com a mesma base epistemológica do pensamento sistêmico? A utilização de a palavra desvelar não pressupõe uma cisão entre o sujeito epistêmico e o objeto?- poderemos ampliar essa compreensão.

Talvez um pesquisador puramente fenomenológico ou um puramente sistêmico, ou até mesmo ambos, se posicionem afirmando que a fenomenologia e o pensamento sistêmico novo paradigmático não sejam paradigmas epistemológico de mesmo nível lógico.

Penso que posicionamentos rígidos, tendenciosos, não abertos à multiplicidade, ao diálogo, à possibilidade de diversos contornos ao redor da construção do conhecimento (o que revela seu caráter de complexidade) podem paralisar a tentativa de compreensão do que propomos nesta pesquisa, em termos do embasamento epistemológico.

Assim, penso que a fenomenologia-existencial, desdobrada do pensamento de Husserl por Heidegger e ampliada por outros autores (Merleau Ponty, Hannah Arendt, Critelli, etc), oferece a oportunidade da elaboração de uma nova metodologia de pesquisa, tanto quanto da compreensão de como a realidade ou o conhecimento é construído, que sai da esfera da metafísica e da tradição da lógica ocidental, propondo uma perspectiva inédita através da qual se pode abordar a realidade e compreendê-la.

Os fundamentos dessa metodologia escapam das formas vigentes de pesquisa, estabelecendo a compreensão do existir humano (seu modo de ser), como o parâmetro originário e primordial para a delimitação do método, principalmente quando nosso âmbito de investigação se situa no campo da pesquisa qualitativa, foco deste estudo.

A partir deste âmbito do olhar, entram em cena elementos que a tradição banizou das abordagens metodológicas, suspeitas de inferência e inverdades na construção teórica do conhecimento e de como se constrói a realidade. Entre eles a relatividade da verdade e do ponto de vista, a redefinição do ser como acontecimento e não mais como conceito, a re-interpretação do real, a inclusão da errância, da diversidade e da subjetividade. Além, evidentemente, das condições ontológicas existenciais humanas aonde os sentidos se desvelam e se transformam.

No contexto desta pesquisa, quando me refiro ao uso do termo **desvelar o real** quero dizer, construir o significado, a partir de uma experiência (fenômeno) que já se deu, está lá, no vivido, sem, no entanto ter-se submetido a um processo de reflexão ou ter vindo à tona, se tornado presente pela linguagem.

Não quero dizer com isto que há uma cisão sujeito – objeto. Podemos ser as duas coisas ao mesmo tempo. Segundo Morin (2002), o indivíduo humano pode dispor da consciência de si, capacidade de se considerar objeto sem deixar de ser sujeito, uma vez que para ele o pleno desenvolvimento do pensamento comporta a sua própria reflexividade: a consciência pode atuar sobre o ser humano refletindo sobre si mesmo, ou atuar sobre o próprio conhecimento, tornando-se conhecimento do conhecimento.

Do ponto de vista do pensamento sistêmico novo paradigmático (Vasconcelos, 2002), isto significa um raciocínio de conjunção, em que se prefere a conjunção e unificação, que a disjunção, conforme explicitado acima.

Assim também acredito que uma postura que reflita um olhar fenomenológico vai na direção da abordagem complexa, quanto sistêmica, na medida em que precisamos nos distanciar, para então olharmos e compreender o fenômeno. Deste modo, acredito que uma das possibilidades é que podemos ser objetos de nós mesmos no exercício da reflexão sobre determinado fato, situação, circunstâncias, etc, processos pelos quais os significados podem ser tecidos, ou melhor, desvelados. E um dos efeitos percebidos nos encontros com as famílias, bem como com os pais, é proporcionar esta reflexividade sobre seu cotidiano, seus sentimentos, práticas, valores, etc.

Nessa direção, o que compreendo como desvelar vai na direção do caráter de co-construção da realidade que no **contexto dos encontros** com os pais para conversações sobre educação de filhos, acontece. Este contexto possibilita que transitem nesta experiência de se tornarem “objetos”, na qualidade de sujeitos, na medida em que se permitem refletir sobre aquilo que, de algum modo já está na vivência ou na experiência de cada um e que no diálogo se remetem para situações que já viveram; experiências pelas quais já passaram: sentimentos, emoções, histórias, lembranças de fatos, que no contexto do encontro podem se explicitar ou se ampliarem, onde novos significados podem se dar, podendo assim transformar seus contextos, indo na direção do que afirmam Macedo, Kublikowski e Grandesso, 2004:

“Referimo-nos aqui à construção de um novo significado que, amalgamado com os já existentes, cria um novo campo de sentido, organizando novas narrativas

em que tanto a experiência vivida adquire uma nova compreensão, como as biografias e os momentos históricos podem ser re-historiados” (p. 87).

Assim, conversar sobre a experiência de educar os filhos na família pode se constituir num contexto de des-velamento, ou seja, de construção de novas realidades e redefinição das já existentes, uma vez que se associam: inteligência, pensamento, consciência, linguagem, cultura, sociedade, espírito/ mente, que se constitui como uma inovação na evolução hominizante e um inovador na evolução humana, conforme propõe Morin (2002). Nesta direção, também afirma que:

“A inteligência própria à mente humana eleva-se ao nível do pensamento e da consciência, que também precisam do exercício da inteligência. Pelo pensamento (...), a inteligência humana questiona e problematiza, encontra soluções, inventa, é capaz de criar” (p. 39).

Assim, do ponto de vista fenomenológico, devemos atentar para as próprias coisas (fatos, idéias, sentimentos, imagens, memórias, desejos, palavras, etc). Este é um valor (uma regra) primeiro e fundamental do pensamento fenomenológico. Por "coisas" entenda-se simplesmente o dado, aquilo que vemos ante nossa consciência. Não significa que algo desconhecido se encontre detrás do fenômeno. A fenomenologia não se ocupa disso, só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência: haja o que houver, a coisa está aí, é dada, tem presença.

Nesse sentido, o método fenomenológico consiste em **mostrar** (descrever) o que é dado e em *esclarecer* este dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está perante a consciência: o dado, ou seja, o significado que é atribuído em função do tempo e espaço em que nos encontramos. Conseqüentemente, tem uma tendência orientada totalmente para o objetivo. Não falamos de uma objetividade concreta, estática, de uma essência no sentido de uma substância, porque implica que nos situemos frente à realidade, fazendo-a dotada de sentido, possibilitando assim que possa ter uma orientação de vida (sentido, rumo), podendo nos situar na realidade numa direção rumo ao futuro, realizando nosso ser de possibilidades, na medida em que nos colocamos no horizonte da existência, fazendo nossas escolhas.

Assim, no contexto desta pesquisa com os pais de famílias de baixa renda, compreendemos que o fenômeno educação no âmbito da família situa-se nesse encontro com suas possibilidades, contingências, recursos, fatos, desejos, histórias, valores, que ao estarem no foco da consciência abre para novas possibilidades, sendo que possibilita a construção de um modo diferente de se posicionarem no mundo, uma vez que através do diálogo consigo e com os outros, novos sentidos se abrem, novos significados se mostram, aparecem.

Além do que, todo mostrar-se é sempre um entrelaçamento em que se amalgamam a coisa e o olhar. Assim, se posicionando num lugar que possibilita um olhar fenomenológico, Critelli (1996) afirma:

“Para a fenomenologia, o ser, assim, não está na coisa, mas na trama de significados que vão se articulando entre os homens, articulando os homens entre si e com a própria coisa. É nesse entrelaçamento entre os homens, no seu falar a respeito do mundo e no seu relacionar-se com todas as coisas, que um ente ganha a possibilidade de ser aquilo que é e como é” (p. 62).

Para Morin, esta capacidade de pensar, dialogar, criar e transformar significados e valores se constitui numa **Operação Complexa**, fato que transcende a condição biológica do ser humano, e afirma que doravante, não são mais as reorganizações genéticas que se inovam, mas as aptidões do espírito (mente). Considero a linguagem como uma aptidão humana, entre muitas outras que o ser humano possui.

Nesta mesma direção, explicitando o aspecto sistêmico desta operacionalidade complexa, apontada por Morin, Maturana (1977) afirma que todo sistema racional, tanto quanto todo raciocinar, se dá como um operar nas coerências da linguagem partindo de um conjunto primário de coordenações de ações tomadas como premissas fundamentais, aceitas ou adotadas, explícita ou implicitamente, a priori.

Assim, esta co-construção na linguagem, que cria realidades através de coordenações consensuais, considerando o recurso da linguagem, situa-se assim, do domínio da hermenêutica.

Nosso objetivo ao abrir um parêntese para situar a questão da hermenêutica no contexto desta pesquisa, é demarcar ainda mais, além do que já

temos feito, a importância da linguagem, do contexto, da história (tempo e espaço) na construção da realidade, bem como a importância de considerá-los na interpretação da realidade, seja esta a mais tácita e imediata em termos das vivências no cotidiano ou no contexto da pesquisa, em termos das análises, das reflexões, da interpretação do conhecimento.

Penso que a hermenêutica se justifica, por ter uma forte influência da fenomenologia e pelo fato de que toda interpretação que fazemos da realidade, comporta em si as marcas do tempo: o conhecimento neste tempo produzido, as idéias que se tem sobre o que é conhecimento, as ideologias, crenças e pensamentos que se tem sobre as coisas.

Deste modo, ao fazermos referência à hermenêutica, bem como suas raízes com a fenomenologia, nosso intuito não é fazer aqui uma abordagem problematizada do nascimento da fenomenologia, da hermenêutica, tanto quanto do pensamento sistêmico novo paradigmático e do paradigma da complexidade de Edgar Morin.

Simplesmente e muito rapidamente, embora isto já seja do conhecimento do leitor, queremos explicitar ainda mais a importância de se compreender que a noção de ciência, bem como a compreensão de como se constroem o conhecimento se colocam no horizonte temporal, situando a história do conhecimento na história das idéias e dos valores, no domínio da linguagem.

No entanto, há de se destacar que existem diferenças em termos de posicionamentos com relação à Fenomenologia, bem como da hermenêutica, havendo compreensões diferentes, mas que, no entanto não excluem o conhecimento anterior, mas pelo contrário, revela o quanto cada etapa do conhecimento abre para dar origem a novos conhecimentos.

Com relação a estas diferentes fases ao longo do tempo sobre a evolução de cada linha de pensamento, poderíamos enumerá-las, mas seria um trabalho demasiado árduo e fugiria do nosso objetivo no presente estudo, uma vez que nossa intenção não é um trabalho sobre a história do pensamento fenomenológico, sistêmico e complexo, bem como da hermenêutica.

3. Construção da realidade, linguagem e hermenêutica: buscando o sentido e o significado para a compreensão dos fenômenos humanos.

Deste modo, ao caminhar ao longo do texto iremos apresentar algumas diferenças básicas, as quais se justificam para que possamos sustentar nosso argumento, cujo teor é nos engajarmos numa conversação entre as epistemologias que nos orientarão nesta pesquisa.

A hermenêutica é definida por Bleicher (1992), como a teoria ou filosofia da interpretação dos sentidos. O problema hermenêutico é fundamentado na

"... percepção de que as expressões humanas contêm componente significativo, que tem que ser reconhecido como tal, por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados" (p. 13).

A hermenêutica tem sido utilizada como base filosófica para diferentes estudos qualitativos que visam compreender a construção dos significados nas ciências humanas, tendo em vista que o homem e as interações humanas são freqüentemente objetos de estudo da psicologia, da sociologia e da antropologia, entre outras. Estudos de tal natureza remetem a processos interpretativos do investigador, a importância do contexto na construção e compreensão de significados, bem como a compreensão da linguagem oral e escrita do outro.

Independente da natureza da pesquisa qualitativa adotada, tais abordagens têm em comum a busca da compreensão e da interpretação do homem como ser único em sua singularidade; com a apreensão do ser humano em sua totalidade e do homem como melhor intérprete de si mesmo.

Siebeneichler(1983) ao descrever as idéias inspiradoras da fenomenologia para a hermenêutica filosófica diz que Husserl, filósofo alemão, teve o mérito de recolocar de forma crítica a ciência e a técnica no contexto do sujeito.

Em suas últimas obras, Heidegger explicita que **a compreensão se expressa na linguagem e nela se constitui o horizonte histórico da compreensão.**

Segundo Coreth (1973),

"A hermenêutica torna-se, assim, a interpretação da primitiva compreensão do homem em si e do ser". (p.23).

Baseado em Heidegger, de quem foi seu discípulo mais próximo e em seus estudos humanísticos, Gadamer (1900-2002) desenvolveu um interesse filosófico pelo diálogo com a tradição, com as línguas e as culturas distantes e refletiu sobre as condições históricas e filosóficas da compreensão e da interpretação (Habermas, 1987).

A partir das formulações de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, Hans-Georg Gadamer elaboram uma teoria filosófica em que a Hermenêutica adquire um status de corrente filosófica.

A redescoberta fenomenológica do mundo da vida aliada à nova compreensão da linguagem levou a uma troca intensa de idéias entre a fenomenologia e a Hermenêutica filosófica, em que apresenta este como mais do que a arte de interpretar ou tecnologia: é crítica (Habermas, 1987)

Na perspectiva de Ricoeur (1978), a hermenêutica implica na compreensão dos signos e de si, conforme afirma:

"Ao propor religar a linguagem simbólica à compreensão de si, penso satisfazer o desejo mais profundo da hermenêutica. Toda interpretação se propõe a vencer um afastamento, uma distância, entre as épocas culturais revoluta, à qual pertence o texto, e o próprio intérprete... Portanto, o que ele persegue, através da compreensão do outro, é a ampliação da própria compreensão de si mesmo. Assim, toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro" (p. 18).

Assim, esta proposta hermenêutica, de base fenomenológica, tem a ver com o que afirma Vasconcelos (2002), dizendo que é impossível eliminar o observador ou colocá-lo entre parênteses, por ele não poder dispor de um ponto de vista exterior a seu objeto de estudo, implicando isto no retorno do observador (cientista) sobre sua observação.

Acredito que isto tem a ver com o que Gadamer (2004) chama de "**círculo hermenêutico**", em que o observador (cientista) deve estabelecer um diálogo com o texto que ele próprio produziu, para que, a exemplo de abrir uma massa ou desfazer as camadas da cebola, vá tendo acesso ao conhecimento que deste exercício

resulta, porque, para ele **“compreendemos só o que já sabemos”**. Significa, por assim dizer, colocar este saber adquirido em questão.

Neste mesmo viés de análise, Grandesso (2000) acentua a importância do círculo hermenêutico, uma vez que as pré-concepções ou pré-compreensões são historicamente contingentes, tendo se desenvolvido ao longo do tempo em diferentes circunstâncias. Portanto, para a autora, história, cultura e tempo estão associados à mudança das interpretações. As interpretações dos significados de um texto (poderia ser incluídos aqui outros domínios, como a arte, uma conversação e até mesmo as práticas educativas) dão-se a partir desse horizonte de compreensão.

Acredito que este exercício implique num diálogo do pesquisador consigo próprio, bem com a tradição histórica, escutando-a, implicando ir além do próprio momento ou condições em termos do conhecimento. Reitera que frente à investigação, não temos nenhum parâmetro absolutamente seguro que nos permita distinguir uma contribuição autêntica de uma mera pretensão, em que sucede também que às vezes duvidamos se o que dizemos contém realmente a verdade que presumimos.

Critelli (1996) afirma que o exercício do círculo hermenêutico implica neste movimento, a exemplo de como se lê a bíblia: é necessário que se faça uma exegese. Não se lê a bíblia procurando definições; o que se procura é o que ela quis dizer naquele determinado contexto, fazendo uma transposição em termos do valor que tal mensagem tem, a partir do texto lido, no contexto atual. São estas tentativas de entender o que está sendo dito e o que está sendo compreendido a partir das interpretações das pessoas, das metáforas, de tudo o que, à consciência se manifesta.

Este é um exercício difícil para nós, uma vez que carregamos em nossas entranhas uma herança cultural, fruto da nossa pluralidade ocidental, tendo condicionado nossa mentalidade, resultando em nós uma disposição para olhar para a realidade, exigindo que o nosso olhar deva ter uma lente através da qual se tenha que olhar: o conceito, o pressuposto, os preconceitos, a ciência vigente.

A hermenêutica é uma proposta, em que a partir da reflexão e do diálogo com o texto (realidades, contextos, dados, conversações, etc) possamos colocar em questão os pressupostos neles implícitos, implicando na coragem de tornar a

verdade dos nossos axiomas e o âmbito dos nossos fins em coisas que são dignas de serem chamadas em questão, posicionamento que se justifica a partir do que afirma Gadamer (2004) e Grandesso (2000), de que o significado é compreendido a partir das pré-estruturas de compreensão do intérprete e pelo que chamam de **fusão de horizontes** entre o intérprete e o texto.

Assim, a compreensão envolve sempre um projetar-se do intérprete sobre o objeto de sua compreensão, a partir de expectativas relacionadas a algum sentido determinado. Neste caso, nossos objetivos, neste estudo.

Deste modo, a construção dos significados ou da realidade se coloca no horizonte da abertura existencial, uma vez que o texto que está sendo lido experimenta um crescimento ontológico, e é só através deste crescimento que a obra recebe sua “atualidade plena”. Plena, não no sentido do acabamento, do fechamento ou da perfeição, ou verdade absoluta, mas plena no âmbito do que foi possível alcançar, que tem a ver com as limitações do tempo, dos prazos.

Mas o próprio Gadamer(2004) ainda adverte: não existe um significado em si, passível de ser capturado de forma correta. O significado que surge da interpretação não é o significado verdadeiro, uma vez que o próprio processo de busca dá forma, reformula, cria e recria alguma coisa de novo pelo intérprete (Grandesso, 2000), estando os significados sempre em aberto para darem origem a outros novos, a cada vez que nos dispusermos a dialogar com eles.

Assim, Gadamer (2004) nos coloca nesse horizonte, diante do qual devemos ter a coragem de questionar. E aqui, o questionar não é desprezar, mas sim reconhecer a dignidade da realidade que a nós se apresenta e “das nossas verdades”, bem como dos nossos fins, que também precisam ser de fato refletidos, e nesse sentido questionados sempre, porque se eles ficarem como verdades absolutas acabam por se constituir em dogmas. Assim, tais concepções se congelam em conceitos fechados, se transformando naquilo que produz o nosso aprisionamento no âmbito do ser e impede a fluidez dos sentidos, de novos significados.

A hermenêutica busca "compreender os sentidos", ou seja, o conteúdo típico humano que se imprime e exprime em qualquer contexto histórico, no qual não

existem apenas fatos dados, acontecimentos externos, mas, também, "significação", "sentido" e "valores" (Demo, 1981). Nesta mesma direção, Grandesso (2000) afirma:

“Significado implica um campo de sentido; um campo de sentido envolve uma abordagem interpretativa, própria de uma ciência hermenêutica” (p. 170).

Assim, a hermenêutica, a partir da fenomenologia criou a abertura para a realização de uma crítica a cerca de como a realidade se constrói, em que, do ponto de vista sistêmico, podemos conceber o construtivismo ou construcionismo social, em que a produção de sentido se dá na linguagem e é baseado nas vivências e fala que são compartilhadas pelas pessoas em seu cotidiano. A realidade se constitui, assim, como uma interpretação que é dada pelo próprio grupo, cujo foco está nos discursos por ele produzidos, que é produto de uma gama de experiências, que inclui processos mentais, cognitivos, emocionais e subjetividades, que já se deram, porque o homem é na linguagem, que em si já comporta esses elementos. Assim, a realidade se constitui ou se desvela nos momentos em que os homens se encontram e conversam entre si, constituindo um processo que expressa o sujeito tal como ele se mostra, ou seja, o fenômeno enquanto tal.

Então, no contexto desta pesquisa, que visa compreender o significado da experiência de educar filhos, tendo como contexto a situação de pobreza, é que a meu ver se situa a importância do diálogo entre os paradigmas, os quais já foram mencionados anteriormente. Foi a partir dos questionamentos levantados pela Fenomenologia (a intersubjetividade considerada na busca da objetividade, por exemplo) que, ao longo da história evolutiva das idéias sobre o que é o conhecimento do conhecimento (epistemologia), é que estes outros paradigmas foram se constituindo (Os pensamentos sistêmico e Complexo). Acredito que a fenomenologia foi a percussora, que abriu caminho para que estes outros paradigmas fossem se constituindo, se organizando e se legitimando ao longo da história. Nesse sentido, Giles(2003) afirmava que segundo Husserl:

“... a história manifesta uma vasta diversidade de posições no processo vital do espírito” (,p. 65).

Creio que a partir desta afirmação se justifica considerar a importância da história em termos de como foi se construindo as diferentes concepções de conhecimento, bem como das idéias vigentes em cada época. Por isso é que seu

intento é dirigido às próprias coisas, interrogando-as na sua própria maneira de aparecerem, deixando de lado os preconceitos que são necessariamente alheios à própria coisa. Essa é uma das exigências consideradas primordiais na fenomenologia.

Assim, cabe considerar que a fenomenologia é fundamentalmente relacional, da intersubjetividade. Aqui estamos falando da concepção de real. O movimento de desvelamento vem do encontro do humano, que é plural, porque é estruturalmente co-existente, uma vez que não existe o humano sozinho. O ser humano é plural, na sua singularidade. Assim, em minha compreensão, o fenômeno significa o encontro do humano com um ente. Este se põe diante do ser humano e é neste encontro do humano, que ao mesmo tempo é um lugar de desvelamento e um olhar que desvela o ente. Entendo que o fenômeno, que em si já carrega seu significado, no sentido daquilo em que se acredita não é algo em que se acredita por causa da razão em si. A gente acredita que determinada coisa é como é, mas este acreditar não é oriundo do homem em seu isolamento, mas é originário do homem enquanto ele vive com os outros homens. Assim, cabe argumentar que temos uma fé adquirida em coisas das quais os outros dão testemunho. Os homens vivem em conjunto e nesse estar em conjunto eles dão **testemunho** (Critelli, 1996), de alguma maneira uns aos outros daquilo que as coisas são.

Nessa mesma direção, Arendt (2002) afirma:

“Todos os homens vivem juntos na base sólida de uma fides adquirida, uma fé adquirida que têm em comum. O teste para os incontáveis fatos cuja fidedignidade sempre tomamos como certa é que façam sentido para os homens ao se constituírem” (p. 282).

Então a realidade não é uma constituição em si nem alguma coisa do próprio homem, mas é co-construída, porque ela é desde esse ser em conjunto, plural, em que algo pode significar como tal a partir do encontro e através da linguagem. E o importante é isto: não basta para os homens essa prova: eles estarem em contato com as coisas. Se os acontecimentos não fizerem sentidos, eles não existem, e essa existência somente pode se dar nesta pluralidade do encontro, em que adquire significado. Então isto é um princípio fenomenológico Heideggeriano fundamental, em que vemos a co-existência, que também é abordada por Hannah Arendt (2002) - a idéia da pluralidade, portanto, da intersubjetividade.

Nesta mesma direção, Morin (2002) afirma haver em cada ser humano um Ego que é nós e um Nós que é Eu. Nesse sentido não podemos deixar de considerar a singularidade de cada pessoa na construção da intersubjetividade.

Na relação com o outro, este outro significa, ao mesmo tempo fronteiras e são como círculos que envolvem estes diferentes subgrupos. As fronteiras têm a função de demarcar limites para mostrar quem participa de um subgrupo. Se os pais têm uma briga, por exemplo, o mais indicado é que os filhos deveriam reconhecer que não podem participar do conflito. Porém, nem sempre é o que acontece, principalmente quando os pais incluem os filhos em suas brigas, especialmente quando estas estão relacionadas à divergência na educação dos filhos, fazendo muitas vezes com que estes vivenciem uma semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhantes pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito nos permite percebê-lo na semelhança e na dessemelhança.

Morin diz haver um fechamento egocêntrico, em que o outro se torna estranho para nós, mas também há em cada um de nós uma abertura altruística que torna o outro simpático e familiar, que nos caracteriza por um movimento dinâmico e contínuo que nos caracteriza como sendo ao mesmo tempo, sujeitos abertos e fechados.

Do ponto de vista fenomenológico esta singularidade não se situa numa noção de individualidade, que vê o homem como um ente em si, simplesmente por ele ser um indivíduo. Segundo Critelli (1996) e Arendt (2002) existem para o homem uma dupla condição, fenomenologicamente falando: primeiro ele é um ente singular. Cada um dos homens é o que é. Ninguém nasce como o outro, ou ninguém nasce em aberto e só aos 30 anos vai se constituir alguém, ou alguma coisa.

Compreendo que a singularidade não é isto. O homem em sua singularidade nasce com algumas determinações, características, cada um nasce como um si mesmo; há uma singularidade, mas este singular, ele não é sozinho, não é isolado. Arendt (2002), assim como Morin (2002) afirma que é do humano a condição de pluralidade.

4. A complexidade da identidade humana

Nesse sentido, o que significa, então, ser ao mesmo tempo singular e plural? Significa que ninguém no mundo é igual a ninguém, mas que ao mesmo tempo cada um de nós contém dentro de si o outro.

No entanto, quando cada um de nós fala de si, também está falando do outro e quando os outros estão falando da gente, também estão falando de si. Nesse sentido é que cada um de nós se reconhece nesta condição de pluralidade, que se pode considerar, se caracteriza como um jogo, que está relacionado a certa condição de anterioridade, porque, antes de eu ser um ente junto com os outros, de estar numa relação de sociabilidade, eu tenho, por condição antológica, essa característica da pluralidade ou da coexistência.

Segundo Morin (2002) essa condição de sujeito não está no âmbito de uma singularidade genética, em que faz comparação com um par de gêmeos univitelinos, quando afirma que embora tenham tudo em comum, salvo o mesmo ego, na medida em que este não se partilha. Assim, afirma que:

“É essa qualidade de sujeito que torna cada gêmeo único, não as suas características particulares. Assim, a diferenciação decisiva, em relação a outro, não está, antes de tudo, na singularidade genética, anatômica, psicológica, afetiva, mas na ocupação do espaço egocêntrico por um eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida” (p. 75).

Os entes existem, mas os homens coexistem e essa é uma condição de aparecimento no mundo, fundado na co-existência, na medida em que este eu se forma e vem a ser quem ele é durante toda a sua vida a partir da relação com os outros, com o ambiente do mundo em que ele vive, das idéias em relação as quais ele é submetido e do modo como é educado, criado.

Neste sentido compreender a experiência de educação dos filhos na família pelos pais se constitui de suma importância, dado que este jogo entre as singularidades e pluralidades instaura um jogo complexo, formando um tecido relacional (portanto, sistêmico) no quais as práticas educativas acontecem.

Nesta perspectiva fenomenológica, que dialoga com o paradigma da

complexidade e do pensamento sistêmico, compreendo que educar os filhos se constitui como uma ocupação ou modo de engajamento no mundo, em que os pais se colocam como sujeitos singulares, que implica numa situação cuja condição implica situar-se no mundo para conhecer e agir junto a seus filhos, também singulares, para que na condição de pluralidade possa, através das práticas educativas em termos de suas estratégias, criarem condições para que o outro possa se constituir em termos de seu processo identitário e por outro lado também poder constituir-se na relação, sendo que cada momento desta experiência coloca cada um na sua ontológica condição de liberdade, em que na condição da parentalidade, precisam escolher rumos, direções, práticas, estratégias (pensadas ou não), implicando num posicionar-se que elicia o posicionamento (respostas em termos de comportamentos) de cada membro da família (pai e mãe, filhos, etc.) resultando num movimento de tornar-se, dotado de complexidade.

É com base neste raciocínio que afirmamos que tanto os pais formam e transformam os filhos, quanto os filhos transformam os pais. Educar, portanto, pode ser considerado, nesse sentido, um processo de humanização em que cada um de nós vai se tornando quem é.

Continuando nesta direção de compreendermos melhor estas noções de singularidade e pluralidade, vamos pegar como exemplo um garoto do Afeganistão e um de Nova Iorque. Quem é esse garoto Afegão e quem é esse Americano?

Quando eles vieram a este mundo, já vieram caracterizados por uma condição de abertura e de mundo que eles não escolheram: cada um deles tem um pai, uma mãe, nasceu numa certa condição social. Cada um deles tem um sobrenome, um rosto, um biotipo, um corpo; eles têm um conjunto de características, um DNA tal.

Cada um deles possui tantas circunstâncias que fazem a anterioridade a eles que, quando eles nascem, eles já nascem carregando toda uma pluralidade da existência; a própria história deles nem começa com eles, começa lá antes, por exemplo, na união dos pais. Por isso que a gente pode falar a nossa história começa lá com Adão e Eva.

Isto, porque a gente se reconhece numa coletividade e, todo desdobramento da nossa existência, todos os nossos anseios, nosso jeito de

pensar, a nossa moralidade, as nossas deficiências, as nossas crenças e nossos valores – tudo isto está na dependência dessa coexistência cultural anterior a cada um de nós. Penso que é quase como se o Eu estivesse embutido no Nós. Nessa linha de raciocínio, cada um dos seres humanos é primeiro um nós, pra ao longo da vida se tornar si próprio, quer dizer se tornar um eu, em termos desta singularidade, por meio de um processo de diferenciação. Assim, Morin (2002) afirma que em nossa vida:

“Tudo se passa como se houvesse em nossa subjetividade um quase duplo programa; um comandando o ‘para si’ outro comandando o ‘para nós’ ou ‘para os outros’” (p. 76).

Assim, a realidade é co-construída na relação, no encontro das subjetividades, das singularidades e pluralidades, que faz com que consideramos o ser (fenômeno) dotado de complexidade, que envolve diversas facetas, podendo a nós humanos se constituir a partir de uma gama de possibilidades.

Sendo assim, Arendt (2002) coloca que Heidegger começa buscar a compreensão do que é o ser dizendo que a pergunta que pergunta pelo ser não é aquela que pergunta o seu significado, ou seja, o que uma coisa é (em termos conceituais), mas a que busca sentido para ser, que é uma orientação para a condição de vida, que se coloca no horizonte da existência. Portanto, é importante dizer que a busca pelo significado está fora do domínio conceitual em si, fechado, não dinâmico.

Assim, compreendo que devemos situar a construção dos significados num movimento dinâmico, que se transforma e ao mesmo tempo se conserva no horizonte do tempo e do espaço (Cultura), e que, portanto, deve ser compreendido numa dimensão valorativa, enquanto categoria que orienta um modo de viver, de se situar no mundo e se organizar na vida, uma vez que segundo Arendt (2002):

“... deve haver uma capacidade espiritual no homem, pela qual ele é capaz de transcender tudo que lhe é dado, e de transcender, portanto, a própria factualidade do Ser. (...) Seu intelecto está em sintonia com este Ser e seus órgãos sensoriais são talhados para a percepção de aparências... (...) compelido pela evidência do objeto...” (p. 283).

É importante notar que ao final de sua narrativa, nos é evidenciado a dimensão biológica, quando a autora fala da percepção e dos órgãos sensoriais, confirmando assim uma espécie de pertença mútua entre homem e mundo, por meio dos quais se constituem os significados.

Assim, entendo que a linguagem (Maturana, 1997 e 2002) se apresenta nos contextos por ela criados, no encontro dos homens com o mundo e entre si, em que os fenômenos (Ser) se desvelam, ou seja, se tornam reais e se constituem enquanto significado. E a partir do que surge no espaço entre os homens, entre homem e mundo, em que um é tocado pelo outro na relação que se estabelece - ou seja, no encontro.

Em minha compreensão, esta interconstituição é compatível com o paradigma do pensamento sistêmico novo paradigmático, que comporta o caráter de relação e complexidade dos fenômenos, da intersubjetividade e da imprevisibilidade, tanto quanto do pensamento complexo que situa o homem num enraizamento biológico e existencial que resulta de uma síntese dialógica entre cérebro, linguagem, cultura e espírito³, que se entrelaçam e se relacionam entre si, recursivamente, em que o espírito emerge do cérebro humano, com e pela linguagem, dentro da cultura (Maturana 1997 e 2002), bem como afirma Morin (2002):

“Os três termos, cérebro, cultura, espírito, são inseparáveis. Uma vez que o espírito emergiu, retroage sobre o funcionamento cerebral e sobre a cultura. Forma-se um circuito entre cérebro – espírito – cultura, no qual cada um desses termos necessita dos outros. O espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existiria sem cérebro” (p. 38).

Assim, o desvelamento só se torna desvelamento quando é revelado por uma **linguagem** ou quando ele é autenticado por uma experiência comum: que seja pública e veracizada. Deste modo, a linguagem já é uma condição plural, uma objetivação da experiência por um grupo, que se torna autenticado e veracizado pela intersubjetividade, em que podemos considerar haver um caráter de co-construção.

³ Para Morin (2002) a utilização deste termo não significa o que se entende por “espiritual”, no sentido religioso, embora estejam ligados, mas tem o sentido de *mens, mind, mente* (espírito cognoscente, aptidão combinatória, inventiva). Nesta acepção o espírito constitui a emergência mental nascida das interações entre o cérebro humano e a cultura. E é também dotado de uma autonomia relativa e retroage sobre o seu produto de origem. Também tem o caráter de organizar o conhecimento e a ação humanos.

Assim, o homem cria e revela a realidade por meio da linguagem oral ou escrita e pela interpretação da linguagem o pesquisador chega aos aspectos significativos essenciais para a compreensão do ser que se pretendeu investigar, levando em consideração, como já dissemos, os princípios hermenêuticos apresentados por Gadamer (2004). Portanto, desse ponto de vista, a linguagem pode ser um elemento mediador que permite essa compreensão/ interpretação, tanto dos processos cognitivos individuais, quanto dos aspectos sociais e culturais - coletivos.

Deste modo, o fenômeno acontece na linguagem e no encontro desse ser particular que somos, com os entes, existindo assim um caráter de dialogicidade, em que o homem se apresenta em sua relação com o mundo mediado pelo diálogo (linguagem) entre os próprios homens e os objetos nele presentes.

Assim, a própria sociedade é transformada e complexificada, pelo surgimento do espírito humano, uma vez que são as interações entre espíritos individuais (singularidades) que a produzem, sendo que a **linguagem** multiplica as comunicações, alimenta a complexidade das relações entre indivíduos e a complexidade das relações sociais.

Assim, diversos significados podem ser construídos e organizados, tendo em vista que as pessoas possam organizá-los numa hierarquia de valores, pelos quais se baseiam para fazerem suas escolhas e constituir suas existências.

Situando-se a partir de um ponto de vista do pensamento sistêmico novo-paradigmático, Maturana (1997) afirma que a existência humana se realiza na linguagem e tem lugar no espaço relacional do conversar. Segundo ele, a linguagem se constitui como fenômeno biológico relacional por meio de um co-existir em interações recorrentes sob a forma de um fluir recursivo de **coordenações de ações consensuais**, o que ele chama de “linguajear”. Enfatiza que em nosso viver fluímos de um domínio de ações a outro em um contínuo emocionar que se entrelaça com nossa linguagem. A este entrelaçamento da linguagem com o emocionar, ele chama de **conversa** e sustenta que todo viver humano se dá em **redes de conversações**.

Com relação a esta questão da linguagem, há a presença de uma convergência entre o pensamento sistêmico, a complexidade e a fenomenologia, de

que é por meio da linguagem que os significados podem ser trazidos à tona, se mostrar, enfim, se constituírem enquanto tal.

Podemos complementar esta idéia, na medida em que, a partir de um olhar fenomenológico reiteramos que, todo desvelamento, cuja possibilidade de tangibilidade está na palavra que o apresenta. Assim, a palavra possui também um caráter de conservação das coisas (idéias, crenças, pensamentos, representações, etc.) em seu sentido e significado, mas, também, a de ser **comunicação**.

Assim, a função de conservação da linguagem somente se realiza quando esta for, simultaneamente, comunicação. Se não se desdobrar comunicativamente, a linguagem perde sua função de conservação do significado e do ser das coisas, e, portanto, não as conduz à sua realização, conforme afirma Critelli (1996):

“A linguagem é o modo pelo qual o significado e o ser das coisas podem ser trazidos à tona. O que é desvelado tem que passar, no âmbito da existência humana, pela linguagem para começar a ter qualquer realidade”.(p. 76)

Deste modo, compreendo que considerar esta importância da linguagem na co-construção da realidade, que se traduz em termos de comunicação, tem em sua relevância o fato de que, para o homem, só o que é falado pode ser presença, ou seja, ter o caráter de realidade.

Nesta proposta de diálogo entre paradigmas, Morin (2002) complementa e amplia esta idéia de linguagem, na medida em que ele próprio afirma haver, da mesma forma, duas linguagens ligadas na linguagem; uma que denota, objetiva, calcula; outra que conota (evoca o halo de significações contextuais em torno de cada palavra ou exposição); baseia-se na analogia, tende a exprimir afetividade e subjetividade. Para ele as duas linguagens formam uma só em nossa linguagem cotidiana e afirma que:

“Uma das riquezas extraordinárias da língua é que ela combina as linguagens e traduz assim a complexidade racional/ afetiva do ser humano” (P. 100).

O autor segue, fazendo ampliações sobre este caráter da linguagem e da comunicação, afirmando que quando, sobretudo se pretende racional, o discurso desenvolve-se sobre um forte controle empírico e lógico, e tende a reduzir seus elementos analógicos a comparações, seus elementos simbólicos a signos ou convenções. Quando se pretende prático, o discurso deixa-se levar pela música das

palavras, pelas ressonâncias, pelas imagens (embora não exclua de modo algum o controle), pelo clima das emoções.

Foi, então, ao considerar estes aspectos que resolvi acrescentar na metodologia que orienta e ilumina a caminhada na direção da coleta de dados desta pesquisa, acrescentar as sessões de atendimento às famílias em situações de crise e vulnerabilidade, tendo em vista ilustrar e exemplificar algumas categorias de análise que emergiram dos conteúdos dos grupos focais.

Tal escolha se justifica pelo fato de que no contexto do atendimento das famílias se explicitar o caráter do vivido no cotidiano da educação dos filhos, em que o discurso é construído a partir das interações dos membros familiares, possibilitando vislumbrar, de modo mais profundo, como se dá a co-construção da realidade do fenômeno educativo na família.

Em referência aos atendimentos familiares, percebemos estar menos presente neste contexto, o controle empírico e lógico nos discursos, em comparação com o nível de controle que se mostra no contexto dos grupos focais, o que penso possivelmente estar relacionado ao caráter público e menos privativo do compartilhamento das experiências, embora em alguns momentos, no início dos grupos focais, quando os pais falam de lembranças da infância em suas famílias de origem, tendo como foco as práticas educativas às quais foram submetidos, parece haver uma suspensão ou diminuição deste controle racional, do qual fala Morin.

O mesmo autor ainda faz referência a outros elementos importantes da linguagem e da comunicação, que são as metáforas, a poesia, o mito, os símbolos, que são elementos comuns passíveis de aparecerem em termos da construção da linguagem, aspectos estes através dos quais acredito que a realidade fenomênica se constitui e se mostra, se conserva, se realiza e se transforma.

Quanto às metáforas, o autor afirma que elas dispõem de virtudes quase sempre desconhecidas: é um indicador de uma não linearidade, de uma abertura do texto ou do pensamento para diversas interpretações por ecoar nas idéias pessoais de um leitor ou de um interlocutor. Assim, afirma que:

“... uma metáfora tem tanto valor cognitivo quanto um conceito e, às vezes, mais” (p. 99).

E ainda referindo-se a Paul Ricoeur, um pensador da hermenêutica, atribui a ele a seguinte afirmação:

“Tratada como atribuição bizarra, impertinente, a metáfora deixa de figurar como ornamento retórico ou de curiosidade lingüística para oferecer a ilustração mais explosiva do poder da linguagem de criar sentido através de reaproximações inéditas” (p. 99).

Assim, longe de fazer análises interpretativas, pois aqui não é o espaço adequado para fazê-lo, a título de exemplo, quero citar algumas metáforas que expressam significados mais profundos relacionados às práticas educativas, bem como a experiência de educar filhos pelas famílias que participaram desta pesquisa, bem como daquelas em que entramos em contato desde o tempo em que estamos em campo:

- *“Casa de pai, escola de filho”* (educação começa em casa).
- *“Faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço”* (fazendo referência a modelos positivos e negativos na educação dos filhos).
- *“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”* (fazendo referência à repetição enquanto prática eficaz).
- *“Massificar”* (no sentido de inculcar idéias), *“cerca e perímetro”* (no sentido de limites e proteção).
- *“Mãe galinha choca”* (fazendo referência a maternagem superprotetora).
- *“Pai piranha”* (fazendo referência à paternidade agressiva e violenta que destrói e extermina o auto conceito dos filhos).

Esses são alguns exemplos.

Mas, continuando as considerações sobre linguagem apresentadas por Morin (2002), este faz referência à poesia e ao mito, afirmando que a analogia estabelece, onde a lógica separa, ligações e identificações. Faz uma afirmação que particularmente considero importante em termos da compreensão do significado da educação de filhos na contemporaneidade:

“As antigas analogias mitológicas não fazem mais parte das crenças contemporâneas, mas permanecem vivas em nossos afetos, em nossos estados de alma e em nossa poesia” (100).

Fazendo referência ao símbolo enquanto componente da linguagem, afirma que este evoca e, em certo sentido, contém a presença do que significa.

Morin (2002) considera o símbolo como um concentrado de presença concreta que comporta uma relação de identidade com o que simboliza; e pode ser pleno de afetividade, de amor, de ódio, de adoração, de execração.

Um exemplo concreto disso tem a ver com a adoração e veneração que temos pela nossa bandeira que simboliza nossa pátria, que assume significados afetivos quando cantamos, ao olhar para ela, nosso hino nacional. Por outro lado também podemos considerar os aspectos negativos, quando, por exemplo, vemos os árabes pisoteando ou queimando a bandeira americana, dos inimigos, que num ato analógico, significa destruir o próprio inimigo.

Além disso, numa visão sistêmica, Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jakson, Scheflen, Sigman e Watzlawick (1994), na obra intitulada **La nueva comunicación**, nos mostra a amplitude e complexidade da comunicação humana em termos da diversidade de possibilidades em termos de linguagem, onde, entre outros elementos, falam da linguagem gestual, que através dos sinais, simbolizam intenções e orientam atitudes, que podem ser locais ou universais.

Assim, penso que quando as famílias conversam, no contexto dos atendimentos, estas se movem num discurso em que parecem entoar canções, sejam elas tristes ou alegres - estas se deixam levar pela música das emoções, das preocupações mais imediatas, no foco explicitamente claro do vivido, do visceral, em que se forma um tecido complexo, em que as metáforas, mitos, sinais, etc se manifestam na linguagem.

Acredito que estes aspectos têm uma relevância importante para as compreensões da experiência na família de educar os filhos, em termos de suas práticas e estratégias, bem como das crenças e valores que as fundamenta, tanto quanto dos afetos e sentimentos a elas relacionadas, tendo em vista que todo este processo é mediado pela linguagem.

Quero retomar o ponto ao qual me referi acima a Morin, quando fala haver duas linguagens em uma só. Penso que com relação a isto tanto ele, em o **Método 5: a humanidade da humanidade** (2002) na perspectiva da complexidade, quanto Watzlawick (2002), na perspectiva do pensamento sistêmico, em **A pragmática da comunicação humana**, falam de linguagem (ou comunicação) analógica e digital. Nesse mesmo teor, numa perspectiva fenomenológica, em **A analítica do sentido** (Critelli, 1996) fala de consciência velada, que diz respeito à faceta dos entes que não veio à tona na forma de linguagem comunicativa no discurso, mas através de gestos, sinais, expressões.

Deste modo, há em comum nesses paradigmas uma linguagem a cerca da linguagem, em que temos a **comunicação ou linguagem digital**, que tem a ver com palavras e signos, ao conteúdo em termos de palavras, frases, sentenças, etc. Enfim, tem a ver com a comunicação verbal.

A **comunicação ou linguagem analógica** tem a ver com a comunicação não-verbal, que abrange posturas, gestos, expressão facial, inflexão de voz, seqüência, ritmo e cadência das próprias palavras, e qualquer outra manifestação não verbal de que o organismo seja capaz, assim como as pistas comunicacionais infalivelmente presentes em qualquer **contexto** em que uma interação ocorra.

No contexto deste estudo, entendo que falar em comunicação, significa transitar pelo território da linguagem e do significado, sendo que isto implica uma relação simbiótica, em que não podemos abordar um sem nos referirmos ao outro. Grandesso (2000), numa abordagem sistêmica novo-paradigmática, situada a partir do construtivismo-construcionismo social, refere-se a isto dizendo que *“Não há um lugar fora da linguagem, a partir do qual possamos observar nossa existência”* (p. 181).

A partir de um posicionamento fenomenológico, Heidegger (1981) e Critelli (1996) também fazem uma afirmação que segue nesta mesma direção, quando dizem que “a linguagem é a morada do ser”.

Como a proposta do nosso trabalho é de uma abordagem da educação de filhos numa perspectiva da interconstitucionalidade, de co-construção, penso que cabe explicitar a importância da linguagem e, sobretudo, os princípios da narrativa, especialmente considerando que as pessoas contam suas histórias através das

narrativas preferidas. Cada um organiza as narrativas da história de sua vida a partir dos elementos que considera em função daquilo que acha que é importante ou daquilo que preferem narrar.

Assim, a relevância de considerar os princípios das práticas narrativas no corpo teórico deste trabalho, além de ser absolutamente congruente, do ponto de vista teórico, está no fato de que nos grupos o cruzamento dessas várias perspectivas, na medida em que as histórias são compartilhadas nas conversações dos participantes, produz uma variedade de discursos com uma riqueza muito grande, em que estes compartilhamentos ajudam as pessoas a ampliarem e melhorarem suas visões, e se reconhecerem, inclusive, na história dos outros, na medida em que identificam pontos convergentes e divergentes em termos de suas práticas educativas no cotidiano da família, possibilitando uma ampliação da compreensão do que fazem e como fazem, fazer resgates de elementos até então esquecidos ou imperceptíveis e até mesmo construir novos significados.

Assim, a co-construção se situa no horizonte da abertura existencial a novas possibilidades, no compartilhamento entre os homens, em que através do testemunho veracizam, confirmam e desconfirmam, legitimam ou não as práticas cotidianas em termos das estratégias utilizadas para educarem seus filhos, bem como as crenças e valores subjacentes as estas práticas, indo na direção do que afirma Grandesso (2000):

*“Portanto, se é inevitável que só possamos começar a compreender a construção do sentido a partir de nós mesmos, é imprescindível que nos coloquemos em uma atitude **aberta**, para a escuta da outra pessoa e para um estar em relação a ela, de modo que nos deixe envolver, surpreender e modificar o que ouvimos.”*

(p.196)

Seguindo na direção de compreender melhor os processos narrativos, a autora amplia esta idéia afirmando que entende por narrativa a organização por meio do discurso, termos, símbolos e metáforas, num fluxo de experiência vivida, em uma seqüência temporal e significativa.

Explicita de suas concepções que, se há uma narrativa, necessariamente deve haver uma história e um narrador dessa história e se pode dizer que cada relato se apresenta como um ato de (re) criação.

Assim, uma narrativa constrói na linguagem, independente de qual seja o seu modo, o ainda não-dito, o inédito, em um novo arranjo congruente que integra em uma história diferente e dispersos eventos, cujo significado decorre da narrativa como um todo. Evento deve ser entendido aqui como um acontecimento narrado, estruturando ações e seus contextos temporais em uma história organizada (Grandesso, 2000).

A mesma autora, situando as narrativas no campo do discurso, assume que uma narrativa, independentemente de sua forma, veicula determinados sistemas de valores, por meio dos quais se sustentam determinadas práticas sociais e visões de mundo.

Se, de um ponto de vista do pensamento sistêmico novo-paradigmático, as narrativas são construídas em uma dimensão histórica e “negociadas” nas comunidades das pessoas e nos contextos das instituições e estruturas sociais, penso que do ponto de vista de um olhar fenomenológico, esta questão da linguagem, das narrativas, da construção dos significados ou da realidade, têm o mesmo ponto em comum, na medida em que situa estes elementos na condição da **coexistência** (Heidegger, 1981; Critelli, 1996 e Arendt 2002), explicitando a função comunicativa da fala ou das narrativas como exibindo esta condição em que algo é desocultado, se torna existente, podendo ser significado. Nesse sentido, **desvelamos e revelamos *junto*, o que algo é ou venha a se tornar**.

Nessa direção acredito que a fala desvela a ontológica pluralidade do homem. Assim, tudo a que alguém se refere, com que se depara, inclusive si próprio, depende fundamentalmente desta **coexistência**.

Neste espectro, o homem fala necessariamente, com alguém, com outro homem. O alcance dessa fala é a confirmação da existência e da identidade não só de tudo aquilo com que alguém entra em contato ou desoculta, mas desse mesmo alguém. Deste modo, nada se revela, constitui e tem vida no isolamento. É preciso que este algo a que alguém se refere seja visto e ouvido por outros, para ser testemunhado, para que possa ganhar uma espécie de consolidação.

Deste modo, sem testemunho aquilo que é desvelado se dissolve; figura como se nunca tivesse aparecido. Assim, sem o testemunho, não há manifestação. Sem manifestação, as coisas não entram em seu campo fenomênico para que

venha à tona e se constitua como realidade. Nesse sentido Arendt (2002 e 2003) afirma que o principal atributo do mundo é o fato dele ser percebido em comum por todos nós.

Nesta direção, falas, narrativas, conversações, podem ser considerados processos testemunhais em que as coisas (fenômenos) se consolidam para nós no cotidiano da vida.

Assim, a partir do olhar sistêmico novo-paradigmático, White (1991) afirma que há uma dimensão canônica nas histórias vividas, estruturadas pelo conhecimento, valores e crenças culturais dominantes de um mundo pré-configurado pelas práticas da linguagem. Assim pensadas, as narrativas derivam sua co-autoria da comunidade dos homens, e as histórias podem ser dita como ressignificando o mundo da experiência, uma vez que este já foi anteriormente significado pelo agir humano.

Critelli (1996) faz uma afirmação de igual teor, embora numa narrativa construída diferente, quando diz que o outro que testemunha o que o indivíduo descobriu é, desde então, ele mesmo, o outro, renascido, à medida que abre para si mesmo, via testemunho, uma outra dimensão das coisas, da existência. Assim, sempre somos outros, na medida em que nos transformamos sempre e continuamente através do desvelamento. Nesse sentido, a existência sempre se reinaugura, o que implica que a realidade de alguma coisa é, simultaneamente, a nossa própria realidade. Assim, a realização de algo é, ao mesmo tempo, nossa realização.

De um ponto de vista mais amplo, tendo em vista a compreensão de como as crenças, valores, práticas de vida, etc. se estabelecem e se mantêm em nosso cotidiano, é importante situar esta relação que temos estabelecido sobre a construção da realidade ancorada na linguagem, fruto da interação entre os homens através de suas conversações cotidianas.

Se por um lado, nossa cultura com seus valores e práticas configura nossas narrativas, por outro, nossas narrativas uma vez estabilizadas e colocadas no horizonte da conservação e da mesmidade, constroem nossa cultura. Nesse sentido, Maturana (2002), definindo cultura como uma rede fechada de conversações, assim a caracteriza:

“... como maneira de viver humana, uma cultura é uma rede fechada de conversações... surge assim que em uma comunidade humana começa a se conservar uma rede particular de conversações como a maneira de viver desta comunidade, e desaparece ou muda, quando tal rede de conversações deixa de ser conservada” (p. 169).

Penso que esta afirmação do autor nos chama para uma reflexão profunda sobre a complexidade da nossa cultura e da angústia que tem tomado os pais de famílias, tendo em vista que vivemos numa cultura em que as idéias têm a característica da pouca durabilidade ou permanência, fazendo ser necessário um movimento de avaliação e reflexão constante sobre nossas práticas cotidianas, sobretudo quando pensamos na educação das gerações mais novas que estão expostos à maquinaria tecnológica do cotidiano que criam desejos, expectativas e necessidades, bem como uma variedade de modelos, princípios, valores e crenças que acabam por modelar os comportamentos das pessoas, fazendo com que o cotidiano das famílias seja vivido com uma imensa e intensa gama de preocupações e receios pelos pais, num crescendo complexo em que não se tem idéia de tal dimensão.

A partir de considerações que vão nesta mesma direção, Morin (2002) baseado no olhar da complexidade, reitera, ampliando esta noção de cultura, afirmando que:

“A cultura é, em seu princípio, a fonte geradora/ regeneradora da complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual” (p. 166).

Neste âmbito de abordagem, podemos dizer também que a sociedade humana auto produz-se, autoperpetua-se, autoregenera-se a partir de regras, saberes, mitos, normas, interdições, que realiza a incorporação social das pessoas.

Assim, dentro de cada sociedade cada indivíduo é, ao mesmo tempo, um sujeito egocêntrico (singular) e um momento/ elemento de um todo sociológico.

Segundo Morin (2002) o egocentrismo do indivíduo inscreve-se no sociocentrismo da sociedade mesmo se conservando; e o sociocentrismo se inscreve no egocentrismo individual.

Assim, apresenta a relação indivíduo – sociedade como sendo hologramática, recursiva e dialógica:

- **Hologramática:** quer dizer que a sociedade está no indivíduo que está na sociedade, sendo assim, do ponto de vista vivencial, instância inseparáveis.

- **Recursiva:** a relação sociedade-indivíduo não se realiza por um determinismo social capaz de tolerar margens de liberdade individual, mas conforme um anel de produção mútua indivíduo/sociedade, no qual as interações entre indivíduos produzem a sociedade; esta constitui um todo organizador, cujas qualidades emergentes retroagem sobre os indivíduos, incorporando-os. A sociedade controla e regula as interações que produzem e garantem sua continuidade, através da incorporação das novas gerações de indivíduos. Assim, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos; a emergência social depende da organização mental dos indivíduos, mas a emergência mental depende da organização social;

- **Dialógica:** significa dizer que a relação indivíduo/ sociedade é, de múltiplas formas, ao mesmo tempo complementar e antagônica.

A complementaridade se constitui no primeiro princípio: não há sociedade sem indivíduos e não há indivíduos propriamente humanos, dotados de espírito, de linguagem, de cultura, sem sociedade.

O antagonismo é um outro princípio: vem da oposição entre o egocentrismo e o sociocentrismo; a sociedade reprime pulsões, desejos e aspirações individuais, em que eles próprios tendem a transgredir as barreiras, normas e interdições da sociedade, colocadas justamente para inibi-los e recalá-los.

De maneira que, este antagonismo não quer dizer contradição ou falta de lógica, mas é em si a própria lógica do funcionamento social, na medida em que podemos conceber que a mesma sociedade que cria ou faz despertar as pulsões, desejos e aspirações individuais, é a mesma que providencia os métodos e táticas para reprimi-los, contê-los.

Deste modo, penso que podemos fazer uma analogia e transferência em termos deste princípio no sentido de compreendermos, em nível microsocial o funcionamento da família. Entendo que a própria família, ao longo do tempo, em que

se instaura as fases do ciclo de vida familiar e etapas do desenvolvimento de cada um de seus membros, permeado pelas práticas educativas, cria e recria contextos que favorecem a emergência de pulsões, manifestações de desejos e aspirações individuais, providenciando para que ao mesmo tempo sejam recalcados e contidos, regulados pelo sistema de regras e proibições.

Entretanto, no decorrer da construção desta pesquisa, sobretudo a partir da coleta e análise dos dados, nossas percepções foram se transformando a partir dos novos significados que foram emergindo. A partir da análise dos dados coletados nos grupos focais, foram emergindo categorias cujos significados também estavam presentes nos atendimentos familiares que também fizeram parte da nossa experiência de campo, cujo contexto foi generativo desta pesquisa, conforme já referimos anteriormente.

Portanto, acredito ser útil para uma melhor compreensão, sobretudo da intervenção junto às famílias especificar algumas dimensões da organização do funcionamento familiar, a partir do Modelo Estrutural de Família, sugerido por Minuchin (1992) e Minuchin e Minuchin (1999), que entre outros aspectos, incluem Estrutura, regras, subsistemas e limites, fronteiras, hierarquia.

Além desta, faremos também uma breve apresentação do Modelo Narrativo de Terapia Familiar e suas principais técnicas (White, 1995; Grandesso, 2000). Incluiremos também a técnica de genograma (Bowen, 1994; Cervený 2000). Esta escolha se justifica pelo fato de tais referenciais terem sido utilizados nas intervenções junto às famílias e refletem o posicionamento do pesquisador no âmbito de sua atuação como Terapeuta de Família, que acredito, pode favorecer uma visão mais ampla dos processos que ocorrem nas famílias, sobretudo porque pode nos ajudar a compreender melhor, nossos dados de pesquisa.

5. Aspectos gerais do Modelo Estrutural de Terapia Familiar

Por “estrutura familiar”, queremos fazer referência aos padrões de interações organizadas, através dos quais, uma família interage. São as seqüências daquilo que acontece dentro do sistema familiar. Ao longo do tempo se cria um repertório de padrões de relacionamentos que vão permitir as interações entre seus

membros que podem se transformar ou se conservar. Esses padrões transacionais que se repetem, mostram quais membros de uma família e quando estes podem se relacionar. Existem, para regular estes padrões transacionais, dois sistemas de controle que regulam o comportamento numa família: um é a hierarquia de poder, em que os pais têm uma autoridade diferente dos filhos. Aqui também entra a complementaridade entre os pais, em que se espera que os dois operem como uma equipe.

Esta complementaridade entre os pais tem sido foco de atenção especial, que será considerado de forma mais aprofundada no contexto da análise dos dados, tendo em vista que parece haver a presença de uma tensão velada entre homens (pais) e mulheres (mães) quando se trata de educação dos filhos, ligada a questões históricas de gênero, em que parece se estabelecer uma disputa de poder entre ambos, que compromete a construção saudável desta complementaridade, afetando negativamente a eficácia das práticas, bem como o exercício da autoridade de cada um dos pais, relacionadas à educação dos filhos, sobretudo quando se fala das práticas, bem como das estratégias que se busca.

O outro sistema de controle é idiossincrático e se refere às expectativas que os membros de um sistema têm uns em relação aos outros. Estas resultam de anos de negociações que ocorreram entre os membros da família e muitas vezes levaram muito tempo para serem definidas. Quando algo acontece, aparecem automaticamente. Relacionado a este aspecto, Minuchin (1982) afirma:

“O sistema mantém a si mesmo. Oferece resistência à mudança, além de certo alcance, e mantém padrões preferidos, desde que possíveis. Padrões alternativos estão disponíveis dentro do sistema. Mas qualquer desvio, que ultrapasse o limiar de tolerância do sistema, faz surgir mecanismos que restabelecem o âmbito costumeiro. Quando surgem situações de desequilíbrio do sistema, é comum que os membros da família achem que os outros membros não estão cumprindo as suas obrigações. Então aparecem reivindicações de lealdade familiar e manobras que induzem culpa” (p. 57-58).

Com relação a estes aspectos, nossa experiência de campo com as famílias, bem como nossa experiência clínica, evidencia que na fase da adolescência em geral tende a se manifestar uma série de dificuldades pelos pais relacionadas à educação dos filhos, uma vez que esta fase requer que sejam

revistas e renegociadas as regras em função da aquisição de um maior nível de autonomia que o adolescente alcança, típica do desenvolvimento normal e esperado do adolescente.

Enquanto procuram estabelecer uma auto-identidade, os filhos adolescentes muitas vezes discordam dos pais em relação às idéias, crenças e valores familiares. Essas diferenças tendem a criar conflitos entre as gerações, e às vezes levam a emergência de conflitos a respeito de expectativas, regras, papéis e relacionamentos. O medo do conflito ou das retaliações ou reações dos pais pode fazer com que os filhos adolescentes evitem fazer perguntas ou compartilhar idéias com os pais, e isto cria distanciamento físico e afetivo, falta de confiança e diminuição ou ausência de comunicação. Neste cenário os pais acabam ficando temerosos e preocupados, além de outros fatores, por sentir que estão perdendo o controle dos filhos.

Neste momento, em geral percebemos ser comum a necessidade que os adolescentes têm de aventurar-se fora de casa para desenvolverem um maior senso de auto confiança e independência. As alianças fora de casa aumentam, e a influência dos amigos se torna mais forte, sendo que as preocupações com as amizades figuram como um forte motivo que muitas vezes tira o sono dos pais, associados às preocupações com influências negativas de das amizades, envolvimento com uso abusivo de drogas, sexualidade e gravidez precoce, além de envolvimento em situações que envolvem comportamentos anti-sociais por parte de seus filhos.

Tudo isto acaba acontecendo, conforme já falamos, devido à aquisição de maior nível de autonomia, o que não significa desconectar-se emocionalmente dos pais, mas significa, na verdade que os filhos não são mais tão dependentes dos pais em termos psicológicos, e que têm mais controle sobre a tomada de decisões em sua vida. Daí um contexto propício para educar os filhos com relação ao senso de responsabilidade.

É neste cenário então que podem aparecer conflitos, crises, que podem ser decorrentes das tentativas de desvio dos padrões costumeiros, em que os pais continuam exercendo a autoridade da mesma forma de antes, de modo que não faz mais sentido continuar com os mesmos padrões, tendo em vista que o sistema está se transformando. É neste momento que os pais irão se valer de

estratégias em termos das práticas educativas tendo em vista que o sistema se mantenha ou volte a funcionar de modo costumeiro.

No entanto, a estrutura familiar precisa se adaptar quando mudam as circunstâncias internas ou externas do sistema, devendo haver nele um nível suficiente de flexibilidade para que possa se adaptar às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital familiar (McGoldrick, 1995).

Assim, a família tem a função de dar apoio e normas e socializar seus membros. Por isto ela existe para o indivíduo e vice versa. Eis aqui um ponto interessante em que a meu ver convergem em termos de congruência dialógica que propomos na organização teórica deste trabalho, a partir dos referenciais do pensamento sistêmico novo-paradigmático, da fenomenologia e complexidade: o indivíduo se adapta à ela, interagindo com outros e ao mesmo tempo se diferenciando dentro dela como indivíduo. As tentativas dos filhos de transgredirem normas e regras, de darem vazão a suas pulsões e desejos, ou expectativas que estejam fora do esperado pela família, acabam por se tornar um processo dotado de complexidade em que cada membro busca se diferenciar. Assim, o indivíduo está contido na família e esta, por sua vez, está contido nele. Ao mesmo tempo, ela está inserida num contexto social do qual recebe influências e em função do qual mudará ao mesmo tempo influenciando o sistema social mais amplo, também gerando nele mudanças a partir das transformações que ocorrem no seu interior.

Assim, como propõe Morin (200) existe no interior da família uma relação hologramática, recursiva e dialógica, caracterizada por complementaridade e antagonismo. É isto que faz com que pensemos na família como um sistema complexo.

Por isto Minuchin (1982) e Minuchin & Minuchin (1999) afirmam que a família é um sistema aberto em transformação. Isto significa que recebe e envia informações para o extra familiar (social) e se adapta às diferentes exigências dos estágios de desenvolvimento que enfrenta tanto no micro quanto no macrocontexto.

5.1 - Subsistemas, Fronteiras e Limites.

Num sistema familiar, há vários subsistemas que se definem conforme a sua função. Por exemplo, há o subsistema do casal, que pode se apoiar mutuamente ou se desqualificar. Isto é de extrema importância em termos da educação dos filhos, conforme consideramos há pouco. Este mesmo grupo também forma o subsistema de pais, cuja função é nutrir, disciplinar, orientar, acompanhar e monitorar, bem como socializar os filhos. Os filhos, em seu subsistema devem aprender a viver com iguais, se apreciando, brigando e se apoiando mutuamente.

Existem regras que define quem participa dos diferentes subgrupos.

Estas são chamadas lealdade conflitada, gerando desconforto, insegurança, medo e sentimento de culpa.

Assim, é importante que as fronteiras sejam nítidas para que os indivíduos possam se desenvolver adequadamente. Para exemplificar, tendo como foco o contexto das práticas educativas na família, um filho deve poder se comunicar com os irmãos ou com o pai sem a constante interferência da mãe. Onde isto ocorre, dizemos que as fronteiras são muito permeáveis ou difusas, e um subsistema interfere demasiadamente no outro, podendo implicar a dificuldade de amadurecimento de seus membros.

Se as fronteiras são muito rígidas e inflexíveis, dizemos que são cerradas, podendo implicar que cada membro fique isolado dentro de seu subsistema e, por conseguinte dentro do sistema familiar. Por exemplo, um casal que se isola e não se comunica entre si, tem as fronteiras muito rígidas e evita chegar perto um do outro. Isto pode gerar dificuldades de negociações, acordos, busca de consenso em relação à educação dos filhos, podendo resultar em falta de congruência em termos de práticas educativas junto aos filhos, podendo ter conseqüências negativas em termos de desenvolvimento dos filhos.

5.2 - Hierarquia

Através das regras que delimitam os diferentes subsistemas também se estabelece uma hierarquia de poder na família. Em famílias com um bom funcionamento os pais assumem a liderança. Em famílias uniparentais, um dos filhos pode assumir junto com o outro pai a liderança parental temporariamente.

Durante o ciclo vital das famílias (McGoldrick, 1995; Cervený 1997 e 2002) ela passa por diferentes fases e se adapta às demandas que cada época apresenta. Há, por exemplo, a fase da formação do casal, as famílias com filhos pequenos, a família com filhos adolescentes, ou famílias com filhos adultos que deixam o lar para se tornarem independentes. A família, ao passar por essas fases de desenvolvimento, deve se reagrupar, negociar fronteiras e fazer mudanças de hierarquia. Por exemplo, os pais interagem com filhos pequenos e adolescentes, diferente do que com filhos adultos. Estas são demandas estruturais às quais as famílias precisam se adaptar. Há também demandas externas, como mudanças de lugar, crises imprevisíveis, tais como separação e divórcio, desemprego, acidentes, catástrofes ou perdas familiares, que requerem adaptações estruturais. Depende de cada família, como ela vai reagir às pressões externas e internas pelas quais passam em função das transformações que podem ocorrer ao longo do tempo.

A terapia estrutural de famílias desenvolveu uma série de técnicas. No entanto, como Nichols e Schwartz (1998) comentam, ela não deve ser vista como um conjunto de técnicas, mas como já mencionei um referencial para visualizar a família. Não é o caso de discutirmos as técnicas, uma vez que não é este o objetivo deste trabalho.

No entanto, farei breves considerações sobre os principais recursos que este modelo oferece para fazer intervenções nas famílias.

6 - Técnicas utilizadas na Terapia Familiar

6.1- Dramatização

A **dramatização** é um recurso usado no atendimento, em que podemos inclusive fazer uso de algumas técnicas dramáticas, além de utilizarmos atividades planejadas de interação. Estas atividades ou jogos dramáticos possibilitam vermos as famílias em termos de como se organizam no que se refere às estruturas de interação. Através da observação e modificação das estruturas que são possibilitadas nas dramatizações ou nos jogos, o terapeuta intervém diretamente no contexto possibilitando à família obter mudanças. Com a dramatização e o

reenquadre, a família é ajudada a encontrar novas maneiras de lidar com suas dificuldades.

A terapia estrutural de famílias apresenta as seguintes técnicas, que forma um todo: união e acomodação, modificação de interações, fronteiras, diagnóstico, desequilíbrio e questionamento da realidade da família.

6.2 - União e Acomodação

Ao estar com a família, o terapeuta se une a ela e tenta se misturar com ela. É empático e se esforça para entrar na cultura da família, procurando estabelecer alianças com todos os membros. Ao mesmo tempo observa a família e formula suas hipóteses. Ele tenta obter informações enquanto vai conhecendo a família com que trabalha.

6.3 - Trabalhar com interações

Observar o que acontece quando a família interage é importante, pois mostra como seus membros vivenciam o cotidiano quando estão juntos. Por isso, os membros das famílias são encorajados a falar um com os outros durante os encontros para que os encontros aconteçam na frente do terapeuta. Não são as descrições dos conflitos das famílias, mas a atuação destes conflitos na frente do terapeuta que faz emergir a dinâmica que existe entre os membros. Assim, o terapeuta observa quem fala com quem e como falam. Assim ele pode conduzir a conversa a uma dramatização, em que o foco é maior na ação de cada membro do que naquilo que eles falam, possibilitando aspectos sobre a estrutura organizativa da família. Percebe as fronteiras existentes, observando quanto tempo um pode falar com o outro, sendo ouvido, sem ser interrompido, observando a capacidade e possibilidades de diálogo na família.

O emaranhamento também pode ser observado pela constante interferência dos pais no diálogo dos filhos, ou destes com um dos pais. A observação das interações traz elementos para o mapeamento da estrutura familiar, e serve para ver quem é próximo de quem, quais são as alianças, as coalizões e díades ou tríades excessivamente envolvidas e quais padrões expressam e apóiam a estrutura.

6.4 - Diagnóstico

Em geral as famílias procuram o terapeuta querendo que ele mude o “paciente identificado” ou a “pessoa problema”. Este é visto pelo terapeuta como o lado mais fraco da corda que arrebentou, e que algo não está bem no sistema, sendo esta pessoa, na verdade, o “porta-voz” da família. Desta perspectiva, se amplia o foco para além da pessoa com o problema, olhando brevemente para o passado histórico da família, olhando para as fronteiras, e subsistemas, fazendo questionamentos que em si já vai indicando para a família as mudanças necessárias.

6.5 - Ampliação e modificação das interações

Como o foco é no processo e não no conteúdo, o terapeuta observa o que acontece e estimula a interação, em que tentando ampliar e melhorar os padrões de interações, ele ajuda a família a modificá-los.

6.6 - Delimitação de fronteiras

Ajuda aos membros individuais e os subsistemas a negociar entre si a delimitação de fronteiras para que possam viver de forma autônoma e independente. Para isto estimula a busca de acordos.

6.7 - Desequilíbrio

O objetivo do desequilíbrio é a mudança de relacionamento entre pessoas de um subsistema. As pessoas podem estar imobilizadas num padrão de relacionamento. Quando o terapeuta tenta desequilibrar, ele se junta, faz aliança temporariamente com um dos membros e questiona os outros. Às vezes o terapeuta se junta com um membro da família que é depreciado por outros na família e os ajuda a negociar novas formas de se relacionar.

Esta aliança às vezes pode ser útil quando feita com o paciente identificado ou a pessoa problema. O desequilíbrio pode provocar mudanças significativas desde que os membros da família estejam prontos para experimentar outros papéis. Isto pode ser avaliado pelo terapeuta juntamente com as famílias. Conforme explicitam Minuchin e Fischmam (1990) há três categorias de técnicas de desequilíbrio: o terapeuta pode aliar-se com membros da família, pode ignorar um membro da família e pode se aliar com um membro da família contra outros.

6.8 - Questionamento da realidade familiar

Implica em que o terapeuta possa questionar a família em termos de como ela vê o mundo. Questionando a realidade familiar ele ajuda a família a encontrar novas formas de interação entre seus membros. Pode introduzir novos conceitos que podem implicar em pôr em questão os antigos. A família pode entrar em um período de crise e confusão para depois se reajustar e isto deve ser compartilhado e clareado para a família pelo terapeuta durante todo seu processo.

Cabe acrescentar que neste modelo o terapeuta pode às vezes agir como um professor, dando informações e orientações à família.

Ao final desta breve apresentação, cabe explicitar o reconhecimento e a importância da crítica a este modelo. Ele foi apresentado muito resumidamente, com o objetivo de que o leitor tenha uma visão panorâmica das possibilidades de trabalho a partir destas indicações. No entanto, desde seu fundamento, o modelo de Terapia Estrutural de Famílias tem sido utilizado em diversos contextos, tendo sido foco de preocupação com sua aplicabilidade junto às famílias de baixa renda. Recebeu diversas críticas quanto à unilateralidade em termos de gênero sexual e quanto à falta de inserção do contexto mais amplo. No entanto, este modelo já não permanece puro em termos dos moldes que acabamos de apresentar, tendo sofrido modificações e ampliações. Dizemos que vivemos a fase do segundo Minuchin, quando então considera os aspectos estruturais de famílias pobres, considerando as vicissitudes de seus contextos, que culminou entre muitos outros trabalhos, num livro intitulado **Trabalhando com famílias pobres**, em que considera outros fatores que fazem parte da vida das famílias que vivem nessa condição.

No início da terapia familiar, pouca atenção foi dada a questões de etnia, gênero e pobreza. Mesmo que tenha iniciado com preocupações por questões sociais, a literatura ainda hoje oferece poucos subsídios para o trabalho com famílias pobres.

Deste modo, a terapia estrutural com famílias recebeu muitas críticas. Uma delas foi de sua ineficiência de incluir e desafiar os sistemas sociais mais amplos. Alguns estudiosos da terapia estrutural de família continuam se preocupando com o trabalho com famílias pobres. Entre eles, Minuchin, Aponte, Fischman e Montalvo, que, preocupados com os crescentes aumento dos

mecanismos causadores do stress, pelos quais a família atual passa, vêem que o contexto mais amplo em que ela está inserida deve ser considerado.

Fishman (1999) comenta que a família está fragilizada; seus membros estão mais estressados, têm menos tempo em conjunto e estão mais dependentes das estruturas do contexto maior numa época em que estas estruturas também estão seriamente enfraquecidas.

Em relação a este modelo estrutural, também tem sido questionado sobre o padrão de família nuclear com sua hierarquia e seus subsistemas, perguntando sobre culturas familiares, em que a organização familiar gira em torno de um filho mais velho sendo hierarquicamente superior à mãe depois de adulto, ou mãe e filho mais velho em outras. Por isto, não é possível considerar as estruturas como patológicas sem conhecer a cultura local, bem como o contexto em que as famílias estão inseridas, considerando suas condições concretas de vida.

Outra crítica a este modelo foi com relação ao foco da atenção dos terapeutas estruturais de famílias voltados para o contexto da família nuclear e as estruturas que operavam nos lares destas. Com relação à questão de gênero, apontou-se, por exemplo, o fato de não se perceber uma mulher que estava passando por um período de estresse profundo, porque foi socializada para desenvolver o papel materno, e subitamente ter sido confrontada com a exigência de desenvolver outras funções.

Ainda nesta direção, este modelo no início foi criticado por fazer a família se conformar com os modelos tradicionais de família nuclear e não ter colaborado para sua mudança. Por exemplo, os papéis sexuais impostos pela sociedade não são questionados, nem a relação da disfunção que acontece com relação a este. Pouca atenção é dispensada para ver que outros modelos familiares existem e como as famílias podem se constituir de forma diferente.

Simon (1986) também critica as técnicas usadas na terapia familiar estrutural, considerando que elas são inadequadas para lidar com problemas de constante evolução das estruturas familiares. Para ele, é preciso um modelo de terapia familiar que conceba a família como um elemento social mais amplo e que, ao avaliar uma família, considere este sistema social em que ela está inserida.

Assim, poderá ocorrer a mudança nas técnicas terapêuticas para que esta sirva para o novo contexto.

7- Técnicas Narrativas utilizadas na Terapia Narrativa: breves considerações...

7.1- Aspectos gerais do Modelo Narrativo de Terapia

Assim, após apresentar um panorama geral do modelo estrutural, pretendo fazer o mesmo com o modelo da terapia narrativa. Neste modelo, a perspectiva de ver as famílias como sistemas homeostático, onde os mesmos têm uma função, deixa de ser importante para os terapeutas pós-modernos, entre os quais se enquadram os do modelo narrativo. A mudança agora é para uma reavaliação das perspectivas tradicionais em terapia de família, em que a família não é mais vista como entidade separada, mas como parte de um grupo maior de pessoas que compartilham perspectivas semelhantes.

Assim, ouvindo as histórias que elas contam, apreciam as crenças e comportamentos das famílias e se preocupam em realizar entrevistas fazendo perguntas (Nichols e Schwartz , 1998).

Alguns expoentes desta corrente, como Anderson, Goolishian e Winderman, não só se preocupam com o sistema família, mas o amplia para abranger o sistema maior em que a família está inserida, o que inclui também os terapeutas. Por isto, com a perspectiva de que "o mapa não é o território", a crítica recai sobre as perspectivas anteriores, em que os terapeutas, em vez de usar suas teorias como metáforas, agiam como se elas fossem verdades. Uma das conseqüências dessa postura foi de torná-los mais humildes em lidar com as famílias. A confiança em técnicas de intensidade e questionamento da realidade familiar usada pelos terapeutas estruturais é questionada, pois o que a família conta pode apenas ser uma das muitas histórias.

Desta feita, os terapeutas construtivistas se tornaram mais gentis com as famílias, e, em vez de serem diretores cinematográficos, professores ou orientadores, como sugere Minuchin, vêm-se mais como colaboradores das famílias.

O movimento construtivista fica conhecido como o movimento “Pós-Milão” ou de “segunda ordem” para diferenciá-lo dos movimentos anteriores estratégicos e hierárquicos. Estes terapeutas trazem técnicas de “conversação” sobre problemas das famílias, que são vistas sem julgamento. Tem-se respeito pelo que a família diz e entende-se a realidade particular de cada pessoa. Na minha compreensão, esta tendência volta-se para a perspectiva “não diretiva” de Carl Rogers, mesmo que este seja pouco citado entre este grupo, percebe-se a sua influência no que diz respeito à forma de conduzir a terapia e de ver o ser humano como capaz de achar as soluções para seus problemas.

Nesse sentido, o terapeuta é um aprendiz, e ele, junto com a família busca por uma história. Assim, ele também participa da história. Procura-se por uma história que ainda não tenha sido contada. A partir das histórias existentes, constroem uma nova história. O contar história que leva a família a chegar a novas histórias é uma das características dessa ênfase pós-moderna.

Sendo assim, a tentativa é chegar a uma história mais otimista e que ajude a família a ter condições de enfrentar seus problemas.

Keneth Gergen e Kaye (1994) um dos expoentes da teoria narrativa, pensa que ouvir a história do cliente significa criar um ambiente onde ele possa sentir que é aceito e compreendido, mas:

*“... ao mesmo tempo não significa a aceitação ou confirmação das premissas do cliente. Implica antes a forma de **inquirição**⁴ interessada que abre as premissas para a exploração” (p. 182).*

Portanto, se podem abrir novos caminhos para uma nova experiência. Se a pessoa sente que é aceita e experimenta receptividade, tem a chance de achar uma nova perspectiva, encontrando soluções diferentes.

É importante ressaltar que nos grupos de encontro com os pais, bem como nas sessões de Terapia Comunitária, tanto quanto nos grupos focais e nos atendimentos familiares, as conversações, cujas narrativas se constituem em enredos de histórias, testemunhamos este processo de encontro de novos caminhos e novas possibilidades em termos da educação de filhos acontecer, na medida em que as pessoas compartilham suas histórias e são questionadas. Cada questão

⁴ Grifo nosso.

colocada abre para processos reflexivos e novas possibilidades existenciais em que as pessoas acabam se transformando a partir da transformação de suas narrativas.

Jerome Bruner (1990) refere-se à “psicologia do povo”, como uma forma de compreensão de como as pessoas se organizam na sua experiência no mundo e de seus conhecimentos sobre as transações sociais. Essa organização é narrativa e não conceitual, por isto é também a narrativa “que organiza a experiência” (Grandesso, 2000).

Para estes autores a narrativa é um veículo natural que se inicia na infância e lida com as ações e intenções humanas. É a mediação entre:

“... o mundo canônico da cultura e o mundo idiossincrásico das crenças, dos desejos e das esperanças” (p. 181).

Olhando deste prisma, adentramos no mundo da família, aprendendo, através da suas narrativas, novas linguagens e novas narrativas. É um constante ajuste do conhecimento e compreensão do outro. Assim, o objetivo desta hermenêutica de compreensão é deixar o fenômenos nos dirigir (Anderson & Goolishian, 1994).

Para Keneth Gergen, o conhecimento como conceito da realidade é transmitido pelo processo social e a linguagem é um veículo importante para a realização desta tarefa, já que a relação entre as pessoas é central para a construção do conhecimento. O conhecimento, por sua vez, é localizado na interação contínua entre as pessoas. E é nessa interação contínua que elas desenvolvem um senso de identidade ou “uma voz interna” (Hoffman, 1994), pensamento este compatível com o pensamento fenomenológico, conforme já consideramos anteriormente.

Assim, neste âmbito de abordagem, a preocupação dos construtivistas é com a relação que a construção de cada realidade tem com a perspectiva ecológica do sistema deste indivíduo ou do grupo social em que está incluído.

Outros expoentes desse pensamento pós-moderno também enfatizam o “contar histórias” ou narrativas sobre a família e o problema. Michael White usa a “externalização de conversas” em que as famílias falam de seus problemas. Estes

são visto como separados das pessoas que os têm. A externalização de problemas ajuda a família a não se acusar mutuamente, e eles, os familiares, trabalham juntos para combater os problemas. É como se o problema fosse uma entidade ou pessoa que estão num determinado momento fazendo parte da família.

Outra perspectiva deste pensamento pós-moderno é a concentração em soluções, em que se usam perguntas que separam os clientes das suas histórias centradas em problemas. Esta perspectiva ajuda as famílias a ver exceções onde o problema não acontecia e então a partir disso podem expandir essas exceções. Neste modelo o terapeuta intervém pouco e ajuda o mínimo possível. Nesta abordagem, a linguagem é a realidade. Por isso, mudando a linguagem se muda a realidade.

7.2 - Alguns conceitos norteadores da Terapia Narrativa

Desenvolvida inicialmente por Michael White, um terapeuta de Adelaide, Austrália, a seguir com a colaboração de David Epston, um terapeuta da Nova Zelândia, a Terapia Narrativa é um modelo terapêutico que atualmente tem repercussões mundiais. Ambos os terapeutas têm publicado suas experiências e teorias em várias línguas e dão cursos em seus respectivos países e no exterior.

A Terapia Narrativa diferencia-se de outros enfoques construtivistas, porque faz uso da linguagem para “reescrever” histórias. Podendo contar uma nova história de sua vida, a pessoa pode olhar o seu passado, presente e futuro, de forma diferente e livre dos problemas que a atinge.

Conforme Michael White é na década de 70 que ele começa a se interessar por outras ciências fora da área da psicoterapia, como a antropologia e as ciências sociais, questionando-se sobre as influências desta na psicoterapia, bem como sobre a reprodução da cultura existente nos modelos psicoterápicos. O interesse por outras ciências, diz White, nos leva a ver novas perspectivas e há uma compreensão melhor da vida e da terapia White (1995). Ele foi influenciado inicialmente por Gregory Bateson, e mais tarde por Michel Foucault. A influência deste pensador é considerada definitiva para a elaboração da perspectiva psicoterápica de White, trazendo o conceito de poder e saber que é usado como metáfora ao explicar o conflito nos diferentes sistemas.

Michel White atribui a Gregory Bateson o fato de ter sido introduzido no método narrativo, já que, conforme esse autor, todo conhecimento requer um ato de interpretação. Influenciado pela idéia de Bateson, que ao explicar os eventos dos “sistemas vivos” não é possível ter uma idéia da realidade objetiva, pois o conhecimento que se tem de algo sempre parte de um contexto ou de uma perspectiva, ele pressupõe que o que se sabe sobre os eventos da vida de uma pessoa ou sobre a própria história sempre são perspectivas e nunca toda a verdade. Também a idéia de tempo, apontada por Bateson é importante, pois os sistemas vivos são influenciados através do tempo e é desta forma que se percebe a diferença.

Por isto na Terapia Narrativa é mais importante ver como as pessoas se organizam em torno de um significado específico (Grandesso, 2000). Dependendo desta organização, darão “vida” ao problema.

A narrativa é usada pelas pessoas para contar as experiências de suas vidas em uma seqüência linear, de modo que pareçam histórias, acontecimentos específicos do passado e do presente; são ordenados para que tenham uma continuidade e façam sentido. De acordo com Kenneth Gergen, estas histórias, bem como a autonarrativa, depende do sucesso que têm e é a pessoa que irá ordenar suas experiências e seu planejamento para o futuro. Usando a perspectiva narrativa de Jerome Bruner (1990) a terapia narrativa entende que as pessoas se relacionam com outras de acordo com os textos de suas histórias, pois são os textos que dão significado e guiam as pessoas. Desta maneira Epston , White e Murray (1994) afirmam:

“As histórias são cheias de lacunas, que as pessoas precisam preencher, para que a história possa ser executada. Essas lacunas recrutam a experiência de vida e a imaginação das pessoas. Com cada experiência as pessoas recontam as suas vidas. A evolução de vidas é semelhante ao processo de recontar, ao processo de as pessoas entrarem nas histórias. Assumirem-nas e as tornarem suas próprias (...) A analogia nos introduz no mundo intertextual. Em primeiro lugar, ele propõe que a vida das pessoas está situada em textos dentro de textos. Em segundo lugar, cada contar ou recontar de histórias através da execução, é uma nova história que sintetiza e se expande sobre o contar anterior” (p. 13).

Na medida em que contam a própria história tais lacunas podem ser preenchidas, sobretudo quando o terapeuta aproveita estas lacunas para fazer perguntas a partir delas, para que novos significados sejam construídos, ressignificados, bem como outros fenômenos possam ser desvelados.

Assim, deste ponto de vista acredito que a metodologia adotada neste estudo tem em sua relevância a possibilidade de transformação das narrativas, uma vez que a técnica de grupos focais permite as pessoas a contarem histórias, que são lacunares e que em si já são carregadas de valores, crenças que foram sendo construídos e aprendidos ao longo de suas histórias de vida pessoal, possibilitando assim que possam vir à tona os valores subjacentes às práticas educativas, bem como as estratégias que utilizam, podendo ao mesmo tempo ser transformadas pelas novas narrativas que ali se constroem.

7.3- A externalização do problema

Os terapeutas narrativos se diferenciam pelo uso da linguagem para reescrever as histórias de vida das pessoas. Há tipos específicos de histórias que eles querem que as pessoas adotem. Esta nova história deve enfatizar tanto o passado como o presente e o futuro da vida das pessoas. Nessas novas histórias, são as pessoas que importam e não os problemas. Na Terapia Narrativa a externalização do problema é uma das primeiras atitudes a serem tomadas, pois o problema é visto como uma entidade separada e que tem vontade própria. É o problema que domina a pessoa. Schwartz e Nichols (1998) comentam que Michael White ajuda as pessoas a caçarem os “problemas diabólicos” como um “exorcista”.

Na perspectiva da Terapia Narrativa as pessoas são “oprimidas” pelos seus problemas, que, por sua vez, formam relacionamentos de colaboração com elas e têm poder sobre elas. Um terapeuta narrativo olha para o poder e os efeitos que os problemas têm sobre as pessoas e sobre a família através da exploração de épocas ou tempos em que o problema não dominava a família, além de verificar os efeitos que a família sofre pela influência do problema, bem como também a família influencia o problema. Por isso consideram que a terapia narrativa baseia-se no entendimento de que os problemas são manufaturados num contexto social, cultural

e político. A criança recém nascida é instantaneamente banhada num “caldo cultural”.

Do ponto de vista da Terapia Narrativa os problemas podem ser vistos como boiando neste caldo. Os problemas com os quais nos defrontamos são multissortidos; são desenvolvidos através de um longo período de tempo e se juntam por meio da linguagem humana para construir e produzir a experiência (Monk, 1997).

O que interessa não é o que causa o problema, mas sim os efeitos evolutivos dos problemas na família. De acordo com Michel White, pessoas com problemas desenvolvem “descrições saturadas de problemas” nas suas vidas. Estes as fazem sentir-se sem poder e estão constantemente na perspectiva da vida delas. Devido a isso, ao sentirem que não conseguem resolver os problemas, as famílias iniciam uma história de fracassos que então passa a dominar as suas vidas.

7.4 – Questionamento reflexivo: situando a influência do problema sobre as pessoas e das pessoas sobre o problema.

A Terapia Narrativa consiste em uma série de perguntas que tentam verificar e compreender a influência que o problema tem sobre a família e também como a família influencia a formação do problema.

O terapeuta inicia o processo de fazer perguntas de modo que a pessoa possa começar a separar a sua vida e seus relacionamentos do problema. Há dois tipos de perguntas. O primeiro ajuda a pessoa a situar o problema na sua vida e nas suas relações. E o segundo tenta investigar como a pessoa influencia “a vida do problema”. Com isto se quer mostrar às pessoas que elas podem ter uma vida em que há novas oportunidades e possibilidades.

Deste modo, é importante verificar como todos na família vivem em função do problema e se relacionam com ele.

Ao fazer perguntas, o objetivo é a conscientização da opressão que é sofrida por causa do problema. E a partir daí desconstruir o problema para poder construir alternativas. Para isto as pessoas são questionadas logo após a identificação do problema, sobre se querem continuar a explorar uma forma

alternativa de encarar a situação (Grandesso, 2000 e Andersen, 1999). Isto ajuda à família e ao terapeuta a estabelecer uma aliança contra o problema. Desta forma se estabelece o princípio de que a pessoa não é o problema, pois esta percepção possibilita a família a sair do emaranhado de crenças na qual está envolvida.

Para ajudar a reescrever as histórias das pessoas na terapia, os terapeutas narrativos usam, além da técnica narrativa das entrevistas, técnicas de fazer perguntas (Andersen, 1999).

A ênfase é mostrar que o problema afeta a pessoa e toda a família, e como todos lidam com o problema. Em outras situações podem ser escritos contratos ou serem feitos convites para as pessoas que resistem a participar da terapia. Ou, cartas para as pessoas ausentes. O terapeuta participa ativamente e se inclui dentro da atitude narrativa, podendo inclusive fazer rituais para ajudar as pessoas a criarem novas narrativas sobre situações que envolvem perda ou morte, por exemplo. Muitas vezes ele assina as cartas ou os convites, bem como auxilia as pessoas na realização de rituais.

Do ponto de vista deste modelo o terapeuta deve ver as pessoas ou as famílias como parceiras e ajudá-los a localizar o conhecimento sobre os problemas ou dificuldades sobre os quais estão pedindo ajuda. Deve assumir uma postura de respeito e reciprocidade, numa postura de “não saber” no momento em que a pessoa ou a família fala sobre suas histórias. Além disso, deve atuar como um arqueólogo que investiga e explora as histórias narradas. Ao mesmo tempo também deve possuir criatividade e habilidade narrativa.

Algumas das críticas feitas ao modelo narrativo são de que ele não se preocupa em verificar mais a fundo o relacionamento que existe entre os membros da família, pois se atem principalmente a olhar para o problema e como este afeta a vida das pessoas.

Também se questiona até que ponto realmente o terapeuta não faz uso do poder neste modelo de terapia. Será que o fato de levar a família a reescrever a própria história não é uma forma de usar o poder? Este questionamento está na base do argumento de que as perguntas propositadamente dirigidas, mesmo que a partir de pontos das narrativas sobre as histórias que as famílias contam, bem como

de suas lacunas, dão poder ao terapeuta para dirigir a família para a sua própria forma de poder/ saber.

8. O Uso do genograma no trabalho com famílias

O genograma é uma técnica que permite aos terapeutas de famílias terem uma visão gráfica ou uma fotografia do mapa estrutural das famílias. É utilizado para compreender melhor a dinâmica das relações familiares através das diferentes gerações e é baseado na teoria de Bowen (1994) sobre a “diferenciação do Self”.

Por meio desta técnica se pode perceber o quanto as famílias tendem a repetir modelos semelhantes em diversas gerações. Assim, um genograma permite ver as constelações familiares e perceber os relacionamentos que existem na família e sobre as características pessoais de seus membros, além de também ajudar a compreender as estruturas mais complexas que existem em determinados grupos familiares. A prática em terapia familiar tem mostrado que esta técnica pode ser muito útil para a compreensão das estruturas, hierarquias e fases em que a família se encontra no ciclo de vida familiar.

8.1 - As contribuições do genograma para uma compreensão da estrutura familiar

Sendo o genograma o resultado da compreensão sistêmica de famílias, ele permite visualizar o quadro intergeracional da família e possibilita visualizar como ela se movimenta através do seu ciclo vital. Conforme McGoldrick & Gerson (1995), os genogramas são retratos gráficos da história dos padrões familiares, mostrando a estrutura básica, a demografia, o funcionamento e os relacionamentos da família, além de também possibilitar obter informações rápidas e identificar problemas ou dificuldades que existem no sistema familiar.

O genograma também pode ser muito importante para a família e seus membros, na medida em que possibilita visualizar a posição de cada um na família, sendo que ao ser realizado, os membros podem ter uma nova visão da sua posição

dentro do grupo familiar. Desta forma é possível que a família, a partir da visualização gráfica possa construir significados e rever os já existentes, tendo assim uma visão mais clara do seu funcionamento.

Outra vantagem do genograma é o de também permitir verificar que pode haver outras pessoas que não pertencem diretamente ao grupo da família extensa, mas que de uma ou outra forma fazem ou faziam parte de suas histórias relacionais, ou influenciam ou influenciaram a vida familiar, tais como vizinhos, comadre ou compadre, amigos da família, etc.

Também podemos observar como a pessoa que é identificada como estando com um problema se relaciona com os outros membros, ou se na família existiram outras pessoas com problemas semelhantes, como por exemplo, problemas de alcoolismo, abuso sexual, violência, vício de drogas, gravidez precoce, bem como localizar as gerações em que houve a ruptura de determinados padrões.

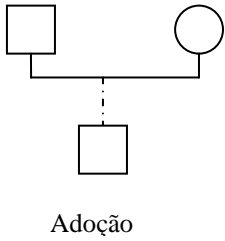
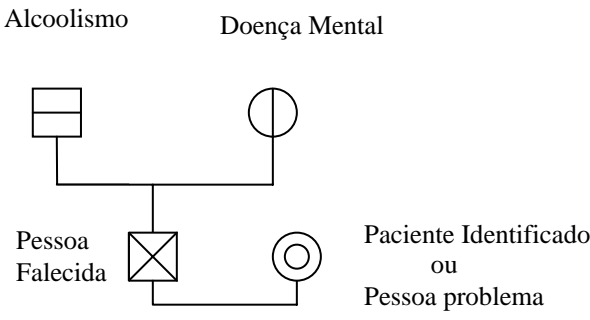
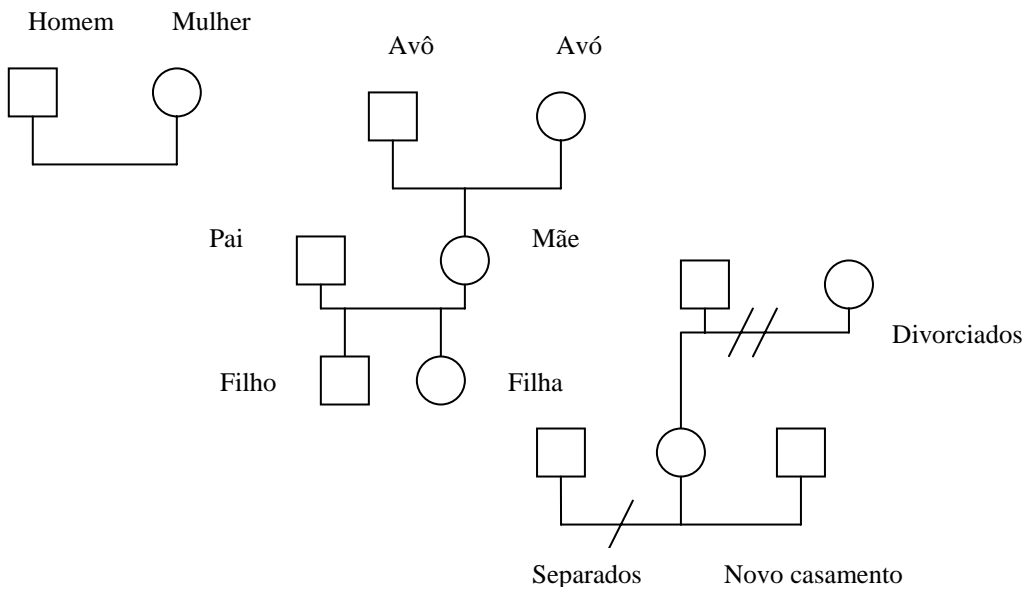
Além desses aspectos, esta técnica também possibilita verificar se existem triangulações entre os membros das famílias, verificando os mitos, as regras e os padrões que se repetem na história familiar.

Também é possível ver até que ponto as pessoas tendem a repetir os padrões familiares em gerações subseqüentes, bem como a diferenciação que acontece.

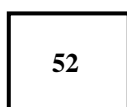
Do ponto de vista das práticas educativas percebemos ser muito útil o seu uso, tendo em vista que possibilita que os pais podem perceber as relações estabelecidas nas gerações anteriores, principalmente identificando as práticas educativas às quais foram submetidos, seus efeitos e conseqüências para suas formações pessoais e o quanto e até que ponto repete os modelos ou não.

No presente trabalho, utilizarei o modelo de genograma de Gerson (1994) e Cervený (2000), conforme abaixo.

8.2 - Aspectos gerais do Genograma



8.3 - Símbolos usados no Genograma

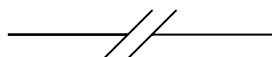


A

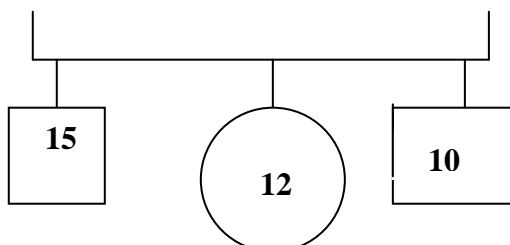
Homem: colocado à esquerda da representação, idade dentro e nome ou Inicial fora.



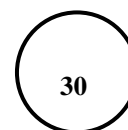
Ligação, Casamento.



Indica separação, divórcio ou rompimento.



Os filhos são colocados obedecendo à seguinte ordem: + velho à esquerda e + novo à direita.



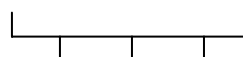
B

Mulher: colocada à direita, idade dentro e nome ou inicial fora.

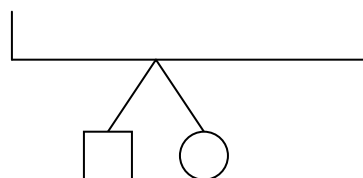
16



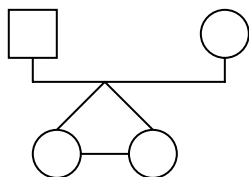
O número acima da linha Indica o número de anos de Casamento.



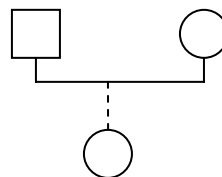
Indica Filhos



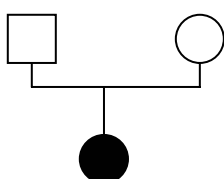
Indica Filhos Gêmeos



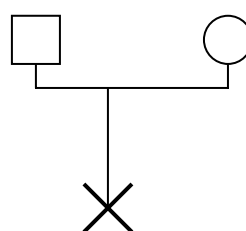
Indica gêmeos idênticos



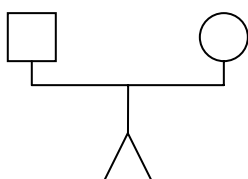
Significa Filho Adotivo



Significa aborto espontâneo



Significa aborto provocado

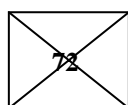


Gravidez



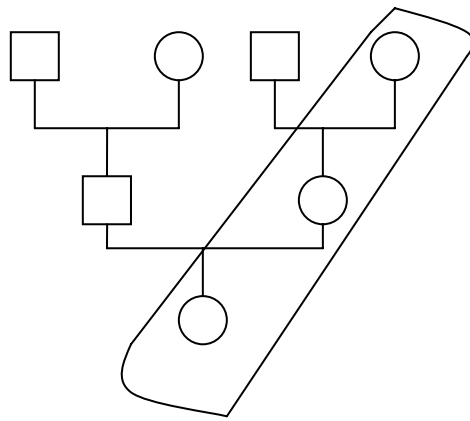
Qualquer símbolo cruzado significa que a pessoa morreu. Acresce-se acima a data de morte e causa.

A

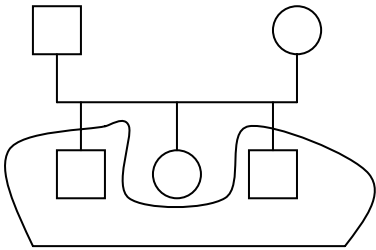


1980 - Coração

(A) teria hoje 72 anos. Morreu em 1980 do coração.



Aliança Intergeracional

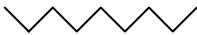


Aliança Intrageracional

Relacionamentos



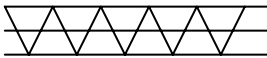
Relacionamento Biológico e Normal



Relacionamento Conflito



Relacionamento Pouco Relacionamento



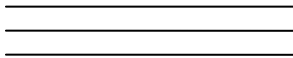
Relacionamento Fusionado e Conflitivo



Relacionamento Rompimento



Relacionamento Separação



Relacionamento Fusionado



Relacionamento intenso e muita proximidade

⁵ Acrescentado pelo pesquisador.

No entanto, as críticas que se fazem à técnica de genograma é que ele somente possibilita se preocupar com os aspectos emocionais, na medida em que se focam os relacionamentos. No entanto, nele, além de podermos ver os aspectos da estrutura, dos modelos e padrões intergeracionais, também se pode conduzir a técnica no sentido de fazer perguntas reflexivas, de abertura na direção de construção de narrativas.

Sabemos que não há modelos de intervenção terapêutica que sejam considerados perfeitos. No entanto, precisamos considerar que com o tempo, o conhecimento vai se transformando, se ampliando e como temos visto isto somente pode ocorrer na medida em que nos colocamos neste horizonte de abertura existencial em que, ao serem colocados em questão os conhecimentos, os pré-conceitos e pressupostos vigentes, novos significados podem ser construídos. É nesse movimento que se dá a evolução científica, na medida em que novos conhecimentos vão surgindo.

No entanto, considero que devemos buscar uma interface entre o novo e o antigo, dialogando com os diferentes e atuais contextos, que nos permita usá-los como recursos conversacionais, a exemplo da utilização de uma música no sentido de um “poupori”, em que o compositor pega vários trechos de músicas diferentes e faz uma nova composição, respeitando o estilo do autor da música, em que esta permanece em sua composição original.

De um lado a mistura, a junção, e de outro, a pureza e a forma original. Assim, a terapia familiar tem vários modelos e precisamos olhar para eles como não competindo entre si, mas como recursos conversacionais.

Nesse sentido, acredito que é o construtivismo-construcionismo social nos permite esta postura. Reitero o que tenho dito ao longo deste trabalho: não implica em ecletismo, colcha de retalhos ou bricolagem teórica. Significa diálogo entre os diferentes modelos terapêuticos, bem como os diferentes paradigmas, que tenham em sua espinha dorsal o mesmo nível lógico em termos de sua epistemologia.

Penso que em função da diversidade frente à qual estamos expostos em nosso cotidiano no trabalho com famílias, ao longo de nossa trajetória profissional, vamos construindo uma história de formação, da qual não escapamos como pesquisadores da realidade.

Acredito que na medida em que vamos amadurecendo, seja como psicoterapeutas ou pesquisadores, vamos integrando em nosso trabalho as

influências que vamos sofrendo ao longo da construção das nossas histórias. Assim vai se constituindo nosso olhar sobre a realidade, do qual é impossível escapar.

Assim, entre os diferentes modelos, é deste modo que tem se constituído minha proposta neste trabalho: dialogar com o pensamento sistêmico (considerando as escolas e modelos), com o pensamento complexo e a fenomenologia.

Do ponto de vista dos modelos terapêuticos, me identifico mais e melhor com o modelo da terapia narrativa, seguido do modelo estrutural. Por isso minha ênfase nestes dois modelos.

Desta forma considero que os princípios do Modelo Narrativo são importantes para o trabalho com famílias, seja no contexto dos grupos focais, cuja técnica permite as pessoas contarem histórias através das narrativas, seja da terapia comunitária ou até mesmo dos grupos de reflexões, dos quais utilizamos durante o tempo em que estivemos em campo realizando esta pesquisa.

Semelhantemente, o Modelo Estrutural possibilita uma melhor compreensão do que acontece, em termos de estrutura organizativa das interações, hierarquias e coalizões.

Na minha compreensão uma não exclui a outra, sendo que possamos olhar para a estrutura tecendo narrativas. Acredito que como uma família se mostra em termos organizativos, estes também já são em si a própria história ou o próprio texto que construíram. Em função das questões que a família traz no momento dos encontros, podemos dar mais ênfase a uma do que à outra, ou até mesmo utilizá-las de igual modo.

Deste modo, acredito que ambas podem nos ajudar a compreender as famílias em seu funcionamento a partir do entendimento de suas histórias e sua inserção no sistema maior. Minha experiência, sobretudo com famílias de baixa renda, tem mostrado que muitas vezes algumas famílias que estão muito desorganizadas e necessitam, a meu ver, de certa organização estrutural (independentemente do tipo de família que seja – nuclear, extensa, uniparental, ampliada) para então poder trabalhar a sua história e com isto reescrevê-la.

Capítulo III

História das Idéias Pedagógicas: do antigo oriente à modernidade

Considerando que as práticas sociais são historicamente construídas e influenciadas pelas idéias e valores preconizados em cada momento histórico, partiremos da história das idéias pedagógicas, tendo como intuito buscar compreender e estabelecer relações com o fato de como tais idéias foram se constituindo ao longo da história.

As idéias possuem uma variação cíclica e que por mais antigas que possam ser, de tempos em tempos elas são retomadas em função de determinados ideais. Entre muitas possibilidades, podem se apresentar em formas de valores educacionais permeando as práticas sociais. Do ponto de vista das práticas educativas, podem ter um caráter, de certa forma, de pinçar as pessoas na sociedade para galgar certos lugares na vida.

Assim, neste capítulo considerarei como as idéias vigentes em cada momento se constituíram em valores e influenciaram as práticas educativas, que refletiram e ainda refletem na família, principalmente a partir de sua formalização através da escola, que figurou e ainda tem figurado ao longo do tempo, traduzindo as idéias em valores e objetivos da educação, funcionando como aparelho ideológico do Estado (Foucault, 1979 e 2003; Patto, 1984 e 1993).

Nessa direção, sabemos que a Escola cria e reforça expectativas sociais sobre as famílias e estas por sua vez sobre si próprias e a sociedade, em que aparecem se complementando e se reforçando mutuamente, criando discursos institucionalizados, bem como narrativas nas pessoas sobre o que é família e o que se deve esperar dela. Isto vai na direção do que Vincent (2001) chama de “formas escriturais - escolares), quando considera que a escola, em geral, tende a desconsiderar as condições nas quais o processo de socialização das famílias se dá.

Do ponto de vista do nosso processo identitário, aquilo que cada um sabe de si, o sabe como uma notícia que o outro (os pais, tios, avós, etc) dá através da

história que contam. Assim, a história do nosso nascimento ilumina a história do nosso personagem. O eu não está em minha entidade em si, mas na **história** que cada um de nós realiza. Assim, não podemos dizer somente o que o homem **é**, mas também o que ele **foi**.

Deste modo, acredito que a história sempre comporta idéias e memórias que estão inscritas em nossa dimensão humana. E nesse sentido, Arendt (2000) afirma:

“As idéias são artefatos do espírito e sua história pressupõe a identidade imutável do homem, o artífice”.(p. 191)

Assim, a partir da história das idéias pedagógicas fui em busca de extrair delas os substratos que foram ao longo da história formando a mentalidade das pessoas, sobretudo no discurso e na experiência vivida pelas famílias sobre o significado do que é educar.

Procurei fazer uma leitura e tradução em termos das idéias, no sentido de como era vista a família e a educação desde a antiguidade e como estas idéias foram se transformando desde as comunidades e redes de convivência que as pessoas tinham e como foi ficando cada vez mais institucionalizada em termos de uma instituição que tinha mais como finalidade adestrar, treinar, preparar e formar os sujeitos para atender às expectativas e exigências de uma sociedade organizada, mais do que prepará-los para lidar com os desafios da vida em seu cotidiano, como era, por exemplo, nos primórdios, conforme veremos.

Meu objetivo ao escrever este capítulo foi tentar transmitir ao leitor a idéia de como a educação passou do contexto comum, comunitário, mais particular no sentido de não institucionalizada, em que as crianças e jovens eram educados na companhia dos adultos para realizarem as tarefas que tinham que ser feitas no cotidiano, e foram passando a ser cada vez mais formais e institucionalizadas.

Assim, pretendi mostrar como as mudanças sociais e políticas, as Religiões, a Igreja, a Escola, ou seja, as instituições mais organizadas foram influenciando no sentido dessa tarefa ir passando cada vez mais para o domínio institucional, como, por exemplo, em que teve um bom período em que a Igreja se ocupou desta tarefa primordialmente, com o surgimento das escolas religiosas e depois o Estado, que também passou a se ocupar desta empreitada educativa, mais com finalidades cívicas e políticas, de formar cidadãos úteis e “saudáveis” para o Estado.

Procurei também apresentar tais idéias na medida em que foram se organizando em sistemas de pensamento, refletindo os paradigmas epistemológicos da época, buscando identificar os principais padrões de pensamentos e seus autores mais expressivos.

1. O Pensamento Pedagógico Oriental

Conforme já consideramos o pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Na antiguidade a educação era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia.

A educação primitiva era essencialmente prática e marcada pelos rituais de iniciação. Espontânea, natural, não-intencional, baseava-se na imitação e na oralidade, limitada ao presente imediato.

Do ponto de vista da história das idéias pedagógicas, segundo Gadotti (2003) foi no Oriente que se firmaram principalmente os **valores** da tradição, da não-violência, da meditação, sendo relacionados, sobretudo à religião, entre os quais se destacaram: **o taoísmo, o budismo, o hinduísmo e o judaísmo.**

A doutrina pedagógica mais antiga é o **taoísmo** (tao = razão universal), que é uma espécie de panteísmo, cujos princípios recomendam uma vida tranqüila, pacífica, sossegada, quieta. Baseada nestes referenciais, **Confúcio** (551-479 a.C.) criou um sistema educacional (moral) que exaltava a tradição, o culto aos antepassados, aos heróis nacionais e o cumprimento dos rituais, cujos fins era sempre desenvolver a piedade para com os pais e o respeito aos mais velhos. Segundo ele o exercício do poder do pai sobre os filhos era soberano, ilimitado: o pai representava o próprio imperador dentro de casa.

A educação tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência, e subserviência ao poder dos mandarins (pessoas pertencentes à classe

dos letrados com forte influência na sociedade; eram manda-chuvas em termos de educação).

Na sequência vem o momento histórico no qual figura o **Budismo** no contexto da educação **chinesa**, a qual refletia uma sociedade feudal em que a família era do tipo patriarcal, com fortes sobrevivências matriarcais. Tal educação se mantinha pelo culto aos antepassados e se submetiam a complicados sistemas de regras morais, que definiam, em primeiro lugar “os bons modos”, conforme assinala Hubert (1989) e Gadotti (2003).

Até os sete anos os meninos não saíam da companhia das mulheres, embora eram lhes ensinadas maneiras masculinas e inclusive a dizer “sim” num tom mais decidido indicando certa virilidade. Aos dez anos deviam deixar a família e permanecer dia e noite junto de um mestre que lhes ensinava a arte dos rituais das boas maneiras e as fórmulas de sinceridade. Não se tinha a visão da mulher como possuidora do direito e da dignidade de ser incluída na sociedade da época, menos ainda, de educar os filhos.

Segundo os mesmos autores, essa sociedade era marcada pela superioridade do princípio masculino sobre o princípio feminino, na qual era estabelecido que o pai fosse mais um chefe que um gerador de filhos. Este possuía a virilidade porque detinha a autoridade. Diante dos filhos, principalmente para o mais velho, que o pai considerava como sendo único (princípio da primogenitura), este figurava como aquele que mandava, que dava a investidura e fixava os destinos.

Na sequência histórica, a educação **hinduísta** marcou profundamente a humanidade, pois prevalecia a tendência à contemplação e reprodução das castas. Eram vistos conforme as características físicas e morais que os identificavam, cujos princípios mais significativos eram exaltar o espírito e repudiar o corpo (Gadotti, 2003). Esta educação também se assemelhava à chinesa pelo papel que atribuía à família e pelo lugar que concedia aos cultos aos antepassados.

Mas foram somente os *egípcios* os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar.

No entanto, partir do contexto da educação *hebraica*, onde os Hebreus foram os que mais conservaram as informações sobre sua história, nasce o

Judaísmo e o **Cristianismo** como religião, a partir de onde, legaram ao mundo um conjunto de doutrinas, tradições, cerimônias religiosas, rituais e preceitos que ainda hoje são seguidos. A educação hebraica era rígida e minuciosa desde a infância. O traço predominante dessa educação era o idealismo religioso que pregava o temor a Deus e a obediência aos pais.

Assim, no contexto cultural dos hebreus surgiram outros manuais de caráter religiosos importantes: o **Torá**, também chamado de Pentateuco, que segundo alguns historiadores era composto pelos cinco primeiros livros do Velho Testamento da Bíblia Sagrada, cuja autoria fora atribuída a Moisés, considerado por estes, líder do êxodo egípcio e grande líder religioso que exerceu grande influência no pensamento judaico; o **Talmude** também é um outro manual que continha os preceitos básicos da tradição judaica: as tradições, doutrinas, cerimônias e rituais, repetições, etc., segundo o qual as crianças deveriam ser punidas com uma mão e acariciada com a outra.

Nesse mesmo contexto histórico surge um outro manual, que é a **Bíblia**, que também era considerada como um livro sagrado, definida como a “palavra de Deus” revelada aos homens através de profetas e sacerdotes, considerados “homens especiais e escolhidos”, que tinham o poder de traduzí-la para os humanos pecadores e mortais. Nela continham preceitos éticos e morais que englobavam vários setores da vida cotidiana, incluindo também orientações direcionadas às práticas educativas dos pais sobre os filhos, indicando que a vara, a repreensão e o castigo dão sabedoria à criança. Essas orientações ficam explícitas mediante alguns trechos bíblicos, os quais estão escritos no **Velho Testamento** (1.000 a. C):

“Castiga teu filho enquanto há esperança, mas não te excedas a ponto de matá-lo” (Provérbios 19:18).

O castigo era indicado como prática para corrigir a criança tendo em vista seu futuro. Porém havia uma recomendação: que se evitassem os excessos.

Esses preceitos indicam atualmente que é possível pensar que os pais que partilham dessas ordenanças (crenças) religiosas, sentem-se legitimados e acreditam que podem e devem bater nos filhos. O que, no entanto não os permitem ultrapassar os limites, sendo necessário que tomem cuidado para que não se

excedam a ponto de ocorrer espancamento. O castigo, nessa acepção, pode variar enquanto estratégias de práticas educativas que vão desde as abordagens físicas mais diretas até as consideradas emocionais: gritos, acusações, apontamento de erros, atribuir culpa, penitenciar e punir, etc.

Em nosso cotidiano no trabalho com famílias nas comunidades de baixa renda, nas escolas com os grupos de pais, é possível percebermos as forças desses preceitos nas articulações das crenças e práticas educativas no cotidiano das famílias, principalmente aquelas que vivem em condições de pobreza e sofrem a interferência das crenças religiosas.

Muitas dessas pessoas, inclusive afirmam que bater pode, desde que não seja espancamento e tais práticas se justificam na intenção que possuem de educar e o caráter de autorização da Bíblia enquanto regra de fé e prática que legitima a escolha desta estratégia.

“A estultícia está ligada ao coração da criança, mas a vara da disciplina a afastará dela”. (Provérbios 22:15)

O termo coração indica a idéia de essência, que faz pensar no mau comportamento das crianças como existindo em si mesmos, como que indicando que é “natural” que as crianças cometam tolices, mas as correções às ensinarão a se comportarem. Coloca na vara (bater, açoites, castigos) o poder disciplinador que afasta todo comportamento indesejado. As indicações abaixo também sustentam e reforçam tais crenças:

“Não retires da criança a disciplina, pois se a fustigares com a vara, não morrerá”. (provérbios 23:13)

“A vara e a disciplina dão sabedoria, mas a criança entregue a si mesma vem a envergonhar a sua mãe”.

(provérbios 29:15)

“Corrige o teu filho, e te dará descanso, dará delícias à tua alma”.

(provérbios 29:17)

“O que retém a vara aborrece a seu filho, mas o que o ama, cedo o disciplina”. (provérbios 13:24)

Estas referências textuais indicam narrativas que explicitam a soberania dos pais sobre os filhos, uma vez que estes últimos lhes devem obediência. Tal obediência está também implicada no temor a Deus e tem o caráter de mandamento (regras, preceitos, normas, doutrina, ensinamentos, princípios) que, se seguidos, resultam em promessa para a vida dos filhos (ser bem sucedido no futuro e viver muito). Para ser sábio era preciso obedecer a Deus. Todas as coisas positivas que pudessem acontecer na vida de uma pessoa eram associadas a seu nível de fidelidade às práticas dos preceitos presentes na Bíblia.

Estes preceitos foram se acumulando historicamente e aparecem também no **Novo Testamento** (Ano 1 d. C), ficando evidente a importância da obediência aos pais e temor a Deus.

Embora esses textos tenham o caráter de advertir aos pais que sejam solícitos, cuidadosos na educação dos filhos, preservando-lhes as boas emoções (não provocando a ira) também chama estes à responsabilidade de “discipliná-los” tendo como base as reprimendas ou a “censura de Deus”:

“Filhos, obededei a vossos pais no Senhor, pois isto é justo. Honra a teu pai e tua mãe (que é o primeiro mandamento com promessa), para que te vá bem e sejas de longa vida sobre a terra. E vós pais não provoqueis vossos filhos à ira, mas criai-vos na disciplina e na admoestação do senhor” (Efésios 6:1 a 4).

Além das referências textuais citadas que fundamentavam e fundamentam até hoje algumas práticas educativas, é importante acrescentar que em todas as escolas os estudos também se baseavam na Bíblia e as disciplinas estudadas (história, geografia, aritmética, ciências naturais) se relacionavam com os textos bíblicos e eram impregnados de preceitos morais. Os métodos que utilizavam eram a repetição oral e a revisão: o catecismo. Foi principalmente através do **crístianismo** que os métodos educacionais dos hebreus influenciaram a cultura ocidental.

Essas doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da

família e da propriedade privada. Conclui-se daí que foi a partir dessa época que a educação passou a ser vista mais como instituição do que como prática de vida.

Se pensarmos em termos históricos, considerando a força das pregações que disseminaram o cristianismo pelos quatro cantos do mundo, principalmente através da igreja, é possível nos aproximar da compreensão em termos de formação de crenças e construção de significados destas indicações sobre educação, além da força que exerceram nos processos de catequização e ainda hoje exercem através da pregação (doutrinação) tanto por parte das igrejas católicas quanto protestantes, cujos métodos visavam e ainda visam incutir essas idéias na maneira de pensar e de viver das pessoas.

As conseqüências disso são o reforço da imagem de autoridade cega, sem crítica, que se confunde com autoritarismo por parte dos pais, além de sentimentos de lealdades no relacionamento entre pais e filhos, que faz com que se estabeleçam altos níveis de expectativas de uns para com os outros, muitas vezes impossíveis de serem correspondidas, podendo resultar na presença de fortes sentimentos de culpa dos filhos para com os pais e vice versa.

Assim, parece ser lícito concluir que se deve a este traço histórico, fortemente marcado em nossa cultura a importância que alguns pais dão à religião como um valor que ajuda na educação dos filhos.

É importante lembrarmos que as autoridades religiosas (papa, bispos, monges, apóstolos, discípulos, líderes religiosos), ao longo da história, eram as autoridades, representantes de Deus na face da terra, os quais deveriam ser obedecidos. Esta crença reforçou significativamente o poder hierárquico da Igreja e posteriormente do Estado sobre a vida das pessoas.

Estas idéias são ainda hoje fortemente sustentadas por alguns segmentos religiosos, principalmente por aqueles que pertencem às igrejas neopentecostais (movimento religioso surgido no Brasil a partir da década de 80).

A religiosidade ainda tem uma forte influência na construção de crenças e valores, sobretudo no modo como as pessoas se organizam frente à vida; na família ainda é fonte de conflitos familiares, principalmente quando esposos/ pais/ filhos ou outros parentes não partilham da mesma crença religiosa, principalmente

quando alguns deles se tornam dissidentes ou se afastam por um determinado tempo dessas práticas religiosas.

Além dos aspectos apontados anteriormente, muitos pais apontam “não ter uma religião” como conseqüências das dificuldades enfrentadas na educação dos filhos, indicando a religiosidade como um valor importante para a família.

À guisa dessas considerações é importante ressaltar que alguns autores apontam as Crenças Religiosas e a Espiritualidade como forças chaves para a resiliência da família (Carter & McGoldrick, 2003 e Walsh, 2003):

“As crenças estão no centro de quem somos e de como damos sentido à nossa experiência. São as lentes através das quais enxergamos o mundo, influenciando o que vemos e o que não vemos, à medida que passamos pela vida, assim como a maneira que utilizamos nossas percepções” (p.74).

A partir desta definição parece acertado dizer que as religiões são sistemas de crença organizados que incluem valores éticos e morais compartilhados e institucionalizados, crenças sobre um Deus e envolvimento em uma comunidade religiosa, cujos rituais e cerimônias conferem sentido à vida, promovem um lugar de alívio ou diminuição do sofrimento diante do caos da realidade, muitas vezes difícil de suportar. As pessoas se reúnem, compartilhando suas dificuldades, fortalecendo suas capacidades para suportar as adversidades.

Assim, pode-se concluir que o apoio mútuo se constitui em uma das possibilidades que pode promover a resiliência dos relacionamentos, podendo fortalecer as famílias e suas comunidades.

A história da educação constitui-se num prolongamento da história da religiosidade como um conjunto de práticas. A educação primitiva era **única, igual** para todos, porém com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade econômica, fazendo surgir assim as desigualdades das **educações** (Gadotti, 2003): uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outras para os pobres.

A escola que temos hoje, a qual também pode ser considerada uma comunidade, nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do que era produzido pela comunidade primitiva.

Os exploradores, que faziam parte da classe dominante procuravam através da educação reproduzir a dominação e a submissão. Nesse sentido é importante destacar que as educações sistemáticas, formais, institucionalizada, tal qual a concebemos hoje surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade.

Os saberes das comunidades passaram então a ser expropriadas e apresentadas novamente aos excluídos do poder, sob a forma de dogmas, interdição e ordem que era preciso decorar. Cada pessoa deveria seguir à risca os ditames supostamente vindos de um ser superior: extraterreno, imortal, eterno, onipresente e onipotente. Aquela educação primitiva, a qual era solidária e espontânea, foi sendo substituída pelo temor e pelo terror.

Talvez tenha sido o único momento da história em que esta se apresenta como prática e não como instituição, à semelhança dos dias de hoje. Parece acertado dizer que a educação foi cada vez mais se institucionalizando na medida em que passou a ser um campo de conhecimento.

2. O Pensamento Pedagógico Grego

Os gregos tinham uma visão mais abrangente de educação. Começaram por perguntar: o que é o homem? Nesse sentido colocam a educação na perspectiva existencial, na medida em que esta aparece atrelada à construção de sentidos, em diversas culturas, atravessados pelo espaço e tempo.

Para os **Espartanos** os homens deveriam ser, antes de qualquer coisa o resultado de seu culto ao corpo – deviam ser fortes, desenvolvidos em todos os seus sentidos, eficazes em todas as suas ações. A educação era essencialmente militar e comunitária. As crianças não tinham direito à vida, senão sob a condição de ser de temperamento robusto e sem deformidade (Hubert,1989), num tipo de educação em que eram em primeiro plano destinados a **endurecer o corpo** e a **forjar a vontade**:

“Pés descalços, vestidos, quer no verão, quer no inverno, de curta e leve túnica, nutridos de ração parca (...)... deitados numa enxerga⁶ de caniços por eles mesmos colhidos nas margens do Eurotas, habitua-se a suportar as intempéries, a fadiga, a fome, a dor...” (p. 19).

Diante desta descrição fica clara a ausência da idéia de infância e adolescência, evidenciando o quanto estas são categorias desenvolvimentais historicamente construídas a partir do século XVII, conforme nos diz Áries (1981).

Segundo Hubert (1989) e Gadotti (2003), para os **Atenienses**, a virtude principal de um homem devia ser a luta por sua **liberdade**.

Os **Gregos** criaram uma pedagogia que valorizava a *educação do homem*, o que evidencia o quanto o mundo grego foi muito rico em tendências pedagógicas.

Os gregos eram educados através dos textos de **Homero**, que ensinavam as virtudes guerreiras, o cavalheirismo, o amor à glória, à honra, à força, à destreza e à valentia. Podemos entender o fato de tanta ênfase ser dada ao corpo: vivia-se um contexto de guerras, lutas e conquistas por novos territórios.

Segundo Hubert (1989) os atenienses possuíam um sistema nacional de educação, regulamentado pela lei em todos os pormenores. Os legisladores haviam dado somente alguns preceitos gerais. Isto abriu lacunas para o aparecimento da divisão de classes e desigualdades em termos do direito à educação:

“... os meninos grandes devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler. Os pobres devem, em seguida, ser exercitados na agricultura e num ofício qualquer, os ricos na música e na equitação e dedicar-se à freqüência dos ginásios, à caça e à filosofia” (p. 20).

Ao exame desse texto percebe-se que o cuidado de criar as crianças era deixado inteiramente aos pais, e só as pessoas ricas podiam dar, a seus filhos, educação completa, liberal e, não apenas profissional. Aos pobres cabiam se

⁶ Colchões grosseiros, rústicos, que eram feitos de palha ou capim e colocados na cama, empobrecendo as condições de conforto físico; enfim, “uma cama pobre”.

dedicarem às atividades agrícolas ou voltadas para a mão-de-obra, caracterizada pelo trabalho braçal, que eram tidos em menor valor, cujos objetivos visavam garantir as condições necessárias para a sobrevivência das elites como ainda acontece nos dias de hoje.

Ainda nesse contexto podemos acrescentar que a educação grega teve na figura de **Sócrates** (469 a 399 a. C) um de seus principais representantes e foi considerado o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do **ocidente**. Ele acreditava que o autoconhecimento era o início do caminho para o verdadeiro saber. Um de seus principais preceitos era o de que para que uma cidade pudesse subsistir, consistindo em que não deveria ter ignorantes.

Questionou a filosofia que pregava que as idéias eram inatas, uma vez que defendia que o ensinamento das virtudes era algo possível. Recomendava que todos deveriam ensiná-las na proporção do melhor que pudessem. Afirmava que a virtude podia ser ensinada e que não era de nenhuma maneira estranho que um homem virtuoso tivesse filhos medíocres e que um pai medíocre tivesse filhos virtuosos, ressaltando o caráter de impotência da educação, que também, já naquela época colocava o problema do reducionismo biológico das heranças hereditárias. Cabe, pois, concluir, que talvez pela primeira vez na história Sócrates faz referência às diversas possibilidades na existência humana, quebrando a idéia de que “pau que nasce torto morre torto”, princípio este que nortearam e norteiam ainda hoje a crença de muitas pessoas, principalmente quando se fala em educação de filhos.

Seu foco era a crítica às diversas doutrinas, o que representava uma ameaça aos sistemas dominantes. Embora Sócrates não fizesse uso negativo desse método de reflexão crítica, mesmo assim foi acusado de corromper os jovens e os bons costumes da época.

Ao contrário dos antigos, Sócrates e seus seguidores não mantinham confrarias secretas, mas por onde passavam abriam círculos de discussão, onde os ouvintes aprendiam a pesar os prós e os contras de todos os argumentos, a manejar a arte de persuadir os indivíduos e as multidões. Era por assim dizer o conhecimento produzido na co-construção. Fundou o método de interrogação dirigida – a maiêutica. Seu alcance pedagógico estava no fato de que concebia a educação como uma liberação. Isto significava tornar o ser consciente na medida em que pudesse conhecer a si mesmo. O desenvolvimento da inteligência reflexiva, a

formação do juízo, a arte de compreender e ligar corretamente os conceitos era um fim supremo.

Hubert (1989), compreendida que a educação:

“... é coisa inteiramente diferente de uma socialização, da integração de um espírito num sistema de crenças feitas e estranhas a ele, adaptação de uma vontade a um conjunto de hábitos pré-estabelecidos. Toda educação verdadeira é auto-educação, cujo fim é permitir ao ser o encontrar-se a si mesmo, o exercer o direito de reger o próprio destino, de torná-lo capaz de ser seu artífice...” (p. 199).

Parece acertado supor que já notamos nesse texto a semente das idéias que vieram mais tarde a influenciar o surgimento do marxismo, do construtivismo e do existencialismo, bem como toda crítica que tem ocorrido a partir da década de 70 sobre a educação e seus objetivos na sociedade e na cultura.

Para Sócrates, o encontro entre os homens, à reflexão conjunta era fundamental para o conhecimento tanto de si como da realidade circundante.

É claramente perceptível nessa concepção de educação que há subjacente uma dimensão ética, na medida em que podemos pensar que educar não significa somente incutir conhecimentos, conduzir a um caminho, orientar e cuidar, mas também poder atuar junto a outro ser potencializando e fazendo vir à tona todas as suas capacidades e habilidades, respeitando suas diferenças, numa abordagem sócio-construtivista da realidade, através de um processo de reflexão. Esses pressupostos apareceram mais tarde em outros sistemas filosóficos de educação, sendo incorporado na modernidade à Psicologia, embora tenham sido distorcidos em alguns momentos da história, principalmente pelo humanismo.

Um outro pensador importante foi **Platão** (427 a 347 a. C). Ele foi o principal discípulo de Sócrates. Formulou a tarefa central de toda a educação: a defendia como um valor que implicava o homem como devendo passar gradativamente da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade. Isto só poderia acontecer por um processo de educação meticulosamente acompanhado e cuidadoso. Essas idéias são mais bem exploradas em sua “**alegoria da caverna**”, em que apresenta a educação como instrumento de combate à alienação, na medida em que o homem no desvelar de sua condição humana pudesse criar para si um contexto de libertação. Para ele o

conhecimento consistia em ascensão e progresso, que substituiu a percepção das imagens dos objetos pela percepção das idéias.

Platão afirmava que o homem pertencia a um mundo, o qual considerava sensível e inteligível, sendo este dotado de características tais como diversidade e instabilidade, e por isso mesmo deveria aspirar a participar deste como sendo passível de ser compreensível, na medida em que o próprio homem pudesse se libertar do mundo das aparências (Gadotti, 2003).

Definia por analogia a estrutura da alma humana com a da sociedade e do universo. Essa relação que ele faz da alma humana com o universo implicando todos estes aspectos, nos faz pensar que ele transpõe a realidade dos seres humanos para um plano psicológico e sociológico. Segundo Hubert (1989) há no pensamento platônico a distinção de três partes na alma humana, correspondentes às três classes da sociedade: irracional e apetitiva, o desejo de lucro e o corpo social.

“... uma parte irracional e apetitiva, sede dos desejos e das paixões, da inconstância e da diversidade; deixada a si mesma, compromete a unidade e a identidade pessoal, tal como o desejo de lucro das várias corporações que entregue cada qual a uma tarefa dissolve o corpo social e até arruína a saúde corporal e moral dos indivíduos...” (p. 204).

Naquela época já era possível perceber no pensamento platônico os princípios filosóficos que vieram mais tarde servir como argumento e base para outras investigações que deram origem a outros sistemas de conhecimentos que serviram de alicerce para o questionamento da visão metafísica (positivista) da realidade. A princípio foram os filósofos da fenomenologia e existencialismo (Hegel, Husserl, Heidegger – 1889 a 1976, Sartre – 1905 a 1980 e outros). Mais tarde foram os teóricos da Teoria Sistêmica e da Complexidade, sendo estes importantes representantes de diversas áreas do conhecimento, tais como a Biologia, a Matemática, a Antropologia, a Sociologia e a Física, os quais destacam-se Bertalanffy – 1901 a 1972; Werner – 1894 a 1964; Bateson – 1904 a 1980; Foerster – 1911, Maturana – 1928 e Morin – 1921, conforme esclarece Vasconcelos (2002).

Complexidade, instabilidade, movimento fenomênico, princípio dialógico, co-construção da realidade na linguagem, significado, sentido, espaço,

tempo, ampliação do foco, contradição e o sentido de ser das coisas encobertos nos fenômenos, são alguns dos termos presentes nas teorias desenvolvidas por esses autores, cujas idéias já estavam presentes nas filosofias de Sócrates e Platão há muitos séculos.

A partir dessas idéias apresentadas por Platão, parece correto afirmar que toda educação tem seu aspecto de interface entre o mundo circundante do sujeito e seu psiquismo (dimensão subjetiva), tendo o caráter de mediar seu lançamento no mundo. Nessa perspectiva é possível considerar a educação, numa perspectiva das práticas vividas no cotidiano sendo como o processo pelo qual somos inseridos na realidade (mundo) – os modos pelos quais esta nos é apresentada e como somos por ela afetados, em que cujos significados são construídos e desvelados ao longo do tempo, à medida que passamos pelos diversos ciclos de desenvolvimento e através das interações que estabelecemos nele (mundo) e com ele (normas, regras, crenças, valores, ritos, mitos, etc). Cabe, pois, entender que a educação como processo é também mediada pelos outros (família, escola, igreja, e outras instituições). Como tal realiza-se no contexto de uma cultura e sociedade mais amplos, sofrendo a interferência e pressões das suas instituições. Podemos concebê-la como prática que se dá também entre os homens, de modo que a partir de todos estes aspectos se realiza a formação umas teias complexas, passíveis de sínteses, contradições, complementaridades, crises, certezas e incertezas, estabilidade e instabilidade (Vasconcelos, 2002), processos através dos quais vamo-nos tornando quem somos, construindo nossa identidade pessoal. Nessa direção Severino (2003) afirma que: *“Assim, a educação se torna mediação universal da existência humana, sendo, sobretudo através dela que as novas gerações se inserem no tríplice universo das práticas”*.

Continuando ainda nossa incursão na história das idéias, cabe ainda apresentar **Aristóteles** (384 a 322 a. C), que foi um outro importante pensador, considerado um dos mais geniais filósofos gregos e o maior sistematizador do conhecimento de toda antiguidade. Ele defendia, ao contrário de seu mestre, anterior, que as idéias estavam nas coisas, como sua própria essência e que a virtude estava no meio termo. Defendia o princípio da razoabilidade. É também realista em sua concepção educacional e expõe três fatores principais que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: “disposição inata, hábito e

ensino”. Com isso mostra-se favorável a medidas educacionais “condicionantes” e acredita que o homem pode tornar-se a criatura mais nobre, como pode tornar-se a pior de todas, que aprendemos fazendo, que nos tornamos justos agindo justamente, conforme as idéias que vieram defender mais tarde Pavlov e Skinner. Hoje, do ponto de vista da psicologia, podemos afirmar que em sua obra apreço os prenúncios de uma “teoria do desenvolvimento humano”.

Levantou indicadores de características de desenvolvimento baseado em caracteres, em que fez uma descrição do caráter dos jovens, dos adultos e dos velhos, situando-os em seus modos de se comportarem e as implicações educacionais presentes nesses caracteres.

Nesse sentido, conforme nos coloca Gadotti (2003) e Hubert (1989), a finalidade da educação grega foi essencialmente voltada à formação dos homens cultos e aptos para as funções da vida particular e pública - o orador e o homem de Estado. Tendeu-se a ser individualista, dialética e retórica. Esses dois historiadores das idéias pedagógicas apontam a existência de um movimento de críticas e contestação quanto às finalidades da educação grega, indicando que Sócrates reagiu contra essas tendências, e por isso foi condenado à morte, como já dissemos, acusado de distorcer a educação dada aos jovens da época.

Nessa mesma direção, tanto Platão quanto Aristóteles combateram o que chamavam de “a própria fonte do mal”, que foi o direito concedido ao pai de família de dirigir a seu bel prazer a educação dos filhos. Realmente, nessa época as famílias tinham cessado, nesse instante, de exercer a forte influência que possuíam, na época anterior, das tradições humildes; e usavam da liberdade dada pelo Estado para dar aos adolescentes uma educação exclusivamente utilitária, ou adaptada às novas práticas da democracia, tendência esta que se fortaleceu ainda mais na cultura romana.

A história moderna, e principalmente uma parcela significativa dos teóricos contemporâneos da educação colocam esta questão relacionada à função da educação: preparar os jovens para atender às demandas sociais e econômicas emergentes em função dos contextos políticos e econômicos local e globais ou para acesso aos bens sociais e diminuição das desigualdades sociais? Estaria a educação a serviço da libertação ou da opressão e subordinação?

Do ponto de vista das práticas educativas, existem alguns autores, principalmente aqueles que se propõem a escrever literaturas de auto-ajuda, que versam sobre temas relacionados à educação de filhos e em sua maioria têm como público alvo os pais. Na narrativa desses autores muitas vezes é possível perceber argumentos e orientações que vão na direção dessa mesma tendência utilitarista. Aconselham que os pais e educadores em geral devem educar os filhos ou crianças e adolescentes de acordo com as “novas tendências do mercado”. Defendem princípios e valores educacionais que suscitam um ideário nas mentalidades dos pais, gerando expectativas sobre suas práticas e desempenho dos filhos, as quais, em muitos casos são levadas tão a sério a ponto de se transformarem em um tipo de “lealdade invisível” no sentido social. Os pais, em sua maioria se questionam sobre suas possibilidades, ou não, de corresponderem a tais expectativas, em função das condições ou contexto de vida que levam.

Muitas vezes as escolas e outras instituições sociais são absorvidas e buscam funcionar a partir desses valores, sem o mínimo de crítica, gerando angústias e sentimentos de fracassos nesses pais – principalmente os que vivem em condições de pobreza. Como afirmava John Dewey, acima de qualquer coisa, a educação é a busca de mais vida. Dentro desta mesma concepção, Severino (2003) nos afirma que mesmo em sua informalidade, ou seja, no contexto da família e em seu cotidiano no encontro entre os homens:

“... o processo educativo promove a inserção dos indivíduos nas esferas da realização da existência da espécie. Sua finalidade é conduzir a vida, cuidando para que os sujeitos se relacionem com a natureza, com seus semelhantes e com sua produção cultural”(p. 84)

Nesse sentido é fundamental pensarmos qual é ou deveria ser o verdadeiro sentido da educação, seja ela em seu caráter formal ou informal. Percebemos que em cada época histórica essa questão se impõe. Daí a necessidade de compreendemos o caráter de construção social e cultural, no horizonte do tempo e do espaço, da educação enquanto um valor.

3. O Pensamento Pedagógico Romano

Os romanos e sua educação eram essencialmente humanistas. À semelhança dos gregos, não valorizavam o trabalho manual: separavam a direção do trabalho do exercício deste.

Os escravos, sem nenhuma instrução e ainda mais numerosos do que na Grécia, eram tratados como objetos. Sobre eles recaía toda a **produção material da existência das elites**. É importante observar que, mesmo guardadas as proporções das diferenças culturais e das condições históricas, a diferença entre ricos e pobres tem também suas raízes, entre outras, na cultura grego-romana, indicando a existência de um legado cultural da pobreza como elemento de exclusão social, o que não deve, obviamente, justificá-la.

Segundo Gadotti (2003) e Hubert e (1989) Roma teve muitos pensadores da educação. Alguns deram muita importância à formação do caráter. Outros insistiam na educação para a vida.

Do ponto de vista das classes sociais, a aristocracia começou a ceder lugar para os comerciantes e pequenos artesãos e também para uma pequena classe de burocratas. Sentiu-se a necessidade de que existissem escolas que preparassem administradores. Aparecem neste momento as escolas com a função de formar cidadãos que pudessem atender às demandas do contexto social e econômico, à semelhança do que aconteceu em muitos momentos da história da educação moderna.

Gadotti (2003) e Hubert (1989) afirmam que foi nesta época do Império Romano que o Estado se fortaleceu e abraçou a educação, definindo mais claramente suas diretrizes: *“Pela primeira vez na história, o Estado se ocupa diretamente da educação, formando seus próprios quadros. Para vigiar as escolas foram treinados os supervisores- professores, cujo regimento se pareciam muito com o dos militares”* (Gadotti, 2003, p. 44). Temos assim a educação romana considerada como **utilitária e militarista**, organizada pela **disciplina e justiça**, conforme a descrição de alguns direitos e deveres ensinados pelos romanos:

- Direito do pai sobre os filhos;
- Direito do marido sobre a esposa;
- Direito do senhor sobre os escravos;
- Direito de um homem livre que a lei lhe dava por contrato ou por condenação judiciária;
- Direito sobre a propriedade.

Os deveres decorriam desses direitos.

Do ponto de vista da família, no lar o pai infligia aos filhos as obrigações do clã⁷(descendência). Vislumbramos assim as raízes do patriarcado, fundados no exercício da autoridade na figura paterna, também indicando a sujeição da mulher ao homem, o que está relacionado a outras questões de gênero que se refletem em nossa sociedade até os dias de hoje, tanto no que se refere às relações entre homens e mulheres/ pais e filhos, sobretudo quando fazemos uma análise mais específica desta questão no âmbito das relações familiares quando pensamos em termos das práticas educativas, cujos aspectos, mais adiante, serão considerados no contexto deste estudo.

Nas escolas, os castigos eram severos e os culpados eram açoitados com vara. Possivelmente estejam nas raízes dessas práticas as estratégias utilizadas até pouco tempo para moldar e punir os comportamentos inadequados, como por exemplo, o uso das palmatórias, hábitos que também foram ao longo do tempo adotados nas famílias e outras instituições, constituindo-se num valor educacional.

É importante ressaltar que nessas práticas aparecem os preceitos ensinados pela tradição hebraica, que como já vimos, também foram assimiladas pela cultura judaico-cristã, cujas idéias já foram apresentadas anteriormente.

Nesse contexto é importante ressaltar outro fator: na conjuntura romana todas as cidades e regiões conquistadas eram submetidas aos mesmos hábitos e costumes, à mesma administração, o que, de certa forma, garantia hegemonia em termos de padrões culturais (crenças, hábitos, valores, etc).

⁷ Tribo formada por pessoas que formam um conjunto de famílias de origem ancestrais e raciais comum.

4. O Pensamento Pedagógico Medieval

A decadência do Império Romano e as invasões dos chamados “bárbaros” determinaram o limite da influência da cultura greco-romana. Uma nova força espiritual se sucedeu à cultura antiga, preservando-a, mas submetendo-a a seu crivo ideológico: a igreja cristã, a qual **Umberto Eco** nos dá um belo exemplo em sua obra, **O Nome da Rosa**. Embora sendo uma obra que faz alusão à Idade Média, nos dá referência do quanto o poder religioso foi se constituindo ao longo da história e foi se colocando a serviço do Estado, interferindo assim no cotidiano da vida das pessoas, influenciando na formação de crenças e valores que norteiam as práticas da vida cotidiana dos indivíduos, principalmente através da conversão destes ao Cristianismo.

Os historiadores da educação são unânimes em afirmar que do ponto de vista pedagógico, Cristo havia sido um grande educador popular e bem-sucedido (Gadotti, 2003; Hubert, 1989; Saviani, 1992; Libâneo, 1994; Severino, 2003).

Seus ensinamentos ligavam-se essencialmente à vida e a pedagogia que propunha, na medida em que era concreta: parábolas inventadas no calor dos fatos.

A educação do homem medieval ocorreu de acordo com os grandes acontecimentos da época, entre eles, as pregações apostólicas, que teve sua origem no século I depois de Cristo. Até o Século VI a fé cristã foi conciliada com as doutrinas greco-romanas e difundiu as **escolas catequéticas** para todo o império. Segundo os mesmos autores a educação conservou a tradição e a cultura antiga. Nos séculos seguintes, surgiu a centralização do ensino por parte do Estado cristão.

A partir de **Constantino** (Século IV), o império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o **aparelho ideológico do Estado**.

Nesta época surge um novo tipo histórico de educação, uma nova visão do mundo e da vida. As culturas precedentes, fundadas no heroísmo, no aristocratismo, na existência terrena, foram substituídas pelo poder de Cristo, critério de vida e verdade: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida... Todo poder me foi dado”.

Este momento sofre a interferência de grandes e importantes personagens. Destaca-se a figura de **São Paulo** (apóstolo) (a.C. entre 62 e 68), que embora não tenha vivido nessa época teve o importante papel, em que procurou universalizar o cristianismo, unindo gregos e romanos.

Santo Agostinho (354-430) que juntamente com outros impôs a necessidade de se fixar um corpo de doutrinas, dogmas, culto e disciplina da nova religião. Criaram ao mesmo tempo uma **educação para o povo**, que consistia numa educação catequética, dogmática, e uma **educação para o clérigo** que era humanista e filosófico-teológica. Obtiveram destes a subserviência, mediante juramentos de fidelidade à fé cristã e “votos” de obediência, castidade e pobreza.

No século IX, sob inspiração de **Carlos Magno**, o sistema de ensino compreendia, entre outros objetivos, a educação elementar, ministrada em **escolas paroquiais** por sacerdotes. A finalidade dessas escolas não era instruir, mas doutrinar as massas camponesas, mantendo-as ao mesmo tempo dóceis e conformadas.

Nos séculos VI e VII formou-se o império Árabe. Neste contexto MAOMÉ, cujo nome significa o glorificado, fundou o **Islamismo**. Seus seguidores recebem o nome de mulçumanos ou maometanos

Ao contrário dos cristãos, os árabes não queriam mutilar a cultura grega em função de seus interesses, acabando por levá-la ao ocidente através das invasões que realizaram. Desse choque, desse conflito inicia-se um novo tipo de vida intelectual chamada **escolástica**, que teve muitos representantes, destacando-se entre eles **SÃO TOMÁS DE AQUINO** (1.224 a 1274).

Partindo das premissas de Aristóteles, afirmava que a educação habitua o educando a desabrochar todas as suas potencialidades (educação integral), operando assim a síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana.

As classes trabalhadoras nascentes não tinham senão a educação oral, a qual era transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência.

A igreja não se preocupava com a educação física, pois considerava o corpo pecaminoso: ele tinha de ser sujeitado e dominado. Aí também reside um

princípio que aparece em muitas práticas, tais como o uso dos chicotes em que os padres e monges se auto-infligiam dor com chicotadas para acalmar os “desejos e apetites da carne” ou se puniam quando cometiam pecados carnavais. Tais práticas também aparecem no uso dos açoites como tática de domesticar os escravos. Também foi agregada a outras práticas educativas que foram sendo desenvolvidas e utilizadas ao longo da história, tais como utilizar o castigo físico para conformar as pessoas a determinadas expectativas quando estas se desviavam do que era esperado como norma, conforme já consideramos em vários momentos deste texto.

Nesse contexto, para Hubert (1989) a pedagogia medieval se distingue radicalmente da pedagogia antiga. Esta última alargou-se sucessivamente da educação familiar para a educação cívica, da educação cívica para a educação humana. Parece que, dessa forma, a responsabilidade pela educação foi aos poucos sendo tirada da família, ficando cada vez mais institucionalizada, à medida que era centralizada na figura dos mestres (homens).

Atualmente parece haver um retorno em termos de devolver às famílias esta responsabilidade, visto que a escola no atual contexto não consegue atender às novas demandas educacionais geradas em função das mudanças de valores ocorridos ultimamente. Parece ser necessário neste momento que cada uma destas instituições revejam seus papéis na sociedade, buscando um lugar comum em termos da tarefa educativa, para realizá-la conjuntamente.

Os pais, em função das mudanças e transformações sociais ocorridas na sociedade em função das demandas do Estado, têm deixado a educação por conta da Escola, bem como acontecia antigamente.

Vista dessa forma, podemos pensar que o termo **socialização** tem o caráter de formar a pessoa para atender às demandas e expectativas do Estado, o que ao longo da história acabou se transformando numa das principais tarefa da educação. Aí reside a importância de pensarmos nas práticas educativas no contexto das famílias de baixa renda para compreendermos os valores subjacentes a esses objetivos, nos quais operam.

Ainda do ponto de vista histórico, o Cristianismo, na Idade Média atacou e arruinou essa idéia de Estado e humanização, passando a Igreja a ser a única de todas as demais autoridades a sobreviver, acrescentada em poder. É uma outra fase

em que a própria Igreja assume o lugar do Estado e até mesmo se confunde com ele. Foi dada ao homem uma nova concepção de si mesmo e de sua existência, adaptada à nova situação mundial e obviamente ao novo sistema religioso. Afirmando o poder que a igreja adquiriu nessa época, Hubert (1989) acrescenta:

“As escolas do Ocidente nasceram sob a pressão das necessidades sociais e, em particular das necessidades eclesiásticas” (p. 26).

Ao exame desse texto percebe-se que na medida em que as desigualdades sociais foram cada vez mais aumentando, gerando pobreza e miséria social, aí entra a Igreja com seus missionários com o intuito de educar as massas e acolhê-las em suas condições de miséria, mas sem deixar de lado seu principal objetivo: a salvação da alma. Isto tinha a ver com realizar uma educação que tinha como principal meta dotar o espírito humano de sólida armadura lógica, que era no fundo desenvolver no homem as funções abstratas e formais que para eles melhor exprimia a natureza de ser racional. Assim se constituiu a **pedagogia escolástica** da Idade Média.

Nesse contexto a religião era considerada como tudo para o homem, uma vez que a educação medieval se organizou nessa base, apresentando uma tendência de subordinar-lhe todas as atividades – principalmente a profissional, econômica e social. Embora imbuída de novos ideais, Hubert (1989):

“... a educação nesse contexto prepara e, de certo modo, opera a conversão da alma” (p. 27).

Seu foco eram os invasores bárbaros por ela convertidos sem resistência, que formava esta população de miseráveis.

Dessa forma o ensino medieval firmou fisionomia própria. Esforçou-se por ser enciclopédico, reviver a evanescente cultura antiga, efetuando a teologia, divulgar os conhecimentos úteis à vida da igreja e até à vida política, isto é, a totalidade das ciências humanas (Hubert, 1989)

Na verdade já começava a preparação de um cenário para a ocorrência do período **renascentista** marcado pelas grandes descobertas que tiveram importância para a humanidade. Porém o **papado** se impõe centralizando para si todo poder e se empenha na grande luta por impor uma visão teocrática do mundo, em que sentiu

a necessidade de disciplinar todo processo de aquisição de conhecimentos e chamar a si a direção deles.

5. O Pensamento Pedagógico Renascentista

O pensamento pedagógico renascentista se caracteriza pelo resgate e revalorização da cultura greco-romana. Essa nova mentalidade influenciou a educação: tornou-a mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis.

O renascimento pedagógico ligou-se a alguns fatores mais gerais da própria evolução histórica: as grandes navegações do século XIV, que deram origem ao capitalismo comercial, a invenção da imprensa escrita realizada pelo alemão Gutenberg (entre 1391 e 1400-1468), que contribuiu mais ainda para difundir o saber e as revoltas.

O impacto dessas descobertas e movimentos favoreceu a crença nas possibilidades de o homem se superar, favoreceu o fortalecimento do **individualismo** iniciado pelo cristianismo e firmado pela igreja como um valor humano, além de incentivar o pioneirismo e a aventura. Desenvolveu-se também a arte da guerra, agora numa perspectiva, digamos assim, mais “tecnológica”, possibilitada pelo uso da pólvora.

Na educação era valorizada a idéia de que se precisava primeiro cuidar do corpo, da higiene, da limpeza, da vida ao ar livre, dos exercícios físicos etc. Ela devia ser alegre e integral. Estes princípios influenciaram fortemente, mais tarde, as idéias médico - higienistas que aparecerão na educação brasileira no fim do século XIX e início do século XX, cujo movimento terá origem na França no Século XVIII.

Neste momento estes preceitos “higienistas” funcionaram como a principal testemunha da decadência da cultura medieval e do surgimento da modernidade (Gadotti, 2003). Segundo o mesmo autor, seus escritos valorizavam a cultura popular, o que significava uma resistência à cultura oficial das classes dominantes.

Ao contrário do pensamento teocrático da idade média, o Renascimento valorizava as humanidades, entendendo-se por isso os reconhecimentos ligados

diretamente aos interesses humanos, que formam e desenvolvem o homem, que respeitam sua personalidade. Era claro a reação ao Estado - Igreja Medievais. Vislumbra-se a educação como sinal de protesto, o que contém em seu cerne a educação moderna e leiga.

Esse movimento não podia deixar de repercutir no seio da Igreja, que se deparou com a Reforma Protestante, considerada como a primeira grande revolução burguesa. Foi iniciada pelo monge agostiniano **Martinho Lutero** (1483-1546), que no contexto renascentista exaltava o indivíduo e seu livre arbítrio, o que tornara inevitável a ruptura no seio da Igreja.

A principal consequência da reforma foi a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes. Mas não consistiam ainda em escolas públicas, leigas, obrigatórias, universais e gratuitas, como as entendemos hoje. Era uma **escola pública religiosa**.

Nesta sequência surge a educação **Jesuítica**, a qual se encaminhou principalmente para a formação do homem burguês, desconsiderando a formação das classes populares. Seu fundador foi **Inácio de Loyola** (1491-1556). Contrários ao espírito crítico, eles privilegiavam o dogma, a conservação da tradição.

Na educação Jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. Seu lema: “obediência ao papa até a morte”. Para isso, diziam, era preciso “enfaixar a vontade”, como eram enfaixados os membros do bebê. Eis aí novamente preceitos que também serão agregados ao pensamento médico - higienista em que se fabricarão os corpos dóceis, a vigilância e a punição (Foucault, 1975), bem como o controle dos corpos e dos hábitos como princípios de práticas educativas nas famílias e nas instituições. Retomaremos essas idéias mais adiante.

Os **Jesuítas** assumiram no Brasil um papel cultural importante, em termos da formação da mentalidade do nosso povo: o de portadores e transmissores da tradição medieval e renascentista da Europa no contexto da colônia, tendo eles propiciado e em parte se encarregado de realizar o enxerto das idéias, sonhos e decepções, riquezas e contradições do Velho Mundo (Massimi e Guedes, 2004) no terreno fértil, virgem e desconhecido do Mundo Novo, onde irão estabelecer sua morada.

A educação é reconhecida pelos religiosos – imbuídos pelo espírito da pedagogia humanista – como instrumento privilegiado para criar um homem novo e uma sociedade no novo mundo⁸. Por isso a educação das crianças e a criação de escolas se constituíram os objetivos prioritários do plano missionário da Companhia no Brasil. Esse empreendimento acarretava a necessidade de formular conhecimentos e práticas de caráter pedagógico e psicológico, os quais figuram a ênfase no conhecimento de si mesmo e no diálogo interpessoal visando à compreensão à própria dinâmica interior. Daí as pregações, a repetição oral, as orações, a meditação.

6. O Pensamento Pedagógico Moderno

A Idade Moderna estende-se de 1453 a 1789, período no qual há o predomínio do regime absolutista, que concentrava o poder no clero e na nobreza. A Revolução Francesa pôs fim a esta situação.

Os séculos XVI e XVII assistiram a ascensão de uma nova e poderosa classe que se opunha ao modo de produção feudal.

O homem lançou-se ao domínio da natureza desenvolvendo técnicas, artes, estudos – matemáticos, astronomia, ciências físicas, geografia, medicina, biologia.

Giordano Bruno (1548-1600) desenvolveu a astronomia; **Galileu Galilei** (1564-1642) construiu um telescópio e descobriu os satélites de Júpiter e a lei da gravidade; **William Harvey** (1578-1657) constatou a circulação do sangue; **Francis Bacon** (1561-1626) deu um novo ordenamento às ciências e propôs a distinção entre fé e razão para não se cair nos preconceitos religiosos que distorcem a compreensão da realidade; criou o método indutivo de investigação, o qual

⁸ Os Jesuítas chegaram ao Brasil carregando consigo idéias milenares que, expressivos da crise cultural na Europa, deixava-os imbuídos de que nas novas terras iriam conseguir seus sonhos frustrados em seu contexto de origem, os quais eram abarcar e discutir as novas teorias dos filósofos renascentistas, e ao mesmo tempo, manter uma ligação estreita com a tradição filosófica cristã. Nesta perspectiva, a criação de escolas seria um dos caminhos para possibilitar a realização destes ideais preconizados, uma vez que na tenra idade seria mais fácil inculcar neles os caracteres da nova humanidade que se pretendia moldar, apesar de terem percebido após alguns anos de experiência com os índios de que eles não eram “tabula rasa”, possuindo um vasto arcabouço cultural, muito diferente dos Europeus.

opondo-se ao método aristotélico da dedução, sendo considerado o fundador do método científico moderno.

René Descartes (1596-1650) escreveu o famoso discurso do método (1637) mostrando os passos para o estudo e a pesquisa; criticou o ensino humanista e propôs a matemática como modelo de ciência perfeita. Assentou em posição dualista a questão ontológica da filosofia: a relação entre o pensamento e o ser. Convencido do potencial da razão humana, propôs-se a criar um novo método, científico, de conhecimento do mundo e substituir a fé pela razão e pela ciência.

Vinte anos depois da publicação do *Discurso do método*, **João Amos Comênio** (1592-1670) escreveu a Didática Magna (1657), considerada como método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga. Dizia que ao invés de ensinar palavras ou sombras das coisas, a escola deveria ensinar o conhecimento das coisas. Considerado o pai da didática, é a primeira vez na história que aparece um pensador interessado em práticas educativas, mesmo que no contexto de uma educação formal.

É nesse contexto que nasce a didática como ramo do conhecimento que visa pensar de forma crítica as estratégias utilizadas nas escolas para ensinar as crianças e jovens, tanto na perspectiva de seus conteúdos quanto na perspectiva de suas estratégias (método). Por isso é considerado um grande educador moderno, além de um dos maiores reformadores sociais de sua época. Foi o primeiro a propor um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. Para ele a educação deveria ser permanente, ou seja, acontecer durante toda a vida humana.

Afirmava que a educação do homem nunca termina porque nós sempre estamos sendo homens e, portanto, estamos sempre nos formando. Defendia que em cada família deveria existir uma escola materna. Naquela época através de Comênios já começa haver demonstração da importância de se voltar o olhar para os pais no sentido de orientá-los e perceber que tipo de educação estava dando aos filhos. Essa preocupação também aparece no contexto em que a escola e os cuidados eram dispensados somente a uma classe privilegiada, ficando os pobres relegados ao destino.

Nesse sentido começa a haver um movimento das camadas populares no século XVII pelo direito ao acesso à escola. Instigados pelos novos intelectuais iluministas e por novas ordens religiosas, a classe trabalhadora, em formação, podia e devia ter um papel na mudança social.

O acesso à formação tornou-se essencial para articular seus interesses e elaborar sua própria cultura de resistência. Aparece aí a educação como possibilidade de melhora de vida e acesso aos bens sociais. É a partir dessa idéia que a escola passa a ser valorizada pelas camadas populares.

Nessa perspectiva de luta de classes por melhores condições de vida e a busca de um sentido que pudesse legitimar essas populações, aparece a figura de **John Locke** (1632-1704), já questionando a predominância de alguns valores que mais faziam sentido para as classes dominantes que para as mais desfavorecidas.

Considerava que o autocontrole é um elemento vital na educação das crianças. Dizia que tudo se aprende e que não há idéias inatas. É também possível perceber em seu discurso a idéia do homem como uma “tábula rasa”, cujo ser será talhado a partir da influência do meio, em que a educação se constitui em importante ferramenta nesse processo.

O **período iluminista** destaca-se como um importante momento destas conquistas e tem como seu principal representante **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778), que inaugurou uma nova era na história da educação. Ele representa o divisor de águas entre a velha e a nova escola. Suas obras ***Sobre a desigualdade entre os homens*** e o ***Contrato social*** demonstram o resgate da relação entre educação e política. Além disso, centraliza pela primeira vez o tema da infância na educação. É considerado o pensador que inventou a infância. A partir dele a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura, conforme assinala Áries (1985) em sua obra, em que faz referências à história da criança e da família, nem tampouco um adulto inacabado, conforme nos alerta Szymanski (2003).

Segundo Rousseau, a criança vive em um mundo próprio que é preciso compreender. A criança nasce boa e o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança. O toque da mão do homem, para ele, tem o terrível dom de confundir e perturbar a boa ordem das coisas. Nem mesmo o próprio homem escapa

à sua ação deformadora: tendo nascido livre, logo é transformado em escravo de tudo e de todos.

Nesse sentido o século XVIII é político-pedagógico por excelência, conforme assinala Gadotti (2003)

“As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública”. (p. 88):

É possível apreender que os movimentos populares, fortalecidos pela formação, presença e luta dos sindicatos vão realizando movimentos de reivindicações por melhores qualidades de vida e nesse quadro de melhores condições entra a educação. É nesse momento que o Estado institui pela primeira vez a obrigatoriedade escolar.

É na Alemanha que cresce a intervenção do Estado na educação, criando escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande revolução pedagógica nacional francesa no final deste mesmo século.

Do ponto de vista dos valores do momento, que impregnavam a educação e suas práticas, se fez presente de forma acentuada o movimento pela liberdade individual iniciado no período anterior que buscou refúgio na natureza: o ideal de vida era “o bom selvagem”, livre de todos os condicionamentos sociais (Gadotti, 2003 e Streck, 2004).

A educação não deveria apenas instruir, mas permitir que a natureza desabrochasse na criança; não deveria reprimir ou modelar. Baseado na teoria da bondade natural do homem, Rousseau sustentava que somente os instintos e os interesses naturais deveriam direcionar a educação. Nesse sentido podemos considerá-lo como o **precursor da escola nova**, que se inicia no século XIX e teve grande êxito na primeira metade do século XX, conforme a destacaremos quando fizermos referência ao contexto educacional brasileiro, adiante.

À semelhança de Platão na Grécia antiga que traz no bojo de suas idéias indicadores de uma psicologia do desenvolvimento, assim também o faz Rousseau no que poderíamos chamar de uma **psicologia da educação** (mesmo em um momento em que a psicologia não tinha se constituído como ciência, embora houvesse a presença de “idéias psicológicas”), na medida em que divide a educação em três momentos: o da **infância**, o da **adolescência** e o da **maturidade**.

Nesse contexto ainda cabe reforçar que através de Rousseau, podemos perceber que o Século XVIII realiza a transição do controle da educação pela Igreja para o Estado. Nessa época desenvolveu-se o esforço da burguesia para estabelecer o controle civil (não religioso) da educação através da instituição do ensino público (não religioso).

O Século XIX destaca-se como um outro importante período, marcado por duas correntes opostas sob os nomes de **Marxismo** e **Positivismo**. Reflexo dos acontecimentos do período anterior, em que no cerne da sociedade burguesa essas duas forças antagônicas tomaram forma desde o final do século XVIII. De um lado o movimento popular e socialista e de outro o movimento elitista burguês. Seus dois expoentes de maior peso foram **Augusto Comte** (1798) e **Karl Marx** (1818-1883).

Nesse contexto cabe ainda destacar a presença de um outro importante expoente da educação no pensamento positivista que foi **Émile Durkheim** (1858-1917). Ele considerava a educação como imagem e reflexo da sociedade. Tinha a educação como um fato fundamentalmente social. Assim, a **pedagogia** seria uma **teoria das práticas sociais**.

Esse conjunto de idéias pedagógicas e sociais revela o caráter conservador e reacionário da tendência positivista na educação.

O positivismo, cuja doutrina visava substituição da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, acabou estabelecendo, no fundo, uma nova fé; a fé na ciência, que subordinou a imaginação científica à pura observação empírica. Seu lema sempre foi “ordem e progresso”. Acreditou que para progredir era preciso ordem e que a pior ordem é sempre melhor que qualquer desordem. Portanto, o positivismo tornou-se uma ideologia da ordem, da resignação e, contraditoriamente, da estagnação social.

Para os pensadores positivistas, a libertação social e política, passavam pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, sob o controle das elites.

A expressão do positivismo no Brasil inspirou a **Velha República** e o **Golpe Militar de 1964**.

Segundo essa ideologia da ordem, o país não seria mais governado pelas “paixões políticas”, mas pela racionalidade dos cientistas desinteressados, eficientes e neutros: os tecnocratas.

A tecnocracia instaurada a partir de 1964 nos oferece um exemplo prático do ideal social positivista, preocupado apenas com a manutenção dos “fatos sociais”, entre eles, a existência concreta das classes. Essa doutrina serviu muito às elites brasileiras quando sentiram seus privilégios ameaçados pela organização crescente da classe trabalhadora. Daí terem recorrido aos dirigentes militares, que são as elites “ordeiras” vislumbradas por Comte.

Do ponto de vista da educação, a teoria educacional de Durkheim opõe-se diametralmente à de Rousseau. Enquanto esse afirmava que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, Durkheim declarava que o homem nasce egoísta e só a sociedade, através da educação, pode torná-lo solidário. Por isso, a educação, para o último se definia como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontravam ainda preparadas para a vida social. Poder-se-ia dizer, talvez, ter-se daí originado o termo **socialização** como se referindo ao processo de “**adequação**” das crianças a seu meio social, tendo num primeiro plano a família como detentora desta função e num segundo plano, a escola.

Ao falarmos do progresso em termos da **educação no Século XX**, cabe fazer algumas breves considerações sobre as condições sociais e intelectuais gerais.

A primeira delas é com relação à decadência das escolas germânicas que declinaram mesmo antes do início do novo século. O realismo científico depôs o humanismo e tomou a direção das questões humanas. O Cristianismo, entregando-se à sua tendência inerente para o formalismo e o institucionalismo, atou seu destino às condições sociais, políticas e econômicas existentes.

A atividade intelectual mais vigorosa se manifestou no estudo das ciências. A Biologia ocupou o lugar de destaque e dominou a Psicologia, a Sociologia e as Ciências Políticas. Os princípios biológicos evolucionistas e os princípios da luta pela existência e sobrevivência do mais aptos inspirados em

Darwin a partir de sua publicação da Origem das espécies (1859), levaram à crença de que o poder faz a força. Isto deu justificativa para um nacionalismo intensificado.

A monarquia e o imperialismo eram predominantes, mas sentiram o desafio do socialismo crescente. A fim de manter as massas submissas, a Alemanha buscou o domínio do mundo e, na tentativa, mergulhou a humanidade em duas grandes guerras devastadoras.

Outro fato importante é o surgimento da Psicologia como ciência, ao desfazer sua conexão com a filosofia, em que era denominada anteriormente por muito tempo de “Filosofia Mental” (Eby, 1986). Tornou-se uma ciência natural e experimental com Wundt e Fechner (que serão abordados mais detalhadamente no contexto educacional brasileiro).

Enquanto isso na América do Norte, sob o impacto da evolução biológica, **William James** fez uma abordagem psicológica de orientação fisiológica e **G. Stanley Hall** deu realce do ponto de vista genético.

Estes autores, cada um a seu modo fizeram grande esforço para demonstrar que a mente era um fenômeno natural que se desenvolveu de acordo com as leis da natureza.

Na perspectiva de uma psicologia educacional ficou evidente o vivo interesse pelos processos de aprendizagem, a partir da análise comportamental animal, originados em **Ivan Pavlov** e **J. B. Watson**, em que construíram uma concepção pragmática da mente que culminou na teoria **behaviorista**.

É importante considerar que durante várias décadas passadas introduziram-se nos trabalhos sobre psicologia os processos sociais, do pensamento criativo, o estudo da integração e dinâmica da personalidade. A enorme necessidade de conhecimento sobre a vida mental em conexão com a educação, ultrapassou o interesse puramente científico.

Nesse contexto, a psicanálise e a psicoterapia aparecem contemporaneamente aos outros movimentos, preconizando um outro valor na psicologia – **o analítico**.

Sua origem foi diferente, pois nasceu no campo da patologia a partir de alguns médicos europeus. **Sigmund Freud** foi o mais importante, uma vez que a

partir da formulação de um método, cuja origem se deu fundamentado nos estudos da histeria de seus pacientes, descobriu que em alguma fase de sua história algo fora mal no que diz respeito ao seu desenvolvimento neuropsíquico.

Penetrar tão profundamente quanto possível no passado poderia fornecer a pista para explicar o início do problema. A partir de Freud foi possível perceber um aumento bastante significativo ao desenvolvimento infantil como um valor que interferiu nas práticas educativas nas famílias.

Afirmava que existia uma sexualidade infantil, conotada por diversas fases, onde a partir dos relatos de seus pacientes podia-se depreender determinados efeitos na formação da personalidade. Tais efeitos tinham relação direta com a experiência de cada um associado às práticas educativas aos quais as crianças eram submetidas, numa abordagem explicativa, na base da relação causa-efeito.

Mais que nunca antes na história, suas idéias gerou preocupações propedêuticas, em que o foco foi colocado na família pelos possíveis traumas ou neuroses gerados no seu interior, cuja ênfase foi dada principalmente à figura materna, uma vez que as relações primárias eram colocadas como de fundamental importância na formação do psiquismo saudável.

Neste momento, sob a influência dessas idéias é que aparece a **pediatria científica** que deu ênfase aos cuidados que as mães deveriam ter durante a gestação, preconizando inclusive a possibilidade de comunicação (inconsciente) entre o feto e a mãe nesta fase, cujos conteúdos eram transmitidos “inconscientemente”, idéias que foram mais tarde ampliadas e melhor desenvolvidas por **Winnicott** (1896-1971) quando afirmou que o inconsciente das crianças e o inconsciente dos pais eram fundidos e que na medida em que os bebês cresciam, evoluindo, pais e filhos iam se diferenciando em termos do psiquismo.

Estas idéias também inspiraram outros teóricos como **Melanie Klein** cuja ênfase também é colocada na relação mãe bebê. Enfatizou que a experiência de aleitamento através do ato de amamentar era fundamental na formação da psique da criança, em que a mãe era introjetada pelo bebê, desenvolvendo a idéia de seio bom e seio mal.

Daí emergiram literatura cujos preceitos eram voltados para o planejamento de um ambiente familiar que propiciasse desenvolver um bom clima de estabilidade emocional entre mãe e bebê, bem como programar o desmame e os cuidados inerentes à higiene e hábitos alimentares.

Influenciados pelas idéias psicanalíticas de Freud sobre as fases do desenvolvimento da personalidade, cujo foco estava na sexualidade infantil, em que as fases anal e oral eram fundamentais no desenvolvimento de tais traços, começou a aparecer a preocupação em desenvolver cursos de gestação, ginástica para parto sem dor, técnicas de aleitamento materno, bem como uma ênfase na relação mãe-bebê com foco na administração do sono, da dieta e da higiene física com ênfase no controle dos esfíncteres.

Depreende-se daí que neste momento essas idéias mostram haver a presença de uma concepção científica das leis do desenvolvimento.

A psicologia Genética também figura como um outro fator importante nessa linha evolutiva, pois tem na pessoa de **G. Stanley Hall** um importante representante, embora não tenha deixado nenhum sucessor para dar continuidade a suas descobertas. Nesse mesmo contexto aparece **Arnold Gesell** que se especializou em crescimento físico e mental de crianças pequenas e figura como a mais destacada autoridade no assunto.

Jean Piaget (1896 a 1980), foi um outro importante estudioso de Genebra que deu ao mundo a mais notável visão de desenvolvimento infantil. Foi considerado o pai da psicologia da inteligência e estava interessado em saber como nós podemos aprender algo. Mais do que a psicologia e as características de cada indivíduo, o que o preocupava era a construção de uma teoria do conhecimento. Como chegamos conhecer algo que não conhecíamos? Como o conhecimento evolui? Impossibilitado, pela falta de dados, de estudar a evolução do pensamento ao longo da história da humanidade, Piaget voltou-se para experiências com crianças - baseadas em diálogos abertos sobre temas específicos e não em testes. Por meio delas, tentou entender os processos pelos quais evoluía a compreensão de conceitos básicos como espaço, tempo, causalidade física, número, julgamento moral.

Depois de escrever uma série de livros sobre suas conversas com crianças de quatro anos em diante, Piaget estudou incessantemente o crescimento de seus três filhos, escrevendo, entre 1925 e 1931, três livros clássicos. Nessas obras, apresenta suas dúvidas sobre o papel do pensamento verbal na gênese da inteligência e afirma que, nos primeiros anos de vida, a inteligência é uma consequência das ações, da atividade da criança, e não de sua linguagem. Era o início de uma obra enorme e de difícil leitura, porém fascinante e única.

Opondo-se tanto às teorias que acreditavam no caráter inato do conhecimento quanto às que viam as crianças como "tabula rasa" sobre as quais o conhecimento se inscrevia, Piaget definiu uma nova concepção: o construtivismo, segundo o qual o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, é uma consequência de suas interações com o mundo e de suas assimilações e acomodações sobre essas experiências, de tudo aquilo que pode abstrair delas.

Para Piaget, as crianças são como "pequenos cientistas", pois fazem experiências com o mundo ativamente. A construção do conhecimento é um processo biológico de assimilação do novo ao que já existe, comparável, de certa forma, à digestão. Isso porque, ao ser "assimilado" pelo sujeito, o alimento se transforma. O mesmo acontece com o conhecimento, que é "assimilado" aos esquemas e estruturas do indivíduo.

Na área da educação, sua influência é enorme, embora Piaget fizesse questão de deixar claro que não era pedagogo. Era conhecedor e defensor assumido das práticas da **Escola Nova** e da pedagogia praticada por **Freinet**.

Piaget escreveu pouco sobre pedagogia e nunca desenvolveu nenhum método. Mesmo assim, as pesquisas e as idéias de Piaget sobre a evolução dos processos de aprendizagem serviram (e continuam servindo ainda hoje) como fonte de inspiração e como uma base sólida para criticar o ensino tradicional, o qual era excessivamente verbal e passivo e não-desafiador para os alunos. O trabalho de Piaget deu origem a inúmeras tentativas (marcadas por boas idéias e por equívocos) de readequar os conteúdos e a forma de ensiná-los, processo que continua até hoje.

O desenvolvimento de testes de medidas da inteligência também aparece como um importante momento e contribuição na história, na pessoa do psicólogo francês, **Alfred Binet**, o que teve como efeito uma certa psicologização da

pedagogia que mudou a idéia da educação formal, introduzindo o conceito de Q.I. (quociente de Inteligência), que teve forte impacto no processo educacional.

Nosso objetivo até aqui foi fazer uma apresentação histórica, tecendo um panorama dos principais momentos da história da humanidade, fazendo um recorte das idéias pedagógicas e sua importância nas práticas educativas.

7. Desafios da Educação Pós-Moderna

Há um grande debate hoje a respeito das teorias da educação, em vários países do mundo. E o grande tema é a chamada educação pós-moderna e multicultural.

Desde os anos 50, década em que, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950), se fala em pós-modernismo. Nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas, nos anos 70 o pós-modernismo ganhou um grande impulso com a crítica dirigida pela filosofia à cultura ocidental (Gadotti, 2003; Giddens, 2002; Morin, 2002 e 2003; Bauman, 2003 e 2004).

Entre os elementos reveladores da pós-modernidade está a invasão da tecnologia eletrônica da automação e da informação, que causam certa perda de identidade nos indivíduos, ou desintegração (Bauman, 1998, Arendt, 2003; Santos e Romão, 2003).

A pós-modernidade se caracteriza também pela crise de paradigmas. Faltam referenciais. Nesse sentido, uma educação pós-moderna seria aquela que leva em conta a diversidade cultural, portanto uma educação multicultural.

O pós-modernismo surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização. Nega-se o sistema, para se afirmar o indivíduo, o diferente, o atípico.

O multiculturalismo representa um movimento histórico-social carregado de ambigüidades. Também não poderia deixar de ser polêmica a

educação pós-moderna multicultural. Envolvida por esse movimento, ela pretende ser paralela ou alternativa à educação atual.

O que se pretende é transformá-la. Como concepção geral, defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo.

Capítulo IV

Tendências pedagógicas no Brasil: um olhar sobre as forças do contexto histórico na constituição dos valores educacionais e suas práticas.

Nos últimos anos diversos estudos têm sido dedicados à história das tendências pedagógicas no Brasil, os quais têm sido vinculados às práticas educativas, as quais são abordadas no contexto de uma educação formal, com ênfase na instituição escolar.

As práticas educativas têm sido consideradas como os processos pelos quais são assimilados conhecimentos e experiências acumuladas pelas práticas sociais da humanidade. São vistas na perspectiva das ações e objetivos instrucionais como atividade planejada ou intencional. Nesse sentido elas se situam como um dos ramos de estudo da pedagogia, cujo objeto é o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas considerações, Libâneo (1994) define a Pedagogia como a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global, e afirma que:

“... a pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social (...)... cabe à pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo” (p. 24).

Segundo este mesmo autor os estudos teóricos da pedagogia no Brasil convergem para a formulação de uma teoria crítico-social da educação a partir da crítica política e pedagógica das tendências e correntes da educação brasileira

Considerando estes aspectos, os autores em geral concordam em classificar as tendências pedagógicas, dividindo-os em dois grupos:

1º - As de cunho liberal: **Pedagogia Tradicional, Tecnista e Renovada;**

2º - As de cunho progressista: **Pedagogia Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos**. Em função dos objetivos deste estudo não iremos nos aprofundar nas idéias que fundamentam tais pedagogias, mas fazer um recorte em termos de descrição das principais idéias que a partir de nossa análise e reflexão se constituíram em alguns princípios (referenciais) que norteiam as práticas educativas no âmbito da escola e suas possíveis ligações com a articulação de crenças, valores e atitudes relacionadas à educação informal, que têm permeado ao longo da história as práticas educativas na família.

1 - Pedagogia Tradicional

Ao nos referir às idéias pedagógicas de cunho liberal, percebe-se que na ***Pedagogia Tradicional*** a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Se olharmos para o contexto familiar é possível pensar que durante muito tempo a educação foi, e de certo modo, continua sendo centrada na figura dos pais, que têm por função interpretar e apresentar a realidade (mundo) para os filhos, dizendo como estes devem se comportar frente a ela, estabelecendo expectativas de desempenho sobre estes.

Nesta visão a educação das crianças é feita através da utilização de recursos como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o instrumento principal é a palavra, a exposição oral, o que nos permite fazer uma correlação com as práticas indicadas na Grécia antiga e com a pedagogia utilizada pelos Jesuítas quando chegaram ao Brasil, e que por sua vez podemos correlacionar àquelas práticas que ocorrem nas famílias em que os pais mostram aos filhos através dos fatos “o que não deve ser feito”, tradicional prática realizada com base nos contra modelos, em que os pais se valem do exemplo daquelas pessoas que se comportam de modo inapropriado e que não correspondem às expectativas sociais do que é ter boa educação ou ser educado. É importante lembrar que este modelo de educação tem muitas de suas raízes na época da idade média, à semelhança do que acontecia na inquisição, em que as pessoas eram expostas, humilhadas e castigadas pelos atos inapropriados que tinham cometido.

Nesta perspectiva educacional explicita-se a importância do quanto os adultos devem dar exemplo às crianças e como estas devem observar os exemplos dos outros, principalmente aqueles considerados como inadequados para que não se comportem do mesmo modo.

Esta tendência pedagógica também está na base de algumas práticas educativas nas famílias, cuja crença, de que o falar, repetindo várias vezes à mesma coisa, “batendo sempre na mesma tecla”, dá garantias de que os filhos irão assimilar e obedecer sempre o que se espera que eles façam.

Na escola, supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações dos professores, seja através das provas. Para isto é importante que os alunos “prestem atenção”, porque ouvindo facilita o registro do que se transmite, na memória.

Na família, gritar ou falar em tom hostil, seja pelo desespero, ansiedade ou medo sentido pelos pais, como estratégia para se fazerem ouvir ou obedecer, pode estar associado ao fato de que ao fazê-lo os filhos possam prestar mais atenção e não cometer erros. Portanto está implícita uma educação que não considera a criança como parte integrante de tal processo, numa relação de autoridade em que os pais são o centro, que não levam em conta a dimensão de coresponsabilidade e sem direito a argumentação por parte da criança, que aparece de modo passivo na relação cuja tarefa está implicada.

A criança é colocada como aluno ou filho que diante do adulto (pais ou professores) deverá receber os conteúdos e sua tarefa é decorá-la, assimilar e praticar. Parece correto supor que nessa acepção, os objetivos explícitos ou implícitos referem-se à formação de uma pessoa ideal, desvinculada de sua realidade concreta, ou seja, de seu contexto.

Do ponto de vista da educação formal (escolar), o professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente ou futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, desvinculada de seu contexto vivencial, dos interesses das crianças, dos problemas reais da sociedade e da vida dos mesmos. A educação é fortemente baseada na apresentação de dados sensíveis, de modo que as crianças possam observá-los e

formar imagens delas em suas mentes. O material concreto (conteúdos de ensino) é mostrado, demonstrado, manipulado, mas a criança não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o re-elabora com o seu próprio pensamento.

A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental das crianças e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Reforça a idéia dos pais e professores como conhecedores e sabedores das coisas da vida, do mundo, em que tudo deve ser visto como imutável, cujas práticas adquirem um caráter quase ritualístico, em que simbologias e significados vão se construindo. Reside aí a idéia de assimilação e acúmulo, repetição e transmissão, cujas premissas estão no bojo dos conceitos que descrevem a tradição (Giddens, 2002).

Os princípios e valores sustentados pela pedagogia tradicional, têm resistido ao tempo, prevalecendo nas práticas educativas nas escolas e nas famílias (Saviani, 1992, Libâneo, 1994; Candau, 2000; Severino 2003; Gadotti, 2003).

No contexto escolar é atribuído ao ensino o caráter de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregando as crianças com conteúdos que devem ser decorados sem questionamento, através de exercícios repetitivos, com a imposição externa da disciplina e uso de castigos.

Seus reflexos na família estão na possibilidade de criar expectativa de comportamentos normativos nos filhos, na direção de aceitarem, assimilarem e reproduzirem os comportamentos ditados pelos pais, cujas expectativas são colocadas pela sociedade, sobretudo das camadas dominantes, não sendo possível e nem permitido às crianças exercerem criticidade sobre seus conteúdos e significados, uma vez que muitos destes valores não fazem sentido no contexto em que vivem.

Exercer essa criticidade, em alguns contextos pode ter o significado de insubordinação ou “falta de respeito” e de não reconhecimento da autoridade dos pais ou professores, uma vez que estes são os donos dos saberes.

Muitas vezes alguns pais não conseguem pensar que o fato das crianças não obedecerem ou cumprir o que é imposto por eles não tem a ver com insubordinação ou falta de respeito, mas pela falta de clareza e significado que tais orientações possam ter, seja em função do momento do desenvolvimento pelo qual

estão passando, seja pelas inclinações do próprio jeito de ser de cada um, seja pelo contexto social (amigos, escola, etc) em que vivem.

O mesmo fenômeno também aparece no cotidiano escolar, no contexto da educação formal, em que os professores estabelecem expectativas de desempenho tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto do comportamento dos alunos, sem ao menos refletirem sobre as características de desenvolvimento deles em seus aspectos globais (sociais, comportamentais, cognitivos, afetivos, econômicos, etc) e o quanto o que está sendo ensinado faz parte ou não do contexto cotidiano no qual vivem, suas utilidades práticas, enfim, se têm serventia ou não para que compreendam melhor o mundo em que existem, etc...

Um outro aspecto a ser considerado, é que segundo essa visão tradicional, as crianças não podem sofrer as influências do meio social (os outros que cercam os filhos), tendo estes que abdicarem de outras possíveis tendências que sejam diferentes daquelas apregoadas pela família.

Caso se desviem daquilo que é esperado, utiliza-se o castigo, em que os pais infligem punição através de uma ofensa, hostilidade, reprimenda ou até mesmo castigo físico, cujo foco tende, na maioria das vezes, estar concentrado nas ações passadas (expectativas frustradas dos pais), cujas emoções resultantes das ameaças ou reprimendas nas crianças podem ser o medo, a culpa e num outro extremo, a revolta e a violência, na direção do que nos apresenta Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir*, em que coloca o corpo como alvo e objeto de poder, na medida em que

“... dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil...” (p. 117).

Podemos da análise desse texto concluir que na direção de formar corpos dóceis, o apanhar entra como ameaça e estratégia para controlar as ações e comportamentos, que são dados pelo movimento do corpo.

2. *Pedagogia Tecnica*

Destaca-se ainda, dentro das idéias pedagógicas de cunho liberal, a denominada de **Pedagogia Tecnica**, que se desenvolveu no Brasil na década de 50, à sombra do progressismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando se constitui especificamente como tendência, inspirada na **teoria behaviorista** da aprendizagem, que via o ser humano do ponto de vista do comportamento do organismo total em relação com seu meio ambiente, cujos métodos enfatizados eram a **observação** (com ou sem uso de instrumentos), o **reflexo condicionado** (reforço positivo e negativo baseados nos efeitos da **recompensa** e **punição**), o **relato verbal** e os **testes**.

Do ponto de vista do comportamento, devia-se tratar somente de atos que podiam ser descritos objetivamente em termos de estímulo - resposta, formação e integração de hábitos, etc. Nessa concepção, o comportamento humano e animal podiam, portanto, serem efetivamente compreendidos, previstos e controlados, se reduzidos ao nível de estímulo-resposta (Schultz, 1995).

Pensando-se em termos das práticas educativas, Fadiman (1986) afirma que:

“... uma vez escolhido um hábito-alvo, puna-se ou faça com que seu co-experimentador o puna todas vez que ocorrer este comportamento desagradável” .
(p.216).

Insultar, criticar ou desqualificar a pessoa que cometia o ato indesejável era entendido como uma forma de punição, bem como negar um prazer ou até mesmo infringir dor (como no uso das palmatórias e do cassetete) ou instituir algum tipo de privação e após um tempo perceber se a força do hábito diminuiu; ou seja, se o comportamento indesejado continuava recorrente ou se passava a ocorrer com menos freqüência. Esses princípios influenciaram e ainda estão fortemente presentes nas crenças, valores e atitudes de pais, professores e agentes educacionais institucionais dos dias de hoje e também aparecem no uso da força física, nas surras e nas diversas modalidades de violência (desde a simbólica até a física) utilizadas tanto na educação formal (escolar) como na informal (familiar).

Foucault (1987 e 1988) denomina estas práticas de **redução materialista da alma**, uma vez que para ele essas idéias se constituem numa teoria do adestramento, na medida em que se objetiva a formação de **corpos dóceis**, que podem ser submetidos, utilizados, transformados e “aperfeiçoados”. Situa esta tendência entre os séculos XVII e XVIII, tendo dado origem a um conjunto de regulamentos militares, escolares e hospitalares e por processos empíricos para controlar e corrigir as ações dos corpos.

Em termos das práticas educativas é possível perceber estes valores permeando algumas ações nas famílias, em que os meninos tinham que dormir com talas de couro para não por a mão nos genitais, bem como ficar de castigo ajoelhados em punhados de milho ou feijão ou serem submetidos ao uso das palmatórias.

Aparece também em outras práticas sociais, como no uso do cinto de castidade que era um dispositivo de ferro fechado a cadeado que os homens impunham às suas mulheres para impedir relações sexuais ilícitas, bem como também utilizados pelos padres e monges, imputados pela igreja para garantia do celibato.

Esses valores também permearam um conjunto de regras que eram adotadas e utilizadas pelas babás para domar os apetites do corpo das crianças. Em sentido mais amplo tinham como fim principal o aumento do domínio das pessoas sobre seu próprio corpo e ao mesmo tempo apresentava-se como tática de controle e impunham limitações, proibições ou obrigações.

Não se trata, no entanto, de cuidar do corpo, mas de exercer sobre ele uma coerção sem folga – de mantê-lo mesmo ao nível da mecânica, que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos, conforme Foucault (1987)

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que podemos chamar ‘as disciplinas’” (p. 118).

O mesmo autor explicita que esses processos disciplinares existiam há muito tempo nos conventos, nos exércitos e nas oficinas de trabalho e que se tornaram fórmulas gerais de dominação entre os séculos XVII e XVIII.

Estes princípios aparecem no bojo da psicologia da época e são ao mesmo tempo por ela legitimados e parecem ter suas raízes teóricas em Ivan Petrovitch **Pavlov** (1849-1936), John B. **Watson** (1878-1958) e Burrhus Frederick **Skinner** (1904-1990), que era uma tentativa da construção de uma ciência completamente livre de noções mentalistas e métodos subjetivos; uma ciência tão objetiva quanto a física, que de certo modo tentava contrapor as idéias apresentadas pela psicanálise, principalmente no que se referia aos instintos, emoções, aprendizagem e pensamento que se constituíam os principais temas da psicologia naquela época.

A pedagogia, além de ter sido influenciada pela psicologia, também foi fortemente influenciada pela Biologia e a Sociologia. Baseada nos conceitos de **Charles Darwin**, a idéia de trabalhar com estudos sobre animais foi relevante para a compreensão do comportamento humano, resultado indireto de suas pesquisas e do subsequente desenvolvimento das teorias da evolução. A noção de evolução das espécies e principalmente o contínuo esforço de Darwin na busca dos “sinais humanos na vida animal”, levaram-no inevitavelmente a especular sobre o desenvolvimento do homem e da sociedade (Fadiman, 1986; Mussen, Conger & Kagan, 1974).

A orientação **Tecnicista Educacional**, como já dissemos, sofreu grande influência desses pressupostos behavioristas e acabou sendo imposta às escolas brasileiras pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das décadas de 70 e 80, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente, que ainda continha no seu bojo os ranços da idéia de progresso.

Nessa época o Brasil sofria a tendência da hegemonia capitalista mundial, influenciada principalmente pelos Estados Unidos e o tom era inibir o foco dos movimentos de libertação em diversos países.

Para tanto a estratégia era golpear e imobilizar qualquer força que resistisse a essa inserção subalterna do capitalismo internacional; aproveitar todas as forças conservadoras existentes no combate aos opositores que buscavam a revolução e socialismo.

A organização social brasileira opunha-se a essas ideologias de fora que não tinham como interesse se organizarem a partir das necessidades nacionais e com forças democráticas. O Chile, a Argentina e o Uruguai são exemplos de países que vivam esta mesma situação, além do Brasil.

Duas forças e interesses estavam claramente em jogo: por um lado os interesses nacionais que buscavam preservar a riqueza e o bem estar da população a partir de organizações populares democráticas, e do outro, a força do capital internacional interessados em estabelecer uma hegemonia em termos de funcionarem de acordo com suas regras.

Dessas políticas, os únicos que se beneficiaram foram os mais ricos, sendo os operários os excluídos do processo de riqueza. Quase toda a América Latina sofreu forte repressão às suas forças democráticas.

Inicialmente o capital se apoderou dos governos de forma drástica, impondo ditaduras em que o totalitarismo é exercido através das prisões, da tortura, da censura e das máquinas de extermínio. A tortura e a morte eram o preço a ser pago por qualquer ato ou idéia dissidente.

A partir do ideário de “ordem e progresso”, que como já consideramos anteriormente pregava que qualquer ordem era melhor que qualquer desordem - aparece como força neste contexto brasileiro. Um outro fator importante foi o fato de a imagem de modernidade, associada à idéia de progresso, em que essas ditaduras se transformaram em totalitarismos democráticos (Ferreira, 2003).

O poder do capital passa a ser exercido através do consumo, homogeneizando comportamentos, padrões estéticos e gostos, bem como outros valores (Freire, 1991 e 1994). Tentavam passar a idéia para a população de que os nortes – americanos vivam no templo máximo do capital e consumo – que eram uma grande família feliz, em que governo, trabalhadores e empresa trabalhavam em harmonia, sem haver conflito, ou outras categorias de pessoas, com igualdade, sem classes (Chomsky, 1997).

Era contra a disseminação dessas ideologias, que os intelectuais brasileiros da época se opunham. Cabe, pois concluir que domesticar e inibir os movimentos populares, que eram interpretados como rebeldia justificava a tortura, a

punição e até mesmo a utilização de bombas de gás para dispersar os grupos manifestantes, fabricando corpos dóceis (passivos).

A auto-estima do povo ficou profundamente marcada nessa época, criando-se um clima de medo, terror, submissão e silêncio. Nesse contexto cabia então a educação se constituir como ferramenta para incutir tais idéias, não somente a partir dos discursos ou conteúdos escolares, mas também a partir das práticas educativas estabelecidas no interior da escola que convergiam com as práticas sociais vigentes. Nesse sentido o tecnicismo educacional se constitui em terreno fértil para a consolidação dessa realidade.

Nela fala-se das especificações dos objetivos instrucionais operacionalizados, avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos.

O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos.

Na família, o modelo de educação predominante era o repressor. Os pais eram figuras de autoridade, e às vezes autoritárias – o respeito era baseado no medo e nos castigos físicos. Por este motivo não havia muito espaço para demonstração de afeto tanto por parte dos pais quanto dos filhos.

Em relação à autonomia – esta quase não existia, até que o jovem saísse de casa – em geral para se casar. Os passeios eram controlados e os pais impunham hora para voltar.

Dentro de casa, o adolescente tinha pouca privacidade. Quarto e banheiro eram divididos com a família e a TV era uma só para todos e ficava na sala. A sexualidade se constituía num tabu e era um assunto proibido dentro de casa. Havia muita repressão da sexualidade e havia muita desinformação. Os meninos iniciavam cedo a vida sexual, por volta dos 14 anos, em prostíbulos. Em geral eram levados pelos pais ou por algum outro homem mais velho da família. As meninas casavam-se virgens. Quanto ao valor consumo, cabia apenas aos pais decidir o que os filhos poderiam ou não ter. Além disso, haviam poucos produtos destinados especificamente a essa faixa etária, o que limitava a liberdade de escolha.

Conforme acabamos de descrever, esta abordagem tecnicista teve grande reflexo e ampla aplicação nas instituições, sendo que seus resultados e ramificações enveredaram-se a uma variedade de estabelecimentos institucionais, incluindo institutos penais e sistemas escolares (Fadiman, 1986; Foucault, 1987).

A partir dessas prerrogativas, percebemos, conforme foi considerado acima quando falamos do contexto histórico do Brasil nessa época, que vivíamos um momento de repressão militar, em que os métodos coercitivos de tortura eram utilizados para a “boa manutenção da ordem e do progresso”.

Numa visão cultural mais ampla, é possível ventilar que do ponto de vista das práticas educativas, estas concepções de ser humano e educação tenham sido incorporada como valor, mesmo que consideremos suas boas intenções e o acúmulo de outros ideários e práticas culturais anteriores na história da humanidade que tenham semelhanças com tais práticas.

Apesar disso, o que resultou tais idéias foi o fortalecimento do uso da força física e da autoridade civil (e parental), o controle dos instintos e a condição de “corpos dóceis” como estratégias para moldar o comportamento (organismo) das pessoas e não resta dúvida de que tais práticas foram incorporadas, seja como valor ou ideologia, no cotidiano das práticas educativas nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo.

É a essa conclusão que se pode chegar, quando por alguns momentos voltarmos no tempo e, como já vimos, nos remetermos ao uso das palmatórias, utilizadas na escola e na família pelas figuras de autoridade - por exemplo - e no “bater nas crianças”, em que através da imputação da dor as pessoas viessem a agir de acordo com as expectativas estabelecidas pela ordem (Pais/ Professor/ Estado), conforme nos alerta Veiga - Neto (2003), e Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir*.

3. Pedagogia Renovada

Continuando nossa trajetória nesta breve apresentação das idéias pedagógicas, apresentaremos a tendência denominada ***Pedagogia Renovada***,

também conhecida como **Escola Nova ou Pedagogia Ativa** que inclui várias correntes: a *progressista*, que se baseia na teoria educacional de John Dewey, a não-diretiva e centrada no aluno (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, entre outras.

O termo Escola Nova é derivado da concepção de uma escola com propostas pedagógicas reformadas. Surgiu na Grã Bretanha e foi denominada de “*New School*”, fundada em 1889 por Cecil Raddie e que representou uma “revolução empírica” dos métodos utilizados pelas escolas públicas britânicas. Somente a partir de 1909 a expressão tornou-se de uso corrente nos meios educacionais.

O “modus operandi” da Escola Nova era resposta para um novo ambiente: ferrovias, máquinas a vapor, fábricas, telégrafos, periódicos diários, telefones, descobrimentos científicos, centros urbanos que se transformavam, conformação da sociedade e a distribuição das tradicionais classes sociais. Nesta abordagem é possível perceber a idéia de progresso, como nos confirma Paulilo (1998):

“Era também, uma práxis que investia na idéia de que o homem melhoraria o mundo material e que a sociedade poderia alcançar a melhor das utopias graças aos ideais de eficiência” (p. 115).

Nessa perspectiva, a educação tinha como um de seus principais objetivos e preocupações preparar os cidadãos para sobrevivência nas leis do mercado.

Na verdade é possível pensar na idéia moderna de **progresso**, que está baseado na concepção de tempo linear e estendido, onde se pode medir o resultado dos gestos como um valor importante dessa época.

Essa premissa moderna sustenta o argumento de que é o sujeito (indivíduo) que tem a responsabilidade de pro – gredir (ir para frente), refletindo o pensamento de Nietzsche, que coloca a questão da vontade e do querer atrelados à liberdade, valores estes difundidos pelo existencialismo que defende a idéia de pluralidade como uma de suas categorias fundamentais (Arendt, 2002).

Os esforços para que o ensino absorvesse tais idéias e as refletissem como valor educacional intensificaram-se após a Primeira Guerra Mundial, propiciando uma concepção sócio-cultural da educação que apostava que a

percepção individual das mudanças, das transformações e da mutabilidade constante do espaço e dos conhecimentos, das armadilhas da civilização e do organismo social era fundamental para o progresso social.

O contexto histórico brasileiro se tornava um terreno fértil para a implementação dessas idéias, das quais se buscavam os princípios que interessavam para a implantação e implementação de políticas naquele momento. Procurava-se desviar dos aspectos críticos que essa tendência possuía.

Nesse ambiente acreditava-se que a renovação do ensino passaria por um método que proporcionasse uma maior participação da criança nos processos educacionais: queria-se uma escola ativa. O valor que era preconizado nesta nova concepção não era um novo método, mas uma nova orientação (filosofia) em que o foco estivesse em novos processos de **utilizar** o trabalho e **exercer** a atividade. Nesse sentido colocava as pessoas numa postura mais ativa frente à vida, no mundo.

Os fundamentos desse modelo pedagógico tinham forte influência da psicologia, onde em nome de um conhecimento científico legítimo eram buscados os argumentos que visavam fortalecê-lo. Paulilo (1998) afirma que **Lourenço Filho** (1897- 1970), um dos educadores da época fortemente influenciado por esta corrente e defensor da mesma, busca em nome de um conhecimento verdadeiro, persuadir os educadores e reformadores educacionais brasileiros desse período a fim de mostrar como os princípios dessa nova pedagogia eram adequados e poderiam ser aproveitados e utilizados para os objetivos educacionais da época.

Nesse mesmo contexto aparece a figura de um outro pensador importante que foi **Anísio Teixeira** (1900 – 1971). Sua importância para a educação é que tinha um ideário democrático de educação, voltado para as camadas mais populares, implementando políticas educacionais que visavam maior acesso à escola.

Esta pedagogia sofreu forte influência do humanismo, principalmente da psicologia humanista. É nessa época, apoiado nessa nova psicologia que se instaura no Brasil o higienismo ou movimento médico - higienista na implementação de políticas públicas, bem como na construção das práticas educativas em nossa sociedade.

Este movimento pode ser compreendido como um dos resultados de descobertas científicas feitas na Europa, gerando a partir da França, um conjunto de práticas de intervenção de natureza médica na vida social (Foucault (1979).

É importante que se compreenda o movimento médico - higienista no conjunto de alterações resultantes da Revolução Industrial, do Iluminismo do século XVIII, da própria Revolução Francesa de 1789, que atravessaram o século XX, influenciando também o Brasil, um país de ordem escravocrata na época, não industrializado e nem revolucionário como os países da Europa.

Foucault (1979) em sua obra intitulada **micro-física do poder** situa o desenvolvimento destas idéias no contexto do desenvolvimento capitalista, marcado pela revolução industrial, em que socializou primeiro o corpo enquanto força de produção, força de trabalho.

Segundo ele o controle da sociedade sobre as pessoas não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina nesta época se apresenta como uma estratégia bio-política.

Nessa direção, para manter “sadio’ o corpo social”, o movimento higienista precisava basicamente: determinar certas práticas e valorizar outras, afirmar a **família** e a **moralidade** como fundamento da “saúde social”.

No Brasil, a princípio, as práticas da medicina higienista, racionais e humanizadoras, visavam, sobretudo as famílias da elite urbana, deixando para os escravos, maioria da população, as práticas diretamente coercitivas, tais como a polícia, as prisões, os asilos, os manicômios, etc (Rago, 1985).

A partir de nossas análises é interessante perceber que as práticas da medicina higienista supunham, sempre uma intervenção normativa do Estado na vida social, o que tornava o discurso “humanista” bastante ambíguo.

Segundo Pereira (1998), na história da evolução das sociedades capitalistas a intervenção das práticas da medicina higienista passou a ter um sentido mais prático, mais direto: quando as taxas de natalidade se tornam muito altas, entre a população trabalhadora, o sistema de produção e lucro fica ameaçado, ameaçando a classe dirigente e a reprodução da ordem burguesa.

Assim, manter os corpos sadios, intervir para controlar a reprodução do sistema, passou a ser um objetivo econômico. Progressivamente, foram combatidas as imagens da prostituta, dos cabarés, da boêmia, da malandragem, da vida noturna em geral, porque eram improdutivas do ponto de vista da ordem capitalista, e foram valorizadas as imagens da mãe, do lar, da virtude doméstica, da moralidade cristã, do “corpo pobre, porém limpo”, da “pobreza limpa e decente”, em oposição ao prazer, ao ócio, reservados como privilégio da classe dominante.

Interessante notar que aparece novamente, à semelhança da produção dos corpos dóceis como mecanismo de controle social, o controle dos “corpos limpos”.

Por outro lado é preciso que analisemos que nessa mesma época aparece o nascimento dos bares, dos cabarés e prostíbulos como alternativa de lazer para aliviar o cansaço gerado pelas longas jornadas de trabalhos aos quais os homens eram submetidos, legitimando mais ainda a idéia do domínio da vida pública como atributo do masculino e da vida doméstica como atributo do feminino.

Acrescente-se a isto o fato dessas idéias terem como efeito resultante o surgimento de um contexto em que se propiciou o aparecimento da dupla moral masculina.

Nesse sentido a difusão do ideário higienista nos lares e nas famílias acontece, principalmente pelas representações de mulheres e de crianças. Na ordem higienista a figura da mulher do lar era a grande aliada. A figura feminina desvalorizada na sociedade patriarcal encontra na visão higienista um apoio para a única função social que lhe foi atribuída: **a responsabilidade pela saúde e educação dos filhos.**

A criança passa a ser alvo das tentativas de normatização, através de um conjunto de saberes psicológicos (psicologias humanistas), médicos (higienista) e pedagógicos (escola nova ou renovada). Para (Melo, 1985).

“Os impulsos do corpo que representassem uma manifestação diferente passaram a ser entendido como doença que exigia medicalização e nunca compreendidos enquanto forma de expressão desse mesmo corpo. A preocupação com o corpo sadio confundia-se e controlado tomou conta da população das classes

médias. A ideologia do corpo sadio confundia-se com o de um corpo-máquina, preparado para produzir e trabalhar” (p. 58).

Aparece assim a mesma tendência apontada por Foucault (1987) quando nos fala da “Redução materialista da alma” quando se refere à construção dos corpos dóceis, em que as estratégias de adestramento do corpo são focadas em seus aspectos mecânicos.

Somente o leitor desavisado ou com uma cegueira crítica muito acentuada não se dá conta das contradições presentes nos discursos que valorizavam essas práticas como sendo em nome de um humanismo.

No decorrer das considerações sobre a história das idéias pedagógicas temos visto o quanto a educação tem aparecido como prática insitucionalizada, cujos valores são construídos, reforçados e legitimados pela escola. Nessa direção cabe-nos também situar o leitor de como o discurso médico - higienista figura no contexto da escola pública da época.

No século XX, era de se esperar que os conceitos de controle e intervenção do Estado e da ordem burguesa sobre os corpos dos cidadãos chegassem à escola pública, um dos lugares, sem sombra de dúvida, de criação e de desejo de todos, mas também de reprodução do sistema social vigente.

Em relação à saúde escolar tentou-se no Rio de Janeiro, em 1916 instituir no currículo de formação de professores uma disciplina chamada Educação Higienica, a qual não segue adiante naquele momento.

Em 1924, são criados os “Pelotões de Saúde”. Este projeto segundo (Pereira, 1998) cria uma identidade da professora como vigilante higiênica, cuja função era verificar:

“da inspeção da classe, se os cabelos estão penteados, o rosto e as mãos limpos, as unhas cortadas. Tudo isto será anotado na caderneta do aluno”.(p.410)

É reforçada à noção de falta de higiene como inerente à condição de pobreza, sem, no entanto levar em consideração o fato das condições da população favorecerem ao desenvolvimento desses hábitos. É bom lembrar que naquela época as condições de saneamento básico eram precárias, luz elétrica e banheiro quente era privilégio das classes melhores favorecidas.

Ao apresentar essas idéias e fazer essa análise crítico-reflexiva me salta à memória imagens associadas a estas idéias, quando na década de 70, mais especificamente por volta de 1976 quando freqüentava a primeira série primária (o que corresponde hoje à primeira série do Ensino Fundamental) situações por mim vivenciadas em que havia na escola um dia na semana em que a professora olhava a cabeça dos alunos para ver quem tinha piolho. Olhava nossas orelhas para verificar quem tomava banho ou não. Além disso, também verificava quem tinha “cascão” nos pés. Todas as segundas-feiras tinham horário para fazer bocejo com cloro tendo em vista evitar o aparecimento de cáries. Havia na escola um dentista para arrancar os “dentes podres” dos mais desleixados. E duas vezes por ano fazíamos “exame de vista” para testar a saúde visual. Lembro-me das situações de humilhações e vexames, pelas quais passei muitas vezes, juntamente com outros colegas de turma, pois quando criança morava em situações completamente desfavoráveis em termos das condições de vida que favorecessem uma condição de higiene adequada. Aqueles que estivessem com as orelhas sujas, cascão nos pés ou com piolhos e fossem para a escola sujos ou rasgados não poderiam entrar na escola até que tivessem tais “problemas” resolvidos.

Além de terem suas auto-estimas afetadas, essas condições passaram então a serem associadas às pessoas pobres e não se vislumbrava o quanto não se considerava as condições de vida como geradoras dessas situações de precariedade, uma vez que as boas ou adequadas condições de vida não faziam parte do cotidiano dessas pessoas.

Na escola pública vi inúmeras vezes, e ainda vejo hoje situações de preconceito e atitudes de desqualificação às mães e crianças que aparecem muitas vezes mal vestidas, com odores fétidos, sujos e despenteados. São criticadas por professores quando colocam que ser pobre não significa não ter higiene. Isto pode ser considerado adequado dizer, porém é preciso que entremos na realidade de vida dessas pessoas para analisarmos suas condições e verificar o quanto isto é possível.

Muitas vezes quando tivemos a oportunidade de fazer visitas domiciliares a alunos voltávamos sensibilizados ao compreender o sentido de seus comportamentos, costumes e hábitos que muitas vezes não eram compreendidos

por professores e educadores em geral na escola, cujas raízes estavam nas condições de vida em que as famílias viviam.

Nesse sentido é importante considerar o fato de que é necessário que as condições em que as pessoas vivem propiciem o estabelecimento de práticas de auto cuidado e cuidados mútuos no cotidiano, para que possam se tornar hábitos e assim se constituam como valores na vida das pessoas. Parece que não era o que ocorria nessa época, o que acabava gerando uma dissonância cognitiva entre o que as pessoas viviam na realidade e as expectativas que eram geradas sobre elas, fazendo-as viverem uma contradição, conforme nos confirma Pereira (1998) quando escreve:

“Porém, tais conceitos estão em contradição com a realidade cotidiana da moradia das famílias de trabalhadores da cidade do capitalismo brasileiro: saneamento básico precário, moradias insalubres, ausência de serviços urbanos de limpeza, alimentação insuficiente, ausência de áreas de lazer e quadras de esportes, etc” (p. 412).

Incrível observar o quanto, apesar da autora estar se referindo às primeiras décadas do século passado, em alguns lugares do Brasil a situação ainda permanece a mesma. E não estamos falando do campo. Estamos nos referindo às regiões metropolitanas do nosso país.

Apesar dessas contradições e contrastes não serem reconhecidos, nesse contexto histórico criar hábitos “sadios” traduzia-se numa intervenção e normatização do cotidiano dos alunos, sendo transmitido um ideário de cunho moralizador, constituído por regras e deveres.

Como podemos perceber, o ideário das luzes, na crença de que a educação podia tudo, colocava a escola como sendo o lugar por excelência para a formação da pessoa, principalmente na tradução da escola pública presente no movimento da escola nova fundamentada nas idéias humanistas.

Essas idéias ficaram impregnadas no cerne da alma das pessoas fazendo-as valorizar a escola enxergando-a como agência fundamental na formação das pessoas, atrelando-a a possibilidade de conseguirem melhores condições de sobrevivência, podendo vislumbrar um futuro melhor, ter garantia de bom emprego e acesso a outros bens e recursos sociais.

Além disso, associou-se às pessoas que pudessem freqüentá-la a imagem de pessoas “bem educadas”, afeiçãoadas, limpas, cheirosas. São estes alguns valores que estão subjacentes nos discursos e práticas implementadas por este ideário higienista nas práticas educativas presentes tanto na escola quanto nas famílias.

Tecendo ainda algumas considerações, ao analisarmos essas práticas influenciadas por este pensamento, percebemos o fosso que separava a cidade capitalista disciplinar e saudável imaginada e a cidade real, cotidiana, onde moravam os trabalhadores e seus filhos.

Percebemos ainda, a permanência do ideário iluminista de controle, da crença no poder ilimitado da razão, e no melhor instrumento para difundi-la – a escola pública – aliando-se à moral do trabalho, na construção do discurso da saúde escolar e da família.

Ainda hoje, colocados no contexto real da sociedade capitalista brasileira, dependentes, desiguais, violentas e injustas, os profissionais ligados às ares de Educação e Saúde estão colocados diante de limites e impasses: precariedade da rede pública, de escolas, de áreas de lazer, de hospitais, de postos de saúde, etc.

As “classes perigosas”, isto é, os trabalhadores pobres, devem ser visíveis em guetos (favelas, periferias, barracos) espécie de “parte doente” do organismo social que se supõe, ingenuamente, não contaminar as “partes sadias”. Lembro-me do estigma presente há alguns anos quando nas fichas cadastrais para busca de emprego me referia aos locais de residência como “áreas livres”. Quem morava em favela era considerado marginal ou “vagabundo”. Essas imagens eram associadas ao ser pobre. Ainda hoje é assim: as pessoas ficam assustadas quando passam perto de uma favela ou sempre se referem à favela quando falam do marginal, do traficante, da pessoa perigosa. São os ranços do pensamento médico - higienista que ainda se fazem presente na vida de algumas pessoas na sociedade atual.

Finalizando nossas considerações sobre este movimento, quer na escola, na família ou no trabalho (fábricas) fica claro que se revela uma prática de controle social. É necessário perceber nas normas de saúde indicadas para as classes trabalhadoras, os componentes de dominação, que nada tinham de saudável.

É preciso, portanto, negá-los e superá-los, buscando desvelar novos significados em que possamos considerar seus aspectos úteis e saudáveis, pertinentes à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e saudável nesses termos, em todas as suas faces. Penso que esta deva ser a prática correta que possa ajudar a construir uma relação de qualidade entre as famílias que vivem em contexto de pobreza e a escola.

No contexto da Escola Nova ou Pedagogia Renovada, falamos muito da influência das idéias humanistas que influenciaram o discurso médico-higienista. Para que possamos compreender melhor esse processo de influências do humanismo na educação e suas práticas, explicitaremos alguns aspectos desse movimento que consideramos importantes.

O primeiro é o **humanismo individual**, o qual recupera valores como independência, hedonismo, dissidência, tolerância, permissividade, e auto-expressão. Esses valores aparecem claramente na teoria de Maslow (1968), ao defender o valor da pessoa não pela sua produção, mas pelo seu potencial. Emergem ainda na teoria de Rogers (1961/1970) ao defender a confiança irrestrita na pessoa; e também na oração da Gestalt (Royce & Mos, 1981), ao recomendar que cada um cuide de sua vida e não da vida do outro e que cada pessoa viva sua expectativa e não para a expectativa do outro.

A regra estava na ação movida pelo “**aqui e agora**”. O humanismo individual alcançou seu auge na década de 1960, acarretando mudanças sociais e políticas no sentido da liberdade e da igualdade, provavelmente inspirando os movimentos políticos da época.

É importante considerar que essas eram as idéias do momento e que teve forte influência da psicologia, que naquele momento abraçava o humanismo como movimento que deu grande acolhida a propostas de terapias de grupo que, segundo alguns autores subvertiam valores tradicionais – a boa educação se deixa em casa – e liberavam a expressão e o toque corporal.

Na **política**, o humanismo individual defendeu a democracia e deu voz às minorias.

Na **economia**, o humanismo individual, embora implícito nos movimentos da contra-cultura, é uma consequência dos ciclos de prosperidade capitalista.

O segundo é o **humanismo crítico**. Ele consistia na negação de todos os humanismos e de suas formulações fantasiosas e utópicas. É uma redefinição da relação do homem consigo mesmo e do homem com o mundo.

Essa nova relação está presente no conceito do ato de existir em **Heidegger**, na busca da pura consciência em **Sartre**, ou no reconhecimento da inextrincável relação com o mundo, em **Merleau-Ponty**.

O humanismo crítico compartilha com os demais humanismos a exaltação do indivíduo como criador de seus próprios valores e sentidos, mas tende a se concentrar em aspectos técnicos da filosofia e do método científico.

Neste sentido, oferece uma reformulação ontológica da natureza ou condição humana, procurando explicar a possibilidade de qualquer experiência consciente através das estruturas fundamentais da própria experiência consciente. É, portanto, uma abordagem fundamentalmente técnica e metodológica, isto é, um método para pensar (Forghieri, 1993 e AmatuZZi, 1989).

As diferentes faces do movimento humanista dificultam qualquer proposição de definição de humanismo e muito mais da psicologia humanista. Shaffer (1978) resumiu as principais convergências da psicologia humanista em cinco pontos: 1) tomam como ponto de partida a experiência consciente, alinhando-se com a fenomenologia e o existencialismo; 2) abordam o ser humano em sua totalidade e integridade; 3) entendem a condição humana como limitada pela imbricação eu - corpo/ outro/ mundo, mas nem por isso destituída de liberdade e autonomia; 4) trabalham com uma metodologia anti-reducionista; e 5) assumem uma ética fundamentada na abertura para a experiência, na possibilidade de escolha, e na exequibilidade da redefinição do sentido de vida.

Dentro deste contexto, em que estamos falando da **história das idéias**, é importante considerar que o humanismo não é uma teoria, não é um método, não é uma filosofia, e nem é uma psicologia (Macedo, 1993). É um movimento implícito na historicidade das idéias que aflora com maior ou menor intensidade de tempos em tempos.

Enquanto mensagem alcançou e ainda alcança uma variedade de grupos, dos mais diferentes modos, em função de um estado de opressão individual e social.

E conforme tem sido o nosso foco, a escola e a família não podem escapar ou passar ao largo delas, visto que são instituições fundamentais de nossa sociedade.

Enquanto força de mobilização pode estar na base da busca individual por mudança de sentido de vida, ou na mobilização de grandes massas por justiça e reformas sociais. Os humanismos têm em comum a ênfase no **valor da individualidade**.

O **humanismo individual**, mais claramente identificado com o que se reconhece como psicologia humanista, tem como meta a promoção de revoluções individuais, isto é, o rompimento com um estilo de vida e com uma maneira de pensar.

Em contraste, o **humanismo social**, mais claramente identificado com uma psicologia sócio-histórica, é anti-individualista e enfatiza a união de forças em grandes movimentos solidários na promoção de mudanças sociais. Ambos os humanismos estão comprometidos com a melhoria da qualidade de vida.

Teorias associadas ao humanismo, como **fenomenologia** e **existencialismo**, aparecem sob a denominação de psicologias compreensivas por estarem interessadas no estudo dos fenômenos e seus significados e como estes se expressam e se comunicam.

Neste sentido, o estudo limita-se ao registro das cinco teorias mais claramente associadas ao termo psicologia humanista no Brasil: Existencialismo, Fenomenologia, Abordagem Centrada na Pessoa, Gestalt-terapia e Logoterapia.

As psicologias humanistas tiveram uma importante participação na difusão de várias modalidades de grupo - terapias, como os grupos de sensibilização e o psicodrama.

Registre-se que essas atividades foram introduzidas no Brasil, na segunda metade dos anos 1960, por Pierre Weil, que chegou estudar psicodrama com J. L. Moreno, na Itália (Weil, 1967). No entanto, o foco desta exposição é o registro da chegada das grandes teorias humanistas no Brasil, não se detendo em desdobramentos como o trabalho de grupos, ou aplicações em educação.

Neste sentido, a primazia coube à Abordagem Centrada na Pessoa que parece ter sido a primeira a ser difundida entre psicólogos, introduzindo o existencialismo e a fenomenologia.

No Brasil, em termos da discussão filosófica que rompeu a entrada do século XX, cujas idéias que acabamos de citar já apontavam, girava em torno de três tendências: espiritualismo, positivismo e materialismo. Todas elas estão de alguma forma ligadas ao movimento da **pedagogia ativa** que surge no final do século XIX como contraposição à pedagogia tradicional.

Denominada também de **Escola Nova ou Didática Ativa**, esse movimento situa a educação como um processo em que coloca em foco a “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como o sujeito da aprendizagem.

Nas **escolas**, o que os professores têm a fazer é colocar as crianças em condições propícias para que, partindo de suas necessidades e estimulando seus interesses, possam buscar por si mesmas conhecimentos e experiências. A idéia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio (individualismo). Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual ou mero pragmatismo. Trata-se de colocar o aluno em situações em que sejam mobilizados as suas atividades globais e que se manifestem em atividades intelectuais, de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo, à semelhança do pensamento pedagógico romano.

O centro é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e características individuais dos alunos.

É também dada grande importância aos trabalhos de grupo (humanismo social). São enfatizadas as atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas e experimentações. O que importa é o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino, destacando-se como essencial dar atenção às exigências psicológicas do aprender.

Desse ponto de vista ativo, dá-se menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando-se mais o processo de aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais das

crianças, visando a formação de um pensamento autônomo, na medida em que desenvolvam a capacidade de reflexão e independência de pensamento.

O foco de interesse está nas aprendizagens que tenham influências significativas sobre o comportamento e que isto só acontece quando tal aprendizado é autodescoberto, auto-apropriado.

Essas mudanças reduziram a autoridade dos professores e incrementaram a liberdade de expressão e da convivência social. A relação entre professores e alunos sofreu alterações significativas na medida em que algumas instituições de ensino adotaram regras mais liberais e o controle sobre os alunos diminuiu (Gadotti, 2003; Libâneo, 1994).

Estas idéias inspiraram, por exemplo, a Escola de **Summerhill**, que foi criada em 1921, pelo professor e escritor **Alexander Sutherland Neill**.

Ele e sua escola se tornaram mundialmente famosos no final dos anos sessenta, com a publicação de "Summerhill (A Liberdade sem Medo)". Esta publicação relata a experiência revolucionária de uma escola-comunidade formada por crianças, jovens e adultos (diretor, professores e funcionários), que ganhou o apelido (irônico) na Inglaterra, de "escola faça – como - quiser". Foi e ainda é uma escola em que todos, adultos e crianças, poderiam se expressar livremente, criar suas próprias leis de convivência, a partir de um acordo entre eles. E as crianças aprenderiam a pensar por elas mesmas, a fazer suas próprias escolhas e a assumi-las, a se sentirem responsáveis por si mesmas e pelo grupo, a serem confiantes; e aprenderiam a solidariedade, a tolerância, a liberdade.

Desde sua criação até hoje gera polêmica, pois para os conservadores, tal modelo de escola é uma idéia maluca, de um rebelde romântico que, na prática, não prepara as crianças para a vida como ela é, para o mundo real em que vivemos: competitivo, agressivo e desigual.

A Escola Nova criou então um contexto que gerou oportunidades para que as autoridades escolares fossem questionadas e contestadas, refletindo de modo semelhante na relação com os pais.

Na **família**, principalmente na relação pais e filhos estas idéias se transformaram em valores e ganharam força, influenciando as teorias educacionais que demonstram que os castigos físicos afetam os desenvolvimentos cognitivos,

intelectuais e emocionais dos filhos. Os desvios de comportamento destes, fossem crianças ou adolescentes passaram a ser visto como responsabilidade dos pais, dando origem a um modelo de educação **permissiva**, e por outro lado gerando muita culpa nos pais. Isto refletiu na autonomia dos filhos, em que os adolescentes ficaram mais livres para sair, passando mais tempo com o grupo de amigos do que com a família. Dentro de casa ele já pode fechar a porta do quarto e a sexualidade passa a ser um assunto mais discutido, não só dentro da família como fora dela.

Nessa época surgem os primeiros manuais de educação sexual. Paralelamente a isto, aparecem as pílulas anticoncepcionais, que diminuem o risco de gravidez nas relações, fazendo com que as pessoas experimentem maior grau de liberação sexual.

A sexualidade começa a passar por transformações e passa a figurar como um valor diferente na sociedade, com diferentes nuances, no âmbito individual da vida das pessoas e na família. Retomaremos esta discussão mais adiante no contexto das transformações de valores a partir da década de setenta.

Um outro aspecto importante de ser considerado neste contexto é o fato de o **consumo** aparecer como valor (conforme já consideramos no contexto da repressão militar) e também ter influenciado transformações nas relações entre pais e filhos, uma vez que o hábito de dar mesadas se estabelece nessa época, incrementando a liberdade dos filhos adolescentes no sentido de proporcionar a possibilidade de programar os próprios gastos. Surge a idéia de que dar um pouco de dinheiro aos jovens é uma forma de incutir-lhes responsabilidade. É importante considerar que estamos falando da influência de idéias presentes na classe média, porém disseminadas nas diversas camadas da sociedade, sendo assimiladas dentro de um universo amplo de possibilidades, considerando o caráter de complexidade em termos da formação cultural brasileira.

Neste contexto também surge no Brasil o **Movimento da Escola de Pais**, de origem Cristã, que reflete o papel da Igreja na Educação. Surgiu na França no início do Século e teve repercussões em muitos países da América Latina. Foi implantado aqui São Paulo, em 1963, por inspiração da **Madre Inês de Jesus**, tendo se espalhado por todo território nacional.

É um movimento particular promovido pela Igreja Católica, com caráter voluntário e gratuito. Não se faz distinção quanto à raça, condição social, credo político ou religioso.

Tem por finalidade aprimorar a formação dos pais, ajudando-os a melhor exercerem suas funções educativas na família e na sociedade, visando o resgate e manutenção de valores educacionais familiares “ameaçados” pelas novas tendências e transformações culturais, sociais e econômicas.

Seu trabalho representa um aprendizado em ação, isto é, pretende atingir os pais enquanto educadores, para conscientizá-los de sua responsabilidade na formação de seus filhos, para que encontrem soluções alternativas para os problemas que os afligem.

Este movimento representou uma tentativa de trabalhar especificamente os pais em termos de socializar os conhecimentos acadêmicos sobre desenvolvimento humano nas práticas educativas.

É importante considerar que a Escola de Pais tem em suas raízes a influência do **Movimento higienista** surgido na Europa, no Século XVIII, que teve os Alemães como protagonistas, conforme já considerei anteriormente. No entanto, teve forte expressão na França, que tinha 50% de mortalidade infantil. As crianças morriam “como mosca” e as mulheres eram quase que obrigadas a amamentarem.

Na seqüência, apresentaremos as tendências de cunho progressista **Pedagogia Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos**. Estas eram interessadas em propostas pedagógicas voltadas para o interesse da maioria da população e foi adquirindo maior solidez e sistematização por volta dos anos 80. Tinham uma proposta de educação popular e foram inspiradas no materialismo histórico dialético. São também denominadas **de teorias críticas da educação**.

4. Pedagogia Libertadora

Muitos dos integrantes do movimento da Escola Nova tinham real interesse em superar a educação elitista e discriminadora da época. No início dos anos 60 surgiram os movimentos de educação de adultos que geraram idéias

pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando a tendência que veio a ser denominada **de Pedagogia Libertadora**, que tem como mais expressivo representante o educador **Paulo Freire (1921-1997)**, tendo influenciado a educação tanto no Brasil como em outras partes do mundo.

Na segunda metade da década de 70, com a incipiente modificação do quadro político repressivo em decorrência das lutas sociais por maior democratização da sociedade, tornou-se possível a discussão de questões educacionais e escolares numa perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo e a exclusão social no Brasil (Ferreira, 2003; Gadotti, 2003; Libâneo, 1994).

Nesse contexto pensava-se que a educação não deveria se assentar nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa, através do diálogo, em que se pudessem construir conjuntamente através das **práticas dialógicas** os conteúdos a serem estudados. Segundo este princípio, tais conteúdos emergem nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata. É na medida em que se pensa sobre as relações homens-mundo é que se podem vislumbrar os temas geradores e os conteúdos programáticos desta educação.

Nesse processo em que se realiza a discussão, o relato da experiência vivida, a assembléia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo, etc., vão surgindo temas que podem vir a ser sistematizado para efeitos da consolidação de conhecimentos. É a dialogicidade como essência da educação e como prática da liberdade (Freire, 1987). É um processo que busca desenvolver a educação como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais. O professor é o coordenador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos num processo dialógico mútuo que envolve todos os membros. Ao invés de encaixar práticas e atitudes da outra pessoa dentro de esquemas acadêmicos ou científicos pré-estabelecidos (e normativos) – seja em termos de conteúdos escolares, atitudes, comportamentos, valores, etc – o conhecimento do outro é usado para ressaltar os limites destes esquemas assim como a fragilidade dos valores que os subjazem (Fonseca, 1995).

A Pedagogia Libertadora foi e tem sido empregada com muito êxito em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos, associações de bairro e

comunidades religiosas. Parte desse êxito se deve ao fato de ser utilizada entre adultos que vivenciam uma prática política e onde o debate sobre a problemática econômica, social e política pode ser aprofundado com a orientação de intelectuais comprometidos com os interesses populares.

É importante considerar que em relação à sua aplicação nas escolas públicas, especialmente no ensino de primeiro grau, os representantes dessa tendência não chegaram a formular uma orientação didático-pedagógica que orientassem as práticas educativas no âmbito escolar, compatível com as características de desenvolvimento de cada idade, levando em consideração os aspectos cognitivos e as características de aprendizagens de crianças e jovens.

5. Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos

Já na **Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos** a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e re-elaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Postula para a educação a tarefa de propiciar aos sujeitos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos, articulando no mesmo processo a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilite a auto-atividade e a busca criativa e independente das noções. Parece haver nesse movimento uma síntese que engloba princípios de todos os movimentos anteriores.

Se pensarmos nesses termos, é possível perceber uma variação bastante significativa na direção da presença de práticas educativas na família. Dos anos 80 até os dias de hoje essas idéias foram se misturando e se ampliando de

forma a se transformarem em valores vigentes na sociedade, a ponto de muitos pensadores se referirem à educação como inserida na era dos excessos, podendo-se vislumbrar também a perda de alguns referenciais, a emergência de novos e até mesmo a presença de uma multiplicidade deles, bem como de tais práticas.

Esta multiplicidade coloca como possibilidade o fato de, na família os filhos parecerem tomar a dianteira, a ponto de muitos autores das literaturas de auto-ajuda que escrevem sobre relações pais e filhos se referirem à **“tirania dos adolescentes”** ou **“filhocentrismo”** como categorias que descrevem os filhos como aqueles que determinam as regras dos relacionamentos, nas quais os adultos têm que funcionar.

Com sua autoridade contestada, os pais parecem cada vez mais se sentirem inseguros na hora de exercer autoridade (e isto inclui a colocação de limites).

Para muitos a falta de tempo torna-se uma justificativa para uma educação negligente. Começa aí a aparecer uma tendência de transferir para a escola a responsabilidade pelas tarefas de formação que antes eram assumidas pela família.

Como os pais têm a autoridade contestada, de semelhante modo o professor não tem mais o legado de donos do conhecimento, figurando mais como um “facilitador do aprendizado”, conforme propunham as pedagogias de cunho liberal e progressista. Como acontece em casa, na escola a autoridade também é posta em questão.

Em relação à autonomia dos filhos, aparece o fato dos pais serem proibidos de entrar no quarto destes e de ir às festas em que eles freqüentam. O quarto de um filho adolescente é quase como uma ala individual, separada dentro de casa: tem tv, som e computador.

A sexualidade apresenta uma certa tendência de ser tratada com mais naturalidade dentro de casa – e as primeiras relações sexuais, tornam-se, em alguns casos, assustadoramente precoces.

Os termos “transar” e “ficar” entram para o vocabulário dos adolescentes. Muitos pais passam a aceitar que os filhos adolescentes tenham relações sexuais dentro de casa.

É de fundamental importância considerar que algumas dessas idéias têm suas prevalências nas classes sociais dominantes, podendo aparecer de diferentes modos, intensidades e nuances nas classes menos favorecidas.

Capítulo V

Educação Familiar e Práticas Educativas: algumas considerações....

5.1 - Práticas Educativas, Cultura e Sociedade.

A educação é a prática mais humana, levando em consideração a profundidade e amplitude de sua influência na existência dos homens, desde o surgimento da humanidade, é percebida como prática fundamental da espécie humana, distinguindo o modo de ser cultural do modo natural de existir dos demais seres vivos.

Por impregnar tão profundamente a existência dos homens, parece que a educação é mais vivenciada do que pensada. Sendo, acertado afirmar, que, por seu caráter constante e imediato, acontece tacitamente, tornando desnecessária a tarefa esclarecedora e norteadora do pensamento, sugerindo a enganosa impressão de que é inerente ao ser humano construir significados e também transformá-los.

Isso ocorre, não sem razão, pois a educação demorou a tornar-se preocupação dos teóricos enquanto campo de estudo e objeto de pesquisa, ressentindo-se até hoje de maior consistência conceitual (Gadotti, 2003). O autor faz esta afirmação no contexto em que fala do salto da antiguidade para a cultura greco-romana, em que na antiguidade a educação era mais comunitária no sentido das pessoas viverem juntas, de não ter um caráter institucionalizado, dotado de formalidade, onde existe aquele que ensina e aquele que aprende. A educação se dava num contexto inter-relacional, digamos assim, naturais entre as pessoas. Isto faz maior sentido ainda, principalmente quando nos referimos à educação familiar, não dotada de formalidade, sobretudo quando pensamos em termos de suas práticas.

Esta questão colocada acima aparece de modo mais explicitado em alguns meios educacionais, como na escola, por exemplo, e até mesmo em alguns centros acadêmicos que pesquisam e estudam educação, onde existe um discurso que se materializa em linhas de pesquisa e pensamento que afirma que educação é estritamente escolar.

Muitas vezes, em alguns contextos somos advertidos em não falar que a educação é ampla e se dá em qualquer contexto, onde procuramos nos limitar a afirmar que quando há uma intencionalidade de formação das novas gerações, estamos num contexto educativo.

Entendo que é preciso olhar para o fenômeno educação numa disposição que permita concebê-lo como dotado de multiplicidade e complexidade, que se dá por diversas práticas, em múltiplos contextos.

No entanto, a educação parece ser um fenômeno tão arraigado em nós que quando procuramos nos distanciar, como expectadores, olhando para nós mesmos como atores, nos damos conta da sensação de estar aderido a ela, quase como um fenômeno “natural”. Talvez por sentir que estamos tão aderidos é que não a percebemos como prática social, cultural, ideologia, valorativa, intersubjetiva, dotada de complexidade.

Aliás, é importante considerar que na literatura sobre educação, aqueles processos educativos ocorridos no interior da família não são considerados educação, vide a ausência de pesquisas e literatura sobre o tema. Portanto, parece correto afirmar que a educação, do ponto de vista das ciências, sempre foi vista como instituição e não como prática social entre os homens.

Nessa direção, Libâneo (1994) argumenta que a educação bem como suas práticas não podem ser consideradas somente no âmbito da escola ou restritas à sala de aula. Segundo ele, para que possamos compreender a importância da educação, sobretudo na perspectiva das práticas educativas como estratégia utilizada para a formação humana é preciso considerá-la no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade.

A literatura indica que a ciência tem investigado a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global através da Pedagogia. Dado ao fato deste tema não ser abordado pela Psicologia ou Psicologia da Educação, fomos buscar alguns subsídios para nossa reflexão na própria Pedagogia, principalmente no que se relaciona aos referenciais conceituais e da história das idéias.

Ao estudar a educação nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e explicitar o fenômeno educativo, a pedagogia recorre

à contribuição de outras ciências, como a filosofia, a história, a sociologia, a psicologia, a economia, etc. Nessa perspectiva é que consideramos a educação como um fenômeno complexo, multidisciplinar e transdisciplinar.

Além disso, sendo a educação uma prática social que acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, etc.), podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política, de uma pedagogia do oprimido (Freire, 1987), dependendo dos contextos e especificidades educativas aos quais queremos nos referir.

As práticas educativas aqui são compreendidas como um fenômeno social e universal, local e global, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de toda a sociedade. É concebida como um conjunto de estratégias utilizadas pelos adultos face às crianças e jovens, ou seja, aqueles considerados imaturos, tendo em vista a formação da pessoa a partir de um conjunto de preceitos que possam nortear e orientar o viver cotidiano, seja no nível pessoal, intrafamiliar e social mais amplos.

Nessa direção podemos considerar que não há sociedade sem práticas educativas e nem práticas educativas sem sociedade. Porém podemos conceber a educação como fenômeno sistêmico, dotado de características como recursividade e interdependência (Vasconcelos, 2003).

Cabe explicitar que as práticas educativas não são apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover as pessoas dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no mundo e transformá-lo em função das necessidades pessoais (existenciais), sociais, econômicas e políticas da coletividade.

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre as pessoas, e estas, ao assimilarem e as transformarem, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao próprio meio social em que vivem.

Tais influências se manifestam através de **conhecimentos, experiências, valores, crenças, atitudes e costumes** acumulados por muitas

gerações de pessoas e/ ou grupos, transmitidos, assimilados, herdados e transformados pelas novas gerações (Macedo, 1994).

5.2 - Complexidade do Fenômeno Educativo

Dada à complexidade do fenômeno educativo, cabe aqui considerá-la sob quatro dimensões, apresentadas por Libâneo (1994), uma vez que a educação pode ser compreendida em **Sentido Amplo, Estrito, Não intencional e Intencional**.

Embora o autor apresente estas categorias como sendo exclusivas, na minha compreensão elas não são mutuamente exclusivas e podem aparecer sobrepostas. Ele não abre lugar para a família, onde, entendo que neste contexto, a educação é intencional e informal.

5.2.1- Educação em Sentido Amplo

A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais as pessoas estão envolvidas de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente. Nesse sentido, podemos pensar que as práticas educativas existem numa grande variedade de instituições e práticas sociais cotidianas decorrentes das organizações econômicas, políticas, sociais e legais de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana.

5.2.2 – Educação em Sentido Estrito

A educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante algumas ações conscientes, deliberadas e planejadas, com objetivos e estratégias específicos, embora sem estar desconectadas daqueles processos formativos gerais.

5.2.3 - Educação Não Intencional ou Informal

Refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre as pessoas. Tais influências podem ser denominadas como educação informal e correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, idéias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora influenciem na formação humana; são tácitas em nosso cotidiano.

É o caso, por exemplo, das formas econômicas e políticas de organização da sociedade, das relações humanas na família, no trabalho, na comunidade, dos grupos de convivência humana e do clima sócio-cultural da sociedade no momento. É nesse eixo que se situa o foco desse estudo, uma vez que se pretende compreender a experiência desses pais frente à responsabilidade da tarefa de educar os filhos - seus valores, aspirações e apreensões, sentimentos, valores e estratégias utilizadas, levando em consideração o contexto de pobreza em que vivem.

5.2.4 - Educação Intencional

Refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos, como é o caso da educação escolar. Há uma intencionalidade presente, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor ou os adultos em geral – estes, muitas vezes, invisíveis, atrás de um canal de televisão, do rádio, do cartaz de propaganda, do computador, etc. Há métodos, técnicas, lugares, e condições específicas prévias criadas deliberadamente para suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos. São muitas as formas de educação intencional e, conforme os objetivos pretendidos, variam os meios.

É preciso, no entanto, considerar que é impossível, na sociedade atual, com os avanços tecnológicos, dos meios de comunicação de massa, da globalização, com o progresso científico se constituindo como peso cada vez maior em termos de outras influências educativas.

Um outro aspecto importante de se considerar quando falamos de práticas educativas em termos das formas que assume, é que estas se interpenetram, sejam elas formais ou não-formais, escolares ou extras – escolares, principalmente quando consideramos os avanços tecnológicos e dos meios de comunicação de massa, bem como a participação das pessoas e grupos em termos de sua diversidade, principalmente quando consideramos suas decisões, traduzidas em termos de práticas sociais.

O processo educativo, onde quer que aconteça, é sempre contextualizado; há uma subordinação às condições, sejam estas sociais, políticas, econômicas,

culturais, determinando objetivos e provendo condições e meios de ação, embora sabemos que isto não ocorra nas classes menos favorecidas.

Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; este fato repercute tanto na organização social e política e por sua vez nas práticas educativas, o que nos faz ter uma visibilidade muito diversificada de práticas por refletirem uma gama de diversidade em termos dos modos como as famílias se organizam.

Assim, as finalidades e meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre classes sociais, ou seja, são culturalmente, socialmente e historicamente determinadas.

Isto significa que as exigências que se colocam em termos dos objetivos e das práticas educativas, qualquer que seja sua natureza, por exemplo, estão determinadas por fins e exigências sociais, políticas, econômicas e ideológicas (Libâneo, 1994; Candau, 2000; Savater, 1998).

Nessa perspectiva as práticas educativas que ocorrem nas diversas instâncias da sociedade são determinadas por valores, normas e particularidades da estrutura social vigente a que está subordinada e dos contextos específicos nos quais vive cada família.

Assim, parece acertado afirmar que as finalidades, estratégias utilizadas, valores, crenças, atitudes e comportamentos estão subordinados à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são fortemente influenciadas no sentido de seus contextos e especificidades.

Nesse sentido, consideramos a educação como um fenômeno complexo, e isto significa dizer que, como tal ela integra as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade.

Nessa direção, podemos afirmar que a estrutura social e as formas sociais e culturais pelas quais a sociedade se organiza são uma decorrência do fato de que, desde o início de sua existência, os homens vivem em grupos; sua vida está na dependência da vida de outros membros do grupo social, ou seja, a história humana, a história da sua vida e a história da sociedade se constitui e se desenvolvem na dinâmica das relações sociais. Estes fatores são fundamentais no sentido de se compreender que a organização da sociedade, a existência das classes sociais e o

papel da educação estão implicados nas formas em que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens, revelando a dimensão política subjacente às práticas educativas, que são as ações concretas que ocorrem entre os homens.

A partir de um ponto de vista Fenomenológico – Existencial, compreendo que ao falarmos de Práticas Educativas estamos nos referindo a uma dimensão da vida humana, que é a da **ação**, ou seja, do fazer humano que se traduz no desempenho e como tal visa objetivos previamente pensados, desejados, representados pelo sujeito como finalidade transcendente de seus atos como reflexo de uma resposta às convocações do mundo no qual está inserido.

Assim, considero que é através da ação e pela ação e todas as suas formas de expressão que as pessoas se objetivam no mundo, no horizonte do espaço e tempo.

Nesse sentido, entendo que a ação manifesta e concretiza o que também é pura subjetividade, isto é, o que existe como pura vivência, como experiência do nosso mundo interior.

Deste modo, considero que por mais repetitiva que seja a ação humana, esta sempre introduz alguma modificação no mundo pessoal da pessoa e isto adquire um caráter de maior profundidade e responsabilidade quando falamos da ação humana enquanto prática educativa dos pais sobre os filhos, quando os primeiros têm em mira assumir a responsabilidade, a intenção e o desejo de educá-los.

Deste modo, pela ação humana vamos além de nós mesmos, podendo ultrapassar o dado perceptivo, alterando o que está em nosso em torno. Assim, por esta via transcendemos àquilo que nos é dado a cada instante, e a magnitude, grau e intensidade desta transcendência depende dos efeitos de nossas ações.

Do ponto de vista da educação, aquelas palavras e gestos carinhosos e estimulantes que recebemos de pais, professores, amigos e outros parentes na infância ou adolescência acaba, muitas vezes, se apresentando a cada um de nós como **testemunha** fidedigna do nosso valor, refletindo positivamente em nossa auto-estima, se propagando em cada ato nosso que nos confirma em graus cada vez mais intensos e elevados na construção do nosso sentido de identidade pessoal, em

que tal reconhecimento se coloca como uma **promessa** que encoraja nossos projetos, sobretudo nos momentos mais difíceis da nossa vida.

O contrário também pode ser verdade, quando consideramos situações em que nessas relações mais significativas da nossa infância e adolescência somos desqualificados, desconfirmados, sofremos maus tratos, passamos por privação material e afetiva, somos violentamente vitimizados, etc.

Assim, é possível que falando em termos existenciais, é mediante a ação, que concretizamos nossos desejos e projetos e nelas nos defrontamos com obstáculos e resistências.

Deste modo, quando falamos em termos da educação familiar é possível que os pais figurem como aqueles que se apresentam como colocando obstáculos e resistências, muitas vezes movidos por receios e medos, podendo também refletir seu senso de responsabilidade diante da tarefa de educar, em que se colocam na função de proteger e formar os filhos. Por outro lado, é importante considerar que estes também figuram como facilitadores e orientadores que ajudam na superação de desafios e obstáculos, numa solicitude perene.

No entanto, quando falamos desses limites e resistências é preciso que consideremos que, por um lado, eles nos convocam para ações quando nos deparamos diante de obstáculos e resistências, os quais ora nos levam a desistir, ora nos levam a persistir em nossos objetivos e projetos. É através dessas resistências e obstáculos que construímos nosso senso de propósito, experimentamos e desenvolvemos nossa autonomia e responsabilidade, exercitamos nossa liberdade, e também por outro lado, avaliamos nosso grau de sujeição e dependência.

Penso ser importante ressaltar dessas reflexões que não é qualquer ação que nos realiza; em muitas ocasiões fazemos coisas que não queremos fazer, mas que, no entanto são necessárias, principalmente quando falamos de práticas educativas na família, inclusive sendo possível praticar algumas ações que podem nos “violentar” e gerar desconforto, como também aos outros.

Assim, a qualidade de sujeitos que podemos descobrir através de nossas próprias práticas de vida, bem como dos outros para conosco, garante nossa autonomia como indivíduos. Mas também, mesmo como sujeitos ou indivíduos, que

temos autonomia, podemos ser submetidos (Morin, 2002) e isto não significa ser dominado de fora como prisioneiro ou escravo.

Nessa perspectiva, por exemplo, podemos ser possuídos ou dominados subjetivamente por um Deus, um Mito, uma Idéia, um Legado ou Lealdades, que instalados como um vírus em nós pode-nos comandar imperativamente, de forma invisível positivamente ou negativamente, enquanto acreditamos estar vivendo voluntária e autenticamente, como um si próprio. Assim, conforme temos afirmado, educar se coloca para nós como um fenômeno complexo no qual estamos a todo tempo implicados como atores.

E nessa condição somos mais afetados nas relações que implicam situações que nos competem, como educar os menores, por exemplo. Afetados tanto para nosso bem quanto para nosso mal, e ao mesmo tempo para o bem do outro quanto seu mal. Digo, afetados em sentido afetivo emocional e afetados pelos efeitos e repercussões que nossas práticas educativas possam ter, tanto em nós como nos outros (neste caso, os filhos).

Assim, em sentido amplo, as práticas educativas serão colocadas no contexto deste estudo como uma dimensão da vida humana, em que será designada como diversidade de formas de interação das pessoas com os fenômenos e seres do mundo, em que não só nos permite transformar nosso meio, mas também nos transformarmos a nós mesmos.

Num sentido mais estrito, as práticas educativas familiares serão aqui definidas, segundo Szymanski (2001), como:

“... ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais pelos mais jovens, trazendo, em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser - no - mundo com o outro”.

(p. 87)

Ampliando um pouco mais esse sentido em termos de sua abrangência, estas serão compreendidas em termos do cotidiano das famílias, circunscrevendo as estratégias utilizadas pelos pais, por meio das quais se ensina aos filhos (crianças e adolescentes) o que acham que é correto, bem como se comportar e como agir, para serem socialmente aceitos.

Para finalizar, é importante explicitar que a práxis será compreendida como experiência resultante da prática, que expressa a realidade vivida por estas famílias, diante da tarefa e responsabilidade de educar os filhos e devem ser compreendidas como práticas humanas que se constituem ao longo da história.

5.2.5 - A educação dos filhos como fenômeno complexo

Como já afirmamos anteriormente o pensamento sistêmico novo-paradigmático de Vasconcelos (2002) que inclui os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade, tem em sua relevância um arcabouço conceitual que favorece uma visão e análise que possibilita o enfoque dos fenômenos em relações.

Por outro lado, também teremos um olhar fenomenológico – existencial, cuja relevância está no fato de que privilegia os aspectos de descrição na direção da apreensão e aproximação dos fenômenos na perspectiva da construção de seus significados.

Ratificamos que um de nossos objetivos é a busca de um diálogo em que serão destacados alguns conceitos teóricos, na direção de uma abordagem que favoreça uma compreensão o mais ampla e contextualizada possível sobre o quanto as famílias estão sujeitas às mudanças ocorridas na nossa sociedade e na nossa cultura nos últimos tempos no que diz respeito ao enfoque educacional no âmbito familiar.

Desta forma, ao escolhermos essa direção em termos dos pressupostos teóricos, o que pretendemos é nos aproximar dos fenômenos experimentados pelos pais, em termos de seus significados, tendo em mira a experiência de educar os filhos, uma vez que tais significados acontecem a partir das relações que se estabelecem.

Pretende-se enfatizar o caráter de diversidade e complexidade presentes nessas experiências de educar os filhos, considerando as mudanças de valores que vêm ocorrendo em nossa sociedade, destacando-se a importância de se considerar o quanto estas imprimem peculiaridades na experiência de educação dos filhos realizadas pelos pais em seus contextos familiares específicos, uma vez que vão possibilitando variações no modo de encarar a sexualidade, a parentalidade, a

autoridade, o casamento, as tradições e os relacionamentos, a parentalidade, etc que refletem nos modos como a instituição familiar tem se organizado diante destas mudanças e o quanto estas permeiam as práticas educativas de pais sobre os filhos.

A partir de tais considerações, entendemos que a educação familiar na perspectiva dos valores precisa ser considerada no contexto (tempo e espaço) o qual interfere diretamente na formação da identidade das pessoas em termos de sua singularidade, e também, ao mesmo tempo, interfere na cultura familiar enquanto dimensão grupal em que todos os elementos se inter cruzam tecendo um cenário no qual aquisição, transformação e transmissão dos valores se dão influenciando as práticas educativas.

É preciso considerar que na relação com o outro, a autotranscendência do sujeito o permite superar para si mesmo a ordem da realidade, para além de sua própria esfera e de seu ambiente, alterando-a a partir de sua dimensão ética, que irá nortear seus valores (Morin, 2002).

Em outras palavras, descritivamente queremos dizer que em educação não podemos ter garantia de que aquilo que queremos ou planejamos irá se realizar nos filhos. Estes possuem suas idiossincrasias, sua personalidade, sua biologia, seu jeito próprio de ser, além de sofrerem interferências de outros sistemas presentes na sociedade, além das heranças e lealdades geracionais e intergeracionais, que num fluxo horizontal e vertical incluem padrões de funcionamento e relacionamentos que são construídos, recebidos e transmitidos na família.

Isto inclui todas as atitudes, tabus, expectativas, rótulos e outras questões familiares com as quais nós nascemos e crescemos. Inclui também nosso contexto histórico, as ideologias às quais estamos submetidos, os sistemas político, cultural e econômico.

O exercício de nossa liberdade e autonomia se efetuará diante dessas relações complexas que resultarão do intercâmbio desses fatores, os quais nem sempre será possível identificar em nosso contexto ou em nossa história.

Morin (1980) apresenta as características não elementares da individualidade, explicitando que todo indivíduo constitui-se de características infra, extra, supra e meta individual, que correspondem respectivamente aos elementos

(bio)⁹ químicos, ao ecossistema e à sociedade na qual está inserido. Essas características particulares do indivíduo ao mesmo tempo em que o singularizam, o distingue e diferencia, não enquanto membro de uma categoria pertencente à espécie, mas como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito.

Nesse sentido acreditamos ser possível um diálogo entre o pensamento complexo de Morin que nos fornece elementos conceituais descritivos e o pensamento Fenomenológico – existencial, o qual pensa o homem preocupando-se em compreender sua estrutura constitutiva, ou seja, o homem em sua estrutura ontológica.

A estrutura do pensamento Moriniano é pautada numa epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

O pensamento fenomenológico coloca o ser do homem como centro de sua existência refletindo sobre seu existir, seu viver e sua interioridade (subjetividade). Procura fazer uma análise descritiva da atuação concreta do mesmo, buscando compreender seus sentidos (rumos) e significados (Critelli, 1996), do homem em seu ser como totalidade vivente, bem como a construção de seus significados, evitando dissociações, fragmentações e reducionismos.

Nosso objetivo é compreender o sentido da educação dos filhos para estes pais: como sentem, percebem e vivenciam esta tarefa, lançando um olhar sobre esta experiência, bem como as práticas e estratégias utilizadas, facilitando a explicitação da consciência das experiências e seus significados que estão encobertos pela ausência de um pensar reflexivo. Nesse sentido, a necessidade de revelar o que as mesmas significam para nós enquanto pesquisadores-educadores e destes pais, bem como o que elas dizem sobre o mundo no qual vivemos.

Dada a necessidade de nos colocarmos frente ao mundo numa posição de abertura e disposição para explorarmos todo um universo novo e por assim dizer, cheio de maravilhas e novidades. É o começo da nossa existência, onde existir será, segundo Santos (2000), é

⁹ Acréscimo nosso, uma vez que toda fisiologia humana ocorre a partir de fenômenos químicos a partir de uma dimensão biológica, ou seja, uma bioquímica específica.

“... estar voltado para suas possibilidades... seu jeito mais próprio e subjetivo de ser” (p. 310).

Neste contexto, em que a criança se constrói como ser e que são utilizadas pelos pais e educadores as estratégias e as práticas que se colocam como educativas, as quais irão nortear a construção desta no mundo, seus significados no direcionamento de suas vidas. Não podemos nos esquecer que tudo isto se dá no centro de uma cultura que engendra uma história de costumes, valores, práticas e ao mesmo tempo é dinâmica, pois se modifica a cada instante e se constitui como produto da própria construção humana.

É importante considerar a educação de filhos, bem como as práticas utilizadas como estratégias para fazê-lo como sendo dotados de um caráter de complexidade. E como fenômeno complexo qualquer análise jamais conseguirá abarcar a totalidade de seus significados, menos ainda esgotá-lo. Daí a importância de se procurar ter uma visão de multiplicidade.

Compreender tal fenômeno carece de uma postura que vai na direção do que nos alerta Morin (2002) quando diz que:

“Precisamos de um pensamento que tente juntar e organizar os componentes (biológicos, culturais, sociais, individuais) da complexidade humana (...) Significa, ao mesmo tempo, reaprender a concepção de” homem genérico “(...) Precisamos, nesse sentido, de uma abordagem existencial aberta à angústia, ao gozo, à dor, ao êxtase”

(p. 17).

É nesse sentido que precisamos considerar que ao educar os filhos precisa-se levar em conta estes aspectos levantados por Morin, que são mutáveis e dinâmicos, provocando constantes fendas na direção de uma abertura em que cada momento do fenômeno educativo pode se configurar com significados diversos; é preciso que a educação dos filhos seja considerada como se dando na presença dos pais como outros que se preocupam e exercem cuidado; que os filhos vão nascendo e renascendo sempre e constantemente na medida em que vão existindo e se transformando. E que as ações de conhecer e se re-conhecer (a si próprio e os filhos) está presente simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais,

culturais, lingüísticas, sociais, políticas e históricas, por isto, que condiciona o conhecer, que ao mesmo tempo condiciona o ser.

De maneira que, apesar dos condicionamentos aos quais fomos ou podemos estar submetidos, o devir é um eterno renascimento em que os pais são constantemente convocados a darem conta das demandas dos filhos e das angústias por elas provocadas neles, sejam estas em termos da formação e transmissão de valores, da satisfação das necessidades primárias de seus membros, referentes à sobrevivência - segurança, alimentação e um lar -, aos desenvolvimentos – afetivos, cognitivos e sociais e o pertencimento – um lugar em que possam experimentar o sentimento de serem aceitos, cuidados e amados (Macedo, 1994).

Podemos afirmar que educar pode ser considerado nesses termos, como um se lançar e ao mesmo tempo assistir ao lançamento dos filhos para o futuro numa abertura de autotranscendência, auto descoberta e constituição de si estando submetidos aos cuidados da família. É uma experiência que se dá no horizonte da temporalidade humana, seja esta vivida na perspectiva do aqui e agora, do instante imediato que nos convoca ou de um futuro mais distante, frente ao qual podemos nos planejar, sem, no entanto termos garantias de certezas.

É possível que em alguns momentos sejamos lançadas para um futuro, em que novas situações que não conhecemos se abram acompanhadas de uma gama de incertezas e preocupações que nos arrebatam das nossas fidúcias podendo gerar sentimentos de insegurança e angústias que nos remete para nossa condição inescapável de ter que escolher numa direção com respeito àquilo que queremos para os filhos e nossa família.

É muitas vezes tomado por esta angústia e sem ter tal consciência que os pais podem fazer uso de estratégias que resultem nocivas na educação, podendo sentir-se paralisados, retirando-se ou exercendo autoridade de forma autoritária e opressora, valendo-se de sermões, força física, violência, etc.

Foi Kierkegaard o pensador da fenomenologia que mais se aprofundou no problema da angústia humana (Giordani, 1997). Para ele o desespero e a angústia caracterizam a existência e estes são experimentados como sofrimento, causando profunda dor na alma e segundo ele esta experiência está ligada às possibilidades,

às ambigüidades, ao *nada* (vazio existencial). O vazio do instante que caracteriza o ser criança ou adolescente, ou até mesmo ser jovens, ser adulto, viver na condição de solteiro, casado, separado ou divorciado ou até mesmo recasado.

Enfim, estamos falando de momentos de transições da vida, que de uma forma ou de outra coloca o ser humano diante de situações e contextos que o faz se situar em seu não mais ou diante da quebra ou da ruptura que as mudanças inerentes a cada fase do ciclo do desenvolvimento inauguram apresentando o nada (uma nova identidade a construir tanto para os pais quanto para os filhos) é o que podemos pensar que ocorre diante das novas demandas da tarefa de educar os filhos na família que vão surgindo a cada momento, a cada ciclo vital.

É nessa dimensão que, a nosso ver, as práticas educativas também podem e precisam ser compreendidas: como o momento da descoberta da existência de novas possibilidades diante das estratégias a serem utilizadas para educar os filhos e da responsabilidade que elas implicam, assim como as angústias que geram.

Isto faz ainda nos remeter para Heidegger (1995) e Sartre (1970) quando afirmam que “*Existir é ser para a morte. Existir é ser para o nada*”, podendo a existência ser concebida como tendo um caráter de ausência de certezas e verdades absolutas, nos convocando sempre para uma disposição de abertura para o mundo que se apresenta diante de nós, sempre abrindo e inaugurando novas possibilidades. Penso ser estes alguns aspectos fundamentais da existência que se revelam na experiência de educar filhos nos dias de hoje.

Morin (2002) falando sobre a humanidade e a desumanidade da morte aponta para estes mesmos aspectos apresentados pelos autores acima e afirma que é na morte que se encontram, se chocam e se ligam o espírito, a consciência, a racionalidade e o mito. A morte humana comporta uma consciência da morte como um buraco negro onde se aniquila o indivíduo, que o engolfa em seu ser de possibilidades, resultando no aniquilamento da pessoa como um si mesmo, introduzindo na vida a contradição, a desolação e o horror ao coração do sujeito, revelando a ele um saber de si como sendo um ser para a morte, ou seja, fadado ao nada; essa contradição entre o tudo e o nada, a vida e a morte é que se torna a fonte mais profunda da angústia humana.

Segundo Morin a morte trabalha o espírito humano, pela certeza da morte ligada à incerteza de sua hora que se torna numa fonte de angústia para a vida. O encontro entre a consciência de si e a consciência do tempo determina a consciência do viver no tempo e de dever enfrentar a morte, tanto como ruptura como não possibilidades, que engendram uma dor insondável.

Assim, o trabalho da morte sobre o espírito humano o leva a questionar-se sobre os mistérios da sua existência, do seu destino, da vida, do mundo, do seu fazer.

Sendo assim, educar pode se apresentar para nós como um não mais inaugurado pela ruptura de um instante que deixa para trás características nossas e de nossos filhos, bem como pensamentos, estratégias, valores e até mesmo crenças que não respondam mais às necessidades do novo momento no qual nos encontramos com relação a eles e nossa tarefa de educá-los.

Somos assim lançados no devir, no mistério, no desconhecido, mas ao mesmo tempo é esta experiência que possibilita que tenhamos nosso espírito, transcendamos em nossa humanidade e possamos buscar e seguir nosso desejo de busca, nosso destino.

Deste modo, educar os filhos se coloca para nós como uma tarefa dotada de uma série de etapas e processos que apesar de não percebermos, se re-inauguram a cada instante. Isto não significa deixar de lado ou desconsiderar os conhecimentos e experiências que fomos acumulando nas etapas e experiências anteriores. Muito pelo contrário: é a partir destas referências que já possuímos e que nos apropriamos anteriormente que iremos re-inaugurar nossas experiências, desvelando novos significados, realizando novas aprendizagens. Morin (1986) segue nessa direção quando diz que:

“... aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já era conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjugação do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (p. 71).

Compreende-se que conhecer e saber sobre as novas possibilidades de estratégias ou práticas educativas está ligado à nossa vida, fazendo sempre parte da nossa experiência vivida. E, nesse sentido, também poderemos reconhecer

aspectos conhecidos em situações novas e por nós ainda não experimentadas e apreendidas, estejamos nós nas condições de filhos ou de pais. Assim, educar poder ser uma experiência de reinício e renovação, para pais e filhos, sempre.

Freire (1986) nos apresenta umas visões que a nós parecem complementares, sistêmicas e dialógicas sobre a experiência de ensinar e aprender. Afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção. É nesse sentido uma experiência de mão dupla, conotada por uma co-responsabilidade, em que cada um contribui com seu patrimônio histórico, cultural e experiencial, uma vez que como seres humanos, somos seres históricos, inacabados, sempre em construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Assim afirma que:

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23).

De tal modo, podemos compreender que educar os filhos implica processos recursivos, contínuos, complexos e multifacetados em que cada momento é único e cumulativo em termos de abrir possibilidades para construção de novos contextos e significados para que favoreçam novos modos de ser e de agir com relação a pais e filhos numa direção que indique mudanças, adaptações e uma ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002) que produza bem estar e o mínimo de acomodação, mesmo que momentâneos, para ambas as partes.

Para o autor educar não é uma via de mão única; e tampouco educar no sentido de formar outro ser humano significa uma ação pela qual o sujeito criador (formador – pais, professores, etc) dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. É muito mais do que simples e puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.

Para este pensador toda descoberta e conhecimento abrangem características individuais, existenciais e subjetivas, além das objetivas norteadas pela razão, pois, tratando-se de experiência e ação humanas, não se pode dissociá-las da emoção.

Nessa direção Morin (1986) afirma que é preciso considerar os aspectos paixão, dor e prazer no ato do conhecimento. Educar os filhos e todos os anseios

associados a esta tarefa se dá nesta combinação de sentimentos dotada de complexidade.

5.2.6 - O lugar do afeto na construção dos significados sobre as práticas educativas

À guisa do que temos considerado, Morin (1986 e 2005), faz um alerta para que se tenha cautela; que em nome do infinito desejo de conhecimento e no prazer imperativo das certezas e da verdade, não se percam as preocupações com a ética, consigo mesmo e com o outro. Podemos considerar que nesse sentido este autor nos chama atenção para o compromisso e a responsabilidade de exercer cuidado na tarefa educativa, sobretudo, quando considera que vivemos num mundo pós-moralista.

No contexto destas considerações tanto Morin (2002) quanto Freire (1996) concorda no fato de que devemos ter uma visão ética na construção do conhecimento, em que devemos conceber o erro como fonte de virtude e não como fonte de fracasso dado à própria natureza do conhecimento e do processo de conhecer. Para Paulo Freire:

“O erro não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (p. 14).

Ainda a esse respeito Morin (2003) nos alerta que a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Argumenta indicando que a teoria da informação mostra que existe o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos, em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Pode se apresentar sob forma de palavra, de idéia, de teoria e é fruto de traduções/reconstruções e co-construções por meio da linguagem e do pensamento (Grandesso, 2000) e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevivem a despeito de nossos controles racionais.

Desta forma é preciso que estejamos atentos para o fato de que quando educamos muitas vezes sobrepujamos nossos filhos a partir de um corpo de concepções, valores e conhecimentos, tanto no sentido das interpretações que fazemos sobre os comportamentos deles, forjando significados, interpretando-os e traduzindo-os e podemos fazê-los erroneamente.

Se pensarmos na história que cada um de nós carrega, tendo sofrido as impressões e marcas a partir do lugar de filho que ocupamos, é preciso que tenhamos uma visão crítica sobre nossas práticas no cotidiano. Não escapamos do fato de que na caminhada de cada pessoa esta pode carregar medos, receios, desejos, frustrações, culpas, legados, mitos, lealdades, faltas (carências afetivas e materiais), etc que pode querer compensar ou se fazerem presentes ao educar os filhos, podendo influenciar no estabelecimento de altas expectativas, bem como práticas inadequadas junto aos filhos.

Portanto, de um ponto de vista Fenomenológico-Existencial podemos considerar que as relações que estabelecemos com o mundo e os outros são permeados por sentimentos e significados, o que por sua vez interfere em nossos comportamentos no sentido deles serem éticos ou não. Isto nos remete para considerar a presença de uma outra estrutura ontológica no ser humano que é a **dimensão afetiva**. Esta pode ser vista como sendo aquela dimensão através da qual somos afetados, sendo considerada fundamental em toda e qualquer análise que se possa fazer sobre o ser de cada pessoa.

A palavra afeto vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, e a utilização desse termo no contexto deste trabalho quer referir-se sempre, segundo Codo e Gazotti (1999) a um:

“... conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta sobre a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (, p. 51).

Portanto, iremos utilizá-lo conceitualmente como forma verbal do termo afetar nos contextos relacionais, no sentido de influenciar: “o que ele diz sobre mim não me afeta”.

No contexto deste estudo, dimensão afetiva deve ser entendida como termo genérico que utilizamos para designar sentimentos e emoções, se inscrevendo em nosso corpo como reações psicossomáticas e como atitudes corporais. Os afetos permeiam o relacionamento em forma de sentimentos que nos vinculam de maneira positiva ou negativa com nosso próximo. Revelam nossa maneira predominante de estar – no - mundo, nossos estados de ânimo, que são os climas afetivos que nos impõem toda uma visão peculiar do mundo segundo o ânimo dominante. Nessa direção, Romero, 1998:

“A afetividade é o nome que damos a esta capacidade que temos de afetar-nos subjetivamente com o que nos acontece”.(p. 265).

Numa visão complexa, Morin (2002), quando fala de uma unidade genérica no ser humano, considerando que a afetividade é uma dessas unidades, argumentando que os estudos etológicos infantis mostram que os seres humanos possuem, por natureza, o sentido da intersubjetividade e da comunicação. Explicita, dando exemplos, que o riso, o choro e o sorriso não são aprendidos ao longo da infância, mas inatos, indicando a partir de sua descrição que esta unidade faz parte da estrutura ontológica do ser humano.

Segundo ele, as culturas modulam diversamente suas expressões, podendo induzi-las a exibição ou à inibição, e que apesar disso há uma universalidade entre os seres humanos daquilo que manifesta alegria, prazer, felicidade, divertimento, sofrimento e dor, o que demonstra a **unidade afetiva** do gênero humano. Postula que os grandes sentimentos são, efetivamente, universais: amor, ternura, afeição, amizade, ódio, respeito, desprezo, desgosto, alegria, cólera, medo, tristeza, surpresa, etc e que os mesmos são análogos em todos os seres humanos, sejam crianças, jovens ou mais velhos. Assim, nos afirma que:

“Essa expressão dos sentimentos e das emoções é mais ou menos inibida ou exibida segundo as culturas” (p. 60).

E poderíamos acrescentar também que elas podem variar de acordo com a história de cada um, do seu lugar de gênero sexual, dos papéis que assume na vida, da idade, das condições sócio-econômicas, e também podem variar em função dos grupos aos quais pertencem, bem como os contextos em que vivem.

Portanto, parece acertado afirmar que as diferenças raciais, étnicas, culturais e até mesmo o contexto, não alteram essa unidade afetiva postulada por Morin, mas alteram a compreensão e até mesmo suas expressões e manifestações, de uma cultura¹⁰ para outra, de um sorriso, de demonstração de sentimentos, de gestos que os traduzem, etc.

Partindo destas considerações apresentadas e ratificando o que já consideramos anteriormente a este respeito, há uma relação intrínseca entre homem e mundo. Com base nisto podemos dizer que a afetação é **a raiz da atribuição de significados**. Grandesso (2000) nos diz que:

“... o sujeito conhecedor e o objeto conhecido são intimamente inseparáveis... (...)... o significado é um produto da atividade humana, e não uma característica inata da mente ou propriedade inerente dos objetos ou eventos do mundo. (...)... tem como função organizar o mundo experiencial do sujeito”. (p. 57)

Com base nesta afirmação entendemos que o homem significa a partir e através das vivências e que vivencia através dos significados que atribui (portanto, há relações dinâmicas, circulares e recursivas). Com as significações cada um forma o contexto de sua história vivencial. É a partir daí que o homem vai estabelecer quais fatos da sua história pessoal são relevantes e fundamentais e os quais convergem ou divergem na formação de sua personalidade (Santos, 2000).

Uma criança ou adolescente que tenta se diferenciar traz consigo substratos experienciais que vão se acumulando, os quais estão implicados na sua história vivencial de afetação com o e no mundo, no que se refere aos cenários e contextos que as práticas educativas criaram.

Não só em relação aos filhos, mas também dependendo do **como** e do **quanto** os pais foram afetados em sua infância no modo como organizaram suas vivências e experiências em termos de seus significados – principalmente aquelas relacionadas à educação à qual foram submetidos de formas mais intensas e mais freqüentes cujos significados tenham sido fundamentais para a formação de sua **auto-identidade** (Giddens, 2000) como pais - é que podem se organizar os valores,

¹⁰ O termo **cultura** é utilizado no contexto deste trabalho na acepção Morin que o designa como um conjunto de hábitos, costumes, práticas, saberes, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, rituais, que se perpetua de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, gerando e regenerando a complexidade social.

crenças, atitudes, comportamentos, sentimentos e percepções sobre o que significa educar os filhos.

É com base nestas prerrogativas que seu sentido de identidade como pai, mãe, avós, tios ou adultos responsáveis pelo cuidado dos mais novos, poderá ser afetado. Podemos pensar que nossa experiência de educar os filhos se coloca como dotada de dinamismo e circularidade, formando um sistema complexo, em que se apresenta atrelada a todas as dimensões da vida humana que se relacionam e articulam entre si.

5.3 - Situando as práticas educativas na dimensão do afeto

Szymanski (2001 e 2002), falando da família numa perspectiva relacional, afirma que as trocas afetivas no contexto da família possibilitam a impressão de marcas que as pessoas podem carregar a vida toda, definindo direções no modo de ser com os outros afetivamente e no modo de agir com as pessoas. Segundo ela, este ser com os outros, aprendido com as pessoas significativas da nossa infância e adolescência e vida adulta, pode prolongar-se por muitos anos e também se projetar nas famílias que se formam posteriormente. Nesse sentido cabe enfatizar que a partir do lugar que ocupamos como filhos e das práticas educativas às quais fomos submetidos se coloca a possibilidade de termos aprendido e assimilado alguns valores, crenças e aprendizados sobre o significado de ser pais, bem como suas práticas.

Tendo a dimensão afetiva em mira, Morin (2003) nos faz um alerta importante, no sentido de prestarmos atenção quanto às possibilidades de erro, que no contexto desta discussão nos remete a fazer referência ao cuidado que devemos ter nas relações parentais, tendo em vista seu caráter de formação da personalidade humana, principalmente ao educar os filhos, quando afirma que:

“A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro” (p. 20).

Assim, se coloca o desafio de se criarem espaços que se constituam como rede de apoio na educação dos filhos, que possam possibilitar que os pais possam

refletir cada vez mais sobre seus medos, receios e preocupações geradas pela responsabilidade de educar os filhos, bem como os sentimentos, dúvidas, receios e apreensões que emergem ao fazê-lo, tomando consciência da complexidade dessa tarefa para que possam minimizar (jamais eliminar) as possibilidades de errarem, ao fazê-lo.

É muito comum os pais se colocarem como não sabendo o que fazer diante de determinadas situações, expressando o temor do erro diante da educação dos filhos: *“Eu não sei se estou agindo da forma correta...”*.

Em geral colocam a tarefa de educação dos filhos sendo experimentada em alguns momentos quase como impossível, difícil e em outros momentos – aqueles que não exigem esforço e reflexão, como uma situação que parece normal no dia-a-dia.

Os próprios pais colocam a diferença existente entre as intenções e a prática de educar filhos, ou seja, o conflito que se estabelecem entre seus anseios, desejos e estratégias que estão virtualmente dentro de suas cabeças e quando estão diante da prática da educação, como podendo ser outra coisa bem diferente, colocando a possibilidade de haver uma grande diferença que separa o que se quer, acredita e deseja e o que de fato conseguem.

Quando superaram os medos, receios, angústias e inseguranças experimentam o sentimento de felicidade, ficam contentes porque foram capazes de fazer o que pensavam.

Por outro lado, eles também consideram o quanto é importante “não fazer tempestade de um copo de água”. No contexto das discussões com os pais estes querem se referir ao fato de muitas vezes estarem aprisionados em temores, preocupações, fantasmas, anseios, medos e perturbações causadas pela ansiedade geradas pela responsabilidade de educar os filhos e de ter que responder por isto.

Longe da intenção de supervalorizar a dimensão afetiva, é certo afirmar que a subjetividade humana está presente também no conhecimento objetivo. Ambos estão intrincados, uma vez que somente podemos subjetivar algo concreto, palpável e sensível à nossa experiência.

Morin (2003) nos alerta para o fato de que é fundamental que o sujeito não se utilize desta subjetividade para manipular as coisas ou as pessoas que se

encontrem a sua volta. Pensamos que nessa acepção a afetividade se caracteriza pelo grau de ressonância subjetiva que nela imprimem os eventos experimentados pela pessoa em termos de seus significados que foram construídos ao longo de sua história.

Como já afirmamos, essa ressonância é certamente variável. Pode mostrar-se de imediato ou ter uma forma retardada; pode ser breve ou prolongada, intensa ou leve. Tudo isto depende do grau em que as experiências nos afetam.

Quando falamos de ressonância queremos fazer referência precisamente a esse grau em que nossas práticas na relação com os outros nos tocam e nos mobilizam. Mas cabe-nos ainda perguntar: de que depende esta ressonância? Entendemos que se trata de uma pergunta cuja resposta exigiria um estudo específico sobre tal temática.

Embora não seja esse nosso foco, não podemos deixar de considerá-lo no contexto deste estudo. Para nós fica claro que essa ressonância que pode ocorrer conosco dependem pelo menos de três elementos que a nós parecem importantes: do **significado**, da **necessidade** e da **sensibilidade** de cada pessoa.

5.3.1 – Práticas educativas e Significados Parentais

Em primeiro lugar, o **significado** atribuído pela pessoa depende do que podemos chamar de evento-estímulo (fato, situações, força/ intensidade, novidade, valor pessoal ou social, alguma qualidade intrínseca, etc). Mas isto abre para outra pergunta: de que depende a atribuição de significado? Podemos afirmar que no mínimo, depende das atitudes prévias da pessoa com respeito ao evento que esteja protagonizando na presença de um outro, portanto, depende de sua história de afetações.

Grandesso (2000) a partir de um enfoque construtivista/ construcionista social, afirma que o homem é um ser que vive imerso em uma trama de significados que ele próprio constrói no convívio e no diálogo com os outros. Segundo a autora esses significados são configurados pela linguagem na forma de narrativas. As narrativas, por sua vez, organizam a própria experiência humana, servindo de uma matriz de significados que atribui valor e dá sentido aos acontecimentos da vida. São

essas narrativas que determinam a seleção de aspectos da experiência para serem expressos e as direções nas vidas e relacionamentos das pessoas.

Vasconcelos (2002) a partir do pensamento sistêmico novo-paradigmático confirma esta visão apresentada pela autora acima, quando afirma que é inútil buscar qualquer verdade essencial e admite não haver pontos de apoio objetivos fora da linguagem e passa a afirmar que esta constitui a realidade, ou seja, que por meio dela é que são vistas as coisas.

É importante ressaltar de nossas análises e reflexões o fato de que o significado atribuído não resulta apenas de fatores emocionais e intelectuais. Se assim o fosse estaríamos cometendo um grave equívoco, pois também precisamos considerar os contextos e as relações nos quais as pessoas vivem ou estão, bem como as situações em que tais eventos se dão.

5.3.2 –Práticas educativas e Necessidades

Desta forma, devemos considerar e acrescentar um segundo fator: a **necessidade**, que também dá à experiência educacional uma nuance específica a esta vivência dos pais quando estão diante da prática da educação, que irá interferir nessa construção de significado, que também refletem suas vivências e elaborações sobre práticas às quais foram submetidos. Podemos afirmar que quanto maior são as carências (faltas), maiores também podem ser as expectativas e assim mais valor pode ser atribuído às oportunidades de satisfazê-las.

Essas ressonâncias, que dependem dos significados que construímos às quais estamos nos referindo no contexto das práticas educativas dependem também de um terceiro fator, que é a sensibilidade¹¹ de cada um.

Nessa direção percebemos a necessidade que os pais apresentam de tomar consciência dessas ressonâncias, de seus fantasmas, medos, temores e angústias que se apresentam ao educar os filhos.

Segundo esse enfoque que estamos apresentando, os grupos de encontro de pais que foram realizados se constituíram pela criação de um espaço conversacional, no qual o coordenador (pesquisador) e os pais, em uma perspectiva

¹¹ Queremos designar com esta palavra as capacidades gerais de sentir, que pode ser tanto inata quando adquirida.

dialógica, puderam co-contruir uma nova narrativa, em cuja trama de significados o problema originário não mais se encontrava.

Durante processo foi importante deixar claro que estas mudanças não se dão por uma intervenção técnica do coordenador (pesquisador), pois este não atuava numa abordagem tecnicista, muito menos na mudança de conteúdos das histórias que os pais trouxeram, pois segundo Grandesso (2000):

“... as histórias nunca são acabadas, estando sempre abertas para serem reescritas. Nenhuma história é completa e, além disso, há sempre fissuras, contradições, tensões entre o dito e o não dito, de modo que toda história se apresenta sempre em aberto para novas reedições” (p. 31).

Dada a complexidade que envolve a construção dessas novas narrativas, não podemos, e nem é o caso aqui, explicar detalhadamente de que modo tais mudanças aconteceram. Na melhor das hipóteses o que podemos considerar, como nos fala o tom poético utilizado por Morin (2002), *quando nos diz que a língua vive como uma grande árvore, cujas raízes atingem o mais fundo da vida social e cerebral, cuja copa resplandece no céu das idéias ou dos mitos, cujas folhas farfalham em miríades de conversas.*

Para ele a vida da linguagem é muito intensa nas gírias, na poesia, nas quais as palavras acasalam-se, gozam, se enchem de conotações que invocam e evocam, com a explosão de metáforas, o desabrochar de analogias, frases sacudindo as cadeias gramaticais, alcançando a liberdade.

Desta forma ao longo do trabalho com estes pais percebemos a importância para eles, a partir da emergência de uma necessidade de desabafarem, de se constituir espaços de conversações e trocas de experiências, em que diversas narrativas e linguagens possam emergir, que permitam a eles a possibilidade de refletir sobre o novo e o inesperado como se apresentando no atual contexto de suas vidas familiares, tanto quanto social, cultural e econômico no qual estão inseridos.

Nesse sentido Morin (2002) reitera que o pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraíndo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos. Seja qual for a linguagem, há, em cada enunciado, um Eu implícito ou

explícito, a maquinaria lingüística e a maquinaria cerebral, o Nós (a maquinaria cultural) e todas elas falam ao mesmo tempo. Deste ponto de vista multifatorial podemos considerar que a linguagem é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural e do social. Assim, a linguagem é uma parte da totalidade humana, mas a totalidade humana também está contida na linguagem, implicando assim relações recíprocas, cujas faticidades humanas são construídas e nas quais construímos nosso ser no mundo, que caracteriza nossa identidade pessoal no cotidiano, em quaisquer que sejam os contextos nos quais vivamos ou os papéis nos quais estejamos:

“O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às idéias pela linguagem, fechados às idéias pela linguagem. Abertos ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme o nosso destino, fechado pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha” (p. 36).

É importante considerar a presença do efeito de recursividade da linguagem (característicos do pensamento sistêmico), em que seus efeitos e produtos são necessários ao próprio processo que as gera (Vasconcelos, 2002).

Dito de outra forma, a linguagem é o produto que é produtor daquilo que a produz. Cada momento dessas conversas e compartilhamentos entre os pais é o produto inacabado que poderá ter uma nova origem (abertura) e que por sua vez serão produtoras de novas realidades (narrativas, significados, contextos, etc).

É importante considerar que tais construções não se encerram nos encontros, podendo gerar diversos efeitos nas pessoas que deles participam, mesmo depois que se ausentam. É como no processo de reprodução humana, conforme assinala Morin (1990, 2002) em que os indivíduos, uma vez que, são produzidos, tornam-se produtores do processo que vai continuar através de sua condição de abertura ao mundo.

Segundo ele o espírito humano se abre ao mundo e revela-se pela curiosidade, pelo questionamento, pela exploração, pela investigação, pela paixão de conhecer. Assim, o espírito humano reforça sua condição de pertença ao mundo, onde de um lado há o sentimento de estranheza em relação a esse mundo e de

outro, o correspondente a nosso estatuto de filhos do cosmo, estrangeiros no mundo, experiência que se inicia ao nascermos, e se manifesta fortemente no ser da criança e continua vida adulta afora.

No entanto, na direção de realizar essa condição ontológica de abertura ao mundo de novas e complexas condições frente à educação dos filhos, temos nos valido da possibilidade, junto a esses pais, de poderem considerar sobre o novo e o inesperado como experiência de abertura e como características do contexto do mundo atual, considerando o fato de que ao aprenderem a lidar com essas características isto pode ajudá-los na construção de realidades alternativas mais libertadoras de suas angústias, dúvidas e receios, podendo assim diminuir ressonâncias negativas sobre suas práticas e estratégias utilizadas na educação dos filhos, refletindo na construção de novas narrativas que possam se traduzir em novas práticas ao se relacionarem com eles.

Esta troca de experiência pode favorecer a reflexão entre as pessoas, podendo ter como resultado o fato de identificarem recursos que são importantes para si na superação das dificuldades presentes na educação dos filhos no dia-a-dia e que anteriormente não consideravam como recursos importantes que ajudam a superar obstáculos, medos, receios e angustias que se fazem presentes. Esses momentos podem se constituir em ocasiões nas quais as pessoas podem parar e pensar sobre suas situações de vida e identificar valores, crenças e rituais importantes.

Do mesmo modo, os pais podem pensar e estabelecer relações entre os fenômenos que envolvem as práticas educativas e também identificar preocupações, valores e estratégias utilizadas nesta tarefa, bem como suas eficácias ou não, podendo considerar seu caráter de complexidade e também perceber a necessidade de interromper as escaladas violentas que podem se fazer presentes na educação dos filhos.

Dessa maneira, percebemos que esses espaços de conversações ajudam os pais na melhoria da consciência da importância de sua auto-estima ao educarem os filhos, encorajando-os para fazer frente aos desafios impostos pela educação, de forma mais otimista, podendo identificar as possibilidades e limites que se podem fazer presentes nesta experiência, bem como descobrir novos valores, como o diálogo e a comunicação e sua ressonâncias, as quais, na experiência de educar

filhos, se constituem como um aspecto importante a ser considerado realçado nas considerações sobre a **dimensão afetiva**.

5.3.3 - Sensibilidade

O quanto e o como essas ressonâncias vão se fazer presentes nas práticas dos pais ao educarem seus filhos, vai depender da **sensibilidade** de cada um, bem como seu grau de elaboração.

De fato, ao longo de nosso trabalho com pessoas tanto no contexto clínico (terapêutico) como comunitários (psico-educacional) ao tratar tanto com indivíduos quanto com famílias de todos os níveis culturais e sociais, independente de raça, cor ou religião, percebemos que elas mostram uma sensibilidade muito diferenciada, podendo ir da extrema receptividade até uma notória insensibilidade.

Há pessoas que expõem esta qualidade de seu espírito desde a mais tenra idade, e outros que se apresentam como “durões”, insensíveis ou muito pouco permeáveis aos estímulos do meio. Contudo, por se tratar de uma discussão relacionada às práticas educativas na família, cabe lembrar que essa sensibilidade é educável, induzível e direcionável.

Deste modo podemos afirmar que um dos objetivos da educação é socializar a sensibilidade infantil para torná-la compatível com as exigências da vida coletiva e com as obrigações que impõem o mundo do trabalho. Parecem ser estas as duas principais direções nas quais se situam as educações, sejam elas nos âmbitos da família ou da escola.

Embora estejamos passando por um momento de transformações e mudanças de valores, principalmente com relação à educação, a tradição tem pregado que a hipersensibilidade (dominante na etapa infantil do desenvolvimento humano) precisa ser domesticada e atenuada.

As teorias de desenvolvimento em geral preconizam que as crianças são demasiadamente sensíveis e permeáveis aos estímulos ambientais. Vivem submersas em seu meio, respondendo a eles num imediatismo que, por um lado, levam-nas a uma encantadora espontaneidade e, por outro, a uma emotividade à flor da pele. Parece que uma tarefa que se coloca no sentido dessa educação da

sensibilidade está relacionada ao fato de que as crianças, à medida que crescem precisam aprender a tomar distância desse meio, aprender a observar e a raciocinar frente às convocações feitas pelo mundo.

Na nossa cultura, cada vez mais cedo, antes dos sete anos, e principalmente nas camadas menos favorecidas, muitas vezes as crianças se defrontam com tarefas e situações que lhe exigem uma atitude mais objetiva e responsável, exigências que vão sendo cada vez mais necessárias à medida que vamos crescendo e nos tornando adultos e quanto menos favoráveis são nossas condições de vida.

Mas é também possível perceber que em outros contextos, ao contrário da situação anterior, as crianças são submetidas a atitudes de superproteção ansiosa, cujo resultado possível é fazer com que fiquem cada vez mais infantis, retardando ou dificultando acessar níveis mais amadurecidos da educação dessa sensibilidade.

Aprender a ler, por exemplo, é um exercício extraordinário de esforço dirigido e de responsabilidade social e intelectual, além de implicar a entrada no universo do simbolismo complexo da cultura. Na medida em que vamos crescendo, é esperado que devamos nos mover cada vez menos no modo imediato de responder aos estímulos do meio que a todo tempo nos convoca. É preciso deixar claro que em alguns momentos é possível conseguir realizar tal proeza, mas em outros não, dependendo das situações e contextos e isto depende de cada pessoa.

À medida que nos desenvolvemos no campo cognitivo espera-se também que atuemos cada vez menos no puramente concreto: a partir desse estágio começamos a nos familiarizar com conceitos, esses esquemas desencarnados das coisas e das realidades tangíveis. São aquelas fases do desenvolvimento cognitivo que Piaget chamou de Operacional concreto e Operacional formal.

Assim, aprendemos a cultivar e desenvolver determinados sentimentos e a banir outros, como se fossem ervas daninhas, tais como o ciúme, a inveja, o rancor, a autopiedade, a arrogância, a hostilidade. São atitudes-sentimento, que nos dispõe de certa maneira com respeito a pessoas e coisas. Simpatia, boa vontade, autoconfiança, uma boa dose de inteligência social (uma mistura de várias habilidades; saber agradar, ter bom senso, adequação às circunstâncias, saber realçar seu valor com aparente modéstia). Estas são, por exemplo, algumas das

disposições que podemos considerar como também dotadas de cunho ético que são estimuladas pelo que se convencionou em chamar como boa educação e que em geral têm aparecido dotados de importante valor nas narrativas de pais e educadores em geral.

Morin (2003), reitera afirmando esta impossibilidade dizendo que no mundo dos mamíferos e, sobretudo, no mundo humano o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica.

A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Nessa direção há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Para ele a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões, cegueiras. Pensamos ser este um novo foco, com forte caráter de ética que se coloca diante da tarefa de educar na contemporaneidade, cuidando das relações na perspectiva de uma ecologia da convivência e das emoções.

Nos alerta, também, para que não tratemos outros seres humanos como um computador, cujas características não apresentam subjetividade. Explicita que com os seres humanos não é assim que acontece. Sua dependência está associada à sua autonomia e aos seus próprios desejos. Ainda também como sujeitos são responsáveis por sua transformação e do meio ao qual estão inseridos.

Podemos afirmar que, como estruturas organizacionais educativas, tanto a família na pessoa dos pais ou a escola na pessoa dos professores, que educam, não podem perder de vista a dimensão ética da educação como prática humana, uma vez que a construção da identidade destas instituições passa, primeiramente pela construção individual da identidade de seus membros, que são sujeitos desse processo, como também do processo de conhecimento do mundo e da vida, que através dessa família ou escola se desenvolve. Retomaremos esse tema da ética no capítulo sobre: A família e o universo de valores.

5.4 - Educar como experiência de cuidado

Ao abordar este tópico, parto da idéia de que uma das responsabilidades dos pais para com os filhos é suprir suas necessidades primárias (Macedo, 1994) através da relação de cuidado, sendo que este envolve o atendimento ao que eles necessitam tanto em termos afetivos, materiais e de pertencimento, através de uma presença que seja positivamente significativa. E presença tem a ver com relação, vínculo, atrelamento.

Para Heidegger (1981) “Ser-com” ou “Sendo-com” é um constitutivo fundamental do existir humano. “Com” que tem origem no latim “cum” e no grego “syn” (simbiose, sincronizar...) significa *junto*, algo ou alguém na presença do outro. Sem essa característica fundamental e genuína do ser humano que Heidegger chama de *existenciália* - maneiras características de se relacionar e de viver - a vida humana não teria sentido para nós. É a dimensão pela qual construímos nosso pertencimento possibilitando nos relacionar, atuar, sentir, pensar, viver. Assim, pensar em quem somos e em quem vamos-nos tornando se dá num processo de construção da identidade pessoal, compartilhado na convivência ao longo de nossa história junto com os outros (pai, mãe, avós, tios, etc).

Nesse sentido, nos tornamos ao mesmo tempo plurais e singulares, uma vez que o outro significa, já, em si, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos e culturais comum; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas, sociais, culturais, de contexto de vida, etc, o que vai na direção que afirma Morin (2002),

“O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeitos permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós, a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto”. (p. 77):

Esta abertura e fechamento, no contexto da convivência, principalmente quando nos referimos à experiência de educação dos filhos em termos das práticas educativas e suas conseqüências em termos de afetações podem significar que há momentos em que o que se coloca diante de nós pode se apresentar com clareza, segurança e bem estar em termos de seus efeitos. Mas também é possível

considerar que podemos estabelecer relações ambivalentes, de duplo vínculo, contraditórias, diante de situações desconhecidas, hesitando entre simpatia e medo, familiaridade e não familiaridade, segurança e insegurança, não sabendo se os resultados dos nossos atos sobre os nossos filhos e destes para conosco serão positivos ou negativos; sendo possível se estabelecer uma trincheira entre pais e filhos, e dependendo do contexto, entre cônjuges e filhos, ou até mesmo entre outros adultos responsáveis pelo cuidado, sendo possível se mostrarem amigos ou inimigos.

No entanto, estaremos sempre prontos, em caso de hostilidade, atacar, fugir (deixar pra lá) ou nos defender, agredir, desqualificar, criticar, ignorar, etc., tanto quanto, por outro lado, de se aproximar, acolher, se entregar, amar, confirmar, cuidar.

Surge, então, para nós, o grande desafio, complexo, dialógico, recursivo, de educar num movimento de constante abertura e fechamento, em que se coloca para cada um de nós construir um sentido de solicitude que seja gerador de bem estar não somente para ambas as partes (pais e filhos), mas todo sistema familiar. E o que pode tornar esta relação difícil é o fato de não saber o exato ponto, o exato momento em que a experiência de solicitude autêntica, perene, se abre ou se fecha, podendo gerar um profundo sentimento de angústia.

Nesse sentido, Morin nos coloca que a relação com o outro seria secundária em relação a um para si. Ontologicamente falando, o outro já se encontra no âmago do sujeito, pois essa é nossa facticidade existencial. Para ele o princípio de inclusão já está na origem, como por exemplo, no filhote que sai do ovo e segue a mãe. O outro é uma necessidade interna confirmada pelas recentes pesquisas sobre o apego entre os recém nascidos e entre as crianças (Morin, 2002; Siegel, 2001; Bronfenbrenner, 1996; Mussen, Conger & Kagan, 1977 ; Santos 2002).

Do ponto de vista da relação pais e filhos ou dos adultos e crianças, o sujeito estrutura-se pela mediação dos outros sujeitos, antes de conhecê-los, de fato. O sujeito surge no mundo, conforme já consideramos anteriormente, integrando-se na intersubjetividade, no seu meio de existência, sem o qual pereceria (Moreira, 2004; Morin, 2002; Merleau-Ponty, 1984).

Deste modo, a relação com o outro está na origem. O outro é, por assim dizer, virtual em cada um e deve atualizar-se para que cada um se torne si mesmo. Paradoxalmente o princípio da exclusão (amor) é necessário ao princípio da inclusão que, pondo-nos no centro do mundo, permite-nos aí situar o outro.

Dito de outra maneira, isto implica em que nascemos dependentes, simbióticos, heterônomos e nossa tarefa consiste em buscar um sentido de autonomia, autenticidade, compromisso e liberdade que nos possibilite diferenciar dos outros, buscando nossa singularidade. Esta é uma das tarefas que se colocam para os pais em termos de sua tarefa de educar os filhos ao longo do ciclo vital da família, de acordo com a afirmação de Morin (2002):

“O Eu do sujeito não passa de uma estação de transmissão num tecido de intersubjetividade. Guarda a sua auto-afirmação irredutível”. (p. 78)

Todavia, eu não consigo ser eu só, tanto quanto o outro não consegue ser eu. Nascemos e vivemos numa teia de relações pessoais e a relação com o outro se inscreve virtualmente na relação consigo mesmo. É com base nesta possibilidade que as ressonâncias se colocam como possibilidade, ao educar os filhos, uma vez que se pode pensar que, além disso, é a partir do lugar de filhos, crianças e adolescentes que ocupamos nas relações estabelecidas com os adultos significativos da infância e juventude que construímos nossa visão de quem somos na idade adulta.

É importante ressaltar que isto não significa reducionismo, mas considerar o quanto herdamos uma história que incorporamos aos nossos roteiros de vida, podendo estes se apresentar em nossa experiência de educar e conduzir o outro.

Morin, nos falando sobre o âmago do sujeito, conjectura sobre o arcaico tema do **duplo**, tão profundamente enraizado em nossa psique, mostrando que cada um de nós carrega um **alterego** (*eu-mesmo-outro*), ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu.

Desta forma, penso que é exatamente, na qual “eu é um outro”, é que se coloca a possibilidade de em termos das práticas educativas, a partir dos sentimentos que vão na direção da **simpatia e da valorização do outro** (amizade, amor, sintonia, afeição, estimação, compaixão, confiança, consideração, respeito, admiração, gratidão, etc,) é que podemos assim introduzir e integrá-lo em nosso Eu,

podendo refletir positivamente na relação que estabelecemos com os outros (filhos). É isto um dos muitos fatores que torna a experiência de educar os filhos um fenômeno complexo.

Mas, por outro lado, tenho considerado o aspecto de abertura e fechamento para uma experiência de solicitude autêntica. Na possibilidade do fechamento ou da angústia, podemos falar dos sentimentos de antipatia, desvalorização, desconfirmação ou desqualificação do outro (assintonia, dissonância cognitiva, rejeição (não aceitação do outro), aversão (além de não aceitar, condena e exclui), ódio (tentativas de destruição do outro), ressentimento, desconfiança, desprezo, inveja, decepção, ciúmes e mágoa), podendo, do mesmo modo integrar este “outro negativo” em nosso Eu, refletindo assim, negativamente em nossas relações com os outros.

No entanto, acredito que do ponto de vista da experiência humana é impossível afirmarmos a polarização num destes eixos. Durante a vida, penso, somos submetidos aos sentimentos dos dois eixos. Acredito que a prevalência mais de um que de outro vai variar de acordo com o contexto, pessoas, fases do ciclo vital, etc, e principalmente da frequência e intensidade à qual no seu processo de educação a pessoa foi exposta a eles. Resta-nos realizar nossas possibilidades de transcendência, buscando novos significados para tais experiências, podendo aprender novas estratégias de vida e experiência, em que possamos transformar nossa dor e sofrimento em competências, principalmente para encontrarmos um lugar autêntico na relação com nossos filhos, podendo fazer diferente e melhor do que fizeram conosco.

Então, penso ser com base nessa teia complexa de ser - no – mundo com o outro, em que nossos significados são construídos através da intersubjetividade através das relações educativas e suas práticas que se estabelecem às **regras familiares, padrões de interação** (comunicação), construção e vivência dos **papéis** e as **funções** a eles associados, tanto quanto o sistema de **hierarquia** e as **fronteiras intergeracionais**, bem como os **mitos** e as **lealdades** familiares.

Nessa direção, penso numa outra experiência que se apresenta no existir das pessoas, que são as **heranças familiares ou os legados**, que também podem ter suas raízes a partir dos modelos de comportamentos dos pais que os filhos aprendem, fenômeno este que no meu entender, cuja gênese, apesar de ser

complexa, pode sofrer a influência dos contextos relacionais formados na família e se atualizar segundo especificidades do momento vivido atualmente pela pessoa (os pais).

Na medida em que este **ser com os outros** se estabelece através das interações que acontecem entre pais e filhos, é possível que se criem contextos com nuances específicas, que podem ser tanto claras quanto veladas e ambíguas em termos do que é comunicado, podendo se constituir em situações nas quais cada membro da família pode agir de modos muito peculiares, sendo que a ação de cada um reflete sobre o outro, podendo assim, gerar comportamentos desejados ou indesejados, criando demandas de ações educativas. Essa referência que tem a ver com aquilo que é comunicado pela ação e não pela palavra é o que entendo como **práticas educativas indiretas**¹².

Se estes aspectos e tudo mais que os possa envolver em termos de seus significados se dá através desta estrutura básica e ontológica da existência humana, que é o **ser – com** (relação) vale pensar que estas relações podem vir a se constituir em sistemas de significados com uma multiplicidade infinita de configurações, sobretudo quando consideramos fatores culturais, sociais e seus contextos específicos (moradia, desemprego, violência, alcoolismo, drogas, multi-famílias, separação, divórcio, re-casamento, etc), formando uma teia complexa, sendo que cada um desses fatores se inter-relacionam entre si de modo recursivo, em que pode aparecer como dotado de complexidade¹³, conforme temos insistido.

Insistência é essa, que entendo ser importante para se fazer uma reflexão sobre a dimensão de como é experimentado esse se relacionar num sistema mais amplo e complexo como é a família quando falamos de práticas educativas no contexto de famílias de baixa renda, pensando principalmente em compreender os significados atribuídos às práticas que ali ocorrem, bem como o que se compreende sobre o que significa educação familiar para essas pessoas.

Critelli (1981) também nos fala da educação no contexto da ontologia Heideggeriana, onde coloca que “**o fenômeno educação**” nos coloca diante da evidência de ser ele o lugar onde, com primazia, nos defrontamos com a relação

¹² Quero me referir àquelas práticas que ocorrem sem a presença de uma demanda direta em que os pais têm consciência ou intenção específica para com os filhos em termos de seus desempenhos.

¹³ Aquilo que é tecido junto.

entre os seres humanos, em que aparece os “homens sendo com os outros homens” de modo muito particular. Esta particularidade explicita um caráter especial dessa relação que tem a ver com a possibilidade da construção de sua autenticidade (si mesmo).

Faz uma crítica, colocando que nossa contemporaneidade confinou esta tarefa às escolas, institucionalizando-a, confirmando o que já verificamos historicamente no terceiro capítulo quando falamos da história das idéias pedagógicas, onde explicito que na antiguidade a educação se dava através do viver em comum, na comunidade, que era o lugar do encontro entre os homens em que uns exerciam cuidados sobre os outros.

A mesma autora explicita as diversas formas de expressões que foram sendo construídas em função dessa institucionalização, quando, por exemplo, fala-se de educação religiosa, educação de massas, educação familiar e educação escolar e pode-se acrescentar até outras expressões do gênero que têm aparecido nos últimos tempos, tais como educação inclusiva, educação para a cidadania, educação sexual, educação tecnológica, etc.

A cada uma delas compete uma instituição oficial – as igrejas, os meios de comunicação de massa, as famílias, as escolas e outras instituições sociais como a FEBEM¹⁴ e as ONGs.

É muito comum discutir-se a especificidade em termos da atribuição educativa de cada uma delas, uma vez que as demandas da contemporaneidade, tais como as desigualdades sociais, as mudanças de valores, as transformações nas formas organizativas da família, entre outros, gerou uma confusão na busca da especificidade de cada uma dessas instituições, dado que a educação tem se tornado a cada dia um fenômeno complexo, foco dos debates atuais.

Com toda esta compartimentalização educacional acabou-se por perder de vista a própria educação, concebida nesses termos anteriores, em que seu significado foi se transformando ao longo da história, passando a ser concebida como instrução, cujo novo significado, a partir do verbo instruir, tem a ver com treinar, condicionar, informar, adestrar ou domar.

¹⁴ Fundação Estadual do Bem Estar do Menor do Estado de São Paulo.

Nesse sentido também considero que o termo socialização passou a cunhar estes significados (uma vez que também é entendida como sinônimo de educação) como tendo o caráter de “domar, adestrar e condicionar” a criança para a cultura, sendo que muitas vezes, para isto, seja necessário imprimir dor para que se garanta eficácia na transmissão do capital cultural e favorecer as crianças e adolescentes seguirem adiante, via educação (instrução).

Esta concepção de educação como “socialização instrutiva”, via instituições, tem suas raízes na história, com o nascimento da medicina social do Século XVIII, dota de uma **política higienista**, em que aparece o surgimento dos hospitais psiquiátricos e das prisões, cuja tônica é a domaçaõ dos apetites através da privação e punição (às vezes imprimindo dor), adequando as pessoas pobres aos costumes das elites, em que o “poder disciplinador” aparece soberano, diluído em níveis muito elementares da sociedade, como por exemplo, na medicina, na justiça, nas famílias e outras instituições que compõem o aparelho do estado, através de uma “microfísica do poder”, conforme nos indica Foucault (1988, 1993 e 2003), de acordo com o que já apontamos no capítulo três.

Essas práticas ainda marcam significativamente algumas ações exercidas na família, na escola e outras instituições atualmente como estratégia para educar, em que termos como “reprimir, obedecer, punir e disciplinar” aparecem como sinônimo de educação.

Retomando nossa reflexão sobre **educar** e seus significados a partir da ontologia heideggeriana, esta, por sua vez, tem sua origem etimológica no latim “*ex-ducere*”, que quer dizer, “conduzir ou arrancar para fora”. **Educação** vem do latim “*educatio, ónis*” que quer dizer “ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo” o que podemos entender que tal expressão nos remete para compreendermos a educação como condição humana que cria, cultiva e nutre estratégias que visem uma cultura que promova a mudança de uma condição de existência para outra (que esperamos ser sempre para melhor) na direção da transcendência, em que o ser humano possa exercer sempre sua condição de novas possibilidades.

Critelli (1996) denuncia que em nossa contemporaneidade não tem mais tanto espaço para a educação, mas só para a instrumentação do ser humano. Isto é evidente quando na história da educação, bem como das práticas a elas associadas,

sua função primeira passou a ser a formação (ou formatação) do homem para atender às demandas de seu contexto social.

Em minha experiência de trabalho na escola, nas comunidades e ONGs e também na clínica, vejo esta questão se explicitar quando os pais se apresentam impotentes, “perdidos”, angustiados e inseguros com relação a como educar os filhos, transferindo tal responsabilidade para a escola e esses outros contextos específicos.

Com relação à escola, esta, por sua vez tenta devolver às famílias tal tarefa em termos de educação relacionada aos valores humanos e suas práticas, expressos em atitudes e comportamentos tais como: respeito às autoridades, limites, controle, apoio às crianças e jovens, colaboração, compromisso com o aprendizado, responsabilidade, honestidade, solidariedade.

O que tenho percebido ao longo dos últimos anos é que estas expectativas cruzadas e mutuamente frustradas têm sido fonte de conflitos entre estas instituições, uma vez que não conseguem chegar num acordo através do consenso em relação a seu papel frente à educação de crianças e jovens.

Nesse sentido, percebo evidenciar-se um clamor, um grito de alerta que explicita as condições insalubres derivadas desta tarefa de educar que tem acometido os adultos responsáveis por esta tarefa, sejam estes pais, professores ou agentes educacionais em geral.

Mas também compreendo que estes clamores anunciam o quanto se perdeu de vista a formação humana e o quanto também precisamos resgatá-la enquanto valor, como era, por exemplo, na antiguidade e na Grécia antiga.

Sendo assim, torna-se necessário pensarmos numa educação, que como nos diz Morin (2005), tenha em seu foco ensinar a **condição humana**, em que se possa compreender o caráter de complexidade da educação, uma vez que a situa como inserindo o homem em sua pertença com os universos físicos, cósmicos e terrestres, apontando a ética e a responsabilidade como os valores que regem os novos tempos.

Seu argumento vai na direção de abordarmos a educação, seja em qual for o seu contexto, num olhar que possibilite ver o ser humano como dotado de uma multiplicidade, tecida nas urdiduras da formação de um circuito cérebro/ mente/

cultura/ razão/ afeto / pulsão, deixando esta educação de ter somente caráter de ferramenta de adestramento e condicionamento.

Desse ponto de vista a educação em suas diversas modalidades e contextos passa a ir além de um conjunto de estratégias cujos objetivos estejam voltados para atender de pronto às necessidades do momento, tais como a guerra, o trabalho rural e mercantil, as necessidades colocadas pela revolução capitalista/ industrial, das sociedades dos serviços, da telecomunicação, da globalização etc, como tem sido ao longo da história até os nossos dias.

Deste modo, a educação passa a ter para ele a finalidade de situar e conscientizar o homem de sua condição de enraizamento/ desenraizamento do ser humano, situando-o em sua condição que comporta a existência de um circuito **espécie, sociedade, indivíduo**.

Desta forma, numa família, a linguagem, a metalinguagem, o modo de compreensão das experiências vividas e as disposições afetivas predominantes orientam um ser com o outro que irá se configurar de diferentes maneiras. Este modo de proceder entre os membros de uma família refere-se ao cuidado ou solicitude, que podem ser vividas tanto de forma deficitária como autêntica, a partir de uma perspectiva existencial.

Segundo Heidegger (1981), por autêntica entende-se aquela solicitude com o outro em que:

*“... se antecipa a ele em sua existencial possibilidade de ser. Um modo em que não se protege o outro, mas que, antes disso faz-se com que ele se volte para si mesmo autenticamente, como pela primeira vez. Este modo de solicitude pertence essencialmente ao autêntico ‘cuidar’ - isto é, para com a existência do outro e não para “o que” ele cuida; ele salva o outro para torná-lo transparente a si mesmo em seu cuidar e para torná-lo **livre para si**” (p. 41).*

A solicitude, na perspectiva acima é orientada pela consideração, respeito, paciência, tolerância e esperança. Quando os pais conseguem focar a educação dos filhos em futuras ações corretas, avaliando juntamente com eles as conseqüências de seus atos, explicitando seus sentimentos e frustrações e abrindo espaços para dialogar e refletir junto com eles sobre novas possibilidades de como agirem em

futuras situações, num clima de autocontrole, equilíbrio emocional e respeito por possíveis limitações dos filhos – isto pode ajudar a criar um contexto de segurança que é tacitamente transmitido para eles.

De tal maneira que, o erro passa a não ter um caráter negativo na educação, deixando de ser fonte de fracasso e sim passa a se transformar em fonte de virtude, na medida em que o erro possibilita avaliar a situação na qual não foi possível corresponder ao esperado, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de se pensar sobre novas estratégias de conhecer melhor a natureza do que realmente se deseja que se faça em futuras situações. Este parece ser um modo de ser autêntico com o outro na educação.

Mas, a educação também pode orientar-se de maneira deficitária pela desconsideração, impaciência, intolerância ou negligência, “para as quais a indiferença abre caminho” (p.42). Aqui o ser “com”, assume as formas de ser “contra” o outro e “sem” o outro. Nesse contexto podemos pensar sobre as estratégias que boa parte dos pais utilizam para se fazerem obedecer ou cumprir seus anseios e expectativas sobre os filhos, desqualificando-os, quando muitas vezes os confundem com seus atos. Mas também percebemos que esses pais no limiar de suas angústias, temores e frustrações, no fundo têm como propósito manifestar o descontentamento com as atitudes dos filhos.

Muitas vezes, por exemplo, os pais gritam, xingam, choram, se deprimem, batem, sabendo, no fundo, que não vão conseguir se fazerem obedecer, situação que os deixam impacientes, pois não conseguem se afastar para refletirem sobre outras possibilidades em termos de práticas, refletindo também a baixa tolerância às frustrações das expectativas estabelecidas em relação ao desempenho dos filhos e de si próprio. No entanto o fazem para desabafar ou aliviar os sentimentos de angústias gerados pelas situações, dizendo tem que gritar, que por pra fora, senão sentem que vão “explodir”. É nesses momentos que muitas vezes os pais sentem que seus filhos se distanciam.

Estas manifestações de atitudes - sentimentos podem, no entanto, revelar um certo caráter de impotência, sendo que tanto aqueles quanto a negligência também podem ter a ver com a retirada frente a tais demandas educativas, podendo significar o quanto estes pais não sabem o que fazer e acabam agindo deste modo

para evitar práticas que venham piorar a situação, tais como agredir fisicamente ou surrar.

Desta maneira, quero explicitar de minhas análises e reflexões, que em sua grande maioria as pesquisas sobre violência têm um caráter patologizante, desconectado muitas vezes de seu caráter (anti) ético e seus significados.

Longe de parecer ou se quer mesmo dar a entender que estou construindo uma narrativa, cujo argumento seja a favor de tal idéia, quero explicitar que na narrativa dos pais que vivem neste contexto, a repressão e a violência (hostilidade, agressividade ou surras) aparecem com o significado de educar os filhos, não tendo a ver com desequilíbrio, loucura ou qualquer outro tipo de patologia mental.

Castigar é uma outra estratégia que também pode ser utilizada pela maioria dos pais. Em seus relatos é possível perceber que em geral não conseguem fazer uma reflexão sobre a viabilidade e eficácia do castigo, tendo em algumas situações o significado de não os colocarem diante de outra possibilidade que é o bater, mas, no entanto aparecem com o caráter de fazer a criança sofrer, para que não fique impune, o que na minha análise, é diferente de responder pelos seus atos, sendo que uma possibilidade que podemos dizer seja talvez mais acertada seria “reparar o erro”.

Em geral o castigo é utilizado como vingança e punição, pois os pais não conseguem fazer uma reflexão em que possam avaliar o contexto em que as situações ocorrem. Mas também precisamos considerar que em algumas circunstâncias se faz presente uma confusão de sentimentos que acaba fazendo com que utilizem o castigo como pagamento da dívida gerada pela desobediência ou descumprimento de regras.

Entretanto, é possível que muitas vezes castigo, sansão, punição e responsabilidade se confundam em termos de suas intenções, em geral tendo uma narrativa construída e comunicada aos filhos com ênfase nas ações passadas, em que os pais “batem o tempo todo na mesma tecla”, evidenciando com força, intensidade e freqüência os erros e transgressões cometidas pelos filhos. Em geral percebemos que ficam muitas vezes remoendo e esta estratégia acaba gerando culpa nos filhos.

Mas também percebo que ao lado dessas práticas os pais quando têm a possibilidade de refletir, adquirem a consciência de que o castigo gera afastamento e perda de confiança por parte dos filhos.

Todavia, penso que a educação como solicitude em termos de seus modos deficitários pode ser exercido pelos pais através de práticas educativas que podem significar a presença de angústias por não saberem o que fazer, tanto quanto refletir preocupações relacionadas às seguintes questões:

- **O que fazer quando aquilo que ensino ou peço não é acatado pelos filhos?**
- **Que atos educativos eu posso ter com meus filhos em que eu possa sentir que tenho autoridade?**
- **Como eu devo agir para que eles possam fazer o que eu acho bom?**
- **Como posso dispor de algo que me oriente no sentido de que possa fazer com que meus filhos façam o que eu quero (obedeçam)?**

Uma outra forma deficitária de se viver a solicitude é o que Heidegger chama de “saltar sobre o outro”, impedindo-o de cuidar de si mesmo. É quando se desenvolve a dependência ou dominação, de modos implícitos ou não. Um exemplo deste modo de ser com o outro na relação entre pais e filhos pode ser, por exemplo, quando os pais se apresentam com uma atitude de superproteção ansiosa, cujo resultado é impedir o fluxo natural do amadurecimento dos filhos impedindo-os de crescer, de desenvolverem maior grau de autonomia, podendo gerar um contexto de vida para estes em que se sintam amarrados, sem senso de auto-identidade, desenvolvendo uma forte tendência aos vínculos dependentes.

Nesses termos é preciso que consideremos que as crianças e jovens, que estão sob nossa responsabilidade educativa, sejam no contexto familiar, escolar ou em qualquer outra instituição que se configure como rede social detentora dessa responsabilidade, irá sempre se constituir numa dimensão do mundo, como outros que na convivência, a todo tempo é convocado para o exercício dessa solicitude como cuidado.

A meu ver a solicitude da qual nos fala Heidegger, compreendida no contexto das relações de cuidado, entre pais e filhos, também aponta para a existência de um caráter ético no âmbito das práticas educativas, uma vez que se situa expressivamente em sua natureza enquanto prática formadora como nos indica Freire (1996). Uma prática formadora, a qual cria regras que permite ao ser humano orientar sua vida numa relação autêntica, ou não, consigo próprio, e diante de seus semelhantes na comunidade. Um cuidado, que como já vimos, é permeado pela afetividade, influenciada pelos significados que cada evento possui para cada pessoa, além das necessidades do momento e das ressonâncias que podem ocorrer.

Esta ética aparece associada a uma moral sistematizada, incluindo usos e costumes que são fundamentais para a sobrevivência humana, uma vez que não conseguimos viver sem normas e valores. A todo o momento estamos diante de questões sobre conceitos de “certo” e “errado”, “bem” e “mal” às quais temos que responder. Embora os novos tempos, com a relativização da verdade nos coloquem mais ao horizonte da ética que da moral (Morin, 2005).

Nesse contexto nos referimos à ética numa linguagem em que queremos expressá-la como sendo tudo que se refere aos costumes, à moral, ao comportamento humano.

Para nós a ética se caracteriza por ser uma reflexão sobre os fundamentos e princípios morais da sociedade, sobre as normas e regras que a regem. E isto inclui também as práticas que norteiam as relações entre pais e filhos tendo em vista seu caráter de socialização.

A ética possui uma dimensão social (a relação entre os homens e instituições); cuida dos princípios fundamentais que são válidos para todos, para a sociedade de seres morais e tem em vista a personalidade (jeito de ser, agir e se comportar) ou o caráter das pessoas.

Nesse sentido significa que a dimensão da ética é eminentemente social, pois se preocupa com o comportamento de todos os seres humanos que convivem entre si.

Podemos conceber a ética no contexto das práticas educativas, tendo caráter formador e também podendo ser normativa; não no sentido de criar normas,

mas porque estuda, reflete, explica e fundamenta as normas da sociedade tendo em vista regras adequadas de convivência. Não é sua finalidade criar normas para a sociedade, mas sim refletir sobre o que os homens fazem uns em relação aos outros nos contextos das suas convivências.

Acrescente-se a isto, também o fato de que a ética é produto histórico-social; não é fruto da especulação humana, mas é o resultado da prática social permeada pela educação que recebemos durante todo o desenvolvimento histórico e cultural do processo social.

Nesse sentido Morin (2002) chama-nos atenção para o fato do quanto é fundamental que quem educa compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. Isto é, que aqueles, aos quais se coloca a tarefa e responsabilidade de educar, tenham consciência dessa multiplicidade de fatores que estão presentes nas estratégias das quais se valem para realizar esta educação.

O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do “tudo se liga a tudo” e é no “aprender a aprender”, que o educador transforma a sua ação numa prática educativa ou pedagógica transformadora. É também nesse sentido que reside esta dimensão ética.

Apontando na mesma direção de Morin, Freire (1996) nos fala de uma ética universal do ser humano referindo-se à ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana que vai à direção da vocação ontológica do ser humano para ser sempre mais (transcendência), assim como também fala de sua natureza que se constitui social e historicamente, nos advertindo que não como um a priori desta, mas como uma natureza que a ontologia cuida e que se gesta socialmente na história.

Deixa bem claro que é uma natureza em processo, de estar sendo, com algumas conotações fundamentais, sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo, como algo original e singular.

Numa acepção, ao nosso ver, bastante fenomenológica e complexa, no sentido de sua descrição que vai ao encontro da concepção heideggeriana, Freire (1996) complementa:

“Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (p. 18).

Assim, a ética se torna inevitável e a transgressão de seus princípios pode se apresentar como uma possibilidade, se constituindo numa desvalorização do humano e jamais numa virtude. Não podemos aceitá-la.

É no contexto das práticas educativas na família que requer compreendamos que não percamos de vista a vocação ontológica do homem para viver e se humanizar na presença do outro.

Se estes aspectos e tudo mais que os possa envolver se dá através da estrutura básica e ontológica da existência humana que é a coexistência, vale pensar que estas relações podem vir a se constituir em sistemas de significados e representações.

É nessa direção que precisamos fazer uma reflexão sobre a dimensão de como é experimentado esse se relacionar num sistema mais amplo e complexo como é a família quando falamos de práticas educativas nesse contexto, pensando principalmente na dimensão ética que esta comporta.

De maneira que o pensamento sistêmico novo paradigmático passa a ser então mais um instrumental teórico a ser utilizado na busca de compreensão dos problemas humanos. Seu objeto é a formulação de princípios válidos para os sistemas em geral, qualquer que seja sua natureza, inclusive com relação aos elementos que os compõem e as relações ou forças existentes entre eles.

Pensar nas forças que se exercem entre si, nos conflitos emergentes na relação entre pais e filhos, nas expectativas mútuas que se colocam na experiência educativa nos coloca diante de uma posição que requer consideremos haver o mínimo de ética em sua abordagem para que como pesquisadores não cometamos equívocos e façamos afirmações dúbias e enviesadas em nome de uma ciência.

Para Vasconcelos (2002) e Bertalanffy (1975) o pensamento sistêmico novo paradigmático é uma ciência geral da totalidade. Tem a característica de ser interdisciplinar (envolve diferentes níveis de conhecimento) e integradora.

Apresenta-se como um instrumental a mais a ser utilizado na compreensão dos problemas, sobretudo daqueles que envolvem grupos, famílias, casais ou qualquer pessoa em relação. Possibilita a superação de uma visão unilateral e possibilita a abordagem das relações como um sistema integral, um organismo total. Os comportamentos e atitudes das pessoas em conflitos (ou não), dependem umas das outras, de forma circular e contínua, sem começo e sem fim. Retomaremos estes conceitos mais adiante.

Morin (2002) confirma esta visão quando fala da natureza e destino cosmo-físico do humano, em que considera nossa organização físico-química, afirmando que o mundo físico do qual saímos não obedece a uma ordem submetida a leis estritas; também estão entregues a desordens e aos acasos. É levada por um grande jogo entre ordem/ desordem/ interação/ organização. O mesmo afirma que:

“As organizações nascem de encontros aleatórios e obedecem a um certo número de princípios, determinando a ligação dos elementos desses encontros num todo. Esse é o jogo do mundo” (p. 27).

Apresenta uma complexidade sistêmica como sendo ontologicamente inerente a qualquer fenômeno. Para ele todas as realizações humanas se dão conforme um anel¹⁵ em que cada termo está em complementaridade e antagonismo com os outros.

Do ponto de vista psicológico, Anton (2002) referindo-se a Napier e Whitaker (1982) nos remete para a importância que Freire (1996) faz sobre as implicações éticas no contexto das práticas educativas, afirmando que é muito complexa a cadeia de influências que sofre um indivíduo, se considerarmos a hierarquia dos sistemas dos quais ele participa:

“Consideram que os sistemas maiores e mais complexos exercem controle sobre os menores e mais simples, mas estes também influenciam aqueles” (p. 49).

¹⁵ Na visão de Morin se trata de um anel recursivo como sendo essencial para a concepção dos processos de auto-organização e de autoprodução. É a idéia de haver um circuito entre os fenômenos, sejam eles nas cadeias físicas, químicas, biológicas, sociais ou psicológicas em que os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos do que os produz.

Nesse sentido podemos afirmar que ninguém sai ileso, sem ser afetado de alguma forma dessa relação educativa. Podemos pensar também que se estabelece uma relação hierárquica entre adultos e crianças/ jovens, que regula as pautas de relacionamentos que se estabelecem entre pais e filhos através do exercício da autoridade, numa relação que seja ética, na medida que se questiona:

- **Como dar limites e proteger sem reprimir e sufocar, sem prender ou aniquilar a autonomia dos filhos?**
- **Como devo fazer para não soltar demais e nem prender demais os filhos, sem deixar de respeitar seus direitos?**

CAPÍTULO VI

A família e o universo dos valores

6.1 - Pensando o conceito de valores

Em primeiro lugar cabe considerar que nos resulta difícil estabelecer conceitualmente o que significa valor. Como muitas das realidades que fazem parte do humano (o tempo, Deus, a consciência, a existência, etc.) são apreensíveis de uma maneira intuitiva, sem o rigor conceitual que impõe a análise reflexiva.

No contexto deste capítulo, o que proponho é que façamos breves considerações que propicie que tenhamos um olhar que possibilite nossa compreensão no sentido de vislumbrarmos os pais em suas famílias, tanto quanto nós em nossa leitura, num movimento, cujo plano seja o mais concreto possível, compatível com nossa experiência cotidiana, sem entrar em discussões filosóficas sobre o ser dos valores.

Apenas darei ênfase a alguns pontos importantes de serem considerados como referenciais a partir do qual possamos compreender os valores neste estudo, que nos permitam circunscrever a posição que adotamos com respeito a alguns aspectos deste campo de abrangência da existência humana no contexto das práticas educativas:

Primeiro: Compreendo que os valores são criações humanas que sinaliza o quanto o homem se inscreve, em termos de sinais, na superfície das coisas do mundo, como um modo de hierarquizar e avaliar seu campo existencial. O homem é um ser que valora.

Segundo: Embora todos os valores carreguem em si a marca do humano, tendem a adquirir certa autonomia com respeito a seu autor, terminando por se impor em formas de normas, regras, ditames sociais, etc. É o que se pode considerar como a concretude dos valores.

Terceiro: O valor pode ser compreendido como fator inerente à avaliação; que é possível que façamos quando preferimos ou escolhemos, ou simplesmente quando julgamos o bem possível de certas realidades – objetos, seres, condutas, comportamentos, etc.

No contexto das práticas educativas, os valores serão compreendidos como aqueles princípios que se constituirão como referenciais de vida para que os pais possam fazer a avaliação da realidade, em seu cotidiano, tendo em vista o que desejam que seus filhos se tornem.

Os valores serão abordados aqui como a sentinela que vigia os passos, como luz que ilumina o caminho, como bússola que orienta a experiência do bem e do mal, que para eles está relacionado com o que favorece a vida concreta em seu cotidiano, contribuindo para sua manutenção, crescimento, bem estar e facilitação na tarefa de educá-los.

Nossa posição é a de considerar que os valores orientam o sentido de vida desses pais com relação ao horizonte no qual se colocam tendo em vista a tarefa de educar e orientar bem seus filhos na vida.

Obstante, também consideramos extremamente relevante, considerar que o valor humano transcende a própria estrutura social, visto que é através deles, que se constitui e se torna possível compreender a cultura e as organizações.

A partir desta perspectiva é relevante considerar que os valores humanos são tão antigos quanto à própria espécie humana, até mesmo porque assim o demonstram os achados pré-históricos dos diversos grupos humanos na face da terra. No entanto, somente após a concepção da escrita e os primórdios da *polis*, na Grécia Antiga, especialmente com o aporte dos pré-socráticos e mais tarde com os socráticos é que o conceito de valor ganha espaço na emergência da sistematização do conhecimento humano ancorado na gênese da Filosofia, a mesma que logo foi se transformando na raiz de todas as ciências modernas (Infante & Souza, 2003).

As primeiras indagações eivadas de valores e que se relacionavam diretamente com o viver dos seres humanos em seu cotidiano foram realizadas pelos filósofos, quando se propunham entre outras questões a consubstancialização dos valores inerentes ao homem, em que se faziam indagações tais como: O que é a vida? O que é o Ser? Que é a verdade? O que é o bem? O que é o mal? O que é

ser honesto?... Eram indagações de abrangência ampla, e, apesar dos mais de dois mil anos de sua formulação literal, até o presente momento o homem não conseguiu esgotar a abrangência e profundidade do seu significado universal por envolverem dimensões de profundidade e abrangência teórica em constantes transformações, que estão muito além da percepção concreta dos sujeitos humanos, seja de indivíduo para indivíduo, seja de povo a povo, de país para país, evoluindo uma diversidade de ingredientes sociais que constituem a complexidade de cada cultura, de cada ser humano.

Considerando-se que o valor se refere à busca de aperfeiçoamento do homem em sociedade, a sua prática desenvolve, no indivíduo, a sua humanidade, ao elevá-lo na pirâmide comportamental da sociedade. Por outro lado, o contravalor vai despojá-lo dessa qualidade. Os valores, como prática torna-se virtude na sua dimensão moral ou ética e dignificam o homem como membro de uma sociedade, de uma cultura, de um grupo, de uma família.

Então, a partir desta linha de raciocínio pode-se compreender que os valores também podem aparecer em nosso cotidiano traduzido em termos de normas, que são os padrões sociais que modelam a conduta dos indivíduos em situações interpessoais. Todas elas implicam determinados valores, embora muitas normas sejam merecedoras de reparo, revisões, críticas, reflexões, etc. enquanto sua consistência valorativa.

Neste âmbito de abordagem, este é um dos exercícios que se colocam para as famílias, sobretudo para os pais quando se vêem perdidos e inseguros quanto ao que fazer com os filhos, principalmente quando a família se transforma ao longo do ciclo vital, sendo então necessário fazer uma reavaliação e reflexão sobre a lógica, consistência e sentido dos valores até então preconizados, em que se faz necessários fazer novos juízos e rever suas hierarquias de valores, principalmente daquelas que estão na base das regras familiares que se expressam como normas de convivência na família.

Deste modo, o homem é o único ser vivente na terra capaz de emitir juízo de valor; valora as coisas que lhe rodeiam. Naturalmente que a capacidade intelectual ou evolutiva do *Homo Sapiens* lhe facilitou ser mais agudo na percepção, incorporação e geração de novos valores em harmonia com o contexto social no qual se encontra imerso. É isso que lhe possibilita elaborar uma hierarquia de

valores que o leva, na sua percepção como ente social, a sacrificar algum “bem” em benefício do bem maior dentro do contexto social (Infante & Souza, 2003). Mas é justamente a escolha ou não escolha, que o coloca no horizonte de suas possibilidades existenciais, que vai diferenciar, nessa sociedade, um indivíduo do outro e possibilitar também a compreensão dos diferentes grupos sociais em suas singularidades e pluralidades, tendo em vista que segundo Morin (2002):

“Dentro de cada sociedade, cada indivíduo é, ao mesmo tempo, um sujeito egocêntrico e um momento/ elemento de um todo sociológico” (p. 167).

Em o Método 6(seis), falando sobre a ética, Morin (2005) explicita ainda mais esta pertinência de caráter complexo, em que também devemos considerar os valores, quando diz que:

“... os sujeito comporta, também, de maneira antagônica e complementar, um princípio de inclusão que lhe permite incluir o seu Eu num Nós (casal, família, pátria, partido), e, conseqüentemente incluir em si esse Nós, incluindo o Nós no centro de seu mundo” (p. 20).

Assim, coloca os valores como sendo uma fé à qual nos entregamos, que nos antecede, que está encarnado no nosso Eu a partir do Nós histórico (tradição, cultura, sociedade, família); são coisas nas quais acreditamos, que podem ser transmitidas intergeracionalmente, que de um modo quase imperceptível que fundamentam nossas práticas de vida. Nos grupos focais quando os pais falam de suas lembranças de vida, é nitidamente perceptível o aspecto de transmissão intergeracional em que este outro, o Nós está inscrito no Eu de cada um, explicitando haver um elo que liga as gerações em termos de valores, crenças e práticas educativas.

Na perspectiva do pensamento fenomenológico, podemos compreender os valores como fatores inerentes à estimativa que fazemos quando preferimos ou escolhemos, ou simplesmente quando julgamos objetos, seres, condutas, etc. Nesta preferência, a partir de uma hierarquia de valores, o sujeito prefere o bem maior, aquele que se ajusta à sua visão de mundo, que se coaduna com suas crenças, às suas necessidades ou às suas possibilidades imediatas.

Nesse sentido, as escolhas revelam a escala de valores que cada pessoa sustenta, suas prioridades e sua forma de hierarquizar os objetos e as relações.

Portanto, os valores constituem um fenômeno complexo e multifacetado que guarda intrinsecamente todas as esferas da vida humana vinculada ao seu mundo social e histórico, à subjetividade (e intersubjetividade) das pessoas e ao inter-relacionamento institucional, em que a família se constitui no ambiente primeiro onde os valores têm seu principal apoio.

Em outras, palavras podemos considerar que os valores podem expressar os sentimentos e o propósito de nossas vidas, tornando-se muitas vezes as bases de nossas lutas e são construídos a partir do encontro entre os homens, que se testemunham entre si em meio aos fatos e acontecimentos do cotidiano, que configuram um horizonte em comum de sentidos, que estão na base dos valores.

A partir desta linha de raciocínio, a fenomenologia dialoga com o pensamento sistêmico e com a complexidade, pois situam a construção, manutenção e transformação dos valores no horizonte da co-existência humana, em que os sujeitos se auto organizam em interações com outros sujeitos, erigindo sistemas de valores.

Este é o resultado do encontro humano, em que cada sujeito singular surge para o mundo integrando-se na subjetividade e na linguagem, condição ontológica da existência humana, sem o qual perece. Deste modo, compreendemos que os valores resultam das diversas interações do Eu de cada sujeito singular, a partir de uma estação de transmissão num tecido de intersubjetividade.

Podemos compreender que a cultura, a sociedade e cada um de nós em sua condição de sujeito singular antecede os valores e as atitudes, sendo as atitudes sua maior consequência. Assim, podemos considerar os valores como sendo o núcleo da cultura, seja esta considerada em seu aspecto mais abrangente, como no mais elementar, como é o caso da família.

Em nosso cotidiano no trabalho com famílias e educadores em geral, há o consenso, em termos das narrativas construídas nas conversações, de que os valores estão se degradando e/ ou se modificando pela emergência de novos valores, ou até mesmo havendo uma “inversão de valores”.

Essa instabilidade ou mesmo perda de referencial tem sido definida por estas pessoas como uma “crise de valores”, onde se observa uma descrença e,

conseqüentemente, um abandono dos valores humanos considerados até então como os mais nobres do ponto de vista social. Como bem coloca Pupak (2003):

“O valor é uma crença duradoura em um modelo específico de conduta ou estado de existência, que é pessoalmente ou socialmente adotado, e que está embasado em uma conduta pré-existente” (p. 67).

É nesse sentido que temos visto em nosso cotidiano as pessoas se referirem aos valores. No entanto, se analisarmos a evolução social do homem, vamos encontrar, ao longo de sua trajetória, quadros similares de degradação dos valores, guardadas as devidas proporções do crescimento demográfico, do avanço da epistemologia e da filosofia, e nos últimos tempos, da tecnologia. Constata-se, assim, que o homem terá que conviver com a natureza social do próprio homem, com as incertezas (Morin, 2002 e 2003) e, portanto a variabilidade dos valores, fruto das mudanças e transformações que os próprios homens vão realizando ao longo de sua existência.

6.2 - Valores e Necessidades

Perseguindo nosso objetivo de situar e fazer uma breve reflexão acerca dos valores no viés das práticas educativas em famílias de baixa renda, tendo em vista os valores parentais que subjazem as estratégias utilizadas pelos pais para educarem e transmitirem valores para seus filhos, fica bastante claro que as construções das narrativas dos pais giram em torno das necessidades que sentem e que julgam que seus filhos possuem em termos de poderem se desenvolver bem na vida.

Nesse sentido, explicita-se o que vai na direção das considerações de Macedo (1994), quando fala da família em termos de seus propósitos, que seria o de prover um contexto que supra as necessidades primárias de seus membros, referentes à sobrevivência – segurança, alimentação e um lar -, ao desenvolvimento – afetivo, cognitivo e social – e ao sentimento de ser aceito, cuidado e amado.

Desta perspectiva então, podemos perceber que a autora situa a família, em termos descritivos do grupo que se constitui, em tarefas que se localizam numa

hierarquia de necessidades, que nos faz remeter à **Teoria Motivacional de Maslow (1954)** que é baseada em dois agrupamentos: deficiência e Crescimento (Pupak, 2003). As necessidades de deficiência são as fisiológicas, de segurança, de afeto e estima, enquanto as necessidades de crescimento são aquelas relacionadas ao autodesenvolvimento e autorealização do ser humano.

Dito em outras palavras, segundo Maslow, as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e influências como em uma escala hierárquica em cuja base estão as necessidades mais básicas (necessidades fisiológicas) e no topo, as mais elevadas (as necessidades de auto-realização).

- ***Necessidade de Auto-Realização***
 - ***Necessidade de Status e Estima***
 - ***Necessidades Sociais (Afeto)***
 - ***Necessidade de Segurança***
 - ***Necessidades Fisiológicas***

Penso ser interessante ter um olhar em termos das construções das narrativas, principalmente na tabela dois da análise dos grupos focais, quando percebemos que suas preocupações e valores obedecem, de certo modo, esta escala. Se pensarmos que uma das maiores preocupações nas famílias que vivem em contexto de pobreza é a luta pela sobrevivência, veremos que seus valores giram muito em torno desta temática.

De acordo com Maslow as **necessidades fisiológicas** constituem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie: alimentação, sono, repouso, abrigo, etc.

Para o autor é impossível para uma pessoa faminta pensar em conceitos e sentimentos como liberdade, amor, sentimentos humanitários, respeito e etc, pois tais conceitos e sentimentos “não enchem o estômago” (Maslow, 1975).

As **necessidades de segurança** surgem na medida em que as necessidades acima estão razoavelmente satisfeitas. São necessidades que levam as pessoas a se proteger dos perigos, sejam eles reais ou imaginários. O organismo pode ser fortemente dominado por tais necessidades, e assim, como as necessidades fisiológicas, estas também podem dominar as funções perceptivas e cognitivas do ser humano, levando-o a pensar e ter como prioridade a satisfação dessas necessidades.

Desse ponto de vista acredito ser importante considerar a construção e transformação dos valores quando pensamos na influência da mídia na vida das pessoas, sobretudo com relação à educação das crianças e adolescentes. Toda maquinaria tecnológica de luz, cores e imagens associadas às linguagens narrativas, são configurados para produzirem efeitos que sejam captados pela percepção e cognição daqueles que a ela estão expostos, muitas vezes, sem o mínimo de crítica. Trabalham a partir desta hierarquia de necessidades, gerando demandas, desejos e necessidades, ditando regras de comportamento, que ao serem vividos no cotidiano se materializam em termos de valores.

Tendo sido satisfeitas as necessidades acima, surgem as **necessidades sociais**, ou seja, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de amizade, de afeto e de amor – enfim, necessidade de pertencimento. Quando olhamos para as famílias tentando educar seus filhos, percebemos um jogo complexo, em que se travam lutas onde esses elementos se fazem presentes, sobretudo quando a família entra na fase do ciclo vital adolescentes, em que os filhos sentem a necessidade de se diferenciar, buscando maior grau de autonomia, tendo que se separar dos pais, distanciando-se fisicamente e emocionalmente porque sentem a necessidade de alargarem seus horizontes relacionais, em que incluem amigos, namorados e outras redes de relacionamentos. Maslow (1975) afirma que se referem às necessidades de afeto das pessoas que são importantes para nós (esposa, namorados, filhos, amigos, etc). Ainda afirma:

“A pessoa passa agora a sentir, mais intensamente do que nunca, a falta de amigos, de um namorado, de um cônjuge ou de filho. Seu desejo de atingir tal satisfação será mais forte do que qualquer coisa no mundo” (p. 343).

Nesta direção o mesmo autor afirma que a frustração dessas necessidades resulta em dificuldades de adaptação e psicopatologias graves no ser humano (Maslow, 1975).

As **necessidades de estima** envolvem auto-apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de status, prestígio e consideração, além do desejo de força e adequação, de confiança perante o mundo, independência e autonomia. A satisfação dessa necessidade gera sentimento de autoconfiança, valor, capacidade, sentimento de utilidade. O contrário leva a sentimento de inferioridade, fraqueza e desamparo (Maslow, 1975).

Deste modo cabe-nos fazer uma reflexão sobre as condições de pobreza em que vivem as famílias, em termos da criatividade que precisam ter para não se deixarem sucumbir pelos níveis altos de carência, tendo em vista que os aparelhos sociais do Estado não favorecem as pessoas oportunidades de satisfação dessas necessidades, principalmente quando falam os sistemas de saúde, educação e política econômica que não favorece empregabilidade e salários adequados para as pessoas, principalmente quando são bombardeadas em seu dia – a – dia por valores associados ao consumo, dinheiro, beleza e bem estar, mergulhadas em certa dissonância cognitiva, que é de aumentar a angustia de qualquer pessoa que viva em condições desfavoráveis em termos de bens e recursos.

Por um lado, grosso modo, a partir destas considerações de Maslow, podemos dizer que as necessidades são valores. No entanto, segundo Pupak (2003), Rokeach (1979) contesta a teoria de Maslow, onde afirma que ele não distingue de forma sistemática os **valores** das **necessidades**.

O autor afirma que Maslow define uma auto-atualização como uma necessidade e, ao mesmo tempo, como um valor de ordem superior. Para Pupak (2003) e Perron (1987) outra distinção importante entre valor e necessidade reside na natureza da relação que os une aos objetos e situações suscetíveis de satisfazê-los. Ou seja, o objeto que sacia as necessidades fisiológicas é capaz de satisfazer somente aquela necessidade.

Por exemplo, o alimento sacia somente a necessidade de comer, a líquido, a de beber, enquanto que os valores possuem uma ligação polivalente em relação aos objetos que, por sua natureza, podem satisfazê-lo. A pessoa que valoriza o hedonismo, por exemplo, poderá saciar suas necessidades de prazer e gratificação sexual de diferentes maneiras com diferentes objetos como forma de satisfazer esse valor.

“Os objetos e situações próprias para satisfazer os valores são intercambiáveis, ao passo que o mesmo não se dá com as necessidades” (p. 21).

Ainda, segundo o mesmo autor, é preciso considerar que a duração do ciclo de repetição e de imediatez da gratificação se constituem em dois outros elementos que podem salientar a diferença entre valor e necessidade. As necessidades mais básicas exigem repetições freqüentemente mais imediatas; por outro lado a satisfação dos valores pode ser atendida em um prazo maior, e, mesmo depois de satisfeita, poderá demorar mais longamente até que se torne uma nova necessidade.

Schwartz (1994) afirma que a grande diferença nas estruturas dos valores está na forma como cada sujeito constrói seu sistema de valores visando satisfazer suas necessidades, na medida em que considera que os valores básicos têm origem em três exigências individuais universais: as necessidades biológicas do organismo, as necessidades sociais de interação e as necessidades socioinstitucionais de sobrevivência e bem estar dos grupos.

Finalizando este tópico, cada um dos autores aqui citados, a guisa de seus posicionamentos e considerações, postulam que os valores expressam as necessidades dos seres humanos, sejam elas individuais, biológicas, sociais ou socioinstitucionais. Então, é nesse espectro de possibilidades que devemos vislumbrar as famílias, em cujo contexto os pais se valem de práticas e estratégias para educar os filhos. Devemos compreender então que em cada estratégia da qual se valem para conduzir os menores, existem subjacentes necessidades que são expressam nos valores que preconizam.

6.3 - Valores e Atitudes

Considerando as práticas educativas no âmbito dos valores, uma vez que um de nossos objetivos é compreender quais são os valores que os pais consideram importante ensinar a seus filhos, e que o fazem através da utilização de estratégias, (que são atitudes) as quais, conforme já afirmamos, têm em suas bases valores.

Pupak (2003) afirma que valores e atitudes são dois conceitos distintos e, freqüentemente, confundem as pessoas. Para ela, as atitudes têm as seguintes características:

- (a) Têm origem na experiência subjetiva;
- (b) São tomadas em face de um objeto
- (c) Incluem sempre uma dimensão avaliativa.

Além disso, considera que as atitudes são fruto de interações sociais obtidas por processo de comparação, identificação e diferenciação, que nos permite, em determinados momentos, tomar nossas posições diante dos outros. Denotam uma predisposição à reação, verbal ou não verbal, de forma favorável ou desfavorável frente a um objeto, uma pessoa, uma instituição ou um acontecimento.

Para a mesma autora, as atitudes sofrem influência de três componentes: cognição, afetividade e comportamento.

6.3.1 - Cognição

Refere-se às percepções e opiniões sobre uma qualidade ou atributo de um objeto; uma realidade, conhecimento ou informação sobre a existência de um objeto; reflexões mentais para imaginar e mapear o ambiente.

6.3.2 - Afetividade

Refere-se a sentimentos associadas à percepção da realidade relativa a medo, raiva, amor, ódio, simpatia, inveja e desprezo, que correspondem a uma variedade de respostas individuais em face de outra pessoa, uma situação, uma instituição, um lugar, um evento ou processos.

6.3.3 - Comportamento

Refere-se a intenções e ações associadas a objetos. Essas intenções podem revelar um comportamento verbal, muito embora possa existir uma distância entre o que as pessoas pensam, falam (comportamento verbal) e agem (comportamento não verbal).

Faz referência a literatura em termos de autores que conceituaram atitudes. Cita M. Rokeach (1976), I. Ajzen e M. Fishben (1980) e R. Eiser (1986). Explicita que suas posições foram assim assumidas no sentido de distinguirem uma atitude de um valor porque ela se relaciona com a organização de diversas crenças, relativas a um objeto ou situação específica, predispondo o indivíduo a particulares e diferentes respostas. Um valor diz respeito a uma só crença de gênero muito particular.

Nesta linha de análise, considero que as atitudes se inscrevem nas práticas educativas a cada instante.

Pupak (2003) afirma que as atitudes são ações carregadas de afetividade frente a um objeto ou pessoa. Ressalta em seu trabalho alguns elementos para distinguir valores de atitudes:

(1) valor é uma crença única; atitude é uma configuração de crenças;

(2) valor transcende aos objetos e situações; atitude se relaciona diretamente com os objetos; os valores existem em número mais reduzido; as atitudes existem em número diversificado e amplo e, os valores, em relação à personalidade e o sistema cognitivo dos indivíduos, são mais centrais, de modo a determinarem, ao mesmo tempo, as atitudes e o comportamento.

6.4 - Valor, Moral e Ética nas Práticas Educativas.

Morin (2002 e 2005) afirma que o homem é um ser bio-antropo-social, que corresponde como temos exemplificado como o ponto de um holograma que contém o todo (da espécie, da sociedade) mesmo sendo irredutivelmente singular. Carrega herança genética e, ao mesmo tempo o imprinting¹⁶ e a norma de uma cultura.

¹⁶ Segundo Moran (2005) é a marca em retorno imposta pela cultura, primeira familiar, depois social, e que se mantém. Inscreve-se no cérebro desde a primeira infância por estabilização seletiva das sinapses. Essas

Cada ponto do holograma pode ser conectado com o todo e o todo está conectado com os pontos do holograma, sendo que, dependendo do movimento que se fizer, nossas configurações aparecerão. No entanto, podemos distinguir, mas não isolar uma das outras as fontes biológica, individual e social. Portanto, segundo o mesmo autor, o homem está sujeito às leis naturais e culturais e esta relação é passível de conflito e contradição.

A instituição familiar é o elo entre o ser biológico e cultural. O ser humano não nasce com o significado de família, mas este implica num processo de construção de significados, que se dá ao longo do desenvolvimento de cada um. Tendo em vista que não se nasce com esta consciência, o mesmo ocorre com os conceitos de valores, moral e ética, que são internalizados a partir da experiência que cada ser humano vive.

Deste modo, quando pensamos a família nesta perspectiva, a compreendemos como uma instituição que liga o arcaico, o histórico e o contemporâneo (Morin, 2002), atravessando os séculos e sociedade.

Então, da perspectiva dos valores, isto vai na direção do que Macedo (2003 e 2005) de que a família é nossa placenta cultural e a caracteriza como um espaço privilegiado na cadeia de transmissão de valores, na medida em que esta propicia a apropriação de referenciais que envolvem outros sistemas, em um espaço ético mais amplo representado pelo sistema social.

Afirma que na passagem de uma geração a outra há uma renovação de valores, pela exigência de um manejo de competências que permitam aos filhos uma melhor gestão do futuro. A transmissão de valores positivos pode ser considerada o maior bem que se pode oferecer aos jovens como guia para suas ações, permitindo-lhes serem bem sucedidos mesmo em ambientes adversos. Deste modo se tem na família, entre outros fatores, a relevância da formação dos menores no âmbito dos valores, da ética e da moral.

De acordo com Pupak (2003) e Rokeach (1973) **valor** pode ser considerado como uma crença duradoura em uma crença de conduta ou estado de existência, que é pessoalmente ou socialmente adotado.

Conforme Puppak (2003) e Barton e Barton (1984), fazendo referência à **moral**, afirmam que esta consiste em questionar-se sobre o que é certo ou errado, o que é uma virtude ou um “defeito de caráter” nas condutas humanas. Para Marinoff (2002) a moral refere-se às normas que nos dizem o que fazer ou não fazer, dividindo as ações em certas ou erradas, tendo a moral a ver com a vida pessoal e social, tendo em vista o comportamento apropriado (ou esperado).

Nesse sentido, para os autores, a moralidade consiste em um sistema de valores do qual resultam normas que são consideradas corretas por uma determinada sociedade, em que a família, entre outras instituições, pode ser considerada como um de seus guardiões.

Segundo Kohen e Segre (1991), a lei moral e os seus códigos caracterizam-se por uma ou mais normas que usualmente têm por finalidade ordenar um conjunto de direitos e deveres, do indivíduo e da sociedade. Para que sejam exeqüíveis, porém, torna-se necessário haver uma autoridade que possa impor, sendo que, em caso de desobediência, esta autoridade terá o direito de castigar o infrator.

Então, do ponto de vista das práticas educativas podemos compreender que este princípio se mostra na educação dos pais sobre os filhos, na medida em que o castigo é compreendido com finalidade de punir por ter cometido uma infração moral, o que se justifica pelos filhos terem desobedecido à norma, muitas vezes traduzida em termos de regras familiares. Assim, o castigo pode sofrer variações em termos da gravidade que reflete o valor subjacente à norma ou regra. Cabe explicitar que este princípio é bastante explorado por Foucault (1997) em sua obra vigiar e punir.

Pupak (2003), ainda a este respeito acrescenta que como corre com todos os códigos de moral, as proibições vêm sempre precedidas de um “não”, ficando implícito que todos possuem esses desejos, e que eles devem ser reprimidos ou negados, caso contrário haverá castigo. Para a mesma autora a moral pressupõe três características: (1) seus valores não são questionados; (2) eles são impostos; (3) a desobediência às regras pressupõe um castigo.

Segundo a mesma autora e Segre (1991) a ética é uma reflexão crítica sobre a moralidade, porém não se deve confundi-la com a moral, pois a moral é a regulação dos valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade, um povo, uma cultura, uma religião, certa tradição cultural, etc. Assim, entre a moral e a ética há uma tensão permanente: a ação moral busca uma compreensão e uma justificativa crítica universal, e a ética, por sua vez, exerce uma permanente vigilância crítica sobre a moral, para reforçá-la ou transformá-la, tendo um caráter mais teórico-filosófico (Marinoff, 2002).

A ética diz respeito mais à teoria, o pensar sobre, enquanto a moral diz respeito à prática, ao vivido. Nesses termos, se cada pessoa souber o que é bom e o que é mau, é capaz de compreender o que é certo ou errado.

Entretanto, o desafio é ter um sistema ético pessoal claro em que possa confiar para se orientar moralmente. Assim, cada pessoa terá que começar a avaliar o que é bom e o que é mal, para assim decidir o que, segundo sua própria concepção, é certo ou errado. Pupak (2003) explicita a importância de que é preciso que cada cidadão incorpore esses princípios como uma atitude prática diante da vida cotidiana, de modo a pautar seu comportamento. Segundo ela, isso traz uma consequência inevitável: freqüentemente o exercício pleno da cidadania (ética) entra em colisão frontal com a moral vigente.

Nesta direção acredito que nossa estratégia primeira de entrar em campo para realizar esta pesquisa, possui este pressuposto ético, tanto quanto sua metodologia, na medida em que possibilita o questionamento constante desses pais e reflexões sobre suas práticas cotidianas junto aos filhos tendo em mira educá-los.

Desta forma, poder questionar sobre a educação que tiveram e os valores morais a esta educação subjacente, refletindo sobre o que era bom e funcional faz com que eles realizem este exercício de repensar suas práticas.

Na medida em que se situam no mundo atual em que vivem, podem relacionar, contrapor, transformar e eleger novos sistemas e escalas de valores que, a partir de tensões crises, incertezas e angústias participam de um movimento de abertura que é dinâmico e dialógico, em que possa resultar no horizonte existencial desses pais tais valores que acreditem ser os mais adequados tendo em vista o que querem e desejam para suas famílias, percebendo as implicações de suas escolhas

em termos do que é bom ou mal na educação familiar, estabelecendo assim o que é certo ou errado.

Na medida em que se situam no mundo atual em que vivem, podem relacionar, contrapor, transformar e eleger novos sistemas e escalas de valores que, a partir de tensões, crises, incertezas e angústias participam de um movimento de abertura que é dinâmico e dialógico, em que possa resultar no horizonte existencial desses pais tais valores que acreditem ser os mais adequados tendo em vista o que querem e desejam para suas famílias, percebendo as implicações de suas escolhas em termos do que é bom ou mal na educação familiar, estabelecendo assim o que é certo ou errado.

Do ponto de vista da complexidade, Morin (2005) em o **Método 6: Ética** afirma que esta é um imperativo humano, quase como que uma exigência moral em termos de como se manifesta para nós, humano.

Situa esta questão da ética no princípio de exclusão e inclusão. O princípio da inclusão tem a ver com a nossa singularidade, nossa individualidade, enfim está relacionada à nossa condição de ser sujeito, tendo como atributo desta dimensão o fato de podermos ocupar um espaço pessoal no mundo, que não pode ser ocupado por mais ninguém, em que nos exprimimos pelo nosso próprio eu.

No princípio de inclusão refere que como sujeito, comportamos também, de maneira antagônica e complementar, um princípio que nos permite incluir o **Eu** num **Nós** (casal, família, pátria, partido, etc.) e, conseqüentemente, incluir no Eu esse nós. O princípio de exclusão garante a identidade singular do indivíduo; o princípio de inclusão inscreve o Eu na relação com o outro, na sua linhagem biológica (pais, filhos, família), na sua comunidade sociológica.

Para Morin tudo acontece como se cada indivíduo-sujeito comportasse um duplo *software*, um comandando o “*para si*” e o outro comandando o “*para nós*” ou “*para outro*”, um comandando o egoísmo, o outro, comandando o altruísmo. Deste modo o fechamento egocêntrico faz com que o outro nos seja estranho; a abertura altruísta o torna fraterno.

O princípio egocêntrico potencialmente inclui a concorrência e o antagonismo em relação ao semelhante, até mesmo ao irmão, a exemplo da narrativa bíblica sobre o mito de Caim e Abel, em que um assassinou o outro. Nesse sentido, o sujeito carrega em si a morte do outro, mas, num sentido inverso, carrega o amor pelo outro. Alguns indivíduos são mais egoístas, outros mais altruístas e, geralmente, cada um oscila, em graus diferentes, entre o egoísmo e o altruísmo.

Nesta perspectiva Morin também nos alerta de que conforme o momento, segundo as circunstâncias, o indivíduo-sujeito muda de programa de referência, o egoísmo podendo recalcar o altruísmo e o altruísmo superar o egocentrismo. Podemos nos dedicar estritamente a nós mesmos, aos outros, aos nossos. Cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo. Assim, afirma que:

“Todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo. Todo olhar sobre a ética deve levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente” (p. 21).

A partir desta dimensão da subjetividade o autor compreende que a ética enquanto uma abrangência do humano é vivida pelos sujeitos como algo místico, embora não haja ritual, culto ou religião no sentimento do dever experimentado pelo indivíduo leigo. Afirma que a especificidade subjetiva do dever dá a cada pessoa um aspecto semelhante da experiência mística, em que o dever emana de uma ordem de realidade superior à realidade objetiva e parece derivar de uma injunção sagrada, que se impõe como que uma força de possessão que nos leva a ser possuídos por um deus ou por uma idéia. Nesse sentido, afirma que estes dois aspectos, místico e possessivo, parecem emanar de uma fé invisível.

Talvez o aspecto místico, sagrado, fideísta, intrínseco ao dever seja uma herança da ascendência religiosa da ética. Talvez o aspecto de possessão venha do mais antigo, mais profundo, a tripla fonte bio-antropo-sociológica, as quais já nos referimos anteriormente. E nessa direção, ainda faz uma relação da ética com a moral e afirma:

“A fé inerente ao dever experimentado interiormente, no caso em que a ética não tem mais fundamento exterior, é a fé na própria ética. Uma fé que, se utilizamos a palavra “valores”, é uma fé nos valores aos quais ela nos entrega. Uma fé que, como toda fé moderna, pode comportar a dúvida. (...) Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação¹⁷; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana” (p. 21).

Então, a partir dessas premissas é possível compreender que há uma fonte individual da ética, no princípio de inclusão, que inscreve o indivíduo na comunidade (Nós), impulsionando-o à amizade e ao amor, levando-o ao altruísmo e tendo valor de religação. Assim, há ao mesmo tempo uma fonte social nas normas e regras que impõe aos indivíduos um comportamento solidário.

Afirma que as sociedades não conseguem impor as suas normas éticas a todos os indivíduos. Esse problema se torna mais grave nas sociedades muito complexas, nas quais a integração dos vínculos tradicionais de solidariedade é inseparável do desenvolvimento do individualismo.

As fontes da ética também são naturais no fato de serem anteriores à humanidade; o princípio de inclusão está inscrito na auto-sócio-organização biológica do indivíduo e se transmite por *via genética*. Pode parecer estranho ao leitor esta afirmação, de que a ética tem uma dimensão genética. No entanto, Morin argumenta que as fontes da ética são naturais no sentido de estarem inscritas nos princípios que alimentam a vida, na medida em que estes são anteriores à humanidade. Utiliza como exemplo o fato das sociedades mamíferas serem, ao mesmo tempo, comunitárias e rivais; e que contêm ao mesmo tempo, o enfrentamento conflitual dos egocentrismos e a solidariedade em relação aos inimigos exteriores. Comunitárias nas lutas contra a presa ou predador; rivais, sobretudo, entre os machos, nos conflitos pela primazia, pela dominação, pela posse das fêmeas. Os indivíduos dedicam-se à prole, mas também podem, às vezes, comer os próprios filhos.

¹⁷ Para Morin (2005) a noção de religação preenche um vazio conceitual dando uma natureza substantiva ao que só era concebido de forma adjetiva e um caráter ativo a esse substantivo. “Religado” é passivo, “religante” é participante, “religação” é ativante. Pode-se falar de “desligação” em oposição à “religação”.

Morin (2005), explícita de suas argumentações que as sociedades humanas desenvolveram e complexificaram esse duplo caráter sociológico: relações de interesse e rivalidade. Assim:

“O sentimento de comunidade é e será fonte de responsabilidade e de solidariedade, sendo estas, por seu turno, fontes de ética” (p. 22).

Segue complementando que a ética da comunidade, nas sociedades históricas, foi, ao mesmo tempo, inoculada nas mentes pela força física e internalizada pela submissão psíquica. A primeira (polícia, exército) faz valer o medo à coerção; a segunda entra nos espíritos pela interiorização dos mandamentos conjuntos de uma religião dotada de potência sagrada e de um poder de Estado divinizado. As prescrições desse “Superego” bicéfalo inculcam nas mentes as normas do bem, do mal, do justo, do injusto, produzindo o imperativo do dever. Tentar resistir ao dever suscita culpa e angústia.

Fazendo algumas considerações sobre a modernidade ética e afirma que na modernidade houve grandes deslocamentos e rupturas na relação indivíduo/ sociedade/ espécie, em que fora de um contexto de guerras, as competições, concorrências e tendências egoístas ganham terreno. Liberdade, equidade, solidariedade, verdade e bondade, tornam-se valores que merecem por si mesmos a intervenção, até mesmo a ingerência, na vida social e, por extensão, na vida internacional. A política e a ética estão separadas, visto que a partir deste fato, a lógica é o dever obedecer à lógica da utilidade e da eficácia, não à moral. A economia comporta uma ética dos negócios na medida em que há a exigência de cumprimento dos contratos, mas por outro lado obedece aos imperativos do lucro, o que tem levado a instrumentalização e à exploração de outros seres humanos. O desenvolvimento técnico, inseparável do desenvolvimento científico e econômico, permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais imorais. Também as artes se emanciparam progressivamente de toda finalidade edificante e rejeitam qualquer controle ético. Assim, Morin (2005,) afirma que:

“(...) toda conexão profunda entre o indivíduo e a coletividade, com o objetivo de aperfeiçoamento moral, individual ou coletivo, está definitivamente rompida. (...) A consciência moral fracassa diante da realidade fragmentada do capitalismo, da burocracia e dos Estados”. (p. 24)

Então, entre muitos fatores, uma das conseqüências é de que a ética tornou-se, portanto, laica e individualizada; com o enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, impõe-se uma distância entre a ética individual e a ética da cidade. A vulgata de moralidade dos “bons costumes” quase que se dissipou, o que pode ser atestado pela evolução do direito. Nesse sentido, considera que os bons costumes constrangiam os indivíduos a obedecer às normas conformistas (como por exemplo, a condenação moral do adultério, do comportamento dissoluto, da homossexualidade, etc.) e a sua decadência está ligada ao reconhecimento de comportamentos individuais antes condenados como desviantes ou perversos.

Rapidamente, sem, no entanto fazer um mergulho profundo na questão, coloca como um exemplo o fato de o individualismo ter produzido a emancipação dos indivíduos em relação às limitações biológicas da reprodução (coito interrompido, aborto, barriga de aluguel, produção independente) no fim do século XX. Assim, uma ética do direito da mulher superou, por um lado, o direito da sociedade proteger a sua demografia e, por outro lado, a ética do respeito incondicional à vida. Utiliza este exemplo para tornar mais claro o aspecto de complexidade presente na questão da ética (e da moral e dos valores).

Amplia ainda mais, quando considera que o desenvolvimento do individualismo apresenta dois aspectos antagônicos: o enfraquecimento da tutela comunitária, que conduz ao mesmo tempo, ao universalismo ético e ao desenvolvimento do egocentrismo.

Neste âmbito de análise, o individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela sua conduta de vida, é também fonte de fortalecimento do egocentrismo. Este se desenvolve em todos os campos e tende a inibir as potencialidades altruístas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais.

Essa situação, segundo Morin, favorece não apenas ao primado do prazer ou do interesse em relação ao dever, mas também ao crescimento de uma necessidade individual de amor em que a busca da felicidade pessoa a qualquer preço transgride à ética familiar ou conjugal.

Relacionado a essas considerações, é possível que percebamos as pessoas agonizando no dia-a-dia, na medida em que ficam à mercê da busca errante do amor e das decepções e sofrimentos dos amores perdidos, expostos às degradações rápidas do sentimento amoroso. Sentem, cada vez mais, na vida adulta, a angústia da decepção amorosa ou o medo da perda do amor. O sentido de responsabilidade encolheu; o sentido de solidariedade enfraqueceu-se. O que isto tem a ver com famílias? E com práticas educativas?

Tem a ver, no sentido de que os laços humanos se mostram muito frágeis (Bauman, 2004), escondendo uma gama de sentimentos de insegurança, medo e desconforto, e os desejos conflitantes (que têm origem nestes próprios sentimentos) de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos.

Neste âmbito, o divórcio, que marca as rupturas das famílias, na maioria das vezes (é o mais comum no nosso dia-a-dia no trabalho com famílias) gera certo grau de complexidade no interior das famílias, em que aparece o desempoderamento das mães porque se sentem sozinhas na tarefa de educar os filhos; uma alta rotatividade de parceiros, porque ele ajuda a suprir as necessidades materiais da família, além de figurar como a ordem moral da casa.

Muitas vezes os menores ficam sob os cuidados dos avós ou outros vizinhos, havendo assim uma crise de autoridade entre as gerações, dado ao grande distanciamento entre as gerações, bem como a falta de clareza de propósitos (valores) com relação à educação destes.

Nesse sentido Morin (2005) situa a crise da ética, da moral e dos valores num nível mais abrangente, afirmando que no fundo há uma crise dos fundamentos. Afirmar que os fundamentos da ética estão em crise no mundo ocidental, na medida em que na cultura se mostra uma tendência em que Deus parece estar ausente, a lei dessacralizada e o “Superego” social já não se impondo incondicionalmente e, em alguns casos, também ausente.

Em meio a tal crise dos fundamentos da ética, também situa haver uma crise geral dos fundamentos da certeza: crise dos fundamentos dos conhecimentos filosóficos e científicos. Assim, afirma que:

“A referência aos “valores” revela e mascara, ao mesmo tempo, a crise dos fundamentos. (...) ela revela que a palavra “valor” é o indicativo de uma impossibilidade de designar uma garantia válida para todos: a natureza, a razão, Deus, a história. É o indicativo de uma situação na qual todas as figuras de transcendência apagaram-se”.(p.27)

Nesse sentido, afirma que doravante estamos fadados a um “*Self-service normativo*”, em que cada um pode escolher os valores. Assim, os valores ocupam o lugar deixado vazio pela crise dos fundamentos para oferecer uma referência transcendente intrínseca que tornaria a ética auto-suficiente. Nesse sentido, então, os valores dão à ética a fé na ética sem justificação exterior ou superior a ela mesma. Na realidade, para ele, os valores tentam fundar uma ética sem fundamento.

Considerando que a crise dos fundamentos éticos é produzida por e produtora de:

- Aumento da deterioração do tecido social em inúmeros campos;
- Enfraquecimento, no espírito de cada um, do imperativo comunitário e da Lei coletiva;
- Fragmentação, fruto da dissolução da responsabilidade e da compartimentação e burocratização das organizações e empresas;
- Um aspecto cada vez mais exterior e anônimo da realidade social em relação ao indivíduo;
- Hiperdesenvolvimento do princípio egocêntrico em detrimento do princípio altruísta;
- Desarticulação do vínculo entre indivíduo, espécie e sociedade;
- Desmoralização que culmina no anonimato de sociedade de massa, na avalanche midiática e na supervalorização do dinheiro.

Complementa, afirmando que o desenvolvimento do individualismo conduz ao niilismo, que produz sofrimento. A nostalgia da comunidade desaparecida, a perda dos fundamentos, o desaparecimento do sentido da vida e a angústia que disso resultam pode acarretar a volta aos antigos fundamentos comunitários nacionais, étnicos e/ ou religiosos que trazem segurança psíquica e religião ética.

Faz uma reflexão quando coloca que num outro sentido, uma parte dos jovens adolescentes contemporâneos, na deterioração do tecido social, na perda da consciência de uma solidariedade global, no desaparecimento de um Superego cívico, recria uma micro comunidade do tipo arcaico num bando ou numa gangue comportando uma ética envolvente (a defesa do território, a honra, a lei). Assim, uma ética comunitária restitui-se na ausência de uma ética cívica.

Então, as gangues juvenis e os retornos à religião revelam, cada uma, à sua maneira, a crise ética geral presente em nossa civilização. Essa crise, segundo Morin (2005) tornou-se visível, há alguns anos, com o surgimento de uma necessidade de ética. A desintegração social, o crescimento de todos os tipos de corrupção, a onipresença dos atentados à civilidade e o desencadeamento da violência suscitam as demanda ingênua de uma “nova ética” para ocupar o vazio que já não pode ser preenchido pelo costume, pela cultura, pela cidade.

Tendo este panorama como contexto, Macedo e Colaboradores (2003 e 2005) realizaram uma pesquisa sobre valores positivos para o desenvolvimento dos jovens paulistanos que vivem em diferentes contextos, em que possibilitou mapear estilos de vida adolescentes e compreender suas necessidades. Explicita de seus resultados que Recursos internos (compromisso com o aprendizado, valores positivos, competência social e Identidade Positiva); externos (apoio, capacitação, limites e expectativas e uso construtivo do tempo) e valores positivos, revelam-se importantes fatores de proteção aos jovens em relação aos comportamentos de risco, permitindo o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia e conseqüentemente da cidadania.

À semelhança de Morin (2005) a autora considera que as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em decorrência da globalização, sobretudo no que diz respeito aos estilos de vida cada vez mais regidos pelos valores do individualismo, fazem emergir problemas éticos e morais, que nos desafiam pela relativização de valores.

A tradição, que organizava anteriormente a vida social, sustentada pela firmeza e certeza das coisas, oferecia os elementos cognitivos e morais para um modo consistente de ser e de agir. No nosso universo social contemporâneo, as tradições não são mais transmitidas como antes, mas reconstruídas e expressas em comportamentos que apontam para estilos de vida plurais.

Com esse afrouxamento das forças da tradição, a vida social se expõe em sua complexidade; homens e mulheres são constantemente confrontados com suas possibilidades de escolhas. Dessa forma, o risco aumenta e se faz presente em nossas vidas, deixando de ser uma prerrogativa exclusiva dos adolescentes. Mas esse processo, por outro lado, permite uma apropriação do mundo social que dá poder ao ser humano, pela liberdade responsável de escolher estilos de vida que podem fazer a passagem da vulnerabilidade à autonomia.

As imagens culturais negativas oferecidas aos jovens pela sociedade o tornam mais vulnerável, pois reforçam escolhas de risco. Ao associar-se com outros fatores ligados às desigualdades crônicas no contexto brasileiro, que impedem o acesso aos bens sociais básicos (educação, saúde e moradia), amplamente franqueados aos adolescentes dos extratos econômicos mais favorecidos da população, criam uma espiral de vulnerabilidade, que vai se ampliando aos considerarmos outros fatores como sexo, idade, raça e local de moradia.

Nesses contextos de falta e excesso, os limites se esvaecem. Podemos então observar a insegurança dos adultos em torno da transmissão de valores à geração mais jovem, que impacta o processo educativo em qualquer extrato social.

Considerando que educar é transmitir valores, o grande desafio da educação, traduzida em termos de suas práticas e estratégias é então inscrever os valores comuns de uma cultura no projeto de liberdade de cada um, bem como de cada família enquanto grupo que possui sua singularidade, mas de tal forma que a liberdade individual não seja asfixiada por um processo de socialização perigoso para a dignidade da pessoa. Afirma Macedo (2005) que:

“O primado da educação sobre a individuação não é justificado se não ocorrer o movimento inverso, ou seja, se não se permitir a cada um, em harmonia com seu juízo moral, desenvolver seu próprio projeto de liberdade” (p. 5).

Então, desse ponto de vista, a família se constitui como o lugar privilegiado nessa cadeia de transmissão de valores, na medida em que os pais e/ou outros adultos através de suas práticas e estratégias podem oferecer aos jovens referenciais que sejam guias de suas ações, permitindo-lhe serem bem sucedidos mesmo em ambientes adversos.

No entanto, do ponto de vista de o que sentem e como sentem, o que pensam, bem como das estratégias que utilizam esses pais para educarem seus filhos, é relevante compreender quais são seus valores, em que códigos de ética e moral se baseiam. Pensando que os pais se situam no tempo entre a geração passada e a nova geração, penso ser importante como se dá essa passagem em termos dos valores, da ética e da moral, que estão diretamente relacionados.

A ética, que se constitui a base dos valores na medida em que faz o questionamento da moral, como toda emergência, depende das condições sociais e históricas que a faz emergir. Mas é no indivíduo que se situa a decisão ética; cabe a ele escolher os seus valores e as suas finalidades.

É importante considerar que a família aparece como sendo uma instituição que freqüentemente atravessa mudanças, sendo redefinida em sua estrutura e funcionamento em cada período da história e marcada por **valores** diferentes em cada cenário cultural, no horizonte do tempo e do espaço.

6.5 - A família e as transformações dos valores

No contexto desta pesquisa o termo **valor** em sua concepção deve ser considerado segundo Lacey & Schwartz (1995) como um “bem” fundamental que uma pessoa, grupos ou instituições perseguem de modo consistente por um longo período da vida e que se constitui numa de suas principais razões para agir.

Devem ser compreendidos como um conjunto de qualidades e preceitos (ou práticas) que dá sentido à existência, trazendo benefícios, significado ou satisfação à vida que a pessoa está levando ou aspira ter; sendo uma dimensão existencial da vida humana que faz parte da identidade das pessoas como seres que se auto-avaliam, auto-interpretam, auto-refletem e “se fazem existir”.

Os valores interferem e ao mesmo tempo sofrem a interferência da articulação de nossas crenças, as quais estão no centro de quem somos e de como damos sentido à nossa experiência (Walsh, 2003), constituindo-se nas lentes através das quais enxergamos o mundo, influenciando o que vemos e o que não vemos à medida que passamos pela vida, assim como a maneira em que utilizamos nossa percepção, que reflete em nossas atitudes e comportamentos numa recursividade que vai tecendo o contexto das culturas e sociedades em que co-existimos como indivíduos e coletividade em nosso cotidiano. Para Macedo (2003):

“Os valores se expressam nos costumes práticos de um povo, sob cujas capas encontramos as tradições, as memórias vivas de uma civilização, que remete a um conjunto de imagens e símbolos por meio dos quais cada grupo representa a sua existência e valor” (p. 8).

A autora considera a família como nossa placenta cultural que possui um espaço privilegiado nessa cadeia de transmissão de valores propiciando às crianças e jovens a apropriação de referenciais que envolvem outros sistemas.

Argumenta que na passagem de uma geração à outra há uma renovação dos valores, pela exigência de um remanejamento das competências que permitam aos filhos uma melhor gestão do futuro.

Percebemos que devido às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em decorrência da globalização, sobretudo no que se refere aos estilos de vida que passam a ser cada vez mais regidos pelos valores da individualidade, fazem surgir problemas éticos e morais que nos desafiam pela relativização de valores, podendo-

se argumentar a superioridade ética de uns sobre outros, começando por avaliar o próprio pluralismo, que permite e aprecia a diversidade.

É necessário refletirmos sobre a função educativa da família que teria, ou pelo menos deveria ter, como uma de suas funções, a de refletir junto a seus membros sobre os valores, através do debate crítico a respeito de sua plasmação social, que se constituem em pautas imprescindíveis tanto de formação quanto de informação moral. Tal debate teria o objetivo junto aos pais de escolherem e definirem uma direção quanto ao que desejam em termos de educação para seus filhos, uma vez que quanto mais diretiva é uma proposta de educação, melhor ela orienta tal tarefa.

Ultimamente temos assistido a uma avalanche de transformações de valores dentro da família que tem conduzido para a perda de alguns referenciais tradicionais, talvez porque estes não tenham mais significado ou serventia para a maioria das pessoas. Entre eles consideramos as mudanças na sexualidade e nos relacionamentos, que têm influenciado na maneira de como as pessoas têm encarado o casamento e por consequência a família (Giddens, 1993 e 2003; Bauman, 2004). Sabemos que, são poucos os países do mundo em que não está se desenvolvendo uma intensa discussão sobre a igualdade sexual, a regulação da sexualidade e o futuro da família.

Na esteira da revolução cultural foram aprovadas leis do casamento muito liberais. Nelas, o casamento é definido como um contrato de trabalho que pode ser dissolvido “quando marido e mulher o desejam”. Mesmo que um dos cônjuges não queira, o divórcio pode ser concedido quando a “afeição mútua” desaparece do casamento, o que reflete uma mudança de valor.

A sexualidade que na visão da família tradicional era vista como natureza e tradição combinadas, atrelada à reprodução, entretanto passa agora a ser associada à atração sexual como definidora do amor entre as pessoas, tendo se tornado a base da formação dos laços afetivos, do casamento e da constituição de família. Portanto, verificamos mudanças profundas de valores, uma vez que percebemos que o amor deixa de ser o centro do relacionamento do casal e a atração sexual se tornou o valor vigente.

Um casal ao se constituir tem sua história própria e exclusiva, sua própria biografia, tendo como princípio a comunicação e a intimidade emocional. Segundo Giddens (2003) essas noções parecem ser antigas, mas são de fato novíssimas, uma vez que enfatiza que nunca no passado o casamento foi baseado na intimidade ou na comunicação emocional. Reitera que isso era sem dúvida importante para um bom casamento, mas não o seu fundamento.

Para ele a comunicação tem vigorado como o meio de estabelecer os laços afetivos e ligações amorosas, figurando como a principal base para sua continuação. É o valor que vemos ser veiculado em programas de TV, artigo de revistas sobre vida sexual e amorosa, educação de filhos e outros; nas literaturas de auto-ajuda e também nos discursos e narrativas das pessoas em nosso cotidiano. Giddens aponta para o fato interessante de que dizer “Você está tendo um relacionamento” é mais importante do que dizer “Você está casado”.

Enfatiza que o que se tem chamado de família tradicional nos países ocidentais é de fato uma fase tardia, transicional, que teve lugar no desenvolvimento da família na década de 1950, época em que a proporção das mulheres que saíam para trabalhar ainda era relativamente baixa e em que era muito difícil para elas obterem o divórcio sem estigma.

Nessa época começa a figurar a família como deixando de ser uma entidade econômica e o casamento passando a ser visto como fundamentado no amor romântico e não mais como contrato econômico. Desde então a família tem mudado cada vez mais. Os detalhes variam no tempo e no espaço de cada contexto cultural, mas as mesmas tendências são visíveis em quase toda parte do mundo industrializado. Podemos considerar que só uma minoria ainda vive sob as pilastras dos valores que foram considerados da família padrão da década de 50, a qual acaba de nos referir, em que ambos os pais moram juntos com os filhos com uma proposta de família intacta e estável. A maior parte da vida familiar, porém, foi transformada pelo surgimento do casal informal e da união informal.

O casamento e a família foram transformados no que Giddens (2002) denominou de “instituições - cascas”, uma vez que ainda são chamados pelos mesmos nomes, embora dentro deles seu caráter básico tenha mudado. É também o que na acepção de Figueira (1986) ele considera como o moderno que convive com o arcaico de modos sutis e complexos.

É na verdade esta diversidade intrincada que se institui ao longo da segunda metade do século XX, que inclui além dos fatores já mencionados, o decréscimo dos casamentos, das famílias numerosas, o crescimento das concubinagens, dos divórcios e das “famílias pequenas”, o aumento das famílias monoparentais, recompostas/ recasadas e das uniões homossexuais e também do crescente valor dado à infância.

À guisa das considerações anteriores, a posição das crianças é interessante e um tanto paradoxal. Segundo Giddens (2002) e Ariés (1981) as atitudes em relação a elas e à sua proteção alteraram-se radicalmente ao longo de algumas gerações passadas. Por um lado, valorizaram tanto as crianças porque elas se tornaram muito mais raras, e por outro lado porque a decisão de ter um filho é agora muito diferente do que foi para as gerações anteriores. Na família tradicional, os filhos era uma vantagem econômica (embora este valor ainda prevaleça em alguns níveis das camadas pobres).

Hoje, nos países ocidentais, um filho, ao contrário, representa um grande encargo financeiro para os pais (e uma boca a mais para comer nas famílias de camadas menos favorecidas). A decisão de ter um filho, nas camadas médias é muito mais definida e específica do que costumava ser, e é guiada por necessidades psicológicas e emocionais, tanto quanto pelas condições financeiras.

É importante considerar que em níveis muito baixo de pobreza, sobretudo quando falamos de gravidez na adolescência, ter um filho pode significar a possibilidade de ter o mínimo de acesso aos bens sociais, tais como programas de saúde da mulher, creche e auxílio alimentar, estando associada a uma questão de pertencimento (Macedo, 1993 e 1994), inclusive num nível mais amplo, em termos sociais, atrelados à busca de cuidado e proteção.

Na família a criança aprende – ou deveria aprender – atitudes fundamentais, como falar, limpar-se, vestir-se, obedecer aos adultos, proteger os menores (ou seja, conviver com pessoas de diferentes idades), compartilhar alimentos e outros bens com quem a cerca, participar em jogos coletivos respeitando as regras, rezar para os deuses (se a família for religiosa), distinguir em nível primário o que é bom do que é mal segundo as pautas da comunidade a que pertence, etc. Isto é o que os estudiosos chamam de socialização primária, cuja função principal é da família.

Depois, a escola, os grupos de amigos, o lugar de trabalho, etc. irão realizar as socializações secundárias, em cujo processo ele irá adquirir conhecimentos e competências de alcance mais especializado, tendo em vista a inserção na sociedade mais ampla.

Na família as coisas se aprendem de um modo bem diferente de como ocorre depois com o aprendizado escolar: o clima familiar é (ou pelo menos deveria ser) aquecido pela **afetividade**; existem poucas barreiras distanciadoras entre os parentes que vivem juntos e a educação dos filhos apóia-se mais no contato afetivo e na sedução, através das relações que permeiam o convívio familiar do que em lições objetivamente estruturadas.

Apesar do que coloca Giddens (2002) - que os relacionamentos sexuais e de amor, os relacionamentos entre pais e filhos e também a amizade são três áreas em que a comunicação emocional e a intimidade estão substituindo os velhos laços que uniam as pessoas. Savater (1998), nos afirma que o aprendizado familiar tem por trás o mais eficaz instrumento de coação: a ameaça de perder o carinho daqueles seres sem os quais não se sabe como sobreviver.

O medo de deixar de ser amado pelos que mais contam para nós em cada momento da vida - os pais a princípio e o companheiro depois, amante mais tarde, concidadão, colegas, filhos, netos. É no ninho familiar, quando esse funciona com a devida eficácia, que saboreamos pela primeira vez, e talvez pela última, a sensação reconfortante dessa invulnerabilidade.

Há também uma outra questão que precisamos considerar ao falarmos dessas mudanças de valores que têm imprimido um novo paradigma no modo de ser e viver das pessoas e das famílias: a perda da tradição, que segundo Giddens (2002), organizava anteriormente a vida social, sustentada pela certeza e a firmeza das coisas, oferecendo os elementos cognitivos e morais para um modo consistente de ser e de agir. Enfatiza ainda que no nosso universo pós-tradicional, as tradições não são mais transmitidas como antes, mas reconstruídas através da reflexividade, desdobrando-se em estilos de vida plurais. Isto tem se refletido não só nas instituições em geral, mas também na vida privada, no cotidiano das famílias tendo implicações para suas práticas educativas.

Não significa que a tradição desapareceu, mas que ela continua a florescer em toda parte, mas em versões diferentes e recombinadas tendo perdido seu caráter de homogeneidade no fluir do cotidiano da vida dos povos, sendo transformada e adequada a cada contexto histórico e variando do micro ao macro contexto cultural de cada pessoa, família, comunidade.

As tradições são sempre propriedades de grupos, comunidades e coletividades que dão um sentido de conservantismo e mesmidade que conferem segurança e o mínimo de estabilidade, evitando que as pessoas fiquem perdidas, sem referenciais e angustiadas. Elas são necessárias e segundo Giddens (2002) persistirão sempre, mesmo sofrendo variações, porque dá continuidade e forma à vida.

À medida que o papel das tradições muda, novas dinâmicas são introduzidas em nossas vidas, que podem ser sintetizadas como uma luta entre a autonomia de ação e compulsividade, a qual está associada a uma sensação de perda de controle sobre o eu, que leva as pessoas a realizar rituais em uma espécie de estado de transe com o objetivo de aplacar a angústia existencial gerada pela perda da noção de quem é, que penso aparecerem traduzidas em nosso cotidiano pelo consumo desenfreado no campo material, da sexualidade, drogas, dos relacionamentos - cujos laços frouxos e instáveis tornam-se frágeis (Bauman, 2004), bem como do culto ao corpo.

A partir desta descrição cabe, pois, concluir, que hoje esta idéia de culto ao corpo também é reforçada e a ela está relacionada à idéia de poder e sedução e está num outro contexto de guerra – a guerra do consumo, em que os corpos viris aparecem como produto de consumo, os quais se constituem como critérios de atratividade entre as pessoas, principalmente os jovens que organizam seus vínculos a partir da categoria do ficar¹⁸, cujas preocupações são apresentadas pelos pais, principalmente associadas a contextos possíveis de gerar condições de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, como veremos adiante.

¹⁸ Referimo-nos ao uso deste termo para descrever a qualidade e característica de relacionamento com cunho informal, em que significa manter com alguém do sexo oposto ou do mesmo sexo convívio de algumas horas, sem compromisso de estabilidade ou fidelidade amorosa, que pode envolver ou não contato sexual, podendo variar de beijos, carícias mais íntimas até intercursos sexual.

Relacionado a isto aparece também a moda e o tipo físico exaustivamente cantado em verso e prosa e explorado pela mídia, que se transforma em exigência social. Os corpos precisam ser torneados em academias ou cirurgias plásticas na busca da homogeneização da estética. Quem se afasta do modelo de beleza adquirindo alguns quilos a mais, são impelidos a buscar um médico ou fazer um regime. Quem não adere esses padrões são colocados à margem, considerados desalinhados, antiquados ou fora de época.

O ideal homérico continha esse teor. Seu foco era voltado para o fato das pessoas buscarem ser sempre umas melhores que as outras e se conservarem superior uns aos outros. Para isto era preciso imitar os heróis, rivalizar.

Ainda hoje, nossos veículos de comunicação, manifestando essa herança, procuram glorificar, sobretudo os heróis combatentes, dando sinal de que a educação militar e cívica repressiva ainda está presente. É importante lembrar que essa ética patriótica foi exaltada, sobretudo pelo nazismo e pelo fascismo, e de certa forma aparece muito fortemente nas produções cinematográficas hollywoodianas, que desde a década de 80 tem contribuído para a manutenção e fortalecimento desse valor na formação de nossas crianças e jovens, produzindo personagens que fazem uso de armas e da agressividade como forma de garantir superioridade, o que tem culminado numa cultura que cultua e promove a violência.

Para Giddens (1993 e 2002) esta experiência do vício é ao mesmo tempo um afastamento e a busca do eu que está associado a um abandono temporário daquela preocupação reflexiva com a proteção da auto-identidade, genérica à maior parte das situações da vida cotidiana, que mais tarde se traduz em sentimentos de vergonha e remorso quando a pessoa percebe que feriu, transgrediu ou “passou por cima” de um valor que é ou deveria ser fundamental para si enquanto referencial que ilumina e dá um sentido (direção) singular de vida.

A **compulsividade** é o fator que se tem traduzido em atitudes e comportamentos relacionados ao consumo como um valor das sociedades modernas, culminando num possível modo de ser caracterizado pela idéia de descartável nos relacionamentos, com trocas constantes de parceiros, na promiscuidade sexual, consumo, uso e abuso de álcool e drogas, que traz em seu bojo um caráter quase epidemiológico que tem a ver com o número crescente de adultos e jovens que vivem em condições de vulnerabilidade, expostos à

contaminação pelo vírus da AIDS e à violência que tem preocupado os educadores e pais de famílias. Como nos lembra Giddens (1993):

“Todo vício é uma reação defensiva e uma fuga, um reconhecimento da falta de autonomia que lança uma sombra sobre a competência do eu”. (p. 88)

A maioria dos pais tem se atrelado ao trabalho para, entre outros fins, atenderem às necessidades de consumo de seus filhos e corresponderem a esses valores pregados por esta sociedade fazendo com que convivam cada vez menos com os mesmos, podendo, muitas vezes, ter como objetivo maior compensar sua falta de atenção e carinho que os filhos necessitam, por bens materiais.

Estas experiências se dão num cenário cultural em que nessas sociedades são valorizadas e criadas meras noções falseadas e ilusórias da realidade, na qual a maioria das crianças e dos jovens parecem viver alienados, alheios à sua própria realidade, em que se faz presente o estímulo ao consumo de objetos que traz no seu bojo a idéia de felicidade, atendendo a essa tendência compulsiva.

Neste contexto que se situam as preocupações da maioria dos pais, relacionadas ao uso e abuso de drogas, gravidez na adolescência e contaminação pelo vírus da AIDS e outras DSTs. Estas preocupações refletem as inquietações e medos que englobam ao mesmo tempo perda e manutenção do valor associado ao **autocontrole**, em que enfatizam o quanto se preocupam com que os filhos acreditem que é importante não ter uma vida sexual promíscua, caracterizada pelo vício, que reflete na troca constante de parceiros e não usar drogas. Estas preocupações e dificuldades apresentadas pelos pais em se fazerem eficazes através das práticas educativas nas famílias em seu cotidiano, em geral estão relacionadas às questões referentes à obediência de regras e limites (respeito à autoridade dos pais).

Pensando no processo de mudanças que deram início a este cenário, é importante considerar que nos contextos em que a tradição recuou somos obrigados a viver de uma maneira mais aberta e reflexiva, onde a autonomia e a liberdade

parecem substituir o poder oculto da tradição por uma discussão e um diálogo mais abertos.

Vemos estes princípios presentes em nosso cotidiano em que uma gama de possibilidades se abre a cada instante ao nosso redor; em que as pessoas se sentem constantemente bombardeados pela mídia que apresenta um cotidiano muitas vezes caótico em que pais e filhos se percebem transitando em universos de valores muito diferentes, às vezes com certo clima de estranhamento e tendo que se posicionar (escolha como exercício da liberdade) em todo o tempo.

Nesse cenário é possível perceber que muitos pais se sentem angustiados, inseguros e perdidos, sem saber que rumo seguir em relação às estratégias e valores educacionais para seus filhos.

Ao percebemos as dificuldades geradas por esta situação, temos ouvido dos pais em nossa experiência de trabalho na clínica, em escolas e na realização de encontros e palestras nas comunidades, que os pais colocam como necessidade, a urgência da possibilidade da criação de espaços de encontros no fundo clamam pelos espaços da comunidade em que através do compartilhamento se mantinham as tradições que formem um contexto em que possam trocar experiências e dividir suas angústias, pois acreditam e sentem que isto os ajudam a aliviar o sofrimento. É através do diálogo e da reflexão permeada pela comunicação entre pessoas que passam pelas mesmas dificuldades, que vemos novas possibilidades em termos das estratégias de ações das quais estes devam se apropriar para transmitir valores para os filhos. É preciso pensarmos na constituição de comunidades de valores com um valor.

Na perspectiva dos valores, consideram que se existir boa comunicação entre eles, através de um diálogo aberto e sincero, isto facilitaria o exercício da autoridade, a negociação de interesses conflitantes, favorecendo e facilitando assim, suas tarefas na função educativa dos filhos na família.

Seja como for, esse papel fundamental da educação familiar sobre os filhos passa por uma crise indubitável na maioria das famílias, o que tem se constituído um problema sério para a escola e os educadores em geral.

Durante mais de dez anos em que trabalhei como Professor e Psicólogo Escolar desenvolvendo programas e projetos educacionais, foi freqüente

ouvir queixas dos pais, onde era comum se mostrarem inseguros, angustiados e preocupados com o destino dos filhos, não sabendo o que fazer no sentido de não conseguir exercer autoridade sobre eles, não conseguindo se fazerem obedecer, além da falta de tempo e dificuldade de aproximação, buscando ajuda junto aos agentes escolares, numa atitude que ultrapassa os limites do papel escolar, como nos descreve Savater (1998):

“Os docentes percebem esse fenômeno cotidianamente, e uma de suas queixas mais recorrentes é que as crianças chega à escola com um núcleo básico de socialização insuficiente para enfrentar com êxito a tarefa de aprendizado. Para dizê-lo de maneira muito esquemática, quando a família socializava, a família podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não desempenha plenamente seu papel socializador, a escola, além de não poder realizar sua tarefa específica como no passado, também começa a ser objeto de novas demandas, para as quais não está preparada”.(p. 57).

Esta fala do autor reflete o anseio por valores que foram e ainda estão sendo transformados e que tem gerado reflexões sobre o papel da educação e a função da família e da escola.

Tem também gerado uma intensa crise entre a escola e família, uma vez que a família atribui à escola tarefas que são específicas de seu contexto. Por outro lado a escola nega-se a realizar uma educação que vá na direção de práticas educativas que possam ir além e tão somente da transmissão de conteúdos, alegando que é da família a tarefa de formação de bons hábitos e comportamentos que impliquem nas dimensões éticas, morais e dos valores.

Cada vez mais e com maior frequência, os pais e outros familiares encarregados das crianças sentem desânimo ou desconcerto diante da tarefa de formar as pautas mínimas de seu papel na difícil arte de educar, deixando-a para os professores na escola.

Não optando por uma abordagem rígida, inflexível ou quase dogmática, convém que se tente apontar, mesmo que rapidamente alguns dos fatores que concorrem para essa renúncia da família a suas funções específicas, das quais ela pode se descuidar ainda que cumpram outras suficientemente, que o enfraquecimento e a mudança na rede de cuidados.

Um aspecto a ser considerado como uma das principais conseqüências dessas transformações é o fato de que nos lares existem cada vez menos mulheres, idosos e criados, os quais antes eram os membros da família que passavam mais tempo em casa com as crianças e eram responsáveis por sua educação. Hoje, suas ausências contribuem significativamente para uma rede de cuidados cada vez mais estilizada.

Berthoud (2003) refere-se à crise de identidade dos pais, no que se refere a parentalidade como um outro fator a ser considerado. A ela estão associados os fracassos da sociedade em suprir os cuidados com as crianças e outros membros da família.

Para a autora é preciso considerar os padrões de parentalidade que inclui a mulher e seu papel no mercado de trabalho e o papel do homem como pai, onde em geral são identificados três cenários distintos, em que aparecem diferentes padrões de atitudes masculinas.

Existem aqueles que (1) juntamente com suas esposas compartilham a tarefa de ganhar o pão de cada dia, mas que se recusam a assumir com elas sua justa parcela de trabalho doméstico. (2) Uma outra situação é aquela que mostra um movimento no qual os homens assumem nenhuma ou mínima responsabilidade pelos filhos, e aqui se encontram, ao meio do crescente número de divórcios, casamentos postergados e filhos fora do casamento, o grande contingente de mulheres obrigadas a sustentar e criar os filhos sozinhas e por último vamos encontrar (3) o pai emergente na atualidade, ou seja, o homem que se vê libertado dos padrões sociais e familiares nos quais foi criado e que pode desenvolver um padrão de comportamento mais flexível, no qual o modelo de “pai cuidador” pode harmoniosamente se manifestar, respondendo às demandas do casamento e das famílias pós-modernas, fatores estes que, serão considerados mais profundamente no próximo capítulo.

É possível perceber que no dia-a-dia no trabalho com famílias, ouvimos tanto dos pais quanto dos filhos que prevalece um modo de educar que é muito mais direcionado para o **controle coercitivo e o medo**, o qual resulta em uma atmosfera de insegurança para ambos, do que para o **diálogo aberto e claro**.

Percebemos que os filhos reclamam do tipo de diálogo que estabelecem com seus pais, que em geral são em tom de recomendações, repreensões e proibições. Os filhos, em sua maioria referem-se aos seus pais como aqueles que adentram em suas vidas tendo um caráter de controle e proibição, fazendo sermões e discursos, mais do que para trocar experiências, orientar e refletir. Estes desejos expressam as expectativas educacionais dos filhos sobre seus pais, bem como os medos, receios e angústias dos pais no que se refere aos filhos.

Parece ser difícil para os primeiros terem em vista desenvolver nos segundos um senso de auto cuidado e responsabilidade diante da própria vida, em se tratando da importância no que se refere à importância de ter controle, além de criar um contexto de conversações que vise transmitir-lhes segurança no contexto das práticas educativas.

A necessidade que têm, a cada dia as pessoas de adquirirem a capacidade de pensarem sobre o que querem para si, interpondo-se à diversidade e adversidades do cotidiano, tendo que escolher aquilo que tem maior significado para si e possam lhes conferir maior sentido no que se relaciona a posicionamentos valorativos perante a vida.

Atualmente tem-se discutido com grande ênfase a questão da aquisição da autonomia e da liberdade no âmbito cultural mais amplos, como também os contextos mais restritos da identidade pessoal dos indivíduos, famílias, escolas e outras instituições.

Mediante isso, explicam-se porque terapias e aconselhamentos, literaturas de auto-ajuda e também a espiritualidade, de todos os tipos, têm se tornado cada vez mais difundidos e popularizados nos países ocidentais. Isto também inclui o record de venda relativo às literaturas de auto-ajuda relacionadas ao tema da educação de filhos.

É preciso estar atento às características deste tipo de literatura, uma vez que nelas são dadas receitas e recomendações sobre o que se deve fazer, sem levar em consideração as especificidades de cada família e seus contextos.

Berthoud (2003) em seu recente estudo sobre a parentalidade na perspectiva do significado de ser pais na atualidade aponta alguns aspectos importantes que nos despertam para o fato de estarmos alertas quanto à importância

de sermos criteriosos e críticos na leitura e indicação dessas literaturas e nos orienta quanto à necessidade da relevância de considerar os seguintes aspectos, que em geral não estão nelas presentes:

6.5.1- Focando o comportamento dos filhos no contexto interacional

Qualquer prática educativa dos pais sobre os seus filhos, só fará sentido nos significados construídos em determinado contexto específico. Estas possuem suas especificidades em termos do que é comunicado, as quais se dão através das trocas intersubjetivas, em que as características pessoais de cada um aparecem numa trama complexa. Faz-se necessário encontrar um sentido (rumo) para cada envolvido nessa teia e situar tal compreensão a partir do contexto que o fenômeno ocorre.

6.5.2 - Enfatizando a causalidade circular

Todas as relações familiares têm seu aspecto de globalidade, uma vez que todas as pessoas envolvidas ao se relacionar interagem de forma interdependente com os outros membros. Cada uma das partes afeta e ao mesmo tempo é afetada pelo que fazem e como fazem, influenciando e sendo influenciados mutuamente. Os relacionamentos têm um impacto multidimensional e qualquer modificação em qualquer membro da família repercute nas demais pessoas, modificando o sistema como um todo. Em termos das práticas educativas isto equivale a pensar de que forma os pais reagem diante de determinada situação: as expectativas sociais, as expectativas sobre si próprio e dos filhos, além das crenças, valores e atitudes relacionados a cada situação em que é convocado para atuar.

6.5.3 - Enfatizando a parentalidade de segunda ordem

O equivalente a levar em consideração que na relação pais - filhos a atitude dos pais não consiste apenas em analisar o comportamento dos filhos, mas sim toda a situação – o que inclui naturalmente suas próprias atitudes e comportamentos e as variáveis de contexto que podem estar interagindo em determinada situação. O foco deixa de ser o comportamento dos filhos e deve englobar todo o contexto da família: o social, o econômico, momentos do ciclo vital, alguma crise imprevisível, desemprego, perda ou luto (concreto ou simbólico), etc que possam estar, de algum modo, interferindo na relação, significa considerar a capacidade de autotranscendência do sistema.

Nesse sentido, muitas vezes, práticas que têm determinados objetivos podem resultar em efeitos totalmente inversos e adversos, do ponto de vista de suas eficácias, em termos e estratégias utilizadas nas práticas educativas.

6.5.4 – A não atribuição culpa aos pais ou aos filhos

A relação educativa é uma via de mão dupla. Independente da idade e das circunstâncias é preciso considerar que existe uma co – responsabilidade em tudo que acontece. Não é uma questão de se saber ou se dizer quem está certo ou errado. Deve-se levar em consideração que toda relação precisa ser construída e cada um tem o compromisso de colaborar nessa construção.

6.5.5 - Considerando o eco – sistema global da criança ou do jovem

A condição de não vivermos isolados como seres humanos faz com que possamos sofrer a todo instante o impacto de acontecimentos desde o micro universo em que habitamos até o mais amplo. É possível que muitas vezes possamos estar respondendo a mudanças ocorridas em algum nível do eco – sistema do qual fazemos parte, gerando assim, implicações no modo como encaminhamos algumas questões no contexto das práticas educativas nas famílias.

6.5.6 – O não oferecimento de uma abordagem do “como fazer”

Este aspecto de certo modo tem a ver com mudanças de valores mais profundas que vem acontecendo em nossa cultura, em que a educação tem sofrido uma tendência à terceirização, passando a ser transferida a responsabilidade da família para as escolas, ONGs e outros profissionais, os quais são considerados os “especialistas” nesta função, a exemplo da SUPER-NANE¹⁹ e outros programas. É preciso que compreendamos a gravidade das conseqüências disto na educação familiar contemporânea, tendo como referencial o desenvolvimento de estratégias que possam devolver aos pais esta responsabilidade e poder, fazendo-os acreditar que eles é que são especialistas nos filhos.

6.5.7 - Acreditando em uma vasta possibilidade de comportamentos parentais

É preciso considerar que a identidade que se assume enquanto pais envolvem uma complexidade de aspectos. Inclui nosso estado de ânimo, emoções, como somos tocados e afetados no momento dos acontecimentos que requerem

¹⁹ Programa exibido no SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), implica na apresentação de uma consultora cuja interferência é solicitada sempre que os pais estão com dificuldades relacionadas a educação dos filhos.

uma intervenção educativa. Envolve o aspecto da constituição de cada um como ser único, as crenças, lealdades invisíveis, modelos e heranças familiares, desejos, expectativas (de si próprio e dos outros) quanto ao que fazer.

Além disso, também existe o significado do “o que eu devo fazer?”, que é a compreensão que cada pessoa tem dos fenômenos implicados em quaisquer práticas educativas e seus sentidos. Em outras palavras, são os objetivos e intenções que se têm ao escolher por uma determinada direção em termos da ação educativa sobre os filhos. Não fazemos algo somente para ensinar - o que quer que façamos, o fazemos porque somos convocados o tempo todo pelo mundo e tal prática é o modo como cada um responde em função do modo como se percebe até o presente momento.

Isto está relacionado ao que se tem que fazer e o que se pode fazer com os filhos em determinada circunstância e o que lhe é dado fazer. E só se faz até onde é possível ver em termos das alternativas que se apresentam. É, portanto, fazer determinadas escolhas frente às possibilidades que se tem.

Nessa direção é preciso que pensemos na **reflexividade** da qual nos fala Giddens (2002), uma vez que esta tem a ver com a possibilidade das interlocuções que se pode fazer consigo próprio e com os outros tendo em vista o desvelamento dos possíveis sentidos (rumos, direções), conseqüências e significados (Critelli, 1996) que podem implicar os pais no contexto das práticas educativas como solicitude autêntica (Heidegger, 1981) junto aos filhos em suas famílias.

6.5.8 - Enfatizando a unicidade de cada filho

Cada filho é único em termos de sua singularidade, possuindo suas próprias características. Isto não é dado por uma diferenciação decisiva em relação ao outro no que se refere a uma especificidade genética, anatômica, física, psicológica e afetiva, mas na ocupação de um espaço próprio por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências da vida (Morin, 2002).

Ao se elencar esses oito fatores, percebe-se o quanto estes não são levados em consideração pelas literaturas atuais, principalmente aquelas de auto-ajuda. É preciso que tenhamos em mente a visão unificadora presente nestas, refletindo um arcabouço de valores nem sempre condizentes com as especificidades

da realidade de cada família, principalmente se considerarmos a diversidade brasileira.

Ao fazer estas considerações não se tem intenção de desqualificar ou anular o valor que essa literatura possui, mas alertar para o fato da complexidade que a realidade humana envolve, sobretudo ao pensarmos em termos dos valores que permeiam, sustenta e articula as crenças que estão na base das práticas educativas, em cada família em suas especificidades.

Precisamos considerar que a educação familiar funciona pela via do exemplo, do vivido, dos modelos, heranças, mitos e ritos, legados, lealdades, entre outros e não por sessões discursivas de receitas e imposições de modelos. A educação familiar, além do que já foi considerado, é dotado de complexidade, podendo se apoiar em gestos compartilhados, hábitos, sentimentos que possam ir à direção de chantagens afetivas ao lado da recompensa de carinhos e castigos diferentes para cada um.

Por isso, o que se aprende na família tem uma força persuasiva, que, nos casos favoráveis, serve para o apuramento de princípios moralmente estimáveis que depois resistirão às tempestades da vida, mas nos desfavoráveis, faz arraigar preconceitos que mais tarde poderão ser impossíveis de extirpar.

Percorridos todos estes conceitos e reflexões referentes à educação dos filhos no contexto familiar, concluímos que é necessário pensarmos sempre de que família se está falando e como as articulações das mudanças nos valores ocorridos em nossa sociedade, interferem na formação de crenças e refletem em atitudes e comportamentos que atravessam as práticas educativas, remetendo-as ao contexto específico de cada família, sobretudo em famílias de baixa renda.

Capítulo VII

As famílias em contexto de pobreza

7.1 Adentrando e lançando um olhar compreensivo sobre as famílias em seus contextos

Ao iniciar este capítulo, nosso objetivo é fazer uma breve descrição e reflexão sobre as famílias que vivem em situação de pobreza, tecendo um rápido panorama desse contexto, explicitando como alguns fatores se relacionam com a experiência de educar os filhos no cotidiano. Cabe explicitar que sua construção e organização se deram a partir de alguns temas que emergiram a partir dos grupos focais e atendimentos realizados com as famílias atendidas em situações de crise e vulnerabilidade que a nós chegavam procurando ajuda, conforme o capítulo sobre a origem desta pesquisa, cujos contextos são descritos.

Em face do fato de as crises serem uma constante no cotidiano das famílias pobres, isto faz com que elas vivam sempre próximas do limite, seja este provocado por perda de emprego, doença ou violência – que se configuram como uma constante ameaça de mergulhá-las em abismos financeiro e emocional (Walsh, 2003). As famílias que vivem em contexto de pobreza enfrentam estresses contínuos de desemprego, habitação deficitária, nutrição e cuidados médicos inadequados. Estas famílias são cercadas pela influência negativa dos bairros em que vivem; crime, violência e drogas destroem seus esforços.

Os pais lutam para proporcionar aos filhos o básico essencial de alimentação, vestuário e abrigo e se preocupam constantemente com sua segurança. Como vivemos numa sociedade em que os adolescentes estão a todo tempo expostos ao bombardeamento de valores e modelos relacionados ao consumo, grande parte da preocupação dos pais está relacionada a não poder dar para os filhos aquilo que eles pedem, quando não exigem.

Nesse sentido, as perspectivas de vida, são, para muitas dessas famílias, desanimadoras, com educação, oportunidade de emprego e acesso aos recursos

comunitários bastante limitados. O trabalho temporário ou de tempo parcial sem benefícios, a exemplo dos trabalhos informais, dificulta romper os ciclos de pobreza e desespero nos quais estas pessoas vivem. Estes problemas constituem enormes desafios até mesmo para as famílias mais saudáveis e os profissionais mais experientes. Ao trabalhar com famílias cuja condição é a pobreza, de vulnerabilidade, muitas vezes nos sentimos impotentes, sentido os desafios como impossíveis de serem superados.

No entanto, temos percebido que para muitas dessas famílias, bem como os pais que as representam, um espaço de escuta em que possam ser ouvidos nas suas angústias, sofrimentos e adversidades se constitui como oportunidade, a ponto de já termos ouvidos deles como sendo um “sonho de consumo”.

Como temos considerado, o individualismo reinante tem solapado com o sentido de comunidade, fragilizando os laços e vínculos, fazendo com que as pessoas se sintam solitárias. Então, poder ter audiência e compartilhar das dores e dificuldades, tem sido um primeiro passo no sentido de fortalecer essas pessoas, fazendo com que identifiquem seus recursos, para que possam fazer frente a tais dificuldades que se apresentam em seu cotidiano.

Devido às cargas psicológicas, sociais e econômicas, combinadas com a pobreza e discriminação, as crianças, adolescentes e as famílias das minorias pobres correm um risco ainda maior de enfrentar problemas e crises múltiplos decorrentes de forças que estão além de seu controle. As pessoas pobres são vistas a partir de esteriótipos e marginalizadas; as pessoas de cor e pobre sofrem duplamente, conforme afirma McGoldrick (2003):

“Ao mesmo tempo, as famílias de cor, as famílias pobres e as famílias imigrantes, cujas normas e valores são diferentes daquelas que estão dentro do nosso esquema de nomeação, permanecem marginalizadas, invalidadas e patologizadas como deficientes ou disfuncionais – ou, pior ainda, invisíveis na nossa sociedade (...)... Ensina-nos conceitos de desenvolvimento humano, psicopatologia e funcionamento familiar dentro da estrutura totalmente distorcida patriarcal, racista e classista dos grupos brancos dominantes em nossa sociedade”
(p. 7).

Nesse sentido, na perspectiva de compreender as pessoas que vivem em contexto de pobreza, bem como quais são seus valores, principalmente tendo em vista um olhar sobre as práticas educativas que ali ocorrem em termos das estratégias que utilizam para fazê-lo, é imprescindível que tenhamos este olhar para que não incorramos na inadequação de um olhar enviesado, na medida em que incorramos em usar rótulos para controlar os outros, reforçando o costume que em geral vem sendo utilizado, reforçando o preconceito e a exclusão do diferente.

Então, de acordo com o que propõe Morin (2002 e 2005) é preciso que avancemos para além da tirania dos rótulos, abrindo espaço para as conexões de grupos e ao mesmo tempo para a singularidade.

Como sociedade, é preciso que transformemos nosso pensamento com relação às questões de igualdades e diferenças, na medida em que nossa sobrevivência está na base da dependência do modo pelo qual possamos remover os anteparos de negação que nos impedem de enxergar nossa conexão humana com o outro.

O stress familiar e ambiental colabora ainda mais, para que, interligados, contribuam para as dificuldades das crianças e adolescentes na escola e para o alto risco de abandono desta, envolvimento com gangues e comportamentos anti-sociais, atividade criminal (tais como tráfico de drogas e roubo), bem como uso de drogas e gravidez na adolescência, que constituem as maiores preocupações dos pais, o que acaba aumentando as pressões que as famílias sentem.

Os estudos realizados com as populações de baixa renda indicam que o número de famílias lideradas por um cônjuge, na maioria das vezes a mãe, tem aumentado nas últimas décadas nas zonas urbanas do Brasil (IBGE, 2003), assim como em outros países da América Latina (Organização das Nações Unidas, 1995).

Entre os aspectos que são semelhantes nas famílias de baixa renda na América Latina estão o “familismo” ou “familiarismo”, em que os interesses da família se tornam mais importantes do que os interesses e necessidades pessoais, e o “machismo”, que provem do sistema patriarcal em que o homem precisa mostrar que é forte física e sexualmente (Ingoldsby, 1995). Se as famílias que vivem em contexto de pobreza trazem em seu bojo fortes traços do patriarcado, ao mesmo tempo se apresenta como matrifocal, expressando assim seu caráter de complexidade.

Fazendo referência às famílias que vivem em contexto de pobreza, Moreno (1993) observa um modelo de família que é matrifocado, sendo que de forma subjacente percebe-se um patriarcado aparentemente forte, mas que na realidade é fraco. Para ele:

“debaixo de um patriarcado formalmente forte, e realmente débil, funciona um matriarcado totalizador de portas adentro” (p. 75).

Nesse sentido, todos os relacionamentos que acontecem nas famílias que vivem em contexto de pobreza, conduzem a um mesmo centro que é a mãe. Ao descrever a mãe, o autor comenta que em geral a história de vida dessas mulheres a torna sem homem ou sem par. As necessidades delas não são satisfeitas pelo marido ou companheiro, mas através do filho, em relação ao qual ela se torna “mulher-mãe”. Assim, para o autor sua identificação sexual consiste em ser corpo materno, sendo que é a maternidade que a define como sendo de seu sexo, delimitando sua feminilidade.

Os filhos por sua vez viverão este vínculo com a mãe, por toda a vida.

É importante observar que para o pai, o filho tem um significado primordial, acima de qualquer outro que possa haver que é a prova de sua masculinidade. A mulher sempre será a mãe dos filhos dele.

O mesmo autor observa a ausência paterna, que, de acordo com as diferentes escolas psicológicas, pode causar sérios problemas de identidade no homem. Ela é compensada no universo das famílias pobres pelos seguintes mecanismos: havendo mais irmãos de ambos os sexos, é a mãe que distingue seu lugar em termos de papéis sexuais, porque no lugar aonde vivem sempre há alguém do sexo masculino que funcionam como pais substitutos; na cultura popular há o machismo, que seve de controle e requer uma atividade sexo-genital, além de uma maior liberdade do homem sobre a mulher; por último, ainda há o desprezo e a ridicularização da homossexualidade.

Por mais que a cultura esteja se complexificando em decorrência das mudanças de valores que vêm ocorrendo, ainda há esta predominância, em que, como afirma Figueira (1988), do moderno convivendo com o arcaico na família brasileira.

O filho homem ajuda a mãe na manutenção da família, cumprindo assim uma tarefa parcial como cônjuge da mãe. Este arranjo pode ser diferente, refletindo aspectos específicos de como as famílias se organizam, sendo possível também que uma filha possa ocupar este lugar. Então, a família vai ser sempre sua mãe e seus irmãos, e não sua esposa e seus filhos ou marido (no caso da mulher ocupar este lugar). É muito comum também percebermos que a filha que se casa, constituindo família, sendo que a avó assume junto com ela a tarefa da maternidade.

Este é um fenômeno que acaba sendo muito comum, em função do número significativo de gravidez na adolescência que acontece em famílias que vivem neste contexto. Com relação a este filho que ocupa junto à mãe (ou pai) o papel de adulto cuidador, cujo lugar seria do cônjuge, é o que Boszormenyi-Nagy, Spark e Geraldine (2001), Bowen (1989) e Santos (2002) chamam de “filho parental”.

Então, é preciso que tenhamos um olhar crítico quando avaliarmos este aspecto das famílias que vivem neste contexto, tendo em vista que os laços e vínculos que se estabelecem são muito mais em função dos valores em que o contexto tem um poder significativo, somado com este jeito próprio de se organizar das famílias. Este fenômeno da *parentificação* é ainda mais intenso na família quando há processos de divórcio, separação ou morte na família, em que novos arranjos precisam acontecer.

A parentificação ocorre quando se ultrapassa um limite e um dos filhos (criança ou adolescente) passa a suprir uma parcela demasiado grande das necessidades e responsabilidades dos pais. Essas crianças são transformadas em pseudo - adultos e confidentes, sendo muitas vezes descritas como perfeitas, mas sofrem consequências adversas em longo prazo.

Algumas famílias apresentam problemas quando os papéis do adulto e da criança não são claramente diferenciados, quando as fronteiras entre a geração de adultos e adolescentes fica indistinta, e quando os adultos têm um número excessivo de suas necessidades supridas pelos filhos. Nas famílias, cuja condição é de pobreza, muitas vezes os filhos adolescentes assumem responsabilidades de adultos, ou tentam suprir as necessidades emocionais e materiais de seus pais ou das famílias, indo muitas vezes para as ruas guardar carros, ou fazer malabarismos circenses para ganharem um trocado.

Nesse sentido, percebe-se que os papéis de genitor e filho, em função das dificuldades geradas pelo contexto, muitas vezes se invertem. Isto acaba gerando um complicador em termos do exercício da autoridade dos pais (em geral a mãe) porque como a percepção do papel deste é de um adulto, em que se percebe numa relação simétrica, acredita que não deve obediência ao adulto.

Essas legítimas necessidades humanas de proximidade são perfeitamente normais; no entanto, é essencial que os pais satisfaçam essas necessidades de companheirismo e apoio através de outros adultos, e não dos filhos.

No contexto das famílias pobres, é muito comum perceber que os filhos e filhas na adolescência são investidos de responsabilidades de criação de irmãos menores e direção da casa. Nessa terceira forma de inversão de papéis, não se pede que os filhos satisfaçam necessidades emocionais, e sim que assumam responsabilidades de adultos no cuidado de crianças e na direção da casa na ausência dos pais.

Os filhos e as filhas a quem se pede que proporcionem segurança e intimidade não resistem à solicitação, na verdade, assumem prontamente esse papel e relutam em abandoná-lo. É altamente gratificante, para os filhos, ter um papel de tanto poder e importância em relação aos pais. Entretanto, os adolescentes obrigados a assumir responsabilidades de cuidado de crianças e direção da casa, muitas vezes, ficam, ao contrário, zangados e rebeldes, e as crianças mais novas geralmente ficam deprimidas e submissas.

Quando ocorre esse tipo de parentificação, a adolescente não está apenas se desincumbindo de sua parcela justa das tarefas familiares, e sim, assumindo e desempenhando as funções parentais de criação dos filhos.

O fluxo natural de cuidado, do pai para o filho, é invertido, e as necessidades de dependência do filho, compatíveis com sua idade, não são satisfeitas. Embora os filhos parentificados a princípio gostem dessa relação com os pais, na idade adulta eles se ressentem por terem sido usados pelos pais e privados da infância.

Os filhos parentificados crescem sentindo-se demasiadamente responsáveis pelos outros, temerosas de depender dos outros e culpadas em relação à satisfação das próprias necessidades. Como o modelo básico de

relacionamento aprendido é tomar conta dos outros, os filhos parentificados freqüentemente reencenam o papel de provedor ou salvador em relacionamentos posteriores.

Voltando, então, a falar da condição da mulher na família, visto que a matrifocalidade é sua marca, o homem acaba sendo nada mais do que um instrumento para torná-la mãe, enquanto que para ele, a gravidez da mulher confirma sua virilidade e lhe dá um “troféu”.

Nesta perspectiva, percebe-se que para a mulher a constituição da família é fundamental, e por isto os filhos serão dela e também a casa. Cada homem que aparecer nos ciclos das separações, irá contribuir com um móvel ou bem material ou qualquer outro utilitário doméstico. Neste contexto, a casa aparece como sendo de domínio exclusivo da mãe: o homem será expulso dela, sendo que para tal existem mecanismos enraizados nas atitudes de cunho milenar.

Segundo Moreno (1993) as famílias que vivem em contexto de pobreza se caracterizam por um vínculo forte e estável, mas também por múltiplos vínculos frágeis e transitórios. Deste modo, as famílias que vivem nestas condições acabam possuindo uma natureza organizativa extensa e não há lugar para a família nuclear, embora este seja o modelo predominante em termos da população geral.

O vínculo forte circula por via feminina através de sucessivas gerações de mulheres que compartilham o papel materno, sendo esta a “coluna vertebral” da família. Muitas vezes, os pais têm o significado de “um vazio não preenchido”, uma ausência, conforme algumas descrições presentes nas narrativas dos pais participantes dos grupos focais. Ele apare, ao mesmo tempo, como objeto do desejo de proximidade e de afastamento; sua lembrança produz amor e saudade, por um lado, e ressentimento, mágoa e ódio, por outro.

O distanciamento e falta de preocupação do pai para com os filhos e o “machismo” do homem também foram explicados como uma expressão de inferioridade dele, atuando também como superior. Isto é atribuído a um laço cultural das famílias latino-americanas, em que o pai é distante de seu filho e não dá atenção e afeto a ele. Com a intenção de criar filhos viris e fortes, os pais se afastam e os trata de forma rude e distante.

Este comportamento se mostra como sendo passado a diante entre as gerações, pois já consideramos e observamos nas narrativas dos pais a força dos modelos que tiveram, explicitando a importância da intergeracionalidade nas práticas educativas. Parece que nas famílias de baixa renda este comportamento se acentua.

Concordo em parte com estas afirmações, sendo que é de fundamental importância que não busquemos explicações generalizadas para as famílias, pois suas organizações sofrem muito o peso do contexto específico no qual vivem, bem como das idiossincrasias que cada família possui.

É importante que estas características que estamos apresentando representam características típicas gerais observadas a partir de nossa experiência de campo com as famílias. No entanto, atualmente discordo dessas afirmações sobre as características masculinas frente à família, que beiram a explicações fechadas, quase como dogmas.

É possível perceber que embora estas tendências existam, elas aparecem de modo antagônico, uma vez que percebemos que os pais se preocupam e gostariam de estabelecer laços de proximidade com os filhos. No entanto, nossa visão é de que há uma “lógica perversa de exclusão” do pai (homem) da relação com seus filhos, tendo em vista que este é percebido como lugar exclusivo da mulher.

Nesse sentido o tal comportamento machista deve ser compreendido como atributo exclusivo do masculino, mas como a resultante de forças e tensões que existem na relação entre homens e mulher quando se fala da participação na vida dos filhos, sobretudo quando se trata de educá-los. Nesse sentido este machismo a que muitos se referem é apoiado novamente pelas mulheres, na medida em que afastam os filhos dos pais, como bem coloca Ingoldsby (1995) quando afirma que:

“... a dominação masculina é, de acordo com esse mito, em parte perpetuada pelas próprias mulheres porque preserva sua maneira de viver, que tem certas vantagens para elas. As mulheres aprendem que precisam suprir os caprichos de seus pais e que elas são menos importantes que seus irmãos. No

entanto, também aprendem que suas mães são veneradas e respeitadas por todos os membros masculinos da família” (p. 341).

Segundo Damatta (1985) a família representa para o pobre um “eixo moral”, sendo que ali há pessoa em que se pode confiar. Nessa perspectiva, em seu estudo sobre a moral dos pobres, Sarti (2003) faz considerações que se assemelham às colocadas pelo autor acima e Moreno (1993), cuja ênfase está no valor da família já apontado por outros autores. Para ela, a família é uma rede de relações que se estende para fora da casa, como uma ramificação extensa que se estabelece e da qual as pessoas defendem devido à situação frágil e precária em que se encontram. Brandt de Carvalho (1994) afirma que:

“... a convivência entre os pobres só é garantida a duras penas como estratégia indispensável à sobrevivência material e afetiva. A família nuclear é quase subsumida pela família ampla, formada por conterrâneos. (...)”.

“(...) A solidariedade conterrânea e parental é condição primeira para a sobrevivência e a existência de famílias em situação de pobreza e discriminação. Pode-se dizer que vivem em comunidades cuja identidade é marcada pela carência, sangue e terra natal” (p. 96).

Ao mesmo tempo em que se forma esta rede de apoio tão intensa, cria-se também a relação de dependência que impede, de certo modo, a individualização, havendo certa tendência de haver nestas famílias, além do fenômeno da parentalidade que já consideramos certo grau de emaranhamento e difusão de fronteiras. No entanto isto não deve ser compreendido como patologia familiar, mas como um atributo característico do modo como estas famílias se organizam, sendo que nem sempre isto pode representar um problema para elas – ao contrário – o significado é de apoio e proteção.

Ainda no que se diz respeito à estrutura das famílias de baixa renda, novamente surge a perspectiva matrifocal. É a mãe que aparece como sendo constante e é ela que assume o papel de provedora da família quando o marido vai embora, por motivos tais como alcoolismo ou uso de drogas mais pesadas e ilícitas ou até mesmo pelo abandono do lar, movidos por traição e infidelidade conjugal. No entanto, conforme já consideramos anteriormente, o papel de chefe da família é então desempenhado pelo filho mais velho ou pelo irmão da mãe. A rede de

parentesco, assim, é matrilinear. A matrilinearidade parece acontecer sempre quando o homem não dispõe de condições para se ocupar com a família.

No momento em que os laços conjugais enfraquecem, os laços consangüíneos se tornam mais fortes. Nos papéis masculinos e femininos, Sarti (2002) aponta o homem como provedor, chefe da família. A mulher é responsável pela casa e por cuidar da administração do dinheiro. Porém, devido a fatores externos sobre os quais não se tem controle – as situações políticas e econômicas que geram desempregos, ou empregos mal remunerados -, o homem deixa facilmente de desempenhar o seu papel de provedor, buscando muitas vezes refúgio no alcoolismo ou se ausentando da casa porque se sente sem moral para exercer o mínimo de autoridade que possuía, terminando muitas vezes por abandonar a casa porque não agüenta o peso das pressões.

Assim, o homem perde a moral dentro de casa quando perde seu papel de provedor. O respeito que a família tinha por ele é abalado. É importante considerar que o ganho – dinheiro – e moral vêm juntos. Nesse sentido moral, é o homem que responde pela família das paredes para fora da casa. A mulher, por sua vez, deve zelar pela unidade do grupo. Novamente, as relações passam pela mulher.

Outro aspecto ao qual Sarti (2003) faz referência é quanto às freqüentes rupturas que acontecem no ciclo de vida familiar das famílias. Isso faz com que as avós assumam muitas vezes o papel de mãe dos netos e a mãe passe a desempenhar o papel de irmã dos próprios filhos. Isto, na maioria das vezes acaba gerando dificuldades e problemas na educação dos menores, sobretudo quando estes entram na fase adolescente, em que se sentem com maior grau de autonomia, tendem a fazer maior enfrentamento e ter mais resistências diante dos adultos, dificultando o exercício da autoridade no estabelecimento de regras, controle e monitoria.

O que resulta em níveis de conflitos de com conseqüente confusão de papéis entre os adultos, cujo efeito é a falta de força, insegurança e falta de clareza em termos dos objetivos e práticas educativas, resultando na insegurança e falta de apoio para as crianças e adolescentes. A partir desses aspectos, percebe-se que os filhos acabam sendo responsabilidades do grupo ou da rede de parentesco. Quando os pais não podem ficar com os filhos, as crianças podem ser criadas em casa de parentes ou colocadas em lares de pessoas não aparentadas, herança ainda de

uma cultura de “adoção solidária ou adoção compulsória²⁰”, conforme afirma Sarti (2003):

“A criança será confiada a outra mulher, normalmente da rede consangüínea da mãe. Nas famílias desfeitas, por morte ou separação, no momento de expansão ou criação de filhos, ocorrem rearranjos no sentido de garantir o amparo financeiro e o cuidado das crianças. Embora se corte fundamentalmente com a rede consangüínea, as crianças podem ser recebidas por não parentes, dentro do grupo de referência dos pais” (p 54).

Esta prática tem suas raízes e era muito freqüente nas famílias no início do século XX no Brasil. Fonseca (1989 e 1995) se refere a esta cultura e afirma que a prática de colocar filhos na casa de parentes ou pessoas conhecidas era comum quando o casamento se desfazia ou morria um cônjuge. A circulação de crianças acaba acontecendo por motivos financeiros e a concepção da relação pais-filhos nestas camadas sociais é diferente daquela predominante na família nuclear burguesa. A prática de colocar os filhos em outras unidades domésticas que não fossem a sua, de origem, foi difundida na Europa entre as famílias XVI e seguintes, conforme Burguière e Lebrun (1988).

Então, entregar os filhos a uma pessoa da rede de parentesco ou de relacionamentos significativos da família e num extremo para pessoas estranhas que “pegava pra criar”, está relacionado com as dificuldades que as famílias tinham para sustentar os filhos em termos de alimentação e vestimenta. Enquanto que nas camadas sociais mais elevadas ter filhos é associado com uma escolha planejada, com base nas necessidades psicológicas dos pais, nas famílias pobres os valores que regem esta escolha são diferentes, porque nestas camadas os filhos significam uma força de trabalho a mais para ajudar na subsistência da família, sendo também uma boca a mais para sustentar.

Isto nos ajuda a compreender porque nestas famílias os filhos são obrigados a saírem para trabalhar muito cedo, seja nos contextos rurais ou nos urbanos, que está relacionado à necessidade dos filhos ganharem dinheiro para complementação da renda familiar.

²⁰ Termos atribuídos pelo autor deste trabalho em função da natureza dos contextos que historicamente se instituíam que davam origem a esta prática.

Nesse sentido precisamos compreender e relativizar a questão do trabalho infantil para estas famílias, bem como os adolescentes que, diante de um mercado de trabalho que exige cada vez mais formação, apelam para outras estratégias de aquisição do dinheiro, porque são obrigados a chegarem em casa com dinheiro para comprarem um botijão de gás, a mistura ou um pacote de arroz para a refeição do dia seguinte.

Então, o que temos ouvidos dos jovens e adolescentes que vivem nesta camada da população, é que acabam se envolvendo com o tráfico de drogas ou se prostituindo, quando acabam se transformando em garotos de programas, quando no limite da sobrevivência acabam cobrando até dez reais para fazerem sexo com um adulto que encontram quando estão em contextos de vulnerabilidades.

Quando da nossa estada em campo, cujo contexto foi generativo para o desenvolvimento desta pesquisa, muitas vezes recebemos pais desesperados e angustiados, sem saber o que fazer, porque descobriram que seus filhos estavam envolvidos com tráfico de drogas, vendendo o corpo ou se contaminado com o vírus da Aids e até mesmo engravidado, em função de buscarem dinheiro para ajudar as famílias. Além de todas as consequências morais por que passam as famílias, o silêncio que alimenta os segredos, as alianças, as culpas, mágoas e ressentimentos dentro da família, de pais para filhos, acaba dificultando, e muito, o exercício da educação no contexto familiar.

Estas práticas decorrentes do contexto no qual vivem as famílias de baixa renda estão, assim, relacionadas ao fato de todos terem a obrigação de cooperar para o sustento da família. Há um “código de lealdade” e “reciprocidade” em que todos são responsáveis. Talvez isto explique por que as pessoas resistem em se mudar quando têm a possibilidade de fazê-lo. A partir desta perspectiva repito: é preciso que tenhamos um olhar compreensivo e façamos uma “hermenêutica da pobreza”, quando considerarmos questões relacionadas a ciclo vital, autonomia, diferenciação do self. Sarti (2003) afirma que, para as pessoas que vivem neste contexto:

“... a família não é apenas o laço afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam

se modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Em poucas palavras, a família é uma questão ontológica para os pobres. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui o parâmetro simbólico que estrutura sua explicação do mundo". (p. 33)

Nesse sentido é que se coloca a relevância deste estudo na medida em que um dos nossos objetivos é compreender como os pais de famílias que vivem neste contexto educam seus filhos em termos do que sentem como sentem, o que fazem e como fazem, sendo que através destes fatores subjazem os valores que regem a vida familiar no dia-a-dia.

No entanto é preciso que o leitor compreenda que vivemos no meio da complexidade, em que muitos valores estão sendo transformados e outros criados, sendo necessário que as considerações que ora fizemos faz parte de um todo complexo em termos de dos valores e práticas que estão disseminados na nossa cultura. Não é possível mais que vislumbremos fronteiras nítidas, com relação a alguns aspectos, sobretudo os valores, quando falamos de famílias e suas práticas na educação dos filhos.

Sabemos que muitas vezes os valores das classes sociais dominantes são absorvidos pelas classes menos privilegiadas em termos de acesso a bens e recursos de desenvolvimento.

Por outro lado também percebemos que as práticas que ocorrem nas famílias que vivem em contexto de pobreza, cujas explicações estão a este fator relacionado, também se mostram e se mantêm nas classes mais favorecidas, tais como alcoolismo, uso de drogas, violência familiar e sexual, porém de um modo "mais sofisticado, refinado e educado". Nesse sentido, nosso olhar se engana, porque confundimos o fato de não termos visibilidade destas ocorrências nas classes dominantes, com o fato delas não existirem. A questão, é que não aparecem, porque os "ricos" estão mais protegidos das condições de vulnerabilidade, cujo contexto é o da pobreza, na qual vivem as pessoas.

Capítulo VIII

Análise dos dados

Este capítulo foi organizado no sentido de apresentar a análise dos dados. Entretanto, ao considerarmos quaisquer que sejam os fenômenos, os quais nos propusemos a compreender e investigar, se fez necessário o exercício de uma reflexão constante sobre os dados.

De tal modo que, partindo dos resultados das análises dos dados, buscou-se uma hermenêutica das práticas educativas em famílias que vivem em contexto de pobreza, em que se procurou uma aproximação a mais ampla possível seus de significados.

Sendo assim, apresentaremos a seguir as estratégias, os instrumentos e procedimentos, os quais deram origem aos dados que passaremos a analisar:

- ***Tabela de Caracterização dos participantes;***
- ***Genograma das famílias atendidas;***
- ***Descrição dos Genogramas das famílias;***
- ***Tabelas de Análise dos Grupos Focais;***

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

A - Tabela 01 – Grupo Focal - 01(GF1) - Realizado em 27/08/2005

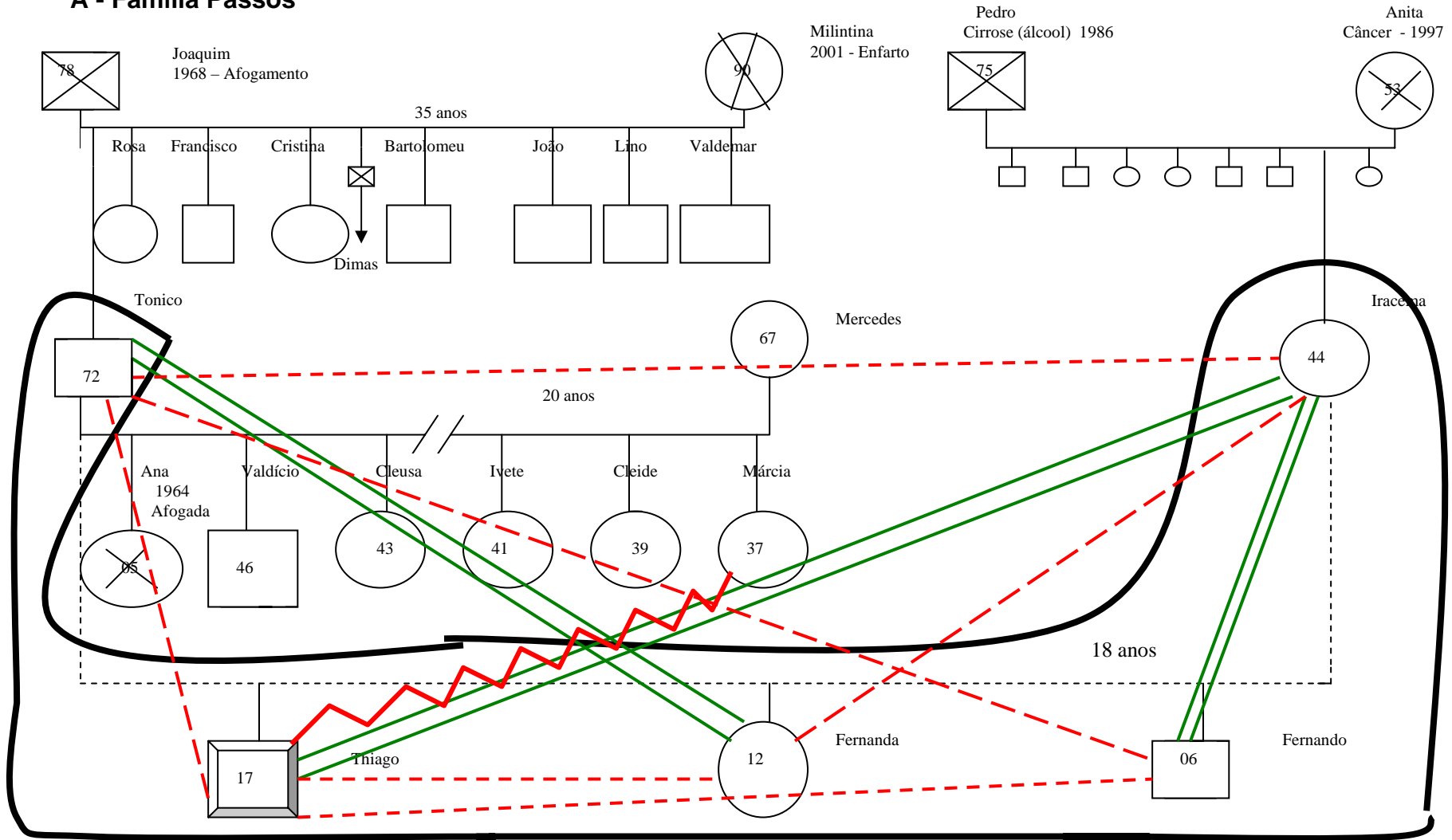
Participante	Idade	Condição Familiar	Filhos/Netos: Sexo/ Idade		Estado Civil	Cor	Religião	Profissão	Escolaridade	Região de Moradia (Bairro/Município)
			M	F						
Elizabete	31	Mãe	-	11	Casada	Branca	Católica	Aux. Adm.	2º Grau (E.M.)	Paraisópolis
Eustáquio	54	Pai	-	11	Casado	Branca	Católica	Pedreiro	2ª Série - EFI	Embu
Irene	34	Mãe	12	06	Casada	Morena	Evangélica	Doméstica	7ª Série - EFII	Campo Limpo
Leonor	68	Avó	16	12	Viúva	Negra	Católica	Atend. Enf.	1º Grau - EFII	Vila Ida
Midouri	40	Mãe	12-10	-	Casada	Branca	Espírita	Do Lar	2º Grau (E.M.)	Vila Sônia
Total de Participantes: 05				EFI – Ensino Fundamental I – Ciclo I (Antigo Primário) EFII – Ensino Fundamental – Ciclo II (Antigo Ginásio)						

B - Tabela 02 – Grupo Focal 02 (GF2) – Realizado em 09/12/2005

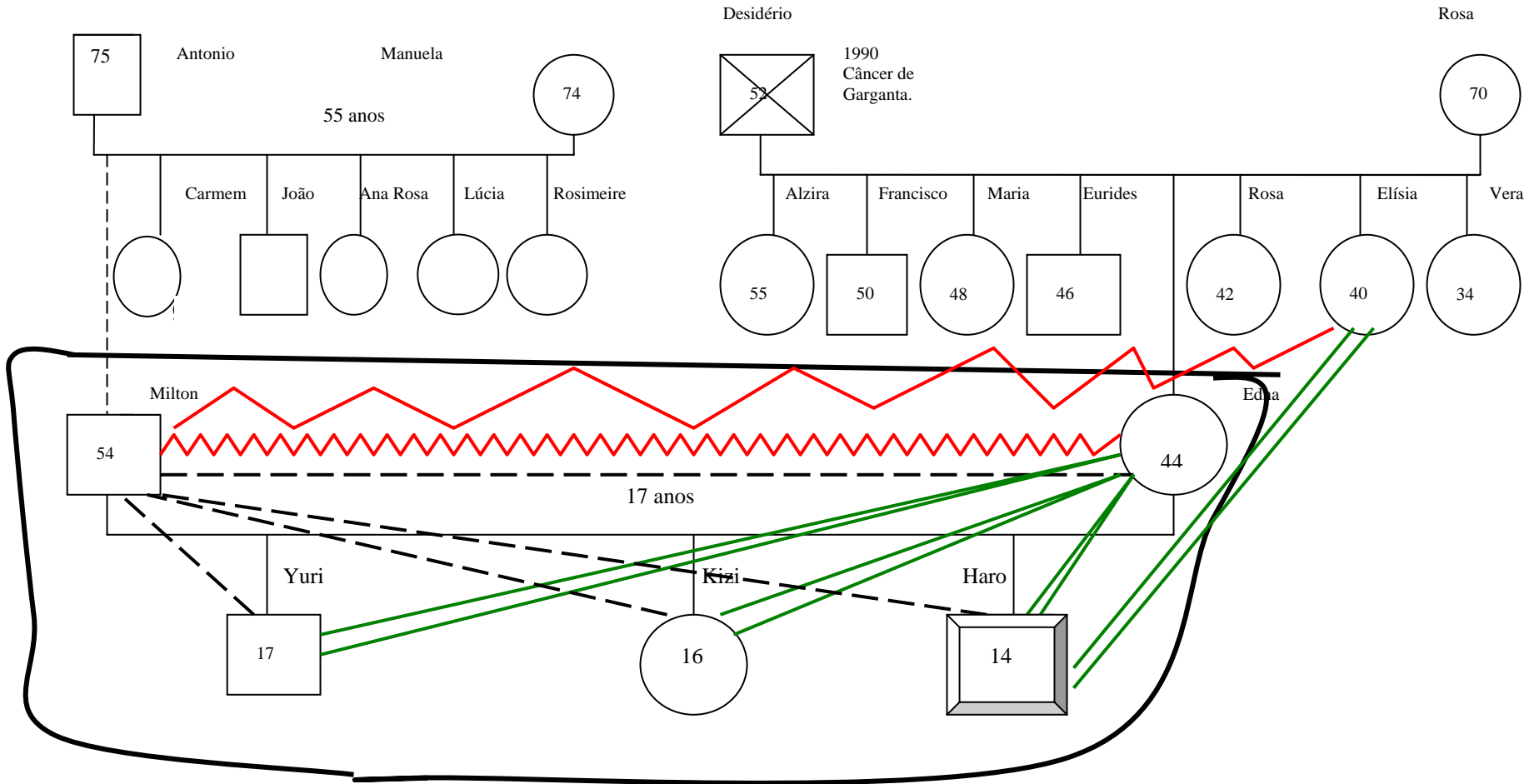
Participante	Idade	Condição Familiar	Filhos/Netos: Sexo/ Idade		Estado Civil	Cor	Religião	Profissão	Escolaridade	Região de Moradia (Bairro/Município)
			M	F						
Andréia	35	Mãe	16	12-10*	Casada	Morena	Católica	Doméstica	7ª Série - EJA	Campo Limpo
Antônia	38	Mãe	-	18-09	Casada	Branca	Católica	Doméstica	4ª Série – EFI	Jardim Helena
Claudina	58	Mãe	-	11-17-21-24 26-30-33	Viúva	Negra	Católica	Cozinheira	4ª Série – EJA	Rio Pequeno
Dinair	56	Avó	12	09	Viúva	Negra	Católica	Do Lar	4ª Série - EFI	Rio Pequeno
Fátima	35	Mãe	17	15-13	Separada	Morena	Católica	Doméstica	4ª Série - EFI	Butantã
Mª de Fátima	41	Mãe	11	16-07	Casada	Morena	Católica	Doméstica	4ª Série - EFI	Itapecerica da Serra
Marisa	46	Mãe	-	13	Solteira**	Branca	Católica	Do Lar	2º Grau	Jd. Maria do Carmo
Pedro	42	Pai	-	12-09	Casado	Negro	Católico	Zelador	2º colegial EJA	Jd. Caxingui
Silvana	29	Mãe	04	11	Casada ***	Branca	Católica	Babá	4ª Série - EFI	Jd. Macedônia
Sueli	34	Mãe	06	12	Solteira*	Morena	Católica	Doméstica	4ª Série - EFI	Paraisópolis
Vilma	42	Mãe	19	22-18-10	Casada	Branca	Evangélica	Doméstica	4ª Série - EFI	Jardim Ângela
Total de Participantes: 11				*Adoção	* União Informal ** Mãe Solteira *** Segunda União	EJA: Educação de Jovens Adultos (Antigo Supletivo) EFI: Ensino Fundamental – Ciclo I (Antigo Primário)				

GENOGRAMAS DAS FAMÍLIAS

A - Família Passos



B- Família Simão



Descrição do Genograma

A - Família Passos

Esta família chegou ao atendimento através do pai desta família, Senhor Tiburço, a partir de sua participação em um dos encontros realizados com os pais em 01/04/2006, em que numa sessão de Terapia Comunitária sua questão foi escolhida. Foi a preocupação que ele trouxe com o filho Thiago, com o qual ele se sentia muito preocupado por achar que o mesmo estava em depressão ou com problema de doença mental ou uso de drogas, porque sentia que ele estava desanimado, sem interesse e comprometimento com os estudos, além das más companhias com que andava.

Durante a sessão de Terapia Comunitária, Seu Tiburço se mostrava muito angustiado e chorava compulsivamente, porque sentia que gostaria de poder conversar mais com seu filho, de demonstrar mais afeto, mas não conseguia e não sabia como fazê-lo. Acreditava que se isto acontecesse ele poderia conversar com o filho, sabendo o que estava acontecendo e orientá-lo melhor.

Reclamava muito que os filhos somente conversavam com a mulher e sentia que esta não gostava muito quando os filhos se aproximavam dele. Dizia-se muito triste com a situação, sentindo-se muitas vezes deprimido e fumando muito. Segundo ele, a mulher funcionava como sua porta voz na família diante da educação dos filhos, muitas vezes levando as informações para eles de modo distorcido.

Referiu-se à filha do meio, descrevendo-a como a mais apegada a ele, mas que por isto, muitas vezes ela acabava tendo problemas com a mãe por causa do ciúme dela.

Assim, percebermos haver um forte apego com a filha do meio, sendo que o filho mais velho com quem se preocupa e quer se aproximar, bem como o caçula tem um forte apego e aliança com a mãe. Fazendo referência às suas percepções com respeito ao filho mais velho, diz haver um distanciamento deste com relação a ele e os outros irmãos. Também fez referência ao fato de achar que Thiago não quer crescer, porque o

que ele esperava desse filho é que este pudesse estudar pra ser alguém na vida, para poder ajudar a sustentar a família.

Disse que se sentia cansado e ainda não podia morrer, porque com 72 anos tinha uma grande responsabilidade, que sentia como peso, a qual gostaria de passar para Thiago, na medida em que sentisse que este pudesse ocupar o seu lugar. Relatou ter ocupado esta tarefa em sua família de origem e gostaria que seu filho fizesse o mesmo.

Nesse sentido, é possível perceber nesta família o quanto ainda existem valores recebidos na família de origem que aparecem com muita força, influenciando as práticas educativas, comunicação e expectativas entre seus membros, atravessando as gerações. Portanto, os modelos aparecem querendo se repetir.

No encontro realizado com os pais para Terapia Comunitária, acolhemos o Senhor Tiburço. Foram feitos alguns questionamentos reflexivos e trabalhamos com ele, a partir de jogos dramáticos (escultura e espelhamento) no sentido de explicitar para ele, na medida em que pudesse se ver na situação em que vivia e compreender melhor o sentido de seu sofrimento, buscando saídas para mudá-la, de modo que não sofresse mais, ou admitisse seu desconforto.

Deste processo resultou que ele chegou à conclusão de que deveria abrir maior espaço e se esforçar para superar as dificuldades de conversar com o filho e melhorar sua comunicação com a esposa, abrindo espaço para uma comunicação direta e trocas afetivas na família. Questionado sobre o que ele poderia fazer para conseguir esta mudança, concluiu que poderia começar escrevendo uma carta para o filho (que desejava entregar no domingo de páscoa) e prestar mais atenção quando a mãe tentasse impedir sua aproximação com os filhos.

Assim, Seu Tiburço saiu desta reunião muito aliviado e ao final nos pediu para ajudá-lo a escrever a carta para seu filho. Juntamente com minha co-terapeuta pedimos para que durante a semana em casa ele escrevesse a carta e marcamos um outro encontro para ler e refletir com ele sobre o conteúdo da mesma.

Conseqüentemente, na semana seguinte, (08/04/2006), ele retornou com a carta escrita e juntamente com ele foram feitas algumas correções, tendo ele retornado para casa com o intuito de entregá-la ao filho. Conforme abaixo:

São Paulo, 08 de Março de 2006.

Ilmo. Sr. Thiago D. Passos meu filho

Objetivo principal desta carta é desejar muita prosperidade e muita paz e amor tua família e teu prosemo e que esta tristeza que vejo em você seja sinônimo de alegria no futuro, quero te pedir desculpa da falta de carinho e de diálogo com você e todos de casa, Reconheço que é uma falha de minha parte, Só que eu tenho calor humano só que não sei demonstrar não tenho este dom que tanto queria ter, te confesso que vivo diariamente querendo realizar uma reunião familiar entre nós para falar tudo que eu sinto arrependido de vocês mas enfim me falta coragem e diálogo e força para arrancar todo sentimento que tem dentro de meu coração. Meu grande sonho é diminuir esta distância amorosa que separa nós todos, Sabemos que entre nós não há beijos não há abraços não há carinho nem de pai para filho nem de mãe para filhos nem de irmão para irmão vivemos dentro de uma nuvem preta não temos visão da realidade da vida esta situação é constrangedora me incomoda brutalmente. Devemos juntos reverter este quadro temos que ser mais religiosos ter muita fé em Deus temos que recorrer amigos mais capacitados com mais visão mais experiência de que nós e fazemos e faz o possível e o impossível para reverter esta grave situação que me incomoda gravemente até me envergonha diante da solidão. Já não tenho muito tempo para esperar me sinto muito cansado com a idade de 72 anos de vida Sinto que já está chegando a hora de minha despedida desta vida e não queria mais esta tristeza e dor, meu desejo era deixar uma família com dignidade bons entendimentos respeito entre mãe e irmão e a própria solidão este é meu sagrado desejo como pai como amigo. Já perdi muito sono

e muitas lágrimas mais tenho fé em teu talento que voce vai me devolver muitas alegrias e me ensinar muitas coisas boas para mim e para tua mãe e teus ermaozinhos que tanto te ama e precisa de você teu carinho e dedicação para judar eles dar os primeiros passos da vida deles, veja tudo isto com muita atenção seja um filho confiavel voltado para o dever de sidadão sabendo fazer amizades com pessoas boas pessoas da paz pessoas do bem para voce não se desepesiar mas tarde.

Seu pai seu grande amigo

Tibúrcio Passos

Novamente nos procurou e informou que estava bem mais tranqüilo e aliviado, pois tinha desabafado e ficado mais calmo com o apoio que tinha experimentado pelo grupo de terapia comunitária e com a conversa que havíamos tido com ele.

No entanto, estava preocupado com o distanciamento entre ele e o filho que ainda permanecia e sentia que o filho não tinha ainda lido a carta que ele havia escrito. Pediu então se nós poderíamos atender sua família, num encontro em que todos pudessem estar juntos para conversar sobre esta dificuldade de relacionamento e comunicação.

Dissemos que sim e imediatamente pedimos que assim que ele conseguisse falar com todos sobre a possibilidade de um encontro, voltasse a nos procurar para marcarmos data e horário.

Por volta de mais ou menos um mês e meio depois, ele nos telefonou dizendo que já tinha conversado e conseguido que a família viesse. A família compareceu na sessão, com exceção da filha do meio (Fernanda) porque o horário de encontro coincidia com seu horário de estudos na escola. O atendimento se deu em 05/05/2006 e o encontro para realização do genograma se deu em 23/06/2006.

Os principais aspectos que apareceram, que já haviam aparecido nos encontros anteriores foram com relação aos valores relacionados aos estudos e relatou que era o filho mais velho da família, cuja responsabilidade com a educação dos irmãos era muito grande, em função de seu pai ter morrido e esta tarefa ter ficado para ele.

Disse que sempre insistiu em que todos na sua família estudassem, porque sempre acreditou que sem estudo “a pessoa não é ninguém e não consegue nada na vida”.

Deste modo, conseguiu fazer com que todos os irmãos estudassem. No entanto, diz ter tido uma experiência em que se sentiu “apunhalado” por um dos irmãos (Lino – o 7º irmão) que fazia um esforço ao contrário, influenciando negativamente os outros irmãos, do qual também recebeu influências, pois à semelhança dos outros irmãos, também não conseguiu seguir adiante.

Na geração seguinte esta mesma experiência se repete, tendo em vista que uma das suas filhas pôs “pimenta nos seus olhos” (querendo dizer que não conseguia acreditar no que via), pois esta foi a única filha que ele “quase” conseguiu formar (Márcia – filha caçula do seu primeiro casamento).

Relatou ter ficado muito decepcionado com ela porque esta acabou desistindo do curso de direito no último semestre. O que a impediu foi o casamento, em que o genro, que tinha pouco grau de instrução acabou fazendo uma pressão para que sua filha não se formasse. Foi um grande “desgosto” para ele, pois investiu muito dinheiro no curso da filha, ajudando-a a pagar e comprar os livros.

Tem o mesmo medo que seu filho Thiago (filho mais velho da sua segunda união informal) repita a história das gerações anteriores. Fez referência ao fato do filho ter argumentado com ele de que estudo não vale de nada nos dias de hoje, pois a meia irmã estudou, estudou e hoje é empregada doméstica.

No entanto, mostra-se otimista porque depois que buscou ajuda nos encontros de famílias sentiu que se aproximou dos filhos e esposa. Relatou que o comportamento do Thiago melhorou e que sente que na família existe agora mais compreensão e menos discussão. Disse que está mais calmo, mas que, no entanto a esposa às vezes fica muito nervosa porque fuma demais.

B - Família Simão

Esta família chegou ao atendimento, após duas vezes a mãe ter procurado a educadora da instituição pedindo ajuda no sentido de lidar com o filho caçula, pois este não estava indo para a escola e andava se envolvendo com más companhias que usavam drogas e roubavam. Já tinha feito de tudo e não sabia mais o que fazer. Além disso, Haro não queria mais voltar para casa, e acabava ficando na casa de uma tia (Elísia), pois as discussões e conflitos com o pai eram constantes, principalmente porque a aliança que a mãe estabelecia com os filhos, mas principalmente com Haro era muito forte e o pai tinha ciúme e se sentia enfraquecido no exercício da autoridade na família, principalmente no que se refere a estabelecer e fazer cumprir regras.

Esse primeiro pedido de ajuda ocorreu no dia 13/07/2005 e no dia 21/07/2005 houve outro retorno, em que a mãe compareceu desesperada na instituição, porque Haro teve uma “discussão feia” com o pai (levou uma surra e houve troca de agressões) e acabou fugindo de casa.

Nesta ocasião Haro se mostrava muito revoltado, fazia confrontos e desafiava os pais com relação aos limites que estes colocavam. Não tomava banho, não se alimentava, não cortava e nem penteava o cabelo. Então foi quando a educadora encaminhou a família para um atendimento que ocorreu em 05/08/2005.

Neste atendimento foi possível verificar o estresse familiar no qual todos viviam, porque percebem que seu Milton é muito bravo, rígido, autoritário e machista. Seu Milton reclama e justifica sua atitude pelo fato de querer educar seus filhos, colocar ordem na casa, estabelecer limites e fazer cumprir as regras.

Explicita que os filhos não colaboram nas tarefas da casa, pois a mãe toma a frente e não deixa que eles façam, (isto com relação aos meninos), e diz que sente que só a filha mulher é explorada e que isto não é justo.

Reclama que a mulher se une aos filhos, impedindo que ele se aproxime, pois quando ele chega perto e tenta conversar com os filhos, a mulher já se aproxima e “se mete na conversa”, desautorizando e criticando o que ele diz, falando ao contrário do que ele pensa ser melhor para os filhos e a família. Ele diz que a todo tempo ela compete com ele. Ela diz que só quer ajudar e discorda não é do que ele diz, mas do

jeito com o qual ele fala com ela e com “as crianças”. Diz que até tem medo dele e que este fica tão bravo e estressado quando é contrariado, que tem medo de que ele uma hora tenha “um troço” (ataque cardíaco, AVC, etc), ou que possa “perder a cabeça”, se tornando violento com ela e os filhos.

No primeiro momento, foi dada voz ao Seu Milton, em que todos puderam se expressar, fazer perguntas, dizer o que sentem e ouvir uns aos outros. Depois dos encontros, Seu Milton começou a se sentir incluído e Pai e Mãe começaram a se respeitar em termos dos papéis na família. Dona Edna começou a respeitá-lo e não desautorizá-lo e não desqualificá-lo para os filhos. Ele também passou a ouvir Dona Edna, prestando atenção no modo como fala e se comunica na família.

O stress foi diminuindo, puderam conversar sobre regras e negociar limites. Por várias vezes Dona Edna procurou o psicólogo (pesquisador) na instituição sozinha, a qual não foi atendida, pois o combinado com a família foi que ninguém seria atendido sozinho (esta regra foi combinada com a família tendo em vista evitar que se tentasse estabelecer uma aliança excludente com o terapeuta, pois este já era um padrão vivido pela família). Esta tentativa de querer ser atendida sozinha não foi única. Houve quatro tentativas.

Por fim, na data do encontro para realização do genograma, Dona Edna acabou vindo sozinha, quebrando a regra estabelecida por todos, a exemplo do que faziam os filhos.

Ao recebê-la, perguntei pela família e ela disse que os filhos estavam na instituição e que possivelmente o marido não chegasse por causa do trânsito e da distância entre o trabalho e a instituição. Insistiu para que tivesse um tempo a sós comigo, pois tinha algo para dizer que achava melhor que os filhos não estivessem presentes. Conversamos sobre a questão de combinar e não cumprir regras. Concluiu que não teria problema, pois muitas vezes as regras podem ser quebradas e que acha que muitas vezes na família é preciso ter tolerância e flexibilidade, pois às vezes, tem situação que não dá pra levar ao “pé da letra”.

Após fazer esta reflexão com ela sobre esta questão dos combinados, das regras, ela começou a fazer muitas críticas e desqualificar o marido, dizendo que ele continuava do mesmo jeito.

Fizemos uma consideração dos encontros realizados com a família e esta relatou ter sido muito bom, pois o clima de diálogo melhorou, as brigas diminuíram e os filhos estão conversando mais com o pai e que este está mais calmo.

Então, retificou o que havia dito, e que na verdade não queria falar do pai, mas do marido. Disse que necessitava de ajuda e que precisava pensar um pouco na situação na qual ela vive no casamento, pois não sabe mais se gosta do marido ou se ela acostumou-se a viver com ele.

Comentou que ele reclama da vida sexual que tem, afirma não ter apetite ou interesse sexual por ele e que tem relações forçadas. Sente-se mal por isto, pois gostaria de desejar fazer sexo com ele, sem se sentir mal depois. Fica confusa, pois não sabe se isto é um problema pessoal dela, ou se tem a ver com o distanciamento e as mágoas acumuladas que tem dele, ao longo do tempo, e que, sempre foi assim, casou-se grávida.

Relatou sentir muita culpa por isto ter acontecido e que desde então, não sente desejo e nem prazer.

Narrou tê-lo conhecido na igreja católica. Ele, atualmente, é responsável por um grupo de jovens no qual ministra educação religiosa, o que, acaba interferindo na educação dos filhos que misturam as coisas, por perceberem, segundo ela, que ele quer vingar-se dela, por causa do sexo, atingindo-a através dos filhos.

Chegou à conclusão de que nunca foi esposa, pois desde que seus filhos nasceram ela não teve mais tempo para o marido, tendo reduzido a sua vida na família, a ser mãe.

Relata que ele sempre teve ciúme dela, mas acredita que não é amor, porque quem ama não trata a pessoa amada como ele o faz. Também atribui os desentendimentos ao fato da família nunca tê-lo aceitado, em função do mesmo ser

negro. Seu Milton já fez referência a esse sentimento de rejeição que sente por parte da família dela.

Nesse encontro para realização do genograma, procurei atuar no sentido de dar voz a seu Milton, tornando-o presente em nosso encontro, enquanto conversávamos. Perguntei se ela gostaria de ser encaminhada para uma instituição para fazer terapia de casal. Ela disse que sim, mas que antes ela gostaria de ter um encontro mediado por nós com ele, para conversar sobre a questão da educação dos filhos e o problema da vida sexual (conjugal) do casal.

Nos dispusemos a localizar uma instituição para encaminhá-la e ficou de dar um retorno quanto à data e horário possíveis para serem atendidos como pais dos filhos que participam da instituição.

8.4 - Análise dos Grupos Focais

Associação Meninos do Morumbi

Grupo 01 – Realizado em 27/08/05

Grupo 02 – Realizado em 09/12/05

A - Tabela 01 (GF1) – Preocupações diante da tarefa de educar

Descrição das vivências das Preocupações	Sub-Categorias		Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados			
	Vivenciando o Cotidiano	Vivenciando Sentimentos		
Evitam que os filhos passem necessidades e privações materiais e afetivas que sofreram.	Evitando Repetições	Responsabilidade	Sustento Material e Privação	Preocupações
Desobediência dos filhos, falam áspero, se preocupam muito com o futuro dos filhos, buscam que eles se espelhem nos bons exemplos.	Confrontando com os Filhos	Medo	Violência	
Perdem a paciência, filhos desobedecem, mentem, enganam, comunicação hostil, preocupação com o futuro dos filhos, buscam que os filhos se espelhem em modelos positivos.	Passando por Lutas e Provas	Receio	Estudo	
Crises imprevisíveis: desemprego, separação, uso de drogas por um dos cônjuges, sofrimento pessoal, presenciam sofrimento dos filhos, presença de modelos negativos, famílias envolvidas com drogas na família, se aproximam dos amigos dos filhos.	Fazendo uso de Modelos e Exemplos	Medo Insegurança Desconfiança Desespero	Drogas	
		Devoção Sagrado		
Homens (tios, pais) conversam e instruem os meninos; mãe fala e instrui as meninas; avó é obrigada a falar porque assume os dois papéis, mas chama figura masculina; exame dos órgãos genitais; emergência de temas: aparecimento de seios, menstruação, camisinha, idade de iniciação sexual, tomam banho e ficam nus perto dos filhos, falta de clareza na comunicação, diálogo aberto sobre o tema, fazem abordagem positiva da sexualidade.	Divisão Sexual dos Temas a Tratar	Ambigüidade Confusão Constrangimento Despreparo Surpresa Temor Vergonha	Sexualidade	
	Divisão Sexual dos Temas a Tratar			
	Cuidando do desenvolvimento			

B - Tabela 02 (GF1) – Estratégias utilizadas para lidarem com as preocupações

Descrição da vivência das estratégias	Sub-Categorias			Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados				
Ter poucos filhos para poder sustentá-los dando o melhor.		Estratégias	Expectativas	Sustento Material e Privação	Preocupações
		Controle de Natalidade	Sustentar a Família		
Levar na Escola, pedir que respeitem os outros e procurar cercar de todos os lados.	Observar Acompanhar	Monitoria Parental	Proteção e Superproteção	Violência	
			Filhos não vítima		
Bater, xingar, gritar, castigar, punir, tirar tv, tirar o que gosta, mandar estudar.	Modelos Positivos e Negativos	Exemplos	Filhos corretos e gente de Bem	Estudo	
	Punição Corporal Privação Abuso físico	Castigar			
Controlam e acompanham os filhos com relação às amizades, orientam para serem e seguirem pessoas que sejam modelos positivos, Procuram ponderar com os filhos para que não vivam num mundo de fantasias, estabelecem limites e explicam por quê; mostram os exemplos negativos e conversam sem rodeios, questionam, falam, repetem, recomendam e instruem.Desejam que os filhos tenham saúde, higiene, respeito por si próprios e pelos outros, entendendo que para tudo tem hora e lugar certos, que tenham informação e pratiquem sexo seguro evitando pegar doenças e gravidez precoce. Ao conversar sobre sexo experimentam sentimentos de vergonha, desconforto, confusão e ambigüidade.		Controle	Filhos seguros e Informados	Drogas	
	Clareza	Comunicação			
	Ambigüidade		Saúde e Evitarem Sexualidade Precoce	Sexualidade	

C - Tabela 03 – (GF 1) – Valores que julgam importantes ensinar

Descrição da vivência dos Valores	Sub-Categorias			Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados				
	Expectativas	Como Vivenciam estes Valores ao Ensinar	Nome do Valor	Tipo de Valores	
Percebem haver conflitos entre os pais com relação à educação dos filhos, em que um manda e outro desmanda e acabam responsabilizando um ao outro pela ineficácia das estratégias. Sentem que os problemas e dificuldades pessoais afetam emocionalmente e atrapalham a educação, em que acabam muitas vezes descontando nos filhos. Vivenciam peso de consciência, remorso e sentimento de culpa quando batem, espancam e ofendem os filhos e, apesar de acreditarem que o diálogo é o melhor caminho, acreditam que a palavra dói mais do que um tapa. Todos têm a lembrança de que apanharam na infância de algum adulto: tinham vergonha, e o resultado era medo e dor. Percebem que em relação à sua época houve muitas mudanças em termos de educação. Antes os pais falavam pouco e só bastava um olhar. Hoje conversam abertamente e buscam proximidade emocional com os filhos	<div>- Ter autoridade;</div> <div>- Filhos responsivos;</div> <div>- Assertividade na educação;</div> <div>- Abertura para diálogo;</div> <div>- Filhos Seguros;</div> <div>- Proximidade emocional;</div> <div>- Filhos bem sucedidos na vida.</div> <div>- Nau usar drogas</div> <div>- Não fazer sexo</div>	Vivenciando conflitos e ambigüidades	Respeito	Educação	Valores
			Obediência		
		Olhando o passado e redefinindo o presente	Regras Familiares	Limites e Expectativas	
		Humor Instável	Diálogo positivo	Apoio e Suporte	
		Conversando, orientando, perguntando, questionando.	Diálogo Negativo		
		Gritando, falando áspero, criticando, Apontando defeitos			
		Mudando de Estratégia	Compromisso com os Estudos	Responsabilidade	
			Controle		
Conforme os filhos vão crescendo eles também se vêem obrigados a mudar de estratégia, em que transitam do bater para o castigo. Embora façam uso do primeiro, acreditam que bater não adianta.					

Ajudam, cuidam e orientam os amigos dos filhos.		Valendo-se de Modelos	Ser gentil e ajudar os outros	Solidariedade	
Não escondem nada dos filhos, sentam e conversam e por mais difícil que seja procura não esconder nada. Observam exemplos positivos e negativos e utilizam como estratégias para ensinar valores para os menores.			Não mentir	Honestidade	

D - Tabela 04 (GF 1) – Eficácia (Como os filhos respondem às práticas utilizadas pelos pais)

Descrição das vivências da Eficácia	Sub-Categorias				Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados					
Vivenciam a eficácia das práticas na medida em que percebem que os filhos e netos se aproximam deles, perguntam, contando tudo e não omitindo nada. O elogio das pessoas de fora também aparece como um indicador para os pais de que estão conseguindo educar bem, o que os faz sentir confiante em continuar com as mesmas estratégias, que parece garantir a eficácia daquilo que querem para os filhos e esperam deles. Um outro aspecto desta vivência é com relação à expectativa de reconhecimento dos filhos para com os pais com relação àquilo que os primeiros proporcionam aos segundos. Os pais se questionam se estão agindo certo ou errado com os filhos. Estes reclamam dos pais, mas acabam acatando aquilo que eles querem, seja por medo ou por respeito à autoridade.	Comportamento dos Filhos	Como percebem	Efeitos sobre os pais	Critérios de Avaliação	Qualidade da Eficácia	Eficácia (Resultados)
	Conversam, contam tudo, não escondem nada;	Observam as Atitudes	Elo de Confiança	Comunicação Aberta	Resultados Positivos	
				Intimidade Parental		
	Se comportam São bonzinhos com as pessoas -Prestar atenção na aula; - Não conversar; -Quando os filhos obedecem;	Quando os filhos são elogiados	Estimula a continuar com as estratégias	Expectativas Sociais Correspondidas	Resultados Positivos	
	-Filhos Mentirosos -Filhos Medrosos -Filhos Revoltados	Quando se sentem valorizados e reconhecidos pelos filhos quanto aos esforços realizam	-Refletem sobre a expectativa dos filhos; -Questionam sobre a qualidade da comunicação com os filhos	Expectativas Parentais Frustradas	Resultados Negativos	
				Desobediência		
Mentira						
Medo dos Pais						
			Revolta			

E – Tabela 05 (GF 1) – Percepções sobre o lugar de autoridade (responsabilidade e Suporte).

Descrição das vivências de Autoridade	Sub-Categorias				Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados					
	O que os pais acham que os filhos pensam deles	Como os pais se percebem	Reação dos Filhos	Como fazem		
Para conseguir que os filhos façam aquilo que consideram correto os pais se percebem falam muito, onde acabam sendo repetitivos porque acreditam que se repetirem, o filho vai gravar e aprender e obedecer. Também ameaçam e tiram o que eles gostam de fazer e proíbem de sair. As mães ameaçam os filhos usando a figura paterna de autoridade associada à imagem destes como piores no exercício da autoridade do que elas. Muitas vezes impõem, não discutem, e usam o argumento de que enquanto estiverem sob o teto e sendo sustentadas por eles, as coisas devem ser como eles querem. Quando não conseguem se fazer obedecer se questionam sobre o que estão fazendo de errado e vivenciam sentimento de culpa. Sentem o desejo de mudar, mas não sabem como.	<ul style="list-style-type: none">- Que são chatos- A melhor mãe do mundo- A melhor avó da rua- Mãe mais brava que o pai- Gostam e querem bem	<ul style="list-style-type: none">- Autoritários- Que “pegam no pé”- Repetitivos- Agem com firmeza- Bravos- Culpados	<ul style="list-style-type: none">- Pedem desculpas- Reconhecem erro- Aproximação emocional- Elogiam os pais pros amigos	<ul style="list-style-type: none">- São diretos- Agem com clareza- Agem com Firmeza- Questionam- Refletem	Relação de Autoridade Segura	Autoridade
			<ul style="list-style-type: none">- Afastamento emocional- Não pedem desculpas- Choram- Ficam com Medo- Ficam em silêncio	Punição Inconsistente	Relação de Autoridade Ambivalente	
				Dupla Mensagem		
				Inclusão Parental Paradoxal <div><ul style="list-style-type: none">- Confirmação e desqualificação simultâneas de um dos pais; Ameaçam os filhos usando a figura de um dos pais; Manda estudar; Fala uma coisa e fazem outra.</div>		

F - Tabela 06 (GF 1) – O que têm aprendido com os Filhos

Descrição das vivências de aprendizado com os filhos	Unidades de Significados	Categorias	Fenômeno
Aprenderam a conviver melhor com outras pessoas, uma vez que os filhos trazem os amigos para dentro de casa. Aprenderam a conversar melhor com as pessoas, além de poderem ajudá-las, tornando-se rede de apoio no cuidado, controle, monitoria e orientação aos amigos dos filhos e netos, bem como os pais deles. Aprenderam a tolerar as diferenças entre as pessoas, tornando-se pessoas menos preconceituosas, além de tolerar, respeitar e lidar melhor com as limitações das pessoas, bem como de si próprios diante da tarefa de educar. Perceberam-se aprendendo a serem mais simpáticos e comunicativos com a vizinhança.	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de Crianças -Aproximação e paciência com crianças - Ser alegre - Se relacionar e Comunicar Mais (Ampliação da rede de vizinhos) 	Socialização	Aprendendo com os Filhos
	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar as pessoas - Respeitar a limitação dos outros - Aprender amar e ensinar 	Solidariedade	
	<ul style="list-style-type: none"> Aceitar as pessoas diferentes Superar preconceitos Não fazer diferença entre as pessoas 	Tolerar as diferenças	

A –Tabela 01 (GF 2) - Preocupações diante da tarefa de educar

Descrição das vivências das Preocupações	Sub-Categorias		Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados			
	Vivenciando o Cotidiano	Vivenciando Sentimentos		
<p>Os pais conversam abertamente com os filhos sobre drogas, namoro e sexualidade. Outros não conseguem conversar, e em função do medo das conseqüências, caso algo errado venha acontecer, acabam ficando mais ansiosos e desequilibrados emocionalmente, o que faz com que façam uso de práticas que julgam inadequadas, mas, no entanto eficaz, refletindo assim a utilização dos modelos de práticas e estratégias das quais foram submetidos em suas infâncias.</p> <p>Os pais conversam, acompanham, monitoram os filhos na escola, participam da reunião de pais, conselho de escola, APM's, etc; coloca para eles os deveres e a responsabilidade. Além disso, realizam punição e castigo, tirando o que gostam: TV e brinquedos, além de proibirem de saírem para as baladas e excursões escolares.</p> <p>Têm muito medo de que os filhos se envolvam com drogas por influência das amizades e que tenham filhos antes do tempo prejudicando estudo e trabalho, além de recomendarem ter responsabilidade, pois receiam ter que criar os netos. Para isto acabam controlando a “vida íntima” dos filhos.</p>	Não sabe lidar com as mudanças	•Sentindo perdas •Sentindo dificuldades	Adolescência	Preocupações
	Confrontação com os filhos Filhos vão mal na escola Monitoram e controlam as atividades escolares (mesmo à distância por telefone) Não conseguem ter autoridade	•Receio de fracasso •Cansaço e irritação •Impotência •Culpa	Escola (Estudos)	
	Trabalho integral impede acompanhar e estar junto com os filhos Perdem o sono quando os filhos saem	•Insegurança •Chantagem •Vulnerabilidade •Desespero •Falta de proteção • “Dor emocional da perda” •Exposição cotidiana	Violência	
	Recomendam aos filhos não entrarem em situações de risco Desesperam-se diante dos filhos Controlam os namorados dos filhos Dificuldade de “soltar as rédeas” Estabelecendo regras Dividem, colocam e ensinam responsabilidade.	•Medo do sofrimento •Peso da responsabilidade •Receios e temores •Sentem ciúmes dos filhos	Drogas Namoro Gravidez na Adolescência Influência das Amizades	

B – Tabela 02 (GF 2) – Estratégias utilizadas para lidarem com as preocupações

Sub-Categorias			Categorias	Fenômeno
Unidades de Significados				
Sentem dificuldade de lidar com as mudanças familiares e transformações que acontecem na família quando os filhos começam a entrar na fase da adolescência, sentindo que perdem o controle e diminui o grau de autoridade. Sentem que é difícil lidar com a necessidade de maior grau de autonomia dos filhos, não querendo muitas vezes que eles cresçam, o que sentem como uma contradição em termos dos seus desejos quando eles eram menores. Isto faz com que façam uso de maior nível de controle, porque muitas vezes sentem que estão perdendo os filhos para os amigos e namoradas, sentindo o desejo de que permaneçam junto a si, chegando a um nível de proteção intensa (superprotelção) e ciúme. Como estratégias, fazem chantagem emocional, escândalos, tentando através da manipulação das emoções dos filhos conter os comportamentos indesejados	Estratégias	Expectativas	Adolescência	Preocupações
	- Controlam - Prendem - Superprotegem	- Que os filhos não cresçam		
	- Acompanham - Monitoram de perto e de longe - Com parecem às reuniões - Contam com rede social de apoio e proteção: vizinhos, escola, ONG. -Fazem chantagem Emocional -Apontam Exemplos na família - Fazem uso de modelo positivo e modelo negativo	- Futuro melhor - Ser gente direita - Não fracassar - Ser bem visto como pais pelos educadores	Escola (Estudos)	
		-Filhos não serem vítimas -Filhos não serem presos -Filhos serem direitos - Família não ser mal visto - Filhos honestos	Violência	
			Drogas	
		Não proibir (porque fortalece) Controle Monitoramento Ensinar responsabilidade Dividir responsabilidade - Castigo e Punição	- Não criar netos - Preservar o futuro: estudo e profissão - Não sofrer preconceito - Não ser julgado pelos outros - Filhos honestos - Filhos Responsáveis	
	Gravidez na Adolescência			
	Influência Das Amizades			

<p>destes através da imputação do sentimento de culpa e medo. Além disso, batem mas não espancam (tirar sangue); tiram o que eles gostam e os proíbem de ir às baladas e excursões escolares. Para alguns, bater e castigar não adianta, porque quanto mais os proíbem, mais eles transgridem e enfrentam os pais. Então, o melhor é conversar e dividir com eles a responsabilidade, controlando e monitorando seus passos. Além disso, fazem uso de modelos (negativos e positivos) que têm na família como exemplo que esperam e desejam dos filhos.</p>				
---	--	--	--	--

C – Tabela 03 (GF 2) – Valores que julgam importantes ensinar

Descrição da vivência dos Valores	Sub-Categorias		Categorias					
	Unidades de Significados							
	Expectativas	Como Vivenciam estes Valores ao Ensinar	Nome do Valor	Tipo de Valores				
Os pais desejam que os filhos sejam educados, nutrindo respeito pelas outras pessoas, independente de classe social, cor, sexo e religião. Esperam que este respeito não se estenda somente aos outros, mas a si próprios (filhos), refletindo bom nível de auto-estima, na medida em que se sintam dignos e possam andar de cabeça erguida. Para isto precisam ser gente direita, não fazer coisas erradas, tais como não usar drogas, evitar se envolver em situações de violência, não desejar o que é dos outros e não querer ter mais do que é possível. Priorizar Ser ao invés de Ter. Esperam que os filhos estudem e tenham uma profissão. Além disso, esperam que sejam engajados com a escola, não indo mal nos estudos, sendo disciplinados e não dando “trabalho” (arrumando problemas) para os pais e professores. Para isto acompanham e monitoram os passos dos filhos, participam nas reuniões de pais na escola, se engajam nas Associações de Pais e Mestres e participam do Conselho de Escola. Mesmo para aqueles pais que trabalham, acabam fazendo este acompanhamento à distância, por telefone. Contam com o apoio de uma rede social mais ampla, tais como vizinhos ONG e outros adultos do convívio dos filhos adolescentes, tais como professores, diretores de escolas e funcionários.	- Que os filhos sejam gente de bem - Filhos terem sucesso na vida - Não repetir modelos e Padrões	Conversando Orientando Observando exemplos Recomendando	Respeito	Educação				
			-Que os filhos não queiram ser melhor do que ninguém		Autonomia	Identidade Positiva		
					Auto-estima			
					Dignidade			
	Honestidade							
	- Que os filho não se envolvam com droga e nem tenham filhos na adolescência -Que os filhos possam estudar e se profissionalizar	Mostram exemplos Refletem com os filhos Impõem limites Valem-se dos mitos Valem-se das crenças Expressam expectativas Saem em defesa dos filhos, têm ciúme. Contam com vizinhos, escolas e ONG para ajudar no monitoramento, cuidado e apoio dos filhos.		Humildade	Igualdade e Justiça			
				Controle Modelos Positivos Limites impostos pela família Modelos Negativos Medo Ter x Ser (Consumo)	Limites e Expectativas			
						Proteção Vizinhos Solidários Diálogo Positivo Outros relacionamentos com adultos	Apoio e Suporte	

		Acompanham, monitoram de perto e de longe, preparam tarefas escolar, vão às reuniões, participam na escola.	Tarefas Escolares	Compromisso com o Aprendizado
			Vínculo com a Escola	
		Avaliam, assumem e dividem responsabilidade com os filhos. Recomenda que sejam honestos, falem a verdade por mais difícil que seja.	Assumir erros	Responsabilidade

D - Tabela 04 (GF 2) – Eficácia (Como os filhos respondem às práticas utilizadas pelos pais)

Descrição das vivências da Eficácia	Sub-Categorias				Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados					
É possível observar que os resultados das práticas dos pais possuem um lado positivo e outro negativo. Quanto ao primeiro os pais utilizam como critério de avaliação o fato de não serem autoritários, embora imponham regras. Também pensam na infância que tiveram e comparam com a infância de hoje, além de refletirem sobre a experiência de educar seus filhos. À medida em que observam os comportamentos dos filhos no dia-a-dia, bem como o modo pelo qual estes reagem, os pais nutrem um sentimento de segurança, podendo dar liberdade vigiada, sentido-se assim fortalecidos, sobretudo quando sentem que os filhos obedecem, assumem responsabilidade e se mostram mais autônomos. Quanto aos resultados negativos percebem que o sentimento de ciúme e a superproteção está relacionada com a insegurança e o medo de perder que sentem, o que acaba resultando em comparações entre os cônjuges. Deste modo acabam se tornando inseguros no exercício da autoridade, fazendo uso de autoritarismo, proibições e superproteção ansiosa. Observando as reações negativas dos filhos, tais como desobediência, enfrentamento e insegurança que eles sentem, se avaliam negativamente.	Comportamento dos Filhos	Como percebem	Efeitos sobre os pais	Critérios de Avaliação	Qualidade da Eficácia	Eficácia (Resultados)
	- Obediência - Responsabilidade - Autonomia	- Pelo Comportamento - Observam os filhos - Reação positiva dos filhos	- Tranqüilidade - Segurança - Liberdade Vigiada - Se sentem fortalecidos	-Comunicação Aberta -Imposição de Limites -Não autoritarismo - Refletem sobre a experiência - Pensam nos modelos que tiveram e comparam	Resultados Positivos	
	- Desobediência - Enfrentamento - Insegurança	- Pela reação Negativa dos filhos	- Insegurança - Autoritarismo - Proibições - Superproteção Ansiosa	- Sentimento de Ciúme - Insegurança - Medo de Perder - Comparação com os cônjuges	Resultados Negativos	

E – Tabela 05 (GF 2) – Percepções sobre o lugar de autoridade (responsabilidade e Suporte).

Descrição das vivências de Autoridade	Sub-Categorias				Categorias	Fenômeno
	Unidades de Significados					
	O que os pais acham que os filhos pensam deles	Como os pais se percebem	Reação dos Filhos	Como fazem		
Os pais se percebem no exercício de autoridade de modo seguro e ambivalente. Observam-se no relacionamento cotidiano da família buscando comunicação aberta, em que todos possam se expressar emocionalmente. Observam as diferenças entre homens e mulheres no que se referem à educação dos filhos, identificando nestas relações a presença de disputa parental de poder e afeto, em que muitas vezes um tenta excluir o outro da relação com os filhos. Quando a relação com os filhos é positiva sente-se seguros no exercício da autoridade, sendo que percebem os filhos preocupados com eles, buscando proximidade física e emocional, além de perceberem os filhos mais seguros. Percebem-se preocupados com o dia a dia e o futuro dos filhos. As mães sentem ciúmes quando os filhos	Pais amorosos Pais recíprocos Mãe legal Mãe democrática Bom Pai	-Pais preocupados -Pais ciumentos -Buscam lealdade -Autoridade parental fortalecida -Observam homens e mulheres em relação à educação dos filhos	Filhos preocupados Filhos próximos Filhos obedientes Filhos seguros	Observam relacionamento familiar	Relação de Autoridade Segura	Autoridade
				Buscam Comunicação aberta		
				Permitem expressão emocional dos filhos		
				Observam diferenças de gênero		
	Sentem Ódio Mãe brava Mãe autoritária Pais Inseguros	-Disputa de Poder -Disputa de afeto - Autoridade parental enfraquecida - Controle parental diminuído - Alianças excludentes	- Enfrentamento e resistência (pais) -Filhos jogam com a disputa dos pais - Filhos decidem -Filhos avaliam os pais - Lealdade conflitada -Filhos inseguros	Incongruência Parental	Relação de Autoridade Ambivalente	
				Disputa Parental		
				Jogo de Exclusão		

<p>começam a estabelecer vínculos fora de casa, bem como quando se aproximam dos pais, mais do que delas. Deste modo buscam lealdades com os filhos e quando sentem que esta lealdade existe com ambos os pais, percebem a autoridade fortalecida. Acrescentam as diferenças de gênero dos pais em relação às práticas educativas que realizam para educar os filhos. Deste modo, segundo suas percepções, acreditam que os filhos os vêem como amorosos e sentem haver reciprocidade nas relações, fazendo com que sejam vistos como bons pais, democráticos e legais. No entanto, quando percebem que a relação parental é negativa, fazem referência a como isto reflete negativamente nas práticas educativas, percebendo uma certa incongruência parental, na medida em que utiliza estratégias contraditórias, o que faz com que se estabeleça disputa parental em que há um jogo de exclusão dos pais da relação com os filhos. Acabam percebendo que isto gera insegurança nos pais, fazendo com que se sintam inseguros, contribuindo para que os filhos resistam à autoridade, joguem com a insegurança e disputa dos pais a seu favor, em que eles mesmos acabam decidindo o que fazer. Sentem que os filhos os avaliam como pais, na medida em que comparam as práticas do pai e</p>						
--	--	--	--	--	--	--

as da mãe. Os filhos acabam ficando numa situação desconfortável de lealdade conflitada, sentido-se inseguros. Acabam sendo bravos, autoritários e inseguros com os filhos, acabando muitas vezes por baterem nos filhos, gerando ódio e afastamento emocional destes.						
--	--	--	--	--	--	--

F – Tabela 06 (GF 2) - O que têm aprendido com os Filhos

Descrição das vivências de aprendizado com os filhos	Unidades de Significados	Categorias	Fenômeno
<p>Relatam ter aprendido a dividir os filhos com os cônjuges, amigos e namorados, em que percebem diminuir seus sentimentos de posse sobre os filhos. Também aprenderam a reavaliar os valores, na medida em que percebem que o tempo passa e os valores também mudam, não fazendo mais sentido. Assim, pensam sobre o que é importante transformar e conservar na educação. Acrescentam que aprenderam que os filhos também educam os pais na medida em que em alguns momentos os papéis são invertidos, quando os filhos funcionam como guardiões dos valores que foram ensinados pelos pais, controlando estes quando transgridem regras e princípios que foram ensinados por eles na família. Cidadania é outra experiência de aprendizagem com os filhos, quando junto com os filhos às compras comparam preços, verificam data de validade dos produtos, etc. Os pais também revelam aprender cuidar melhor de si, pois os filhos cobram qualidade da alimentação, controlam os produtos consumidos quanto à calorias, etc. Respeitar os outros é outro aprendizado que os pais tiveram, mesmo quando avaliam que este valor já estava presente anteriormente em suas vidas, tendo sido transmitidos pelas suas famílias de origem,</p>	- Não ter sentimento de posse	Dividir	Aprendendo com os Filhos
	- A importância do que é importante conservar e transformar na educação	Reavaliar os Valores	
	- Filhos lembram e cobram os pais dos valores por eles transmitidos	Filhos educam os Pais	
	- Verificar e comparar preços quando saem às compras e supermercados	Cidadania	
	- Orientam os pais com relação a valor calórico e aos produtos consumidos que fazem bem para a saúde	Auto-Cuidado	
	- Aprendeu a importância de dialogar	Dialogar	
	- Sentimento de coesão familiar e alianças positivas	Ser Família	
	- A importância na rede social para a família	Rede Social	
		Responsabilidade	

tendo estes adquirido maior profundidade de significado após terem se tornado pais. Aprenderam também a dialogar, pois esta é uma estratégia que utilizam para buscar coesão familiar, na medida em que falam e dão espaço para os filhos se expressarem emocionalmente e dizerem o que pensam, embora mantenham o nível de assimetria em função do papel de autoridade que ocupam. Reconhecer a importância da rede social é outro aprendizado expresso pelos pais, quando relatam que a busca de ajuda de outras pessoas é muito importante para que consigam superar momentos difíceis. Por fim, fazem referência ao fato de após terem vivenciado a parentalidade, se sentido mais responsáveis, tendo esta adquirido um significado mais profundo.			
---	--	--	--

III – Tabelas de Levantamento de Temas e Significados dos Atendimentos das Famílias

A - Família Passos

TEMAS/ VALORES	SIGNIFICADOS	NARRATIVAS
Estudo	<i>Sobrevivência</i>	<p>Tiago – O que eu falei estudo, eu estudava.</p> <p>Tiago – Não mudo não. É o seguinte, eu vou para a escola, eu queria até fazer aula de violão, entendeu? Aí não sei se...</p> <p>Tiburcio – (...) Eu queria coisas melhor, que ele se dedicasse com estudo, qualquer coisa.</p> <p>Tiburcio – E aqui agora já é o contrário, eu quero que esse aqui estude, qualquer coisa, né? Porque olha gente, eu não sei se é porque eu ganhei a vida muito difícil. Ganhei não, estou tentando, estou levando a vida, né? Muita dureza, muito sacrifício, e eu tenho dó de filho meu cair nas mesmas, nas mesmas dificuldades que eu cai. Porque, gente, eu já sofri demais.</p> <p>Iracema – É, porque ele tá melhorando, demonstrando que tá. Ele falou, ele falou que queria estudar mais tarde tirar a carta de motorista. E eu tenho muita esperança depois, quando ele tiver uns dezoito anos ele vai correr atrás, de um serviço, assumir, né? Ganhar um dinheirinho.</p> <p>Tiago – Serviço é tudo do primeiro grau para cima e as escolas não quer dar vaga de jeito nenhum. Agora eu vou na Delegacia de Ensino.</p>
	<i>Trabalho</i>	<p>Tiburcio – Para o comércio assim eu sei que ele não tem muito o dom. Eu sinto que ele não tem dom para comércio. Agora outra coisa que eu penso que eu sei que ele tem dom e pode até servir, é quando ele entrar a idade a gente conseguir um táxi para trabalhar, inclusive eu e ele porque eu tenho muita prática nesse ramo (tosse) Porque tudo que eu fiz na vida com os filhos aqui em São Paulo foi em cima de táxi, então eu tenho bastante conhecimento e ele tem dom para a coisa, eu sei que ele tem (tosse), em matéria de trabalho, né? Agora outra atividade eu não sei.</p> <p>Tiago – Eu sei, eu sei fazer pizza, eu era pizzaiolo antes, aí aconteceu um negócio aí eu parei de trabalhar, foi aí que eu tinha parado de estudar. Então, aí eu parei de estudar.</p> <p>Tiburcio – Olha, o que eu tenho vontade de mudar será o seguinte: Eu vejo ele se ocupar, principalmente, eu nem ligo muito para o trabalho, mais para o estudo, para o estudo porque eu sei que sem o estudo é duro. Agora se der para trabalhar e</p>

Estudo	<i>Estudo como Valor Ineficaz</i>	<p>estudar, melhor ainda, né.</p> <p>Tiburcio – Eu posso ver ele lá com estudo, com um livro ou uma caneta na mão. E posso enxergar ele no mesmo horizonte com um carrinho de pedreiro empurrando, né?</p> <p>Tiago – Já. Uma vez. Sempre eles fala, não precisa perguntar que... – Vai para a escola. – Vai trabalhar. – Vai. Sabe? Então é uma coisa que você sabe que eles quer, né?</p> <p>Tiago – Por causa que sem estudo não vai mesmo. Mais ele tem uma filha que fez até o terceiro ano de faculdade e faltava dois meses pra ela se formar e ela largou e está aí, igual ou pior do que eu com o estudo todo que ela tem não consegue serviço.</p>
	<i>Humilhação</i>	<p>Tiburcio – É porque eu sei que a, que a mão de obra, a mão de obra principalmente nesse País nosso, quem, quem tiver a desgraça da sorte de viver com um serviço braçal, ele passa muita humilhação na vida. Porque o serviço braçal não dá, se o cara pagar aluguel, não dá para o aluguel, não dá para a manutenção da casa, não dá para nada, não dá para o cara colocar um filho na escola e dar para ter assistência, não dá para nada. Então o cara se vê assim perdido no mundo.</p>
	<i>Sobrevivência</i>	
	<i>Violência Escolar</i>	<p>Iracema – Sem briga na escola, sem nada.</p> <p>Tiago – Começar a estudar.</p>
	<i>Compromisso com aprendizado</i>	<p>Iracema – Eu falo assim, sem, eu falo assim, pra ir e voltar sem ter, chegar em casa. – Ah, não vou na escola porque assim, tem alguém querendo me bater, alguém esta me jurando, sabe ? Ele estar na escola com a cabeça erguida, falar. Eu vou estudar, não vou dar atenção para colega nenhum.</p>

Comunicação	<i>Disputa Parental</i>	<p>Tiago – Pelo jeito de falar. Iracema – Eu respondo pra ele. Tiburcio – Deixa ele responder.</p> <p>Tiburcio – Eu não sei transmitir, eu não sei chegar nele e conversar uma conversa de homem para homem. Eu não tenho esse dom, eu não tenho essa coragem e falar. – Meu filho, é o seguinte, vamos encarar a vida assim, assim, assim, assim, assim, assim e assim. Eu não sei...</p> <p>Tiago – Nada... (chora) (...) Ai! Não sei, não sei... (continua chorando, emocionado) (...) Não sei nem o que falar... Eu não sei um negócio que não dá para falar, sabe? Sem palavra... (Chora e silencia) (...) Não tem nem como falar.</p>
	<i>Dificuldade de expressar sentimentos</i>	<p>Tiburcio – O negócio é o seguinte. Eu também não tenho assim esse conhecimento para saber o que e que ele sente. (...) É a tal coisa, é o jeito da pessoa, então eu não sei. Eu acredito que ele deva sentir assim, talvez até me rejeitar, sei lá, pai e mãe, sei lá, que não é isso o caso, né?</p>
	<i>Distância Emocional</i>	
	<i>Dificuldade de Comunicação</i>	<p>Iracema – Por exemplo, o pai dele ir com ele ver um serviço, uma coisa e outra. Mais o que eu vejo é ele quieto lá em casa para min é isso. Meu pai não bota comigo para arrumar alguma coisa, meu pai não bota comigo para arrumar alguma coisa pra min. E sozinho não tem coragem de ir atrás.</p>
Resignificando a Comunicação	<i>Aprendendo a se comunicar</i>	<p>Tiago – Para min ele é um amigo, um companheiro. Só que é aquele tipo de companheiro que ele não sabe o que eu quero, nem eu sei o que ele quer.</p> <p>Tiburcio – Porque eu não falo, ele também não fala.</p> <p>Tiburcio – Eu talvez não tenha ensinado, porque eu sei que ele não sabe conversar comigo, ele não sabe pegar e falar. – “Pai, quero ter uma conversa com o senhor assim, assim, assim”. Chegar e falar assim como dois amigos.</p> <p>Iracema – Eu falo assim que o Tiburcio não chega nele para sentar e ter uma conversa. O Tiago também tem vergonha de chegar no pai: – “Pai estou precisando de assim, assim, para o senhor me ajudar ...”</p> <p>Iracema – Mais também você podia chegar nele e falar a mesma coisa.</p>

Resignificando a Comunicação	<i>Aprendendo a comunicar sentimentos</i>	<p>Tiburcio – Eu também não tenho jeito também, por isso que não é só ele, sou eu também.</p> <p>Tiburcio – Heim, Tiago, eu queria que você aproveitasse a reunião aqui. Esse pessoal está aqui para nos ajudar no que eles puderem, em um apoio, em uma palavra, que isso é um negócio muito importante. Então eu queria que você aproveitasse esse momento para você descarregar tudo aquilo que você sente. Se você está lhe faltando algum apoio, algum...</p> <p>Tiburcio – O que é que está dificultando a sua vida, assim, o que é que você gostaria de partir para que? Assim, alguma coisa, porque eu acho que todo mundo tem alguma, algum objetivo na vida.</p>
	<i>Entrando em contato com sentimentos</i>	<p>Tiago – Eu quero, eu já falei. Eu quero estudar, eu quero, não tem nada assim que me incomoda, eu não me sinto rejeitado não.</p> <p>Tiburcio – É isso aí que eu queria saber dele. O que eu posso ser útil na vida dele?</p> <p>Tiago – Eu não gosto, eu não gosto... De ficar olhando pra ninguém... (vergonha, estranhamento e constrangimento).</p>
	<i>Comunicando sentimentos</i>	<p>Iracema – Ta com vergonha... Sente muito remorso...</p> <p>Iracema – Então é isso, ele não consegue... É a emoção...</p> <p>Tiburcio – Acontece o mesmo que acontece comigo, porque eu às vezes tenho vontade de me abrir para ele, ter uma palestra de amigo para amigo e tal, e não tenho essa habilidade.</p> <p>Tiburcio – Sei lá, talvez seja não tem assim palavras, diálogo para falar aquilo que realmente ele deseja e tal. Então eu acho que falta aquele...</p> <p>Tiburcio – Eu gostaria que ele, que ele falasse tudo que ele sente dentro dele. Se ele está irritado comigo, por a mãe dele ou pela família, por outra pessoa, então o que é que ele precisa, o que é que ele precisa assim, de apoio, de alguma coisa para desenvolver alguma coisa.</p>
	<i>Identificando Desqualificação</i>	<p>Iracema – E quando fala o Tiburcio não leva a sério, fala assim:– Ah, esse aí não tem mais jeito não. Sabe como é que é? Eu falo. – “Tiburcio vai na escola ver o papel para o menino voltar para a escola”. – “Ah, esse aí não quer mais nada não, já deixa, larga para lá, já perdi a fé. Não é assim”.</p> <p>Iracema – Não, eu acho que ele não leu, ele tem muita preguiça de ler, tem preguiça de pegar no caderno.</p> <p>Tiago – Preguiça não, não é por causa da preguiça. Você é louca. Preguiça não.</p> <p>Tiburcio – O que dificulta talvez eu com o Tiago, talvez seja essa aproximação assim de pai para filho, de amigo para amigo. É isso aí, que se eu acho que se ele e eu ouvisse um ao outro... eu a ele na qualidade de pai e ele me ouvisse na qualidade de filho, eu acho que as coisas começava a caminhar</p>
	<i>Identificando dificuldades e apontando soluções</i>	<p>João (Pesquisador) – Será que é mágoa. Esse choro é mágoa, é um pouco de mágoa.</p>

Conflitos de Valores Intergeracionais	<i>Dar o que os filhos pedem</i>	<p>Iracema – O Tiburcio chegou bravo, disse para ele que não ia mais querer... Que deixasse para lá, que ele não queria nada com nada da vida então largasse para lá e eu não sabia. Ficou bravo com ele falando que não ia dar mais o que ele pedisse, não ia dar mais nada para ele, aí...</p>
	<i>Consumo</i>	<p>Iracema – É ele quer. Não, sabe por quê? O pai dele deu tudo para ele antes e agora o pai não pode dar. Então é isso que ele está perdido, a cabeça dele não está sabendo.</p> <p>Iracema - E esse, o Tiago não sabe o que ele quer, ele acha tudo bonito, carrão bonito, gosta de boa vida, mais ainda não afirmou a cabeça para começar dali para depois ele ter, né?</p>
	<i>Ser X Ter</i>	<p>Iracema – É que, certos lugar que a gente mora, o pessoal só olha o que você tem. Se você não tem nada você não é enxergado. E lá onde nós mora mesmo é um lugarzinho assim. Quem tem uma moto bonita, não olha para quem não tem e acho que ele mora nesse lugar e quer ter as coisas também, bonita, as coisas boa, e ele não tem ainda. Mais ele no estudo, vai estudando, vai arrumar um serviço bom. Eu falo com ele sempre. – Um dia você vai ter as suas coisas também.</p>
	<i>Autonomia X Dependência</i>	<p>Tiburcio – É correr atrás, correr atrás do prejuízo.</p> <p>Tiburcio – Não, ele parece que não está se sentindo muito seguro para correr atrás.</p> <p>Tiburcio – É pela idade dele já era para ele se virar porque eu nunca corri atrás do meu pai nessa idade para...</p> <p>Tiburcio – É pela idade dele já era para ele se virar porque eu nunca corri atrás do meu pai nessa idade para...</p>
	<i>Responsabilidade X Lazer</i>	<p>Tiburcio – É dar o anzol e mandar para ele buscar o peixe (tosse). Não, porque, sabe porque seu João ? É o seguinte, eu não dou muito perdão para o Tiago nesse negócio aí de correr atrás porque as coisa que interessa para ele, uma pescaria, um outro negócio assim, um, ir para o forró, para, aí ele não precisa de min para nada, aí ele resolve tudo na maior disposição, na maior alegria.</p>

<p>Valores Parentais</p>	<p><i>Humildade</i></p> <p><i>Respeito</i></p> <p><i>Influência das Amizades</i></p> <p><i>Honestidade</i></p> <p><i>Regras</i></p> <p><i>Não roubar</i></p> <p><i>Ser direito</i></p>	<p>Iracema - Humildade, respeitar. Eu sempre respondo: ele respeitar os mais velho. Não quero que ele anda com mau companhia. Chegar meia noite eu não gosto. Tudo eu dou conselho para ele em casa, falo com ele, mais até hoje está assim, ainda não...</p> <p>Tiburcio – Para não entrar com má companhia que isso derruba qualquer ser humano. Más companhias e para o estudo, só encho o saco dele, não sou aquele pai... – Você já está nessa idade, tem que trabalhar que eu não vou sustentar vagabundo, que eu não vou... Isso que eu não vou aquilo. Eu não tenho essa mania. Meu negócio, eu só peço pra ele duas coisas: é não se influência com vagabundo, porque isso aí atrasa a sua vida... É um negócio sem retorno.</p> <p>Iracema – É. Sempre, eu mando ele respeitar os mais velhos, não responder e graças a Deus ainda, ainda ele nunca deixou de fazer. Não pega nada dos outros, não mexe no que é dos outros.</p> <p>Tiburcio – Então, agora só o que eu te peço, só o que eu sempre te peço é sair fora de gentinha que não tem valor nenhum, vagabundo, né ? Falar logo a verdade. Se livrar de companhia com essas pessoas que anda fazendo o mal e procurar estudar, procurar assim uma maneira de estudar de fazer qualquer coisa, qualquer curso...</p>
<p>Lealdades Conflitadas</p> <p>e</p> <p>Alianças Intergeracionais</p>	<p><i>Separação e Recasamento</i></p> <p><i>Comparações e conflitos entre famílias</i></p> <p><i>Pressão</i></p>	<p>Iracema – Talvez assim ele pensa que os outros filhos do Tiburcio também não gosta dele, e quer ser mais do que ele, e é uma confusão. Tem que falar tudo que a gente sente né? Não pode...</p> <p>Tiburcio – Eles têm às vezes esse pensamento com eles... Mais é uma... Aí é tal coisa, é onde a pessoa às vezes se condena com a própria língua, com as próprias palavras... Porque se for quando eu falar qual é o filho que eu gosto mais vai ser um negócio meio difícil para min, porque eu não sei nem definir porque para min é tudo igual. Tudo, todos, tanto faz os outros como esses daqui, para min é tudo igual. Agora eles, eles às vezes fala que eu tenho essa filha minha que é casada...</p> <p>Tiburcio – Eu me separei da outra, da outra mulher e meus filhos já tudo era... Já era tudo já com entendimento de gente, adulto já era tudo adulto. E eles são amigos meus, amiguíssimos, todos eles, porque sabe que eu tolerei até onde pude, e sabe que eu, que o negócio não partiu de min, aquele negocio de separação porque ela fez muito mais para ver a separação do que eu, então nenhum tem mágoa de min é tudo meus amigos.</p>

<p>Temporalidade</p>	<p><i>crescerem</i></p> <p><i>Falta de Projeto</i></p> <p><i>Respeitar o Ritmo</i></p>	<p>pai e a mãe que segure mais.</p> <p>Tiago – É eu penso diferente... Que dias melhor vai vir né? Vem não, não pode também falar que não vai fazer... Aí de repente amanhã aparece um negócio... Aí já não é mais vagabundo... O primeiro dia que você trabalha, já não é mais vagabundo, aí o pessoal já valoriza...</p> <p>Iracema – Já te olha de outro jeito.</p> <p>Tiago – É já.</p> <p>Tiburcio – Agora tem hora que eu fico perguntando. É que normalmente um cara quando está na idade dele tem assim, é, vaidade, tem parece vaidade de ser uma coisa, alguém na vida, uma coisa, um estudante bom ou um profissional bom, sei lá, um negócio assim, e ele parece que desanimou, não tem mais, não tem aquela ilusão assim para crescer, de ser alguém na vida, eu sinto isso.</p> <p>Tiburcio – Coisas práticas... É... Sei lá, é esperar...</p>
<p>Tempo livre</p>	<p><i>Óscio</i></p>	<p>Tiago – (Dá risada). Agora. Eu fico em casa, eu veja a minha namorada, eu vou na escola.</p> <p>Tiburcio – Achei graça que o moleque faz muitas coisas boas no dia.</p> <p>Tiburcio – Só se ele faz escondido de min, porque fica fazendo nada.</p>
<p>Religiosidade</p>	<p><i>Fé e Espiritualidade</i></p> <p><i>Companhias</i></p> <p><i>Drogas</i></p> <p><i>Prisão</i></p> <p><i>Perde o sono</i></p>	<p>Tiburcio – Tem hora que eu penso, eu não sei se vocês acreditam, eu penso até em coisas ruim.</p> <p>Tiburcio – É espiritual...</p> <p>Tiburcio – É... Eu... Que eu já pensei até de... Que eu conheço aí um lugar espiritual muito sério, muito bom, já pensei de ir lá ver se resolvia alguma coisa, porque eu vi que lá é sério, porque é muito sério mesmo...</p> <p>Iracema – Tem hora que a gente desanima a gente pensa que não tem mais jeito que começa a rezar...</p> <p>Iracema – Porque ele não dá valor assim a uma pessoa de nível, a uma pessoa fina ele gosta de andar mais, com pessoa mais que não é boa gente, esses maloqueiros da rua assim...</p> <p>João (Pesquisador) – Qual é a preocupação ou medo de vocês?</p> <p>Iracema – Deus que me livre mais eu penso assim uma hora entrar no meio desses cara fumando, usando esses tipos de coisa...</p> <p>João (Pesquisador) – Que coisas, droga?</p> <p>Iracema – É. E uma hora estar na cadeia...</p> <p>Tiburcio – É o medo que a gente tem né? Por que...</p> <p>Iracema – Se sai muito à noite, eu perdi o sono muito... Eu pensava... Eu era antes era mais forte eu estou muito acabada...</p> <p>Tiburcio – É o que eu sempre falo para ele que a pessoa que sai</p>

Preocupações	<i>Violência</i>	principalmente nessa periferia a noite está procurando morte porque é o que mais a gente vê. Porque você vê as pesquisas aí que a turminha de quinze a vinte e cinco anos é o que mais estão morrendo.
---------------------	------------------	--

B - Família Simão

TEMAS/ VALORES	SIGNIFICADOS	NARRATIVAS
Disputa de Poder	<i>Lealdades Conflitadas</i>	Quize - Não sei. Não sei às vezes eu fico de acordo com o que meu pai fala, às vezes eu fico de acordo com que outro fala.
	<i>Falta de Acordos consensuais</i>	Quize – Quando uma pessoa pensa uma coisa e outra pensa outra, não entra em acordo, não dá para resolver as coisas, não dá para entrar em um acordo certo. Tipo, sempre fica, sabe, tipo difícil para resolver as coisas, não chega em uma solução...
Pais Confusos	<i>Filhos Inseguros</i>	Quize – Eu não sei se eu obedeço um, se obedeço outro.
	<i>Filhos Dividos</i>	Edna (Mãe) – Que eles têm razão, porque fica complicado pra eles. Porque eles não sabem qual é o certo e qual que está errado. Não sabe o que fazer, uma hora faz de uma forma, uma hora faz o certo, outra hora faz o errado, não sabe o que fazer, eu acho bem complicado.
		Haro – Passa assim: (Levanta, pede para o pai e para mãe cada um segurar em uma mão. Se balança de um lado e do outro, dramatizando o quanto se sente dividido e puxado por ambos ao mesmo tempo, explicitando seu sentimento de conflito de lealdade com os pais) Vou para lá eu vou para cá...
Jogo de Inclusão/Exclusão Parental	<i>Falta de Acordo entre os pais</i>	Seu Milton (Pai) – Eu e ela tentar uma maneira de se entender...
		Edna (Mãe) – Esse jogo não tem jeito...
		Edna (Mãe) – Porque ele puxa pro lado dele e eu puxo pro meu lado. Ele puxa sozinho pra lá e eu puxo sozinha pra cá. Então não dá, não dá para

<p>Enfraquecimento da Autoridade</p>	<p><i>Filhos machucados</i></p> <p><i>Na falta de acordo dos pais, filhos decidem.</i></p> <p><i>Família fica sem rumo</i></p> <p><i>Sentimento de Exclusão</i></p> <p><i>Ensinando Valores</i></p>	<p>resolver. Desse jeito não dá...</p> <p>Haro – Machuca tipo assim, se meu pai falar, vamos supor, assim: Haro, vamos... Vamos na casa da minha tia, minha irmã ?</p> <p>Haro – Meu pai. Vamos na casa da minha irmã comigo, andar um pouco, passear, conversar. Minha mãe fala:Haro, vamos ali comigo, vamos na casa da minha mãe. Aí tipo se eu for com a minha mãe, meu pai vai ficar triste. Se eu for com o meu pai, minha mãe vai ficar triste. Não tem como eu fazer tudo na mesma hora. Então o que eu faço, vamos nós três para outro lugar, fazer alguma coisa...</p> <p>Quize – Saber que os nossos pais não se entendem, que a gente não chega a nenhum lugar desse jeito.</p> <p>Milton (Pai) – Mais sempre fui podado, ela nunca permitiu, ela nunca permitiu.</p> <p>Milton (Pai) – Eu já tinha falado para ela o seguinte, desde pequeno quando eu via eles fazer alguma coisa errada, eu ia chamar a atenção deles, ela vinha em cima, ela não permitia que eu chamasse a atenção deles, então eu falei: Edna Você está colocando as crianças contra min. Por exemplo, vou dar um exemplo aqui. O Yuri, ele começou a tocar violão, então ele dizia que tocava, ele dizia assim que já sabia tocar violão, eu dizia: Yuri, você não pode falar para os outros que você sabe tocar violão, você tem que aprender. Eu ensinei ele a jogar dama, eu falei: Você não fala para os outros que você sabe jogar dama, você tem que ter humildade. E ela ia contra: Deixa o menino, deixa o menino. Teve uma vez na reunião, depois de muito tempo isso daí, na reunião da escola, a professora falou assim: Olha, você precisa conversar com o Yuri porque ele chega na sala aqui, ele se julga o maior aqui dentro, ele chega assim: Eu sou o cara ! Então porque ele chegou a esse ponto, porque naquele momento que era para min corrigir ele: Yuri, não é assim não, aprende primeiro, não precisa falar para os outros o que você está fazendo, quando você for fazer, mostra com atitude o que você for fazer.</p>
<p>Parentalidade e Questões de Gênero</p>	<p><i>Pai: Distância dos filhos</i></p> <p><i>Mãe: Proximidade dos filhos</i></p> <p><i>Críticas Parentais</i></p> <p><i>Desqualificação Parental</i></p>	<p>Edna (Mãe) – Quanto a esse negocio do violão, quando ele fazia alguma coisinha, ele sempre queria que ele visse que ele sabia alguma coisa, mais ele, eu sempre percebia que ele dava um jeito de nunca elogiar, nunca falar assim: Nossa você está aprendendo. Ele nunca valorizou aquilo. Eu</p>

<p>Parentalidade e Questões de Gênero</p>	<p><i>Expectativas Frustradas</i></p>	<p>gostaria às vezes não que ele ficava, que nem que ele ficava falando que sabe tudo, não é para falar isso, mais pelo menos falar: Ta bom! Porque eu sento, ele toca, ele faz música, eu sento ele fala: O mãe, vem ver. Eu olho e fico escutando. Ele sempre faz, ele toca para min, ele fica perto de min, tocando pra min ver. Mais eu percebo que ele não liga, ele não liga muito assim para ver e ficar, sei lá, parar um minuto e olhar, só quando ele vai lá e pede, ele fala: O pai, escuta aqui um pouquinho. De vez em quando. Agora para min ele está sempre me mostrando, tá olhando e eu presto atenção...: Ta legal, tá bonito ! Eu não fico falando que ele é o melhor, que ele sabe tudo. Mais eu dou atenção, cada coisa que ele, ele mostra. Então é isso que eu acho que ele não, ele já vê o contrário.</p>
	<p><i>Autoridade Paterna X Autoridade Materna</i></p>	
	<p><i>Superproteção Feminina</i></p>	
	<p><i>Dependência X Autonomia</i></p>	
	<p><i>Mulher-Mãe</i></p>	<p>Milton (Pai) – Não é que eu falo demais, eu queria que a Edna tivesse autoridade... Por exemplo, ela fala uma coisa para a Quize dez vezes, eu acho que não tem necessidade de falar dez quinze vezes ao mesmo tempo. Por exemplo, se a Quize olha para ela, ela fica falando, falando. Edna porque você fica falando? Olha, no ano dois mil, no ano dois mil, eu falei. Edna, agora a Quize está com dez anos e o Yuri esta com onze, não vamos ficar chamando as crianças como se fosse criança do prezinho, vamos comprar um despertador, para eles aprende a despertar sozinho, aprender a fazer as coisas sozinho, eles precisam ter responsabilidade. Comprei o despertador, pois ela em nenhum durante esses cinco anos ela colocou para despertar eles, colocava para ela, ela despertava e ia chamar eles, até hoje é assim. Por exemplo, domingo, domingo agora, levantamos de manhã para ir a missa, eu falei. Edna, já é, eles demoram muito para se arrumar, vamos. Ah, se eles não levantar agora eu não vou; não vai dar tempo, eu não vou ter condição de fazer as coisas porque eu me enrolo com eles. Então deixa, eu chamo eles eu ajudo... Ta, ai já foi, sabe, ela não quer... Aí eu fui lá e chamei, fale: Edna cuida das suas coisas, cuida da roupa lá, deixa que eu me viro aqui. Eu queria assim, levantar, cada um faz uma coisa, um faz o café, o</p>
	<p><i>Distância Conjugal</i></p>	
	<p><i>Proximidade Materna X Distanciamento Paterno</i></p>	

<p>X Perda de Autoridade</p> <p>Perda de autoridade da Mãe</p> <p>Perda de autoridade da Mãe</p>	<p>Construção da identidade paterna negativa</p> <p>Homem como moralizador da Família</p> <p>Distribuindo Tarefas</p> <p>Modelos Intergeracionais</p> <p>Autonomia relativa</p>	<p>do trabalho cansado, ela vinha reclamar para min. Porque fulano não fez, porque ciclano não faz, porque fulano não faz. E aquilo, porque a gente chega do trabalho, eu sou encarregado do setor de elétrica, tanto serviço, subir no caminhão, carregando escada, é, sabe, para chegar vir e falar sabe? ... Ai, tudo bem, faz você agora. Aí tudo bem, eu fiz... Eu fiz, sentei com eles, não falei uma vez só não, várias vezes, sentei com eles. Tudo direitinho, ritmo perfeito. Olha, hoje é o dia do Haro lavar a louça, secar, coisa e tal, pá, pá, pá, né? Tomar banho; a Quize também, o Yuri também. O quintal para limpar, porque fica muito sujo de coco de cachorro, pêlo de cachorro, louça sem lavar, fogão sujo com resto de comida, a louça todo dia sem lavar . Eu cresci cuidando de casa, minha mãe, meu pai trabalhava fora, eu cuidava de casa, lavava roupa, cozinava, passava. Eu sempre cresci com responsabilidade. Então tudo bem, sentei com eles, li esse plano que eu fiz para eles, do trabalho coloquei: Olha, tem coisa que vocês podem só avisar para a gente, mais tem coisas que vocês tem que pedir porque vocês são menores, e eu, nós somos responsável, não foi isso que eu coloquei no papel, não é? (se dirige para os filhos, perguntando).</p>
<p>Comunicação Familiar Deficitária</p>	<p>Ouvir mais e falar menos</p> <p>Cumprir o que se combina</p> <p>Confiança</p> <p>Negociação de Regras e Limites</p> <p>Mensagens contraditórias</p>	<p>Quize – Gostaria que eles ouvissem mais a gente. Em vez de falar mais, ouvisse mais o que a gente tem para falar e desse mais liberdade pra a gente e confiasse, acima de tudo... O que a gente tem pra fazer. Porque como que eles pensam uma coisa da gente e não acontece, sabe? Ah, se você sair, você não pode sair porque pode acontecer uma coisa com vocês. Tipo: se você for nesse lugar aí, pode haver um assalto. Sabe tipo, então alguma coisa assim. Ah, como eu vou deixar você ir na festa se você não vai voltar essa hora? Sabe maior confiança. Eu vou voltar cedo, aí confiar. Então ta bom, mais volta cedo. Não determinar o horário, mais saber que a gente sabe o horário de estar. Eu acho que é isso...</p> <p>Edna (Mãe) - Por isso que as vezes a Quize não faz o serviço, é sempre assim, quantas vezes eu já falei. Quize vai fazer isso. Ele: Não, a Quize não vai fazer porque cadê o Yuri, você não deu serviço para o Yuri. É uma complicação que o Senhor tenha misericórdia ...</p>

<p>Comunicação Familiar Deficitária</p>	<p>Dificuldade de Diálogo</p> <p>Filhos fogem de casa</p> <p>Medo</p> <p>Mentira</p> <p>Poibições</p> <p>Bater</p> <p>Namoro</p>	<p>Milton (Pai) – Separa, porque desse jeito não dá, porque se não, não tem como conversar, não tem diálogo...</p> <p>Quize – Eu acho assim, não... Eu entendi, mais eu acho, como eu estava falando da confiança antes, aí minha mãe estava falando aí do negócio que aconteceu com o Haro, aí eu não sei se eu comentei com a minha mãe, não sei com quem eu comentei, que assim, como eu estava falando que queria mais liberdade é por causa que eu entendo das coisas, por causa que o, o Yuri já fugiu de casa duas vezes, o Haro, duas...</p> <p>Haro – Por medo. Porque eu, tipo falar... Eu tipo assim: chego assim no meu pai e falo: Pai... Vamos supor assim, ele fala assim para mim: Haro, você não pode fazer isso. Vamos supor a questão de namorar. Haro, você pode namorar. Se ele falar assim. Eu penso comigo: Se meu pai ficar sabendo que eu estou namorando, ele vai me bater, eu vou chorar pra caramba... Eu não quis falar para ele, eu estou deixando ele falar, eu tenho medo de falar para ele porque se não eu vou apanhar. É isso, eu não pode falar nada, ficar quieto.</p> <p>Quize – A mesma coisa. Às vezes até eu queria falar assim, não, não vou falar, vamos ver o que vai acontecer...</p> <p>Quize – Aí da outra vez a gente fala assim. Pai. A gente vai na escola de samba. A gente fala: Pai, a gente vai ali na lojinha. Tem que mentir se não, não vai, sabe? Vamos supor isso não acontece. Eu te falei isso, mais vamos supor que seja assim. A gente tem que falar. – A gente vai ali na casa da menina ali pode? Ele vai falar. Ali você pode. A gente vai para outro lugar, porque se for falar a verdade ele não vai deixar.</p>
<p>Tempo Vago</p>	<p>Falta de lazer</p> <p>TV como Lazer</p> <p>Respeito pelas diferenças</p>	<p>Haro – Mesma coisa, porque eu estava falando para a minha mãe. Tipo sábado e domingo... Não sei se foi na semana passada, acho que foi no outro. Eu estava em casa, no outro né? Tava nós três, o Yuri tinha saído. Aí eu falei: não tinha nada para fazer assim, só tinha revista e ficar assistindo televisão. Aí eu falei: Mãe, tá vendo porque eu não gosto de ficar aqui, não tem nada pra fazer. Por isso que eu venho aqui (na ONG), tem aula pra fazer... Eu falei para a minha mãe: Mãe, não tem nada pra fazer aqui, por isso que eu não gosto... Ficar assistindo televisão é</p>

		chato, ficar deitado é chato...
<p>Co-Construindo a relação de autoridade</p>	<p>Relação de Confiança entre pais e filhos</p>	<p>Haro – Mesma coisa da Quize também, que se encaixa nessa parte. Se meu pai deixar a gente sair de sábado, ele vai ver que nós tem confiança. E para ele nós tem que ter confiança a partir dos dezoito.</p>
	<p>Co-Construindo regras e limites</p>	<p>Milton (Pai) – Eu penso o seguinte: olha, nem tudo aquilo que a gente quer, vai ser feito.</p>
<p>Co-Construindo a experiência de autonomia</p>	<p>Tendo tempo para adaptação</p>	<p>Milton (Pai) – Eu penso assim: dentro das possibilidades, uma coisa que não é tão distante assim, eu posso ta liberando, dependendo de onde, com quem está indo, com quem está saindo... Eu acho que é como a gente falou no outro encontro: que não pode soltar as rédeas de uma vez... As rédeas, eu conversei já com ele disso aí, as rédeas têm que ir soltando de vagarinho, não é de uma hora para a outra.</p>
	<p>Ausência de limites</p>	<p>Milton (Pai) – Eles quer que já libera tudo, para chegar, para sair na hora que quer, chegar a hora que quer, ir onde quer, com quem quer.</p>
	<p>Negociando a Liberdade</p>	<p>Milton (Pai) – Essa é a mentalidade deles. Como a mãe deles aqui, a Edna, ela não se preocupa com isso, para ela tanto faz, eu já me preocupo com isso.</p>
	<p>Conversando sobre “Rédeas” (Limites)</p>	<p>Milton (Pai) – Eu penso assim: dentro das possibilidades, uma coisa que não é tão distante assim, eu posso ta liberando, dependendo de onde, com quem está indo, com quem está saindo... Eu acho que é como a gente falou no outro encontro: que não pode soltar as rédeas de uma vez... As rédeas, eu conversei já com ele disso aí, as rédeas têm que ir soltando de vagarinho, não é de uma hora para a outra.</p>
	<p>Horário para sair e Horário para Voltar</p>	<p>Milton (Pai) – Eles quer que já libera tudo, para chegar, para sair na hora que quer, chegar a hora que quer, ir onde quer, com quem quer.</p>
	<p>Preocupação com Violência</p>	<p>Quize – Porque não tem como eu continuar andando, não consigo, não posso caminhar.</p>
		<p>Quize – Tirar, sair...</p>
		<p>Milton (Pai) – Não, sem rédea não tem como...</p>
		<p>Milton (Pai) – Não, sem rédea é impossível, porque eu acho que rédea é o limite.</p>
		<p>Milton (Pai) – Não, depende dela. Vamos supor, se ela entende, a gente conversa, ela entende que chegar tarde é impossível no lugar onde mora, um lugar como esse aqui, muito perigoso. Se ela entender essas coisas, vai depender do diálogo, do</p>

<p>Co-Construindo a experiência de autonomia</p> <p>Dividindo a responsabilidade</p> <p>Redefinindo lugar na relação com os filhos</p> <p>Compromisso com Aprendizado</p> <p>Participação na Comunidade</p> <p>Namoro, Baladas e Horários</p>	<p>Pais unindo esforços</p> <p>Rompendo com as disputas</p> <p>Buscando acordos pelo diálogo</p> <p>Regras e Limites como regulador moral da família</p> <p>Confiança e reciprocidade</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Compromisso</p> <p>Controle</p> <p>Monitoria</p> <p>Liberdade e</p>	<p>entendimento.</p> <p>Milton (Pai) – Aí sim, aí nós precisamos... A Edna ver, o mesmo perigo que eu vejo dela estar chegando tarde, com quem ela está andando, a gente conversar, a gente se entender. Se é um lugar longe ou um lugar perto: O Milton, é um lugar perto, olha, a gente pode ir lá, a gente pode ver o ambiente... Vai ver para não ter problema, é outra coisa.</p> <p>Milton (Pai) – Se voltar atrás e a gente irem segurar a rédea, não soltar as rédeas, mais ir soltando devagarinho, dialogando, conversando e se entendendo, tudo bem. Não eu colocar as crianças contra e ela colocar contra min, e as crianças não saber para quem ir... Então ter que voltar atrás pra esse sentido, eu acredito que a família vai se unir, vai ser muito bom...</p> <p>Milton (Pai) – Não sei, porque a rédea é um limite... Se um chefe de família, um pai de família, uma mãe de família, não consegue colocar limite em casa, então a família vira baderna - como está...</p> <p>Milton (Pai) – Da mesma forma que eles pedem de min mais confiança, mais amizade, eu peço para eles também. Porque já foi dado, já aconteceu motivo para isso... Já aconteceu coisas que foi dado confiança e eles quebraram essa confiança. Com o Haro já aconteceu, com o Yuri já aconteceu, só que o Yuri, ele melhorou, ele está entendendo, ele voltou, coisa e tal. Tem coisa ainda que ta, por exemplo: o fato dele não estar aqui é coisa errada... Mais tem coisa que dá para a gente estar levando, mais se eu bater na tecla a vida toda... Por exemplo, já foi falado: Quize olha, você está nos Meninos do Morumbi; você não pode sair daqui pra voltar sozinha... A primeira reunião que nós tivemos aqui... Quando chamou o Haro e o Yuri, a Quize não estava. Onde esta a Quize ? Aí a menina falou: Acho que ela foi na casa da amiga dela. E ela sabia que tinha uma reunião. Hoje por exemplo, outra vez... Ela sabia, por exemplo... Sabia que tinha uma reunião - foi na casa do colega, socorrer o colega lá... Tinha a responsabilidade dos Meninos do Morumbi. Hoje por exemplo ele tinha que estar aqui. Então são coisas assim...</p> <p>Haro – Não desse jeito ai que meu pai estava fazendo, estou falando assim de tipo que nem meu pai estava</p>
--	--	---

Expressando Sentimentos	<p>Confiança</p> <p>Pais como apoio</p> <p>É caindo que se aprende a andar</p> <p>Filho é para o mundo</p> <p>Co-Responsabilidade Parental</p> <p>Fuga de Casa</p> <p>Identificando problemas e propondo soluções</p> <p>Se sentido Ferido, Prisioneiro e Vilão.</p> <p>Diferenças X Desigualdades</p> <p>Diferenças de Pensamento X Certo e Errado</p>	<p>falando que nós não tem idade para fazer certas coisas; para ir em certos lugares, mais ele deveria fazer assim: ele põe a rédea... Vamos supor eu estou pequenininho, não sei andar direito, ele põe a rédea em min, e deixa eu andar, eu vou cair, caiu, levanta de novo e anda.</p> <p>Haro – Tipo, deixar viver, não deixar viver assim, vai pra a vida, vai ,, vai pra o mundo.</p> <p>Milton (Pai) – É difícil, essa conclusão que eu queria fazer pro senhor que eu estava tentando explicar. Que a Edna, por exemplo, assim, ou ela dá total liberdade, concorda com tudo: que eles saem, eles vão para o lugar que quer, que eles assumam responsabilidade aqui e com o sair, namorar, mais ela não exige deles que eles assumam responsabilidade com a escola, com a família, com a comunidade com a qual nós participa. Ela quer que dê liberdade para eles namorar, ir na balada, chegar a hora que quer, mais...</p> <p>Milton (Pai) – Entendi só que eu tentei fazer isso, só que quando ele caiu, ao invés da Edna assumir junto comigo o erro de que ele caiu, eu fiquei como vilão; eu fui o único culpado: Ah, porque o Haro ta ficando fora, na casa de colega por causa de você... Porque o Haro está assim por causa de você... Tudo me tachou. Se ela falasse: Milton, nós dois erramos, vamos tentar consertar isso. Então eu não ficava tão ferido, tão magoado, e me sentido como se eu fosse um prisioneiro, o único vilão dentro de casa. Então tudo bem, se eu errei, eu não me importo em dizer que eu erro, eu sou humano, agora ela nunca erra, o único errado sou eu, ela é perfeita sempre. Sempre quando eu falo pra ela, ela: Não, eu estou certa, você que errou, você é isso, você é aquilo, você é aquilo. E daí eu fico assim, olha. (Encaixa as costas da mão expressando que está encurralado e pressionado). Quando ele caiu, é preciso consertar; ele é adolescente, tem todo um tempo pra se refazer.</p>
-------------------------	---	---

Capítulo IX

Interpretação e discussão dos dados

9.1 - As preocupações dos pais ao educar os filhos

Ao iniciar a interpretação dos dados fornecidos por este grupo, cabe explicitar que a educação dos filhos se revela como um fenômeno complexo, cujo tecido comporta diversas urdiduras, que serão denominadas aqui como categorias (conteúdos mais amplos); subcategorias (significados mais específicos) e Unidades de Significado (núcleos narrativos), tendo este critério como uma escolha meramente didática, tendo em vista a organização dos dados.

Assim, é importante esclarecer que do ponto de vista da construção das narrativas dos participantes, a partir das vivências suas e descrições, as preocupações, as estratégias, as expectativas, os sentimentos e o cotidiano vivenciado, ocorrem simultaneamente, permeando a experiência educativa em todos os níveis, não sendo possível fazer separações nítidas e aparecem subjacentes e relacionadas aos valores preconizados e desejados por estes pais de famílias ao educarem seus filhos.

Compreendo que estes valores são vividos num processo dinâmico e dialógico em que vão se interconectando e se interpondo, o que faz com que apareçam em qualquer momento das narrativas, numa relação análoga que, dependendo de qual seja o foco da análise e do contexto das conversações podem aparecer como expressões semelhantes, porém com sentidos diferentes, podendo ser divergentes, convergentes, semelhantes ou relacionados, em função do contexto da discussão.

Deste modo, quero dizer que, uma vez que dado à natureza complexa do fenômeno que estamos investigando, os significados podem aparecer em qualquer momento e todos juntos, porém nunca desconectados do fluxo lógico das conversações ocorridas, apresentando assim diversas possibilidades de manifestações (e interpretações).

Em outras palavras, quero fazer referência ao princípio sistêmico ou organizacional das narrativas, que nos permite fazer relações e religar a todo o momento o conhecimento das partes e vice versa (Morin, 2003).

Sabemos, por outro lado, que do ponto de vista sistêmico, o todo é mais que a soma das partes. Esses “mais que” designam fenômenos qualitativamente novos que denominamos “emergências”. Essas emergências significam “trazer a luz”, portanto o aparecer dos fenômenos em suas interconexões e relações, mostrando-se e escondendo-se, num reaparecer constante, que depende do nosso olhar (Critelli, 1996).

Por outro lado se o todo é mais que a soma das partes, o todo é também “menos” que a soma delas. Esses menos significam as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes.

Deste modo o movimento de interconstituição do fenômeno se dá neste jogo de esconder-se e aparecer, que ao mesmo tempo se mantém e renova a partir do instante em que nos colocamos e recolocamos para olhar, analisar, interpretar e perceber.

Assim, entre outros fatores, a análise será um procedimento de leitura em que procurarei decodificar os significados específicos naqueles discursos considerando os contextos de conversações, em termos dos temas que estarão sendo discutidos, levando em consideração que podem explicitar aspectos relacionados a outros temas ou fenômenos.

Antes, porém considero importante fazer uma breve exposição, circunscrevendo o fenômeno **preocupações** em termos dos significados com os quais aparecem aqui.

Em primeiro lugar, as preocupações surgem no contexto deste estudo como uma espécie de temor, possuindo um caráter de antecipação da possibilidade, ou seja, um ocupar-se antes. São as preocupações que aparecem na vivência dos pais como modo de cuidar.

Na perspectiva de Heidegger, tem a ver com a idéia do cuidado, no sentido de acentuar as realizações concretas do exercício da pre-sença²¹ (estar no mundo) em seu ser cotidiano. Nesse sentido, compreendo a educação dos filhos como algo da vida que os pais precisam se haver. Neste se haver, entendemos que está explícito o dar conta, responder e se responsabilizar por eles, cuidando com desvelo. E ao realizar essas ações os pais podem se mostrar experimentando uma espécie de temor, que é um dos muitos modos pelos quais podemos nos colocar no mundo. As preocupações como temores podem ser compreendidos como uma experiência do cotidiano em que os pais são afetados por causa da responsabilidade com a educação dos filhos.

Assim, podemos entender que do ponto de vista da experiência do dia-a-dia, o que é temido pelos pais pode estar relacionado a idéias, objetos, acontecimentos, emoções, fantasias, etc., que sentem vir ao encontro deles, através de seus filhos. Então tem a ver com o encontro do humano em seu ser no mundo e que possui o modo de ser da co-presença, do ser-com, das relações, do atrelamento.

O que se teme possui ou pode ter o caráter de ameaça. Isto implica em que devemos entender que o que vem ao encontro possui o modo de coincidir ou concorrer com fatos ou circunstâncias, determinadas ocasiões ou até mesmo alguma oportunidade para se dar acontecimentos que possam causar algum dano ou serem nocivos à família ou a algum de seus membros, podendo se mostrar dentro de um determinado contexto - neste caso o momento que as famílias vivem com seus filhos na fase da adolescência, precisando responder pela tarefa de educá-los.

Sendo assim, do ponto de vista de como é experimentada, essa ameaça, que pode gerar dano, visa, ou seja, tem uma direção determinada com relação àquilo que pode encontrar. Neste caso algum projeto de vida no qual a família está engajada, expectativas ou valores que sejam importantes para estes pais neste momento pelos quais estão passando em termos de educar seus filhos: a sexualidade, os vícios, as amizades, a moral familiar, a honestidade, etc.

²¹ Evoca o processo de constituição ontológica do homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, etc.

A própria região e o “estranho” que dela provêm são de algum modo, conhecidos. Podem ser conhecidos a partir de histórias que ouvem, dos significados construídos pelas conversações cotidianas, dos acontecimentos da vizinhança, dos valores impostos pela mídia e dos noticiários do dia-a-dia apresentados por ela, das lembranças dos fatos ou acontecimentos de suas histórias de vidas, etc.

Assim, parece ser uma experiência em que o que gera dano, enquanto uma ameaça não se encontra ainda numa proximidade dominável e concretamente visível, palpável; ele é percebido como se aproximando ou capaz de se aproximar, vindo na nossa direção, podendo, assim, aparecer na experiência destes pais como um parecer ser (Critelli, 1996).

Nesse movimento de perceber aquilo que gera ou pode gerar dano se aproximar, este é pressentido se irradiando e seus raios representam o caráter de ameaça.

Esse se aproximar, é possível ser percebido na experiência de educar os filhos, enquanto possibilidade iminente. O que, na verdade pode gerar dano em seu mais alto grau tende a ser experimentado como algo que se aproxima continuamente, embora se mantendo a distância, ou seja, não ocorrendo de fato, uma vez que pode acontecer ou não.

Em outras palavras, ao se aproximar em sua condição de possibilidade de acontecimento (o que é experimentado como proximidade), o dano traz consigo a possibilidade de uma atenção perene, de cuidado e alerta, que por causa disto, pode fazer com que tal dano possa ser percebido como podendo ausentar-se ou passar ao largo, o que não diminui nem extingue o temor, ao contrário, é exatamente este movimento de aproximar-se - distanciar-se, do parecer estar perto, mas ainda estar longe, que o constitui. A própria possibilidade de aproximação é liberada pela espacialidade essencialmente existencial do ser-no-mundo.

Deste modo, os limites, por exemplo, (“cercas”, “perímetros”, “rédeas”, etc.) são metáforas que podem ser compreendidas como medidas de cuidado restringindo e delimitando o espaço de vida dos filhos naquilo que eles podem experimentar tendo em vista

afastá-los do espaço de possibilidades de acontecimento daquilo que sentem como ameaçador. Para Heidegger (1981):

“O temer abre esse ente no conjunto de seus perigos... Pois a presença enquanto ser-no-mundo, é um ser em ocupações junto a.” (p. 196).

Assim, na minha compreensão estas preocupações acabam por se constituir uma experiência de abertura para os pais no sentido de pensarem no conjunto dos perigos uma vez que se ocupem de proteger seus filhos enquanto tarefa educativa.

Os pais, no **grupo focal 01** começam falando de suas preocupações e temores fazendo referência ao **Sustento Material e Privação**. Esta categoria foi utilizada para descrever o temor que os eles sentem com relação ao cotidiano familiar, relacionado ao sustento da prole e aos temores que aparecem reforçados pelas suas histórias de vida, de privação material. Para eles, uma das principais tarefas é cuidar para que não falte o sustento mínimo necessário para os filhos.

Responsabilidade é uma Unidade de Significado que compõe a subcategoria **Vivenciando Sentimentos**, a qual pretende descrever os anseios vividos pelos pais. No caso da responsabilidade tem a ver com a ênfase que dão ao fato de não terem muitos filhos, o que faz com que vivenciem o cotidiano no âmbito desta preocupação evitando que isto ocorra e cuidando para não repetir o padrão contextual vivido por suas famílias de origem, em que passaram por necessidade e privações materiais.

- **Eustáquio (GF1):** *“Eu acho uma responsabilidade muito grande educar um filho. (...) Porque o que eu passei eu não quero que um filho meu passe de jeito nenhum. Eu tenho uma filha, mas o que eu puder dar pra ela eu do. É uma só. Porque hoje você não pode dar um conforto prum filho, é verdade ou não é? (...) só que tem que ter responsabilidade né. Por que põe filho no mundo que não tem condições de sustentar né. Eu fico vendo minha filha, eu entro no supermercado com ela e tudo que ela vê ela quer levar. É, é muito difícil”.*

Esta narrativa nos situa diante de um mundo cujo contexto está marcado pelo valor do consumo. Um mundo no qual crianças, jovens e adolescentes estão expostas e que acaba gerando demandas em termos de práticas educativas para as famílias. É importante perceber que no discurso deste pai dar o sustento material e garantir para que ele não falte está sendo significado como educar, o que também pode se confundir com consumir, principalmente quando se considera o filho.

Pode ser compreendido como uma diferença de gênero em termos da visão que o homem tem do que é educar os filhos: a idéia de que, acima de tudo o pai tem que ser provedor. É interessante observar que ele não faz referência direta ao afeto que em geral as mulheres fazem. Do ponto de vista masculino, educar pode ter o sentido de responsabilidade de prover o sustento. É preciso que pensemos o quanto o processo identitário de ser pai é permeado muito mais por este valor material que o afetivo, porque esta é uma grande expectativa que se tem sobre o homem.

Uma outra preocupação trazida pelos pais, tanto no GF1 como no GF2 é a **violência**, que vem acompanhada pelo sentimento de **medo**. A rua é vivenciada como um lugar ameaçador da segurança dos filhos, acompanhado do temor das ocorrências escolares. Isto faz com que os pais sintam a necessidade de acompanhar mais e controlar os filhos, embora não tenha muito tempo por causa do trabalho, o que faz com que acabem fazendo à distância, através do telefone ou contando com a colaboração dos vizinhos ou outros parentes que moram nas proximidades.

- **Elizabete (GF1):** *“A gente fica muito preocupado quando sai na rua né, com essas coisas que acontece hoje em dia. Tá acontecendo muita coisa. Quando ela vai pra escola eu fico preocupada”.*
- **Vilma (GF2):** *“Meu filho eu dei graças a Deus, ele tem dezenove anos, ele nunca me deu assim, preocupação, trabalha, graças a Deus, agora a minha preocupação com ele é que ele sai, gosta de sair com os amigos pra ir pras festas. Eu falo: Filho, cê não fica na rua. Ah, mãe eu sei o que eu estou fazendo, eu sei que eu estou fazendo. Mais olha*

você vai pra lá, você chega tantas horas da noite e eu fico aqui sem dormir, você está se divertindo e eu estou aqui me matando. Ai eu vou morrer e você vai ficar ai, como é que vai ser? Ai ele fica: Então eu não vou porque você diz que eu estou te matando”.

A preocupação com a violência que os pais sentem também pode aparecer com o sentido de temor, que pode estar relacionado com o distanciamento e conseqüentemente a diminuição do afeto e dependência que caracterizam a adolescência. Penso que, se por um lado há esta preocupação, por outro o distanciamento dos filhos faz com que o espaço existencial dessas mães fique de certo modo esvaziado, tendo em vista que muitas vezes, ao longo de suas vidas, dedicaram boa parte do tempo a cuidar dos filhos, porque esta também é uma alta expectativa que se tem sobre a mulher.

Já discutimos anteriormente que a maternidade coloca a mulher num lugar de reconhecimento social, o que faz com que a maternidade seja um grande valor para ela.

Assim, movida pelo medo da perda dos filhos, que faz **perder o sono** quando os filhos saem e demoram a chegar, que acentua o sentimento de temor, pode vir a utilizar como estratégia o uso de **chantagem emocional** com os filhos, para que, ao se sentirem culpados, possam ficar em casa, próximos dos pais, sob seu olhar. Este tipo de prática pode, guardadas as proporções da intensidade e freqüência, ser caracterizada como um tipo de violência psicológica.

Desta forma, penso que é a violência cotidiana a que estas populações estão expostas e sofrem, colabora para perpetuar a violência (velada ou explícita) nas famílias, tendo as práticas educativas afetadas em seu dia-a-dia, pelas estratégias que estes pais se valem, por causa do **desespero** que sentem. Estas unidades de significados apareceram de forma muito intensa no GF 2, na Tabela 01, conforme ilustra as narrativas abaixo:

- **Andréia (GF2):** *“Acho que a maior preocupação hoje, no meu caso, é quando chega a idade adolescente, começa sair, ir pras festas, aí a mãe fica em casa, passa mil e uma coisa na cabeça. Você escuta tiro, você escuta a campainha tocar, o telefone toca, seu coração dispara. Aí quando os filhos é pequeno, você fica: Ai, tomara que meu filho cresça,*

tomara que meu filho cresce. Se eu pudesse eu voltava meus filhos voltar tudo com dois aninhos não crescendo mais. Eu queria tudo pequinininho, tudo neném”.

Na narrativa acima aparece a preocupação com a **adolescência**, relacionada com a violência, em que os pais acabam vivenciando **sentimentos de perdas e dificuldades**, associada com o fato de não saberem lidar com a **mudança de fase dos filhos**, que é vivida no cotidiano.

Quando estes entram na adolescência, os pais tendem a perder o controle sobre eles. Assim, não saber onde eles estão e a que horas vão chegar ou com quem eles estão, faz com que as mães fiquem extremamente ansiosas e temerosas, principalmente pelo medo que sentem da violência no cotidiano.

Assim, parece se misturar a este medo certa dose de **“dor emocional da perda”**, seja esta temida ou realmente vivida no dia-a-dia, motivada pela exposição cotidiana dos filhos aos riscos de serem vítimas de violência, porque saem de casa com mais frequência do que quando na fase anterior, refletindo em maior distanciamento dos pais, e conseqüentemente, maior falta de controle.

- **Eustáquio (GF1):** *“Por que um menino mordeu ela na escola, porque um menino tirou nota baixa na escola e fez bagunça na sala”.*

- **Andréia (GF2):** *“Eu sei lá, é tudo no mundo me preocupa, sabe, você sai pra trabalhar, é que nem ontem, a minha filha me ligou e falou e falou pra min assim: Mãe, eu bati em uma menina na escola hoje (...) Como, quem é essa menina? (...) porque uma estava xingando a outra, ela foi lá e bateu, porque tem uns dois meses uma menina que ela estudou o ano passado, chegou a bater nela na escola com várias meninas... (...)”.*

O fato dos filhos se envolverem em episódios violentos faz com que os pais acabem **vivenciando sentimentos** no cotidiano, de **insegurança, vulnerabilidades e falta de proteção**, em que acabam experimentando certo desconforto fazendo com que se valha de estratégias que acabam, também, muitas vezes sendo violentas, porque têm a intenção de conter comportamentos de seus filhos que avaliam como violentos, na medida em que no

calor das emoções acabam batendo, espancando, embora neguem isto, na medida em que fazem diferenciação entre bater e espancar (violência).

É possível também perceber que muitas vezes os pais não querem bater, mas se sentem na obrigação de fazê-lo ou tomar alguma medida para fazer valer sua autoridade, muitas vezes movidos pela pressão que sentem, dos vizinhos ou comunidade, bem como da alta expectativa que têm de seus desempenhos como pais e dos seus filhos. Assim, deste modo, sem que percebam, acabam participando de uma roda viva cotidiana que pode se caracterizar como um ciclo de violência, conforme explicitado ao longo das narrativas dos GF1 e GF2.

- **Andréa (GF2):** *“Daqui a pouco a mãe da menina chega. Aí eu sei que foi aquela coisa. Aí eu falei que já tinha denunciado na polícia e tudo, porque eu sou mãe eu bato, mas os outros? Eu não quero que ninguém bate, né? E aí a mulher saiu eu falei:- Pode deixar que eu, eu perguntei, eu conversei, porque aí está o caso de você pegar e bater. Eu falei: Não, eu não vou bater nela porque ela brigou e a menina xingou, foi pela mentira, foi pela mentira. Eu falei pra ela, eu sempre falo pra eles: Pode ser a pior coisa, fala pra min. Mãe foi eu, eu fiz. Porque é bem melhor eu saber pela boca de vocês do que os outros vir falar. Não, é mentira. Gente, isso dói muito, dói. Isso aconteceu ontem, aí eu peguei com a cinta e dei, dei. Bato, mais pela mentira”.*

Deste modo, os pais buscam o controle dos filhos através do bater, justificado pelo fato de ser mãe ou pai, porque acredita que falar a verdade e não mentir é um valor importante. Além disso, acreditam que quando falam a verdade, por pior que esta possa ser, os filhos favorecem um maior nível de segurança em termos do controle, que os pais acreditam ser tarefas suas, além de também expressar uma grande preocupação com a formação do caráter (moralidade) dos filhos.

Se, por um lado os pais querem que seus filhos aprendam um valor positivo, por outro acabam, por modelo e através das práticas, bem como do que se comunica na relação, ensinando um valor negativo, que é resolver as coisas pela força física e não pelo diálogo.

Nesta perspectiva é importante que consideremos que os pais funcionam como testemunha fidedigna dos filhos, através de suas práticas, dos valores que fazem valer para enfrentar a violência no dia-a-dia.

Nesse sentido as mudanças que possam ocorrer nas novas gerações dependem em parte do que se faz na geração atual, porque uma das possibilidades, pelo que temos visto junto a estes pais, é que se aprende a ser pais a partir do lugar que ocuparam como criança em suas relações com os pais e outros adultos da infância, em que os modelos têm uma grande força.

Embora o bater possa aparecer com o sentido de correção, ele aparece em primeiro lugar, explicitando assim a hierarquia de valores desses pais, porque primeiro batem e somente depois conversam. Então, do ponto de vista dos modelos e da mensagem que se transmite, o que fica marcado não é o diálogo, a negociação e a busca de acordos consensuais (Maturana, 1995) como estratégia de solução pacífica dos conflitos, mas a violência (verbal ou não verbal).

Nesse sentido se coloca a importância de se instituir comunidades de valores, em que, entre muitas outras abordagens junto a crianças e adolescentes, possamos incluir os familiares, principalmente aqueles que educam, orientam e preparam as gerações mais novas, tendo em vista que acima de tudo a educação é uma tarefa humanizadora.

Assim, pensar numa proposta dialógica de educação, em todos os âmbitos da sociedade, tem em sua relevância o fato de que o diálogo pode ser uma das chaves para a educação moral, cívica, da tolerância e da paz. O diálogo traz consigo a participação ativa (Pérez-Serrano, 2002; Tedesco, 1995; Freire, 1987). Segundo estes autores o diálogo leva consigo a participação ativa, o envolvimento e a discussão.

Além disso, o diálogo favorece a informação, o encontro e a compreensão. Contribui para aparar asperezas, más interpretações, enfim, para facilitar a aproximação entre as pessoas.

Vemos que em Paulo Freire o diálogo converteu-se no grande método da educação para a vida (e podemos incluir, do ponto de vista das práticas educativas nas

famílias, também a moral familiar), porque em função das transformações que vêm ocorrendo nos últimos tempos, não se acredita que exista uma lei moral objetiva que deva ser encontrada e proposta em cada caso pelo consenso dos envolvidos, sendo o diálogo apropriado para este fim; trata-se então da possibilidade do exercício do diálogo no encontro entre os homens (neste caso pais e filhos, adultos jovens), que numa perspectiva da educação busquem a conciliação de opiniões através da busca acordos consensuais, tendo neste exercício o reconhecimento de um valor (não erros pessoais, mas sim, meras preferências distintas).

No entanto, em geral os pais dizem que buscam diálogo, porém a compreensão que têm do que é diálogo é o fato de se dirigirem para os filhos, sendo esta prática traduzida em termos de sermões, falatórios, recomendações, repreensões, sem que muitas vezes os filhos tenham direito de expressarem e serem respeitados em suas opiniões.

Deste modo, como aparece no contexto da discussão sobre as preocupações com a violência, o bater aparece como fenômeno presente no cotidiano das famílias como castigo que tem o caráter de punição por se ter cometido o erro de não ter falado a verdade, estratégias que os pais acabam utilizando quando por ausência ou quando sentem que se esgotou o recurso da palavra – do diálogo, da comunicação.

Este é o modo complexo, sistêmico-organizacional, em que, à semelhança de um movimento hologramático, os valores aparecem subjacentes às práticas educativas, através das estratégias utilizadas pelos pais no cotidiano.

Deste modo, desejar que os filhos possam falar a verdade, aparece como valor que se manifesta no contexto das conversações sobre suas preocupações, em que os pais acabam se valendo muitas vezes do bater. Fica claro que não explicitam saber as fronteiras entre o bater como um sinal de alerta, ou como um castigo ou violência doméstica, porque acreditam que batendo os filhos podem conter a mentira, e tal estratégia se utiliza pela boa intenção que têm que seus filhos aprendam aquilo que eles como pais acreditam que seja bom. Então bater não tem o caráter de correção, mas de punição (Foucault, 2004)

Um outro aspecto que nos chama atenção ainda relacionada com a questão da violência é que estas narrativas nos situam frente a um contraste histórico, pois na experiência vivida por estes pais em suas infâncias, **a rua** era vivida como um espaço de experiências positivas, de brincadeiras, de socialização; um lugar de encontro da comunidade, da vizinhança. Hoje, este espaço é experimentado pelos pais como perigoso, ameaçador e violento. E a escola não escapa de ser incluída nestas fontes de preocupação dos pais.

No entanto, nos contextos familiares menos favorecidos, em que não existem políticas públicas de esporte e lazer, que propiciem espaços de recreação para as crianças e adolescentes, estes não têm saída, a não ser brincarem na rua. Atualmente as escolas têm aberto seus portões para participação da comunidade nos finais de semana, mas mesmo assim os espaços são precários e muito restritos, também sendo passíveis de acontecer episódios de violência.

Está se falando de um tipo específico de violência, que é a Violência Escolar. Assim, quero de modo rápido e sucinto circunscrever a violência escolar nos seus aspectos mais importantes.

No contexto deste trabalho entendemos a violência escolar como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios tanto dentro da escola quanto em seus arredores, além das diversas formas de agressão sexual.

Estas podem aparecer de várias formas: A violência simbólica (abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade) que pode acontecer entre alunos e professores, funcionários e agentes de serviços escolares. Também existe a violência verbal e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

Não é nossa intenção, tampouco nosso objetivo fazer uma análise aprofundada da questão, mas somente situá-la rapidamente, tendo em vista que a

violência no contexto escolar aparece de modo muito significativo enquanto preocupação dos pais.

Durante mais de dez anos em que fui professor na escola pública, dando aulas para adolescentes, vivi “na pele”, muito de perto este cotidiano violento. Pude perceber que entre muitos fatores, a violência escolar aparece com diversos simulacros, e está muito relacionada com o enfraquecimento ou perda da autoridade dos adultos diante das crianças e adolescentes, tais como pais, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe escolar.

Vi e vivi, tanto quanto pude intervir em situações de violência familiar que acontecia dentro das escolas, bem como da violência que acontecia envolvendo os próprios participantes desta instituição, dentro da própria escola, que ia desde xingamentos entre os agentes que ali trabalhavam, perpassando por todos os níveis hierárquicos, até os alunos que levavam drogas e bebidas para o recinto escolar, fazendo distribuição e venda em plena sala de aula, com revólver ameaçando os professores, bem como professores que “saíam no tapa” com os alunos em plena sala de aula, além de muitas vezes, repentinamente ter me surpreendido com policiais que entravam em minha sala de aula para retirada de alunos denunciados pela direção escolar.

Deste modo, cabe explicitar que a face violenta da escola aparece no cotidiano relacionado a três dimensões sócio-organizacionais distintas, apontadas entre outros elementos por uma Pesquisa sobre **Violências, Aids e Drogas nas Escolas** (Brasil-Unesco, 2003), que são a (1º) Degradação do ambiente escolar, (2º) A violência que se origina de fora para dentro, através da penetração de gangues, do Tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social da comunidade escolar, traduzida em suas práticas para conseguir a ordem e (3º) componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento local, que tem relação com o momento atual de cada escola, bem como de sua cultura local e clientela, incluindo problemas de gestão interna, relacionadas à continuidade e descontinuidade de direção e equipe de professores, embora este problema tenha diminuído com os concursos que o governo vem realizando para efetivação de cargos nos últimos cinco anos, além das

precariedades de múltiplas ordens, tais como falta de segurança, funcionários que fazem parte da equipe de apoio escolar, etc.

O leitor que quiser se aprofundar nesta questão deverá ter acesso a uma outra pesquisa realizada pela Universidade de Brasília, entre 1997 e 1999, com 52.000 participantes, incluindo desde o pessoal responsável pela limpeza até os dirigentes regionais de ensino, em 1.440 escolas nos 27 estados da federação, em que se explicita a trama da violência que se tece no cotidiano escolar. Intitulada Educação: Carinho e Trabalho (Codo e Colaboradores, 1999), os resultados apontam a diversas faces da violência na escola, explicitando entre outros fatores, que são 48% dos educadores, praticamente a metade deles sofrendo uma síndrome que ele chama de *burnout*, que significa “queimar para fora” ou perda de energia. Segundo ele, é metade dos educadores sofrendo desta crise, que se caracteriza por exaustão emocional, despersonalização e perda do afeto pelo trabalho, sendo estes elementos fundamentais no enfraquecimento e perda da autoridade (Aquino, 1998), em que os educadores, sob efeito de alto stress e desespero, acabam se valendo de práticas violentas dentro da escola, sobretudo estratégias que perpassam as práticas pedagógicas.

Complementando esta situação, os jovens e adolescentes estão expostos no seu dia-a-dia a situações e modelos que constantemente expõe diante de seus olhos a violência enquanto estratégia de resolução de conflitos e diferenças. Neste sentido, estamos no meio da complexidade e assim, penso ser importante falarmos de educação para valores em todos os âmbitos da sociedade, tendo em vista que estes estão implícitos e subjacentes nas práticas sociais cotidianas das pessoas.

Assim, a meu ver estes são alguns dos principais elementos que estão relacionados à violência escolar, tornando-a um fenômeno complexo, do qual os pais têm tanto medo e preocupação, tendo reflexos nas práticas educativas das quais se valem.

Estamos falando da relação violência – lazer - lugares públicos para crianças e adolescentes, em que consideramos o fato da escola ser um desses lugares.

No entanto, existe uma limitação em termos de espaços públicos de lazer e entretenimento, bem como de segurança. Assim, ficar trancafiados em casa é tarefa

quase impossível, pois muitas vezes o espaço doméstico é muito limitado em termos físicos. É comum que nas famílias de baixa renda os espaços da casa sejam muito pequenos, em que se aglomeram um número grande de famílias morando no mesmo quintal ou na mesma unidade doméstica.

Uma outra preocupação diante da tarefa de educar os filhos é descrita pela categoria **Estudo**, que se evidencia como sendo um valor importante para os pais que tem a ver com o desejo de que seus filhos tenham participação na escola, mostrando-se envolvido com o aprendizado, tendo motivação para aprender, além de serem engajados, participando da escola e realizem tarefas escolares e gostem de ler (Macedo e colaboradores, 2005).

Com relação à escola os pais têm as expectativas de que esta prepare seus filhos para que, através do estudo, eles possam **ter um futuro melhor**, conforme explicitado abaixo na fala de uma avó, nas conversações ocorridas no GF1:

- **Leonor (GF1):** *“Eu também tenho preocupação com o estudo. Ter que estudar pra ser alguém amanhã. Hoje eu ainda falei pra Tauani: Você tem que estudar bastante, pra talvez você poder fazer inglês lá. Porque o inglês é muito importante pra você ter uma língua a mais, um trabalho amanhã. Porque a vida tá muito difícil e se vocês não estudarem bastante vai ser difícil vocês arrumar trabalho. Hoje já tá difícil, daqui a alguns anos vai tá mais difícil ainda. Então vocês têm que estudar muito pra poder ser alguém amanhã...”*

No entanto, uma pesquisa realizada pela autora acima com 2.725 jovens da cidade de São Paulo, demonstra que mais da metade deles (65%) dizem ter motivação para aprender e 87% se dizem vinculados com a escola.

A autora explicita de seus resultados que estes aspectos não são suficientes para realmente favorecer a compreensão de que realmente os jovens estão envolvidos com o aprendizado formal. Outro índice (baixo) (33%) nos remete para a compreensão do fato de que poucos são os jovens que fazem regularmente as tarefas de casa e apenas 20,4% referem ler por prazer.

Assim, a escola parece ser para os adolescentes mais um espaço social e de convívio, do que como um espaço de aprendizagem formal e desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido acredito haver um nó entre as gerações, tendo em vista que a escola enquanto uma agência que possa preparar o ser humano para um futuro melhor é vista por pais e filhos como valores antagônicos, na medida em que os pais acreditam na escola e os jovens, não.

Se por um lado os jovens reclamam que a escola é chata e pouco atrativa, do ponto de vista do aprendizado, por outro os pais insistem que eles a freqüentem, acreditando que ela ainda é um lugar de esperança.

Ao mesmo tempo em que a escola é vista como um lugar aonde os filhos serão estimulados a se desenvolverem no sentido de poderem ser alguém na vida, ela também é experimentada como um lugar de perigo e ameaça. Isto nos faz pensar no quanto o controle e preocupações tenham que ser redobrados e mais intensos, uma vez que estão em jogo a proteção e a possibilidade da melhora de condições de vida dos filhos, pois, em geral, acreditam que é através da escolaridade que poderão ter um futuro melhor.

- **Irene (GF1):** *“Ele vem pros Menino²² né, ele vai pra escola de manhã. (...) Então não dá pra eu localizar ele assim todos os minutos, mas sei onde ele tá. Eu tento controlar ele. Hoje ele tem um trabalho, às duas horas para fazer. Eu falei pra ele:” Eu só deixo você ir fazer o trabalho se você me der o telefone da menina. Pra mim ligar pra ela e eu poder ver o horário que eles vão começar e o horário que eles vão terminar esse trabalho. Então eu faço de tudo pra mim tá sempre ali sabe, mesmo que eu trabalho o dia inteiro, eu estudo, mas eu procuro estar sempre olhando na agenda dele o que ele fez, o que ele tem de novo, o que ele deixou de fazer, pra mim não ser aquela mãe despercebida.(...) Então eu me preocupo muito né”.*

- **Elizabete (GF01):** *“Eu me preocupo com a violência. Tanto é que quando ela vai pra escola eu mesmo levo ou a perua leva. Eu não deixo ela ir sozinha. Não vai com amiguinha nem mãe de sei quem. Não. Desde que ela nasceu eu levo ela pra escola. Eu não confio, eu tenho medo.”*

²² ONG Associação Meninos do Morumbi

Receio do fracasso é a unidade de significado que indica um outro sentimento vivenciado relativo ao modo como os pais se sentem com relação aos filhos frente aos estudos, a escola e as drogas respectivamente, uma vez que estes aparecem na descrição dos pais, estando diretamente relacionados, conforme descrito na Tabela 01 do GF1, conforme ilustra as narrativas abaixo.

- **Eutáquio (GF1):** *“Às vezes a pessoa se envolve com drogas sem querer. Na escola mesmo, é um perigo, às vezes as pessoas dão drogas para os nossos filhos. É perigoso demais.”*

- **Leonor (GF1):** *“Na escola onde meu netinho estudava. Foi uma menininha que levava. Então meu neto chegou e me contou. Então eu falei pra ele: você não falou pra diretora? Eu não. Então eu vou falar. E avisa pros seus amigos não pegar, não ficar perto dessa menina. Tinha uma mãe que já estava preocupada porque o filho dela já estava envolvido.”*

Assim, penso que este contexto vivido pelos pais reforça a idéia de que se os filhos não forem acompanhados, controlados e olhados (monitorados) estes podem se perder. E se os filhos se perderem, isto implica em que os pais se sintam avaliados pela sociedade (escola e vizinhança) como aqueles que fracassaram na educação.

Assim sendo, meu argumento é de que a Escola, enquanto agência social do Estado cria e reforça expectativas sociais sobre as famílias e estas por sua vez sobre si próprias e a sociedade, em que aparecem se complementando e se reforçando mutuamente, criando ideologias e discursos institucionalizados, bem como narrativas nas pessoas sobre o que é família e o que se deve esperar dela, resultando na transmissão da idéia de responsabilidade única e exclusiva da família pela educação dos filhos, uma vez que as responsabilidades das agências sociais de apoio não são consideradas, o que colabora para que os pais se sintam culpabilizados pelos problemas apresentados pelos adolescentes que poderiam ser minimizados por estas agências, caso elas fosse mais eficazes, reforçando o estigma e preconceito sobre as famílias que não conseguem corresponder a estas ideologias e experiências.

Deste modo, em meio a esta complexidade, os pais do GF2, à semelhança dos pais participantes do GF1, acabam **vivenciando sentimentos de Receio de fracasso** dos filhos quanto a seu desempenho escolar, conforme as narrativas abaixo:

- **Pedro (GF2):** *“Mais então, voltando a falar da escola, a professora me chamou lá, nós tivemos lá, conversamos, quando foi no fim do ano ela passou. Aí a professora chamou a minha esposa, na verdade eu não fui nessa última reunião, quem foi, foi a minha esposa, e ela perguntou o que nós fizemos com ela. O que nós fizemos todos os dias? Nós deixava uma lição pra ela, quer dizer, uma lição de casa pra ela. Eu passo, pego em algum livro, alguma coisa. Você vai me fazer isso até o fim da noite, e quando eu chego eu quero que aquilo esteja feito, e bem feito porque se tiver errado vai fazer de novo. E nisso graças a Deus, minha filha está super bem, tá aqui no inglês, tá super bem também e nós fomos elogiado por causa disso. Dei atenção”.*

Aqui aparece o **monitoramento** e o **controle**, mesmo que seja à distância, como uma estratégia que utilizam para lidar com a preocupação com a escola. Transitam entre o **bater** e o **diálogo**. O pai se compara com a mãe, dizendo que ela é mais de falar. No fundo, acaba fazendo uma crítica à mulher (mãe), na medida em que é menos prática e fala demais, o que pode demarcar aí uma diferença de gênero, segundo sua percepção. Está falando que o que ele faz é o que é correto, deixando implícito que sua mulher faz errado ou então, discorda do modo como ela age. Aqui se explicita a disputa que pode existir entre os pais, relacionada à diferença de gênero, em que parece haver uma tensão entre homens e mulheres no exercício da função parental, que nos dias de hoje, requer que ambos ocupem o mesmo espaço, conjuguem bem as diferenças, se tolerem e se respeitem, procurando buscar um lugar comum em termos do que ambos querem para seus filhos.

Deste modo, estas diferenças acabam perpassando as práticas que envolvem os pais no cuidado com os filhos – neste caso, os estudos.

- **Claudina (GF2):** *“Eu não sei se eu tive sorte ou se os anos atrás quando eu criei minhas filhas era diferente porque as minhas filhas nunca deram trabalho na escola. A minha primeira filha fez até a oitava lá na Bahia, fez o colegial aqui no*

Adolfo²³ porque não tinha escola lá que fizesse o colegial então ela veio aqui pro Adolfo, ela foi a única criança a sair daquela escola que acompanhou o Adolfo aqui, porque o Adolfo era bastante mais avançado do que a escola que nós tínhamos lá e ela passou direto. Assim, que me deixou assim, muito gratificada. Depois a outra, seguindo o exemplo dela, minhas filhas nunca repetiu ninguém. Eu tenho sete menina, minha caçula essa semana me fez uma surpresa que eu fiquei assim, ela tá com onze anos, fez agora dia vinte e nove de outubro. Ela, ontem nós fizemos a formatura dela ela terminou a quarta série. Então tem hora que eu digo, em casa a gente conversando muito, eu sou bastante severa, sou severa até o ponto que precisa”.

A escola (estudos) aparece como um valor, acompanhado da preocupação de que os filhos não possam se sair bem (ter sucesso). É explicitada a importância do exemplo dos mais velhos, do modelo positivo como algo que facilita o desenvolvimento dos mais novos. A estratégia que utiliza é conversar muito, embora também explicita que é muito severa.

No modo como fala no contexto do GF2, não parece que ela é agressiva ou violenta no falar, sinto que esboça um senso de firmeza e direção, expressando segurança e firmeza de propósito com muita clareza, com respeito ao que quer e deseja para os filhos.

Parece que isto a torna mais segura em termos das estratégias que utiliza para lidar com as preocupações relacionadas à educação das filhas, bem como age para exercer a autoridade.

- **Andréia (GF2):** *“Eu assim, pelo fato de eu trabalhar fora eu e meu marido, graças a Deus eu moro no quintal da minha mãe hoje. E hoje em dia assim, onde que eu moro tem muita droga, muita droga, sabe, a preocupação é essa. A minha menina hoje em dia eu pago uma perua pra levar porque tem onze anos e é menina. O ano que vem eu já vou ter que mudar ela, por isso que eu já estou procurando uma escola mais próxima. E o menino que chegou nessa idade, quinze anos, tá complicado, e eles também na escola eles tão muito mal, e a conversa, a disciplina, as notas, tá geral, tem uma*

²³ E.E. Prof. Adolfo Gordo, é uma escola próxima da Associação Meninos do Morumbi.

pesquisa que eu andei fazendo, e isso é com a maioria, então isso mexe com a gente, então eu falo pra eles: Se eu pudesse ficar em casa, eu ia levar e buscar, esse é meu maior sonho. Agora, vou voltar a estudar o ano que vem. Então eu falei pra eles: Aí ó, eu vou voltar a estudar porque, não poderia ter parado, tive toda a chance de continuar, mais...”

Novamente aparece a preocupação com os estudos, associada à **culpa** pela falta de tempo de **acompanhar** e **monitorar** os filhos porque trabalha o dia inteiro. Aparece a importância da rede social mais próxima, na medida em que pode contar com outros vizinhos e a avó, pois mora no mesmo quintal. Aparece um outro valor que é o estudo, que pode ser afetado pelo envolvimento com as drogas. Estes fatores se evidenciaram de uma forma mais intensa e abrangente no segundo grupo focal, cujos dados estão sintetizados na Tabela 01 do GF2.

Drogas é outra categoria que utilizei para descrever mais uma das preocupações dos pais relacionadas às demandas frente à tarefa de educar os filhos. Deste modo, é possível perceber que no atual contexto da nossa sociedade a possibilidade dos filhos se envolverem com as drogas se constitui numa outra ameaça para os pais de famílias.

Quando observamos os sentimentos vivenciados por eles frente a esta preocupação, aqueles que se explicitaram foram: **medo, insegurança, desconfiança e desespero**, explicitado como sentimentos que os pais vivenciam no dia-a-dia, descritos na Tabela 01 do GF1.

Estes sentimentos aparecem relacionados ao fato dos pais perceberem que não têm controle sobre o amanhã de seus filhos, por aonde e com quem andam, principalmente porque quando já tiveram ou têm alguma experiência de uso ou abuso de drogas na família com o cônjuge ou um dos filhos. Ao perceberem que os últimos estão crescendo e caminhando rumo a se tornarem mais independentes - tais percepções acabam fomentando estes sentimentos.

Em geral relacionado às drogas, relatam experiências vividas como caóticas, em que permearam a privação material, a ruptura do sistema de valores pessoais, sofrimento, brigas, violência familiar, prisão, separação e distanciamento afetivo, além

de pensarem ser esta, uma situação em que os menores ficam expostos a modelos negativos e temem que eles possam repeti-los.

- **Irene (GF1):** *“Eu to falando que a gente tem de acompanhar mesmo... porque o tratamento é muito difícil e quando a pessoa chega e está drogada, que ela tá muito alucinada, o que a gente deve fazer mesmo, que eu aprendi é se calar. Mesmo, eu chorava muito, o L. também chorou muito. Sempre me acompanhou. Quando o pai dele estava neste estado ele ficava comigo, ali do meu lado. Aconteceu uma época da gente se separar... Ele ficou dois anos fora de casa, dois anos e meio... Que até preso ele acabou indo... Hoje ele trabalha, graças a Deus não usa mais nada, nem uma cerveja ele não bebe mais. Então pra mim foi uma vitória muito grande.. (...) ...Eu não tinha saída... Aí na época que ele tava muito envolvido com essas drogas, que ele chegou na cocaína... no crack... no crack, foi onde ele começou a vender tudo que tinha. Até as roupas do L. ele vendia... roupa nova... tênis, tudo... (...) ... “Aí eu e o L. sofria muito mesmo, de ver o pai dele naquele estado. “Aí foi assim...”.*

O relato acima descreve a situação de dificuldades, nas quais os membros da família ficam expostos quando alguém se envolve com o uso abusivo de drogas. No contexto da discussão no GF1 também apareceram outros dois aspectos que penso serem interessantes considerar. O primeiro é o fato da relativização do uso de drogas – aquelas socialmente legitimadas – como o álcool e o cigarro.

O outro aspecto a ser considerado é que na experiência dos pais, a droga aparece na escola e em contextos de lazer, quando os jovens saem para se divertir. Assim a “curtição” aparece como expressão que se refere ao lazer como contexto que propicia o envolvimento com as drogas, relacionado ao tempo livre do jovem.

Com relação a estes aspectos, retomemos a pesquisa de Macedo (2005) com os jovens paulistanos, quando fala de comportamentos de risco, que justifica a preocupação destes pais.

Comportamento de risco deve ser compreendido aqui como o envolvimento em comportamentos que comprometem o bem estar do jovem, e consequentemente o da família, que sofre as consequências legais e morais resultantes das práticas dos filhos.

Tais comportamentos se referem ao uso de álcool, tabaco, maconha e outras drogas, manter relações sexuais, comportamento anti-social, violência, cabular aula, jogar, distúrbios alimentares e depressão.

Em relação à sexualidade, cabe explicitar, que a vivência desta na cultura brasileira é diferente de outras culturas, como por exemplo, os EUA, em que se preconiza a abstenção sexual entre os jovens, enquanto que no Brasil as campanhas preventivas enfocam mais o “sexo seguro”, para evitar a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, além da gravidez precoce.

Em relação ao uso de álcool, apesar da legislação vigente não permitir a venda e o consumo de bebidas alcoólicas por menores de 18 anos, os jovens compram e consomem bebidas, especialmente em ocasiões de confraternização grupal. O comportamento de beber é normalizado e assume um significado positivo, associado às baladas e ao lazer.

Em nossa experiência de campo, durante os quatro anos em que estivemos realizando esta pesquisa, muitas vezes fui procurado por pais, angustiados pelo fato de estarem desconfiados ou constatado que seus filhos estavam envolvidos com drogas, bem como gravidez precoce, evidenciando assim o quanto o fenômeno drogas e sexualidade estão diretamente relacionados. Como exemplo destas preocupações, bem como do que os jovens vivenciam no cotidiano, transcrevo abaixo o conteúdo de um bilhete, encontrado por uma das mães no bolso da roupa de um de seus filhos, enviado por uma garota. O bilhete foi escrito na íntegra, tendo os nomes mudados para garantir a omissão da identidade das pessoas.

“Oi Ricardo. A Nati falou para a gente ir na sua casa quinta feira, então ta confirmado, na quinta a gente vai. Grato, tenha um bom serviço. Como você ta mal, gatinhú hoje... To com tanta saudade de ficar com você. E aí na quinta tem que ter u du bom hen, vamos fazer a festa na sua casa, direito a tudo... Vamú chama o Lucas para vim aqui hoje aí a gente fuma o do bom. Vê se fala com ele. Rica vamos ficar hoje sem compromisso. Bejus.

Gatinhu vamos curtir”.

Tendo acolhido a mãe em sua angústia e desespero, e após ter feito uma reflexão com ela sobre o conteúdo deste bilhete, ela nos fala da preocupação de trabalhar muito e não poder acompanhar e controlar a vida do filho adolescente e após ter conversado com alguns amigos do filho e vizinhos, eles confirmaram que na sua ausência, o filho cabulou aula e levou outros jovens para sua casa. Levaram bebidas, fumaram maconha e fizeram sexo grupal.

No entanto, este exemplo elucida o que acontece no cotidiano em muitas famílias. Ilustra concretamente o cenário, em que os jovens se envolvem em comportamento de risco. Os dados da pesquisa que ora citamos vai nessa direção, uma vez que indica:

- 63% dos jovens faltaram às aulas ao menos uma vez no último mês, índice este que denota um alarmante comportamento de falta de comprometimento em relação à escola. Como já foi observado anteriormente, a escola, para muitos jovens, é muito mais um ponto de encontro social e de vida em grupo do que um espaço de aprendizagem formal e desenvolvimento pessoal, o que talvez possa explicar os índices encontrados.
- Os comportamentos “delinqüentes” como roubo e envolvimento com a polícia, como pegar algo de alguém usando arma, roubar lojas, etc aparecem em índices baixos.
- Os índices obtidos de comportamento de violência, ou atitudes violentas, como forma de resolver conflitos ou obter algo desejado, parecem ser significativos, pois em torno de um quarto dos jovens pesquisados já se envolveram com algum tipo de violência contra pessoas ou propriedades alheias, tais como brigas pessoais e grupais (24,8%).
- O uso de álcool revela-se também um comportamento ou hábito bastante disseminado atualmente entre os jovens. Tem-se observado que, em resposta a amplas campanhas antitabagistas dos últimos anos, os índices de uso de cigarro tem caído sensivelmente entre os jovens (13%), porém, 31% afirmam já ter tomado uma bebida.

- O uso de drogas ilícitas é referido por uma porcentagem significativa, mas não alarmante dos jovens pesquisados (3,1%). Com relação à maconha, talvez a droga popular e de baixo custo par os jovens e, portanto, mais acessível, o uso ao menos uma vez na vida está restrito a aproximadamente 7,3% dos jovens.

- Comportamento de risco considerado ameaça à saúde mental do jovem, como referir depressão (19,2%), pensamentos suicidas (13,3%) e distúrbios alimentares (26%) se apresentam em índices preocupantes.

- Os dados referentes à análise do comportamento de risco relacionados à sexualidade pelos jovens revelam algumas características que fazem parte do rol de comportamentos “tolerados socialmente”. Aproximadamente 45% dos jovens pesquisados já mantiveram relações sexuais.

Minha experiência clínica, bem como no campo da educação e ao longo destes quatro anos que estou em campo para realização deste estudo, tem demonstrado que o cigarro é a porta de entrada para o uso de outras drogas mais pesadas, tendo em vista que o adolescente está sempre em busca de novas e diferentes experiências, o que na minha compreensão reflete o quanto o valor consumo está impregnado na formação da identidade dos jovens atualmente.

Estes dados são confirmados por Baptista, Cruz e Matias (2000) e Mac Rae e Simões, (2000), quando afirmam que no Brasil, o uso de maconha faz com que os jovens estejam constantemente expostos a estigmatização social, ao assédio policial, a ameaça de violência, prisão e todos os horrores do sistema carcerário brasileiro, conforme expressa a fala de uma mãe:

- **Maria de Fátima GF2):** *“Lógico, aí eu faço um escândalo. Mais graças a Deus, ele nunca arrumou confusão. Explico a ele, passo sobre droga, pra ele não se envolver, você vê as pessoas hoje em dia que envolve com droga, vão pra cadeia, ficam a vida inteira lá (...) ... Mas a minha preocupação é só essa porque chega o final de semana: Ah, o meu amigo me chamou pra ir em uma festinha, vou ali, volto já. O ali volto já dele, ele sai quatro horas da tarde, vai chegar nove horas. Ai eu comprei um celular pra menina, porque a menina queria um celular, mais ele que anda com ele, aí*

deu tal hora, quando ele não liga aí: Jorge, deu tal hora. Estou subindo. Esse subindo vai demorando, ai vai me intrigando, vai me intrigando. Ai! Mais é só isso”.

Outro aspecto para o qual nos chama atenção é que o uso de maconha tende a ser retratado como uma moda alienígena e marginal, adotada por jovens desavisados e delinqüentes, como uma prática perigosa, levando à escalada para drogas mais perigosas, como a cocaína aspirada e o crack.

Em minha estadia em campo, nos grupos de reflexão esta preocupação aparece associada à idéia de um acontecimento que traz stress, desorganização e prejuízos para a família, em que todos sofrem prejuízos emocionais e materiais, pois os jovens e adultos que se envolvem com drogas vão entrando numa escalada violenta nas famílias, que gera desgaste emocional, violência física e até mesmo acabam vendendo os pertences que em geral à custa de muito esforço a família conseguiu adquirir. Desde furtos de pequenos objetos a roubo à mão armada, são estratégias das quais os jovens se valem para conseguir a droga, isto quando não vendem o corpo se prostituindo. Neste sentido é que precisamos compreender a angústia vivenciada pelos pais diante desta preocupação.

Assim, o **medo do sofrimento** gerado pela possibilidade de verem seus filhos envolvidos nestes comportamentos de risco, bem como o **peso da responsabilidade** que se impõe, dado ao encargo que sentem, acompanhado dos **receios e temores**, acaba colaborando para que os pais construam um significado da educação no cotidiano que tenha mais a ver com peso e preocupação, do que com prazer e tranquilidade. Como percebem haver certa **vulnerabilidade** em seu cotidiano, os pais acabam ficando com **ciúmes** dos filhos, cujo sentimento possui um sentido de preocupação e cuidado, sobretudo porque está associado à possibilidade de perda, conforme explicitado na Tabela 01 do GF2.

- **Fátima (GF2):** *“Eu queria falar, João, que a minha opinião é a mesma dela. Em qualquer lugar - o jovem ou o adulto - onde ele vai, existem outras coisas... Tá predominando na classe é a droga”.*

Esta fala demonstra o quanto os pais se sentem vulneráveis e expostos com a presença das drogas no cotidiano, fazendo com que isto dificulte lidarem com a liberdade e autonomia de seus filhos adolescentes.

Além disso, o lazer acontece em contextos sociais e a influência das amizades acaba aparecendo como preocupação, porque têm a ver com a condição que torna os filhos mais vulneráveis ao uso de drogas. Daí a tendência ao controle acirrado com as amizades, horários e locais freqüentados pelos filhos. Podemos perceber algumas destas preocupações nas narrativas abaixo:

- **Irene (GF1):** *“Ele bebia normal... Qualquer homem bebe uma cerveja. Eu também não gostava, mas fazer o que? Mas ele bebia. A gente entrava dentro de casa e falava assim: agora eu vou **curtir**²⁴ um pouco. O L. tinha três anos. Nesse curtir dele que ele acabou se envolvendo com esse vício. Aí foi onde a nossa casa caiu tudo... (...)... Porque eu cheguei a ficar dentro da minha casa assim, sem um botijão de gás dentro de casa. Eu não tinha gás para cozinhar. Eu cheguei a ficar sem o pagamento do mês, porque tudo, ele chegava assim em casa e tudo ele levava. Televisão, tudo”.*

- **Pedro (GF2):** *“... (...) o que fez ela mudar foi o diálogo, sou muito diálogo aberto com as filhas, converso muito com elas, inclusive, explico de drogas também porque a facilidade está enorme pra pessoa ter acesso as drogas. Eu graças a Deus nunca usei isso, não sei nem o que quer dizer. Eu vejo falar mais eu não tenho acesso, eu converso muito com as minhas filhas sobre isso. Enfim, nós temos diálogo aberto em casa, às vezes tem coisa que a gente bate porque a criança não ouve, as vezes a gente sai do controle, foge do controle, mais a gente bate pro bem do filho pra que o filho não erre outra vez, foi essa lição que eu aprendi com meus avós, agradeço muito meus avós ter me educado assim, eu agradeço ter sido criado com meus avós talvez se eu tivesse sido criado com meus pais eu não saberia explicar aos outro como eu sei explicar hoje, meus avós me deram muita educação, me ensinou a viver, eu agradeço eles muito e passo pros meus filhos isso que eu passei que meus avós me ensinaram”.*

Aqui aparece novamente a preocupação deste pai com a droga, fazendo referência às estratégias que usa para lidar com ela, parecendo haver certa confusão

²⁴ Grifo nosso

em que as práticas utilizadas parecem ser contraditórias entre si, que pode evidenciar o conflito que os pais vivem, entre os valores da tradição e os da contemporaneidade, marcado pelo que aprenderam e as novas estratégias que os novos tempos requerem, principalmente porque suas práticas se misturam e se confundem com o que é pregado enquanto valor parental na atualidade. Quando fala de diálogo nos faz perguntar sobre que tipo de diálogo está falando? Será que está se referindo a uma comunicação unilateral, em que a hierarquia tem lugar e se justifica por si própria, como era no caso dos avós? Será que está falando do diálogo com sentido de monólogo ou falatório? Parece se explicitar o quanto tais práticas se misturam, uma vez que faz referência ao fato de que quando batem o fazem porque têm boas intenções, querem que os filhos não errem mais e isto justifica tal prática.

O que se evidencia em suas narrativas, tanto quanto na narrativa anterior da Andréia é o fato de acreditarem que a mudança dos filhos, em que resultou melhora na escola tem a ver com a estratégia do bater como uma prática eficaz que gera bons resultados, mediante os valores que aprenderam em suas famílias. Explicitando-se assim, aspectos de transmissão intergeracional, de herança de modelos, confirmando a idéia de que também aprendemos a sermos pais a partir do lugar de filhos que ocupamos.

Deste modo, pelo que temos visto, preocupação com os estudos aparece diretamente relacionado com outras, que são: drogas, sexualidade, namoro, gravidez precoce e influência das amigadas.

No caso específico das famílias de baixa renda, o bar aparece como o espaço de lazer e socialização dos homens, local em que muitas vezes acabam se envolvendo com drogas ou tráfico.

Em nossa estadia em campo também tive a experiência de me reunir com grupos de homens para discutir sobre práticas educativas na família. E o bar aparece, por um lado, como local de lazer e encontro onde eles se reúnem para conversar e se divertir. Por outro lado também é trazido como um lugar aonde é possível violência e o vício. Parece ser uma condição em que as pessoas se sentem ligadas a uma rede (os amigos do bar ou os amigos da escola). Isto aparece em seus discursos como ameaças

do bem estar à família. Embora o foco desta pesquisa não seja o uso de drogas, penso ser importante que seja considerada no contexto da educação familiar, uma vez que percebemos que esta aparece com uma carga de sentimentos negativo muito grande.

No âmbito dos valores, Santos (2000) falando sobre uso e dependência de drogas na adolescência coloca que:

“... a questão a ser levantada não é a droga que deve ser posta em discussão, mas a existência perdendo sua referência de valor” (p. 318).

Para o autor esta questão nos coloca frente à necessidade de avaliarmos as condições de vida na contemporaneidade, uma vez que este fenômeno das drogas tende a trincar e desordenar a pessoa em sua escala de valores.

Assim, muitas famílias, diante da solidão que sentem e da falta de redes de apoio, criadas pelas políticas públicas estaduais e municipais, uma das possibilidades é contar com o **recurso da religiosidade**, em que entra em cena a vivência de intensos sentimentos de **devoção e sagrado**, conforme unidade de significado descrita na Tabela 01 do GF01. Se apegar em Deus, muitas vezes é a única possibilidade que lhes resta.

As igrejas, centros religiosos e ONGS (Organizações Não Governamentais) acabam por se constituir redes de apoio que ajudam as pessoas a enfrentar e diminuir o sofrimento gerado pelas adversidades resultantes das crises imprevisíveis que acontecem nas famílias, bem como do descaso e abandono relacionados aos sistemas sociais mais amplos.

Elas acabam sendo redes de relacionamentos, onde os pais experimentam o sentimento de pertencimento, de apoio, de consolo e conforto. Ter um espaço para compartilhar as experiências e dificuldades figura como uma importante rede de apoio e fortalecimento para esses pais, sobretudo pelo fato de poderem encontrar respostas e saídas mais imediatas para seus problemas e dificuldades. Esta experiência contempla a filosofia de Paulo Freire (1987), que é levar às pessoas, aonde elas vivem as possibilidades de pensar, refletir e aprenderem uns com os outros, reforçando a melhora de seu sentido de valor pessoal e autonomia.

- **Irene (GF1):** “Eu aprendi a não bater no Lucas mais... (...) E eu espero não bater mais nele”.

- **Elizabete (GF1):** “Ah, gratificante, né? Poder compartilhar dos problemas de outra pessoa... E... Aprender com isso né... São experiências que eu não vivi, mas eu aprendo muito com o que as pessoas estão falando... (...) Aprendi... Aprendi que... Como a Irene falou né... Sobre as drogas... Sobre a experiência que ela teve na casa dela... Aí eu começo a pensar no que eu tenho que fazer pra explicar pros meus filhos o que... Pode acontecer se eles... Se acontecer isso na casa deles, entendeu?”.

- **Sueli (GF2):** “Ah, eu achei que só eu tivesse problema. Eu sempre pensei: isso só acontece comigo, tudo é comigo... Mas eu to vendo que... Todo mundo tem problema né? (...) Ah, eu fico mais aliviada...”.

- **Midouri (GF1):** Eu achei o mesmo que ela (referindo-se à Elizabete). Sabe, não é só a gente que tem problemas. Todo mundo tem. Às vezes a gente pensa que o da gente é tão grande e às vezes não é, né? É só a gente ir levando, sempre sorrindo, conversando, falando, que o tempo passa. Eu to sempre rindo, né? Eu vou morrer dando risada. Não tem jeito (ri). (...) A gente acha que tudo é a gente, que tudo é só a gente, mas não é não. Têm outros que também têm. Então faz diferença... Você não ta sozinho. Sempre tem alguém que ta passando a mesma coisa que você... Que não ta sabendo resolver. Vocês às vezes não ta, cê olha ali...”.

Assim, penso que as presenças dessas redes acabam por se constituir num contexto em que esses pais se envolvem em conversações, onde podem trocar idéias e refletir sobre suas experiências. Além de também poderem, nos contextos religiosos dos quais freqüentam, participar de sistemas de rituais de cultos, os quais se constituem como novas linguagens que culminam na construção de novas narrativas que podem colaborar para dar origem a novas percepções e conseqüentemente criar novos contextos, uma vez que a pessoa pode ser afetada em seu sistema de crenças, que são nossas lentes pelas quais percebemos a realidade, influenciando o que vemos e o que não vemos à medida que passamos pela vida (McGoldrick, 2003).

Nossa experiência de campo tem mostrado que as conexões familiares e comunitárias podem ser um ponto de apoio em períodos de crises, sofrimentos, dificuldades e angústias. Para que as pessoas possam superar as condições adversas, a influência positiva mais importante é que estabeleçam relacionamentos solidários com outras pessoas, em que se possa depositar confiança e sentir-se acreditada e poder estar com pessoas, as quais possam se identificar em termos das dificuldades, problemáticas vividas no cotidiano, etc. Sentir que está conectado com pessoas que as ouvem, apóiam, compreendem e ajudam a defender seus interesses, idéias e opiniões é algo que ajuda e fortalece as pessoas no enfrentamento das dificuldades no cotidiano.

No contexto desta pesquisa, minha estadia em campo fez-me perceber que a constituição desses espaços de conversações e compartilhamentos funciona no sentido de desculpabilizar os pais, culpa que a sociedade coloca nas famílias, relacionada aos problemas apresentados pelos filhos adolescentes, cujas soluções mais dependem dos aparelhos sociais de apoio que da própria família. Propiciar estes contextos pode tirar o peso do sentimento de cobrança experimentado pelos pais, podendo esta preocupação ser colocada na justa medida, sem culpabilização, tranquilizando-os, o que resulta numa postura mais firme no que se refere ao exercício da autoridade.

Assim, penso que a partir dessa experiência torna-se possível que as pessoas possam reunir forças para superar as crises e dificuldades que possam surgir no cotidiano da vida (Walsh, 2003), sobretudo relacionadas à tarefa de educar filhos no mundo atual.

Ainda com referência as forças que as pessoas buscam para seguirem adiante, nos grupos de reflexão com os pais, bem como nos grupos focais, muitas vezes pudemos perceber que estes não conseguiam se expressar por meio de palavras o que estavam sentindo, muitas vezes, faziam referência à fé religiosa, marcada por rituais.

Sendo assim, apresento um outro conjunto de Unidades de Significados que chamei de **Devoção** e **Sagrado**, que estão relacionados à experiência da religiosidade, as quais expressam sentimentos presentes na vivência da espiritualidade dos pais em

que narram situações que se percebem como impotentes e sem direção, no entanto, se fortalecem para a superação das dificuldades.

Nesse sentido, penso que os rituais também se constituem em outro recurso, uma vez que estes são ações concretas que podem simbolizar uma realidade espiritual²⁵. Nessa direção acredito que eles podem ser positivos quando possibilitam fazer lembrar que se tem uma rede de relacionamentos, seja com Deus, com um sistema de crenças ou com outras pessoas, cujas presenças podem fazer as pessoas se sentirem apoiadas, cuidadas e acolhidas, mesmo nos momentos em que isto possa parece muito difícil.

Numa sociedade marcada pelo imediatismo e avalanches de informações diárias, percebo se apresentar no dia-a-dia das pessoas uma tendência ao esquecimento e muitas vezes os rituais cotidianos são realizados de forma mecânica, automáticas e esvaziados de significados. Assim, acredito que há momentos em que se necessita de algo palpável e concreto que possa fazer as pessoas lembrarem o valor dos relacionamentos (redes); e os rituais concretos podem exercer essa função. Neste âmbito da vida diária penso que os rituais religiosos podem ser positivos, fortalecendo o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das dificuldades, uma vez que esta pode ser compreendida como também sendo forjada pela abertura a experiências e à interdependência com outras pessoas (Walsh, 2005), conforme explicita a narrativa a seguir:

- **Irene (GF1):** *“Eu acho que foi a fé. A fé que veio de mim. Por que os meus joelhos eu dobrei muito. Eu chorava ali nos pés do Senhor. Eu chorava, chorava e dizia ao senhor: Meu Deus, eu não aceito isto na minha vida, eu quero ver mudança, porque eu tenho um filho e mais tarde ele vai crescer e eu não quero ver o meu filho nesta situação”. Mas eu chorei muito, e muito joelho no chão mesmo, eu dobrava o meu joelho e abençoava minha casa assim nas lágrimas. E Deus, eu acho que ele foi assim tão maravilha na minha vida, porque eu cheguei a ficar dentro da minha casa assim, sem um botijão de gás dentro de casa. Eu não tinha gás para cozinhar. Eu cheguei a ficar sem o pagamento do mês, porque tudo, ele chegava assim em casa e tudo ele*

²⁵ A síntese da interação cérebro-mente-cultura, conforme a descrição de Morin.

levava... (...)... A minha vontade, porque eu não conhecia ele, assim desse jeito. Então eu falava pra Deus: eu não quero ele assim, eu não aceito ele assim porque não foi assim que eu conheci ele. Ele construiu essa casa pra mim, ele não usava. Ele bebia normal... (...)... Aí um casal da igreja foi lá em casa fazer uma visita pra gente. Isso o Lucas. tinha três anos... Aí eles foram lá em casa fazer uma visita pra gente porque eles viram que a gente estava se separando... E eu passei uma noite fora de casa com o Lucas. Nossa essa noite marcou assim na minha vida e também a vida do Lucas...”

Seguindo ainda nesta mesma direção, uma outra Unidade de Significado que expressa como os pais de famílias experimentam estas preocupações relacionadas à Violência, Estudo e Drogas, é: **Passando por Lutas e Provas**. No contexto desta construção narrativa por um dos participantes da pesquisa, seu sentido está em poder aprender com as dificuldades; ter otimismo e dela retirar forças.

Nesta direção, Schwartz (1997), ao se referir às vulnerabilidades, sofrimentos e capacidade de enfrentamentos humanos fala do saber “Lutar Bem”. Para ele isto implica em poder experimentar ao mesmo tempo sofrimento e coragem; enfrentar dificuldades de forma eficiente, tanto no âmbito pessoal, da nossa singularidade quanto no interpessoal. Para ele isto implica num esforço de integração no tecido da nossa identidade pessoal e coletiva, dos aspectos positivos e negativos que podem estar presentes e serem vividos em situações de crises ou adversidades, que irá influenciar no modo como iremos seguir vivendo nossas vidas.

- **Irene (Gf1):** *“Um amigo que eu tinha... É a bíblia. Eu lia em todo lugar Eu ouvia muito hino, muito louvor... e aquilo ia entrando... Tinha até um hino que falava assim: (Canta) ‘Passo pela prova exaltando ao Senhor, passo pela luta louvando ao Senhor...’ Então eu passava aquela luta, aquela prova... era cantando mesmo. Era cantando, era louvando... (...) isto ia me fortalecendo! E eu fui me levantando... me levantando... E aí depois eu fiquei grávida dela (a filha de seis anos que está presente). Aí já foi mudando mais a situação. E aí hoje, graças a Deus...”*

Na narrativa anterior um dos participantes fala da bíblia enquanto recurso para enfrentar os desafios e dificuldades do cotidiano. É importante lembrar que no contexto do pensamento pedagógico oriental a bíblia era considerada um livro sagrado

que continha preceitos éticos e morais, além de figurar como um manual que englobava vários setores da vida cotidiana, inclusive relacionadas à educação e instrução das crianças pelos pais que, entre muitas orientações, indica o “uso da Vara” (castigo físico pelo bater).

Foi adotada pelo Cristianismo, que teve seus desdobramentos no catolicismo e protestantismo histórico e pentecostal. Ela também era utilizada nas escolas como fonte de estudos de história, aritmética e ciências naturais. Acabou sendo incorporada culturalmente como um elemento importante nas práticas religiosas ocidentais e vivida em nosso cotidiano nestes contextos religiosos específicos como um manual que contém prescrições práticas. É um dos recursos que as pessoas utilizam quando não têm ou enxergam outras possibilidades.

Além dessas dificuldades, evidencia-se que na vivência do cotidiano os pais acabam por se **confrontarem com os filhos**, resultado do embate que travam entre o exercício da autoridade e a obediência.

Acabam se valendo de modelos negativos, tentando mostrar para os filhos as conseqüências de seus atos, caso não sejam direito como gente de bem, conforme aparece tanto no GF1 e 2, bem como na Tabela 1 do GF1.

- **Maria de Fátima (GF2):** “(...)... eu falo: **Cuidado com essas namoradas porque você não trabalha, se você arrumar um filho**²⁶ você vai morar em baixo da ponte com ela, você vai ter que catar papelão pra sustentar o filho, porque não vou sustentar, já sustento você, que ele não trabalha, ainda vou ter que sustentar mais dois, não tem condições, mais eu explico, mais graças a Deus, peço muito a Deus, todo dia eu rezo, peço a Deus pra nunca ele desviar, pegar o mal caminho. Mas a minha preocupação é só essa porque chega o final de semana: Ah, o meu amigo me chamou pra ir em uma festinha, vou ali, volto já. O ali volto já dele, ele sai quatro horas da tarde, vai chegar nove horas. Ai eu comprei um celular pra menina, porque a menina queria um celular, mais ele que anda com ele, aí deu tal hora, quando ele não liga aí: Jorge,

²⁶ Grifo nosso

deu tal hora. Estou subindo. Esse subindo vai demorando, ai vai me intrigando, vai me intrigando. Ai! Mais é só isso”.

A narrativa acima evidencia a presença da preocupação com a sexualidade, associada ao namoro e gravidez precoce, explicitando o medo que os pais têm de que seus filhos arrumem netos para eles criarem, significando assim a perda da juventude para seus filhos e a perda da tranquilidade na velhice para seus pais. Fazem uso da espiritualidade, através da fé religiosa, usando a devoção e o sagrado, evidenciando a espiritualidade como um valor fundamental na vida do brasileiro. Além da fé, utiliza o monitoramento e o controle através do telefone.

Além disso, os pais recomendam a seus filhos para **evitarem situações** e más companhias que façam com que se envolvam em **situação de risco**. Muitas vezes se desesperam diante dos filhos, controlando seus passos, gerando conflito entre as gerações, porque controlam acirradamente as companhias e namorados.

Diante da dificuldade de lidar com as novas demandas adolescentes, fazem referência às **dificuldades de “soltar as rédeas”**, e episódios de descontrole emocional, na medida em que acabam batendo nos filhos porque perdem a paciência. Além disso, dizem fazer um esforço para **estabelecer e impor regras, colocando, dividindo e ensinando responsabilidade**, conforme descrito na Tabela 01 do GF2. As narrativas abaixo explicitam estas **unidades de significados**, que compõem a **subcategoria vivenciando o cotidiano**.

Outra preocupação vivida pelos pais é descrita pela categoria **Sexualidade**. É importante mencionar que a vivência dos sentimentos e os valores explicitados por tais preocupações aparecem conjuntamente quando os pais falam da **Sexualidade, das Drogas, Namoro, Gravidez na adolescência e Influência das amizades**, conforme temos explicitado ao longo desta discussão.

Embora do ponto de vista da organização e análise dos dados foram apresentados distintamente, é importante considerar que com relação a estes

fenômenos, eles aparecem se desdobrando em significados, sendo que estes estão sempre relacionados, conforme narrativa abaixo:

- **Sueli (GF2):** *“Então, acho que é alguma coisa porque não é possível. Olha, eu tenho uma prima que a minha tia **dava tudo pra ela**, tudo. Fazia de tudo, às vezes até ela... é, ela tinha mais três filhos. **Às vezes ela brigava muito com os outros filhos e protegia de mais essa menina. A menina limpava a casa, fazia de tudo dentro de casa, de repente, a menina se envolveu com droga. Se envolveu... Se envolveu, era uma pessoa que tinha, tinha uma base assim... Ela se envolveu com droga. Hoje ela está preza. Quer dizer, ela foi preza por tráfico de droga. Depois... Ela tá com vinte, tá com vinte anos, ela vai fazer vinte anos. Eu acho que vai da pessoa. Ela tinha uma cabeça, ela trabalhava, tinha boas amigas, de repente ela caiu. Então eu acho que... Sabe? o comportamento de outras pessoas...”***

O que chama atenção nesta narrativa é o fato desta mãe fazer referência ao DAR TUDO neste contexto em que estão falando sobre drogas. Penso que muitas vezes o uso de drogas tem a ver com relacionamentos emaranhados e fusionados, em que entra em jogo a diferenciação de um dos filhos em função de situações conflitivas nas famílias, comprometendo o desenvolvimento de um processo identitário saudável. Este relato nos faz pensar nos limites entre a colaboração na realização de tarefas ou na fixação de papéis e funções inadequados dentro da família. Penso que em algumas situações o vício é a válvula de escape ou a saída que a pessoa encontra para poder se diferenciar, e ao mesmo tempo o porta voz que denuncia o quanto o sistema familiar se paralisou em termos de seu desenvolvimento em relação aos saltos e novas adaptações que deveria ter realizado ao longo do ciclo vital.

No entanto é preciso que tomemos cuidados com estas afirmações, tendo em vista sempre a busca de compreensão a partir de uma análise crítica, em que levemos em conta o contexto bem como os valores que estão engendrados e subjacentes às práticas e comportamentos nas famílias, fugindo de teorias generalizantes e explicativas sobre um fenômeno tão complexo.

O tráfico de drogas é outra preocupação dos pais, porque pode ser uma forma dos filhos buscarem meio de se sustentar pelas dificuldades de entrar no

mercado de trabalho. Os jovens e adolescentes têm sido alvo fácil dos grandes traficantes, além de também se prostituírem como forma de ganhar dinheiro, entrando em contato com a experiência de profissionalização do sexo.

Conforme temos demonstrado, sexualidade, drogas, influência de amizades estão diretamente relacionados e em geral os pais fazem referência a contextos em que os jovens estão fazendo uso recreativo do tempo, nas baladas, quando cabulam aula, etc.

Morin (2002) alude de forma interessante a este aspecto da vida humana, quando usa a expressão ***homo ludens***, em que situa uma tendência lúdica, de brincadeira, lazer e jogo inerente ao humano, que:

“... leva-nos a queimar nossas vidas e correr risco de morte para viver mais intensamente. Assim, carregamos não somente um princípio de economia, mas também um princípio de dilapidação e de dissipação” (p. 129).

Revela-se assim, uma tendência para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração.

Do ponto de vista da fenomenologia, entendo esta afirmação como o homem situado em sua condição de liberdade, em que cada escolha que realiza abre para novas possibilidades, em que vai se construindo, se fazendo, se descobrindo. O homem está sempre fazendo escolhas diante de situações, mesmo que estas não sejam o que ele deseja ou não correspondam às suas expectativas, ou até mesmo sejam independentes de suas vontades.

Assim, este aspecto de ludicidade alude ao jogo, cuja finalidade não é “séria”, embora comporte sua seriedade nos respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia. Dá prazer e volúpia, inclusive na angústia. O jogo leva ao transe e existem intoxicados de jogo como de uma droga fatal.

A esta condição de ludicidade do humano está relacionado à estrutura da mente/ espírito, em que figura a importância da fantasia e do imaginário entre os seres humanos e depende, em parte, da importância do mundo psíquico, relativamente independente, onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, relacionados ao que Morin afirma ser um **estado poético**. Segundo o mesmo autor, este é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos a partir de um certo limite de intensidade na participação, na excitação e no prazer. Este estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética.

Desta perspectiva do uso de drogas, do álcool, de alguns comportamentos destrutivos dos adolescentes que envolvem rachas e disputas agressiva, por exemplo, podemos aludir a Morin (2002), quando afirma que:

“Há o caminho das bebidas fermentadas, vinhos, licores, ervas, drogas, alucinógenos: as drogas são frequentemente utilizadas nas sociedades arcaicas para atingir um estado de transe ou de meditação; com as mesmas finalidades, nossos contemporâneos às consomem cada vez mais” (p. 136).

No entanto, percebemos que os interesses de mercado, através da criação de necessidades e desejos, compreendem bem isto e utiliza a necessidade de poesia que a nós humanos é inerente. O universo lúdico-estético-poético foi absorvido pela economia do espetáculo e do consumo, em que figuram no esporte, concertos, televisão, cinemas, etc, que vão criando modelos diante dos quais os adolescentes e suas famílias estão expostos no cotidiano.

Morin continua e afirma que se a poesia inebria, alivia, diverte e promove a conexão com o sentimento de sagrado, por outro lado ela também comporta certos perigos para as pessoas e comunidades, porque ela também contém os riscos da ilusão e da mentira, que pode degradar-se em intoxicação e terminar tragicamente. O jogo obsessivo torna-se “addiction”, mania fatal, assim como o uso obsessivo de drogas ou alucinógenos, que podem conduzir ao crime. Assim, **Ludens** (jogo, lazer) e

Consumans (consumo) podem se transformar em **Demens** (componente irracional, louco e delirante do humano).

Então, desta perceptiva compreendo que no mundo contemporâneo no qual vivemos, sexo, drogas e consumo fazem parte deste cenário do qual acaba de descrever Morin.

Nossa experiência de campo (e os grupos focais confirmam isto) demonstra que em geral a preocupação com a sexualidade está circunscrita às transformações que os pais começam a perceber no desenvolvimento dos filhos, o que traz consigo novas demandas, uma vez que situações diferentes são apresentadas e nas quais os pais precisam fazer frente em termos das práticas educativas na família, junto aos filhos em termos de orientá-los.

Nesse sentido o crescimento traz algumas dificuldades: é um momento em que a família precisa passar por novas adaptações, construir novas regras e rever as que vigoravam até então, conforme já fizemos referência no início deste capítulo, quando situamos a adolescência como uma preocupação dos pais.

Assim a adolescência aparece novamente relacionada ao tema da sexualidade, além de ser considerada como uma nova fase do ciclo vital familiar em que novas possibilidades se abrem para os membros da família.

Os filhos começam a se diferenciar num ritmo mais acelerado em relação às fases anteriores e assim os pais começam a perceber um processo de separação (distanciamento) físico e afetivo entre pais e filhos, por um lado, e por outro também percebem que os segundos vão aos poucos ampliando suas redes sociais de relacionamentos (daí o perigo para os pais, da influência negativa das amizades) que tem a ver com o estabelecimento de novas fronteiras em que precisam ser construídas e revistas as noções de individualidade e privacidade.

Os pais passam a sentir que não têm acesso a todos os âmbitos da vida dos filhos. É importante considerar que tais categorias precisam ser revistas e relativizadas no contexto das famílias de baixa renda, em função de como estas se organizam.

É nesse contexto, que aparecem de forma muito intensa as preocupações com as drogas e a sexualidade, conforme já temos explicitado.

Assim, é possível perceber uma gama de sentimentos que emergem quando os pais estão frente a tal preocupação relacionada com a sexualidade. Estas foram agrupadas, tendo em vista a intensidade com que se fizeram presentes no contexto das conversações. São elas: **Ambigüidade, Confusão, Constrangimento, Despreparo, Surpresa, Temor e Vergonha**, no GF1 e **medo do sofrimento, peso da responsabilidade, receios e temores, ciúmes dos filhos e vulnerabilidade**, no GF2. Foi como nomeei os sentimentos vivenciados pelos pais diante dos temas trazidos pelos filhos relacionados à droga, namoro, influência das amizades e sexualidade.

E mais uma vez é na conjuntura escolar que os pais percebem que esta experiência aparece como sendo possibilitada de ser vivida pelos filhos, conforme as narrativas trazidas por eles, conforme abaixo:

- **Irene (GF2):** *“Eu acho assim... Ele já tá com algumas coisinhas lá na Escola, que ontem eu passei lá e a professora falou que ele está dando umas olhadinhas pras menininhas. Mas a professora falou: é normal né mãe?... Eu sei que é normal. É difícil pra gente se desligar nesse momento que eles estão crescendo... (...)... Eles pegam a gente desprevenida... (...)... Às vezes eu tenho vergonha de falar.*

- **Elizabete (GF1):** *Mas a Vitoria não é muito de perguntar. Ela nunca me fez essas perguntas não. Mas eu não estou preparada para o dia que ela me perguntar. Eu não sei o que eu vou responder. Eu tenho vergonha”.*

Assim, estes sentimentos são muito intensos e freqüentes nas famílias quando as novas situações relacionadas à sexualidade são trazidas pelos filhos adolescentes e como pais/ mães sentem-se no dever de orientá-los. Isto faz com que se coloquem de modo dubio, experimentando sentimento de confusão, uma vez que parece se desvelar o fato de os filhos não serem mais crianças. Parece haver um certo

grau de “dissonância cognitiva e emocional” entre aquilo que sentem, pensam e desejam, e o que de fato vivenciam no cotidiano familiar.

- **Andréia (GF2):** *“Acho que a maior preocupação hoje, no meu caso, é quando chega a **idade adolescente**²⁷. (...)... Aí quando os filhos é pequeno, você fica: Ai, tomara que meu filho cresça, tomara que meu filho cresce. Se eu pudesse eu voltava meus filhos voltar tudo com dois aninhos não crescendo mais. Eu queria tudo pequenininho, **tudo neném**”.*

Esta confusão é ainda mais incrementada pelo fato de acharem ser melhor que os filhos aprendam em casa que na rua. O aprendizado em casa coloca os pais como protagonistas desse aprendizado dos filhos, embora penso que deva ser o contrário. Porém, este desejo faz com que, como pais, precisem ser mais pró-ativos em relação a poder abordar e discutir as questões trazidas pelos filhos. Esta situação complexa os lança num universo de confusão e ambigüidade quanto a seus papéis, pelos menos no âmbito desta tarefa da orientação sexual no contexto da educação familiar, conforme podemos perceber na narrativa abaixo:

- **Irene (GF1):** *“Eu falo com ele, mas as primeiras perguntas dele, assim, é difícil né gente, de responder, pega de surpresa, você acha que ele é criança, mas ele não é mais criança. Eu sei que ele não é criança. Antes ele aprender dentro de casa, eu prefiro eu falando com ele do que na rua. Mas é difícil a gente falar logo de cara assim como que é e como que não é.”*

Educar na atualidade faz com que os pais se vejam como tendo de enfrentar tarefas das quais não se sentem preparados. A pouca familiaridade com tais situações, relacionadas ao tema da sexualidade, faz com que experimentem estranheza, além de não terem intimidade o suficiente para fazê-lo.

²⁷ Grifo nosso

No relato dos pais estes sentimentos aparecem como impeditivos de poderem se sentir eficazes na educação dos filhos quando estas questões são trazidas por eles. Isto parece interferir na divisão deste papel na família, em que mulheres (mães) falam com as meninas e homens (pais) falam com meninos, sugerindo que em função da semelhança de gênero sexual seja menos vergonhoso e constrangedor, e por isso menos difícil dar conta desta tarefa educativa na família.

Então, percebemos que essas transmissões de valores ainda são muito individualizadas nas famílias e muito marcadas pela idéia de haver “coisas ou assuntos de homens e coisas ou assuntos de mulher” principalmente no âmbito da educação dos filhos. Para descrever esta experiência vivida nas famílias construí uma subcategoria que chamei de **Divisão Sexual dos Temas a Tratar**.

- **Irene (GF1):** *“É que eu sou assim, uma pessoa que eu tenho muita vergonha, às vezes de falar com ele sobre sexo. Eu tenho vergonha... (...)... Aí foi que eu... aonde eu conversei com ele sobre camisinha. Aí foi aonde o pai dele chegou. Falou: Ah, eu até tenho, vem cá que eu vou te mostrar. Aí foi onde ele pegou a camisinha e mostrou pra ele, abriu tudo”.*

- **Eustáquio (GF1):** *“A minha, às vezes me pergunta cada coisa, que ela escuta, sabe...? Daí eu falar: ce tem que perguntar pra sua mãe, que esse assunto é com ela. É coisa que eu fico com vergonha, que ela pergunta né? (fica constrangido de falar). E quando acontece na escola, que às vezes tem criança que tem uma certa idade que tem um negócio lá, não sei como que chama... Que fica mocinha... (...)... Eu não falo porque eu fico com vergonha de falar pra menina (...)... É que minha filha é muito curiosa... Ela falou: mãe tem uma menina lá na escola e a gente já vê os peitinho dela e ela é mais pequena do que eu (ri)... Daí a mãe a mãe dela explicou pra ela como que era as coisas, né, porque a menina não fala dessas coisas pra mim, mas a mãe dela explica pra ela”.*

Muitas vezes estas preocupações aparecem como “fantasmas” que são alimentados pela experiência vivida em suas famílias de origem. É nesse contexto que, quando as mães se percebem não tendo poder de controle sobre os filhos, sentindo que não conseguem se fazer obedecer ou até mesmo frente às dificuldades de orientá-los quanto às questões da sexualidade, querem e convocam a presença dos pais para que estes possam dar conta das demandas que elas não conseguem.

A este respeito, é necessário fazermos algumas considerações, relacionadas à condição de gênero sexual, permeadas por questões históricas e da nossa cultura que faz com que homens e mulheres se coloquem muitas vezes em lugares antagônicos e conflituosos em termos da educação dos filhos. Discutiremos isto mais adiante.

Em relação à conversa com os pais, sobre sexualidade, segundo a literatura, faltaria diálogo mais íntimo sobre temas relacionados à vida sexual e contracepção, o que é referido como um co-fator para a ocorrência da gravidez na adolescência (Guzmán, Contreras; Moyano, 2001; Motta, 2001). Para muitos jovens o diálogo com os pais sobre sexualidade não se dá de forma fácil, em particular pelo receio dos jovens pelo ajuizamento dos adultos quanto suas lógicas sobre trânsito entre o afetivo e o sexual, que faz com que os jovens acabem falando com outros adultos ou parentes: avós, tios, primos, etc.

Continuando nossa tentativa de compreensão do que acontece na família com relação à educação dos menores, gostaria de considerar uma **diferença** significativa que aparece no grupo focal, que é **a presença das avós** no papel central da educação familiar, que nos remete ao fato do quanto é preciso que consideremos a heterogeneidade das famílias brasileiras, embora o “modelo” predominante seja o padrão histórico da família, casal com filhos (59,4% em 1991 e 55% em 1999) (IBGE, 2003).

O número de arranjos familiares em que a mulher é a pessoa de referência representa 27,3% das 50,4 milhões de famílias brasileiras. Em duas décadas, a proporção desse tipo de arranjo familiar cresceu cerca de 24,7% no país. O fenômeno é

mais recorrente nas regiões metropolitanas. O número de famílias do tipo mulheres sem cônjuge com filhos, de 15,1% em 1991 aumentou para 17,1 em 1999.

Embora estes dados representem somente parte desta heterogeneidade, minha experiência de campo revelou, além da presença de tios, primos e irmãos responsáveis pela educação de crianças e adolescentes na família, que há também uma parcela bastante representativa de avós responsáveis pela educação dos netos adolescentes.

Não obstante, nossa pesquisa bibliográfica não indicou a presença de estudos relativos aos avós do Brasil, principalmente no que se refere aos arranjos familiares em que eles figurem como os responsáveis pela educação familiar. Consegui localizar um estudo (tese de doutorado) sobre avós realizados no Brasil e na França em 1993 e publicado em 2000, que consistiu numa pesquisa comparativa com pessoas do Rio de Janeiro e Paris que freqüentavam Clubes de Terceira Idade e Casas Geriátricas, principalmente no caso Francês (nenhum tipo de brasileiro entrevistado vive neste tipo de instituição). Foram realizadas 45 entrevistas, totalizando 90 depoimentos. O mesmo roteiro de entrevista foi utilizado nas mesmas cidades, tendo sido levados em conta para adaptação do roteiro de entrevistas as diferenças sociais e culturais. O estudo foi intitulado **Envelhecimento e Imagem: entre França e Brasil**, do qual me irei valer para iluminar algumas questões que aparecem no contexto do nosso estudo.

Antes de situar os avós na heterogeneidade das famílias brasileira, falávamos do que denominei de “divisão sexual dos temas a tratar”, em que parece haver a crença de que homens falam com meninos e mulheres falam com meninas nas famílias formadas por casais com filhos.

Assim, continuaremos a partir da consideração de que em função do número de divórcio, das mães solteiras e das que saem para trabalhar, bem como dos homens que ficam com a guarda dos filhos (isto aparece em nossos encontros com os pais homens) as avós estão figurando como aquelas que auxiliam ou ficam responsáveis pela educação dos netos, como é o caso de Dona Leonor (GF1).

Como em geral a expectativa de vida das mulheres é mais alta que a dos homens, acaba havendo a prevalência de avós viúvas que educam os netos. Neste caso não tem saída; elas são obrigadas pelas circunstâncias a assumir todos os papéis.

- **Leonor (GF1):** *“Eu sou obrigada a falar, porque lá em casa eu sou pai, mãe, avô, avó, tudo! Às vezes eu passo a bola pro meu filho. Ô André, bate aí um papo com seu sobrinho, que ele já tá grande e eu tô cansada. Já olhei tudo. Esses dias eu falei pra ele (o neto): Abre a porta do banheiro que eu quero ver as coisas²⁸... Aí ele pegou e abriu... e mostrou...”*

Para Peixoto (2000) os avós são o apoio com que os filhos e netos podem contar, ainda que não compartilhem concepções de vida semelhantes. Considera que no Brasil as políticas sociais de apoio são precárias e as conexões familiares desempenham um papel social muito importante. Entendo que isto é um fator fundamental a ser considerado nas famílias de baixa renda, principalmente quando falamos dos sistemas de apoio aos cuidados de crianças e adolescentes, principalmente quando consideramos que a assiduidade dos contatos propicia uma relação de proximidade mais intensa.

A autora explicita dos resultados de seu estudo que os avós brasileiros participam intensamente da vida dos netos, uma vez que coabitam com muito mais frequência que os avós Franceses, por exemplo. É preciso que isto seja considerado em nossas análises, uma vez que precisamos compreender esta proximidade e também o lugar e o modo como estes avós exercem o seu papel, sobretudo como isto aparece nas relações que permeiam as práticas educativas no cotidiano dessas famílias.

Abaixo, apresento uma sequência de narrativas construídas nas conversações do GF1 em que, como pesquisador fiquei um tanto aturdido pelo “grau de proximidade”; me senti um tanto surpreso e confuso, a princípio, e com um certo grau de estranhamento e não compreensão do contexto da discussão grupal que refletiu um olhar, de início um tanto preconceituoso, do contexto relacional do papel e função desta avó e seus netos, fazendo, num primeiro momento, como pesquisador, com que

²⁸ Coisas: palavra utilizada pela avó para referir-se aos órgãos genitais do neto de quinze anos.

pensasse haver uma “certa falta de respeito ou ausência de nitidez em termos de fronteiras de intimidade e individualidade” entre avó e neto.

Depois, refletindo melhor numa postura hermenêutica, mediante a análise e interpretação dos dados, meu olhar e compreensão foi se transformando. Após assistir muitas vezes a gravação do grupo focal, considerei um aspecto para o qual não havia atentado antes: nossa formação cultural com relação à construção da imagem dos avós: me lembrei da vovozinha, de chapeuzinho Vermelho e Dona Benta, do Sítio do Pica Pau Amarelo. Elas aparecem como figuras afetuosas, próximas e protetoras dos netos. Veio-me à lembrança daquele tradicional jargão cotidiano que circula entre as pessoas, e que se fez presente na conversação de uma avó presente no grupo GF1, de que **“avó é mãe duas vezes”**. Foi então que considerei o fato de que na formação cultural brasileira as relações familiares são hierarquizadas e relacionais, sendo os laços familiares e as relações pessoais valores que organizam a convivência familiar.

Ponderei que tal construção precisa ser relativizada e compreendi que em função dos contextos familiares vividos, as preocupações dos avós podem ser diferentes, principalmente em função da responsabilidade que sentem, refletido assim nas fronteiras, grau de aproximação afetiva, exercício de autoridade, etc.

Sem sombra de dúvida estes fatores interferem em suas práticas, principalmente se considerarmos que a co-residência implica uma relação de proximidade e até de intimidade maior, condição esta, de muitas famílias que vivem em contexto de pobreza.

Assim, avaliei que tais fatores é que podem colaborar para que avós e netos, no âmbito das relações educativas, vivam de tal modo, não sendo possível perceber que isto seja problema para eles. O efeito dessas reflexões, sobre mim, foi repensar as influências teóricas da minha formação de terapeuta familiar, que induz um olhar que tende a reproduzir um modelo tradicional, pautado nos valores das classes sociais dominantes, cujo modelo é o da família nuclear tradicional.

Ao agrupar as reflexões sobre as práticas dos outros pais com as de Dona Leonor, entendi que não era desrespeito, tampouco invasão, mas um **Cuidado com o Desenvolvimento**, que considerei como uma Unidade de Significado importante, a qual

agrupei na categoria **Vivenciando o Cotidiano**. Vejamos os trechos das conversações ocorridas no grupo focal que foram responsáveis pela construção destas categorias.

- **Dona Leonor (GF1):** *Eu sou obrigada a falar, porque lá em casa eu sou pai, mãe, avô, avó, tudo! Às vezes eu passo a bola pro meu filho. O André bate aí um papo com seu sobrinho, que ele já ta grande e eu to cansada. Já olhei tudo. Esses dias eu falei pra ele (o neto): Abre a porta do banheiro que eu quero ver as coisas... Aí ele pegou e abriu... E mostrou...*

- **Moderador:** **O quê? O... O...**

- **Dona Leonor (GF1):** *O Luan. Daí eu falei: Ta bonitinho, ta certinho. Se estragar, já viu heim!...E ele já ta numa idade que ele já ta hominho.*

- **Moderador:** **E quando a senhora fez isto à senhora tinha que objetivo?**

- **Dona Leonor:** *Queria ver se tava tudo bonitinho, se tava em ordem, se tava direito... Porque se ele tivesse fazendo alguma coisa de errado, ele não ia contar.*

- **Moderador:** **Ela foi examinar o pênis do Luan, É isto mesmo, gente, foi isso?**

- **Dona Leonor (GF1):** *Foi... Ele estava tomando banho. Eu falei: abre a porta que eu quero ver.*

- **Moderador:** **E ele tem quantos anos?**

- **Dona Leonor (GF1):** *Ele tem quinze.*

- **Moderador:** **E a senhora queria saber o quê? Se tava tudo certo, como assim?**

- **Dona Leonor (GF1):** *Mandei puxar pra cima, puxa pra baixo, vê se ta ajeitadinho, se ta limpinho, se tava bonitinho, se não tem ferida nenhuma...*

- **Moderador:** **Higiene e Saúde...**

- **Dona Leonor (GF1):** *Porque se de repente acontece alguma coisa, como é que eu vou fazer?*

Ao assistir diversas vezes à construção das conversações de Dona Leonor na realização do grupo focal, percebi haver a presença de saberes e valores, de um modo bastante consistente, o que, na minha análise, contribui para perceber e considerar que pode haver a presença de menor nível de conflito pessoal e interpessoal em termos das práticas utilizadas na educação dos netos. Assim, quanto maior clareza do que se quer, maior segurança do que se faz.

Nesse sentido minhas observações e as próprias narrativas construídas pela avó presente no grupo confirmam os resultados do estudo ora citado, explicitando o foco das preocupações dos avós quando educam, confirmando a visão de (Peixoto, 2000):

“A educação e a formação profissional dos netos constituem a maior preocupação dos avós brasileiros e franceses” (p. 107).

Segundo a mesma autora, nas camadas populares tanto no Brasil como na França, a maioria dos avós tem um nível de instrução baixo, o que leva a uma grande defasagem entre seu nível de estudos e o dos netos. Um olhar desavisado e preconceituoso poderia inferir que tal diferença poderia gerar um “gap” entre esses avós e seus netos, principalmente no que se refere às diferenças intergeracionais e de valores. Não é o que parece ocorrer, segundo nossas observações, a partir da experiência de cinco anos em que estamos em campo realizando esta pesquisa.

Nossa experiência converge com os indicadores do estudo citado, uma vez que a preocupação maior dos avós é com o futuro dos netos. Nas horas de conversa, de interação em que estão juntos, os principais assuntos entre essas duas gerações giram em torno do estudo. Eles aproveitam também para transmitir alguns valores morais e sociais (respeito aos outros, sobretudo aos mais velhos, honestidade, importância dos laços familiares, o valor do trabalho, as histórias de família...), pois muitos deles acham que os pais de hoje são muito negligentes nestas questões.

- **Leonor (GF1):** *“Eu também tenho preocupação com o estudo. Ter que estudar pra ser alguém amanhã. Hoje eu ainda falei pra Tauani: Você tem que estudar bastante, pra talvez você poder fazer inglês lá. Porque o inglês é muito importante pra você ter uma língua a mais, um trabalho amanhã. Porque a vida ta muito difícil e se*

vocês não estudarem bastante vai ser difícil vocês arrumar trabalho. Hoje já tá difícil, daqui a alguns anos vai tá mais difícil ainda. Então vocês têm que estudar muito pra poder ser alguém amanhã. A vó já tá quase na linha de chegada, daqui a pouco a vó chega lá e vocês têm que chegar antes de mim, eu falo pra eles. A gente se preocupa com o estudo, com o crescimento deles, com o amanhã né. Ser gente decente, ser gente boa. Eu faço eles se espelhar muito no tio. Meu filho foi muito estudioso O André nunca me deu um isso de trabalho (junta bem os dedos polegares e indicadores para indicar 'pouco'). O que deu a minha filha, o meu filho não deu nada, entendeu? Parece que Deus deu uma coisa pela outra: Te dou um ruim, mas te dou um bom, entendeu? Então... é isso (...)... Educação, respeito pelos outros... (...)... Respeitar as autoridades, procurar sempre ter boas amizades e respeitar todas as pessoas do pequeno até o adulto. Ouvir, saber ouvir, porque às vezes não sabem ouvir”.

Como já nos referimos anteriormente, em algumas famílias, a passagem da adolescência à idade adulta pode resultar em um distanciamento entre pais e filhos e tornar difícil a discussão sobre certas questões. Essa distância não parece ser tão grande entre avós e netos: parece haver uma tendência de fazerem certas confidências entre si.

Esta tendência é confirmada pelo estudo de Peixoto (2000) quando reitera que entre os avós brasileiros essas conversas invadem a intimidade, uma vez que se fala também do comportamento sexual: os (as) primeiros namorados (as), a contracepção e a prevenção contra a aids, à virgindade, que ainda é um valor em certas camadas sociais brasileiras. Talvez esta tendência nos faça compreender porque Dona Leonor fala tão diretamente sobre sexualidade com seus netos.

Nossa estadia em campo faz com que observemos que os assuntos em gerais se constituem como mote ou uma porta de entrada para discutir outros mais delicados, como o consumo de drogas e a sexualidade, por exemplo. No geral percebemos que isto é mais tranquilo para os avós que para os pais. Embora não seja o foco do nosso estudo as relações entre avós e netos em termos das práticas educativas, no entanto ficamos a nos perguntar: O que faz com que estes temas sejam menos difíceis neste nível intergeracional que no outro? Será que há algum desejo de

fortalecimento do vínculo familiar com seus descendentes e o desejo de que esta vontade seja recíproca? Será que a força das circunstâncias e o sentimento de responsabilidade dos avós pelos netos propiciam maior nível de intimidade? Até que ponto a experiência de co-residência implica uma relação de proximidade e até de intimidade que facilitam tais práticas? Estas são perguntas que temos feito ao longo de nossa experiência de campo com base no relato dos avós que penso poderem ser respondidas em estudos posteriores.

Cervený (1997), falando das fases do ciclo vital, situa a vivência do ser avós e afirma que:

“O ganho do papel de avós pode trazer o sentido da sobrevivência enquanto espécie e de continuidade por meio da família. Criar netos revive os modelos de criação dos filhos, incorporando dados, em geral positivos, pelo menor grau de autoridade do papel e maior expansão de carinho e afeto genuínos” (p. 127).

A autora nos apresenta alguns elementos que podem nos ajudar a compreender como os avós se colocam frente à educação dos netos. No entanto, discordo quanto ao fato de afirmar haver menor grau de autoridade do papel de avós, uma vez que para as famílias que vivem no contexto de pobreza, em função da não proximidade cotidiana da segunda geração representada pela figura do pai ou da mãe, tal proximidade, por um lado converge para um maior nível de intimidade, mas por outro faz com que o sentimento de responsabilidade seja vivido com grande preocupação, fazendo assim com que suas expectativas com relação ao exercício de autoridade diante dos netos que educa sejam grandes. Isto nos remete a pensar como as fases do ciclo vital são vividas pelas famílias cujos contextos são permeado pela condição de pobreza. Embora a autora esteja se referindo a um estudo de ciclo vital nas famílias paulistas, é preciso nos perguntar de que avós estão falando, onde vivem e como vivem, demarcando seu contexto, para que possamos compreender com maior clareza e profundidade tal experiência.

9.2 - As estratégias utilizadas para educar e transmitir valores

As estratégias serão colocadas aqui como ações, ou seja, um posicionamento prático dos pais frente à convocação que recebem do mundo na coexistência com os filhos. Procurei fazer um recorte que tem relação direta com situações, preocupações, fatos, contextos, enfim, circunstâncias vivenciadas no cotidiano que, de algum modo eles têm que se haver (fazer algo e responder por isto) diante dos filhos.

Deste modo as **Estratégias** serão compreendidas como modo de objetivação dos pais enquanto sujeitos, em que pela a ação e pela expressão será manifesto aquilo que se identifica enquanto vivência deles na relação com os filhos e como experiência interna (subjetividade) que aparece muito em função das expectativas que têm quanto ao desempenho dos filhos, bem como de si próprio, frente à tarefa educativa.

No contexto desta pesquisa, as estratégias são compreendidas ao mesmo tempo como expressão e testemunha fidedigna dos valores destes pais no âmbito da educação dos filhos; relacionados ao projeto de educá-los, seja nos momentos mais iluminados e felizes quanto nos mais difíceis, tristes e sombrios.

A partir desta concepção, coloco as estratégias referindo-me aos pais se percebendo como escolhendo, tomando posições e se responsabilizando no sentido de estarem se dando conta do que estão fazendo e do sentido (para onde os remete em termos dos resultados) do que fazem.

Esta categoria deve ser compreendida no contexto desta pesquisa não no sentido de estratégia como planejamento, como postura correta enquanto ações previamente pensadas e analisadas em função de um problema que se queira resolver. Ela será colocada aqui no sentido de práticas cotidianas, tácitas, tendo o caráter de ausência de atenção reflexiva.

Percebo que no contexto das discussões no grupo elas são apresentadas como vividas no cotidiano da educação dos filhos no sentido dos pais descreverem como vão vivendo as circunstâncias de educar os filhos, em que vão captando somente

em parte o sentido das preocupações (temores) que mobilizam tais práticas (estratégias). É importante explicitar que o grupo focal acaba se constituindo num contexto em que esta **atenção reflexiva** para com o que se faz e como se faz em termos da educação de filhos é possibilitada, pelo compartilhamento nas conversações, resultando assim na co-construção de novos significados, possibilitando que os pais possam fazer uso de novas estratégias, conforme aponta a avaliação deles ao término da realização de cada grupo focal.

Assim, pude perceber que ao serem narradas, as estratégias são apresentadas possuindo significados que vão na direção do que afirma Madanes (1997 p. 181) quando fala de estratégias para se resolver um problema: o que se pensa da dificuldade e suas próprias características ou da pessoa que a apresenta, assim como este problema a toca (afeta) determinarão a estratégia que será utilizada para resolvê-los.

Nesta afirmação, penso haver a possibilidade de um diálogo entre a fenomenologia e o Pensamento Sistêmico Novo Paradigmático. Do ponto de vista do primeiro entendo que há uma descrição ôntica que tem a ver com o ser da pre-sença colocada por Heidegger, que faz referência ao modo como construímos nossa experiência de mundo, nossa humanidade, nossa história de afetações (humores, sentimentos, emoções, etc). Ser afetado compreendido como o modo pelo qual os eventos da vida nos tocam e, a partir do nosso compartilhamento na co-existência com os outros se constituem em significados.

Entendo que a articulação com o ponto de vista do Pensamento Sistêmico Novo Paradigmático está no fato de que, desta perspectiva, a construção dos significados está colocada no âmbito das relações (o Ser-com ou a co-presença, categorias do pensamento fenomenológico) em que as experiências e seus significados são co-construídos a partir da resultante das relações estabelecidas a partir dos diversos elementos presentes (em que são inclusos os pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade) que vão exercendo interferências entre si, havendo um caráter de retroação.

Do ponto de vista das práticas educativas, tendo em vista as estratégias utilizadas para lidar com as preocupações que surgem, é possível compreender que o que se pensa sobre algo (educação de filhos com suas preocupações) interfere no que se faz com relação a este algo, que por sua vez novamente interfere no que se pensa sobre isto e vice-versa, num circuito interminável, que podem se desdobrar em diferentes práticas.

Assim, compreendo que as estratégias utilizadas pelos pais para lidarem com as preocupações que surgem diante da tarefa de educar os filhos são atividades humanas, dotadas de complexidade, que se traduzem nas ações visando determinados objetivos (expectativas) previamente concebidos por estes pais através de um circuito relacional em que os elementos de seus contextos, seus modos de afetação, suas histórias pessoais e as singularidades (jeito de ser próprio) seus e de seus filhos vão formando uns tecidos relacionais complexos, que são vividos por estes pais como finalidade transcendente de seus atos, ou seja, como ações direcionadas a uma situação, para transformá-la, que se inicia como dirigidos a um efeito ideal ou finalidade, desejando que resulte numa consequência efetiva real.

Pude perceber que as ações das quais os pais se valem carregam um grande peso das expectativas, que por sua vez estão relacionadas aos valores familiares, que se interconectam entre si e mobilizam tais preocupações, e conseqüentemente as práticas das quais se valem.

Deste modo, procurei apresentar as **expectativas** como categoria que expressa aquilo que os pais **esperam que aconteça** em termos da educação dos filhos. Portanto, penso que as preocupações (temores) surgem em função dos significados construídos a partir das circunstâncias que vivenciam ou vivenciaram no cotidiano de suas histórias pessoais, que faz com que se coloquem no horizonte da temporalidade (ontem, passado, amanhã, futuro, expectativas) no que se refere ao bem estar da família.

Assim, é preciso que compreendamos que do ponto de vista da complexidade, as ações das quais os pais se valem são influenciadas pela fusão da experiência do tempo em sua dimensão de passado, presente e futuro. Portanto, pude

observar que as estratégias que os pais utilizam no **presente** (hoje) muito têm a ver com os significados construídos no **passado** e com o **futuro** (amanhã) (projeto), ou seja, o que poderá ser e acontecer com relação àquilo que seus filhos podem se tornar.

Assim, pensar e falar do que fazem e isto estar relacionado à eficácia para alcançarem aquilo que desejam e julgam ser correto para os filhos, situa a educação familiar no horizonte da temporalidade, sobretudo em suas interconexões com o passado de suas histórias vividas neste âmbito com o que sentem no presente em relação ao futuro dos filhos – seja o futuro mais imediato ou mais longínquo: a espera, a esperança e a preocupação, que considero ser os sentimentos da temporalidade.

Um outro aspecto importante que pude observar no decorrer deste grupo focal e que julgo importante ser considerado é o fato de perceber que existem algumas diferenças bastante significativas, as quais se constituem indicadores de avaliação, em termos do que e como os pais fazem, que são o clima da casa e da família, a qualidade da comunicação, os modos com os quais os pais se dirigem aos filhos e como sentem a experiência de educar no cotidiano. Por exemplo, a Dona Leonor e a Irene, ambas se preocupam, mas, no entanto agem de modo diferente em função de como se percebem diante da tarefa educativa. Uma é mais nova, mãe e outra é mais velha e avó.

Nesse sentido, cabe apontar alguns questionamentos: até que ponto esta diferença no agir tem a ver com a condição, idade, papel, etc? Quais são os indicadores positivos e negativos de cada situação? Em que medidas a experiência garante a eficácia em termos de práticas educativas? Será que a experiência de vida propicia maior clareza e responsabilidade? Até que ponto isto colabora para que os adultos que educam sejam mais seguros e assertivos em termos de educação dos menores?

Percebemos que os pais começam falando das estratégias utilizadas para lidar com as preocupações relacionadas ao **sustento material e privação** fazendo referência à falta de responsabilidade para com os aspectos reprodutivos da vida, que referência ao **controle da natalidade**.

Evidencia-se que no contexto da pobreza, quanto mais bocas para alimentar, maiores são as dificuldades em termos da quantidade e qualidade da alimentação. Esta estratégia aparece como um posicionamento no cotidiano que, de certa forma, está

direcionada ao desejo e às expectativas de poder sustentar a família de modo que as condições mínimas de sobrevivência material sejam garantidas, que refletem as expectativas sociais que se tem sobre o papel do homem na família. É importante explicitar que esta preocupação, tanto quanto estratégias são apresentadas por um participante do sexo masculino. Isto me faz pensar que tais significados estão relacionados a questões históricas de gênero em que o homem é visto e colocado como o responsável por ser provedor das necessidades materiais da família, condição esta garantida na medida em que ele seja um trabalhador, fazendo-se sentir legitimado em sua condição de pai de família, na medida em que garanta o sustento da prole – de alimentação e vestimenta – é o mínimo que se espera.

Deste modo, as dificuldades encontradas pelas famílias que vivem em contexto de pobreza para a realização dos papéis familiares, principalmente tendo em vista os núcleos conjugais, predominantes nas famílias brasileiras, nos coloca diante de uniões instáveis e do desemprego ou do emprego incerto, que faz com que se desencadeiem arranjos que envolvem uma rede de parentesco como um todo, a fim de viabilizar a subsistência da família. São aquelas situações em que os parentes, amigos e vizinhos se unem para colaborar com o sustento, doando um pacote de arroz, um quilo de açúcar, um botijão de gás, etc e até mesmo avós, tios, primos, vizinhos que se dispõem a olhar os filhos para que as mulheres possam sair para o mercado de trabalho para garantirem ou até mesmo ajudarem os homens na manutenção material da família.

Do ponto de vista histórico, a mulher acaba se colocando frente à construção da conjugalidade, permeada por este valor (do homem provedor), mesmo que figure como aquela que o ajuda, refletindo a condição de ter sua relação com o mundo do trabalho mediada pelo homem, o que a vulnerabiliza e enfraquece com relação a este aspecto da vida, que por sua vez reitera e reproduz as diferenças de gênero – o lugar do homem na família como trabalhador/ provedor. Se por um lado, esta condição o legitima na família, por outro também o torna vulnerável, uma vez que o coloca em condição de dependência das condições sociais e econômicas do contexto, cujas determinações escapam ao seu controle (Sarti, 2003).

- **Eustáquio (GF1):** *“Perto da minha casa tem uma mulher que ela paga cento e oitenta real de aluguel e tem quatro menininha. Minha esposa deu um pacote de feijão pra ela e um pacote de arroz, porque ela ficou com dó por causa da criança.”*

Este é um dos modos pelos quais o sistema de rede se forma em torno da manutenção material e subsistência da família, da qual falamos acima, há pouco:

- **Eustáquio (GF1):** *“Agora tem gente não, que faz três, quatro, cinco filhos e não tem condições de sustentar né?”*

- **Irene (GF1):** *“Por que os filhos de hoje querem do bom e do melhor. (...) Porque eu cheguei a ficar dentro da minha casa assim, sem um botijão de gás dentro de casa. Eu não tinha gás para cozinhar. Eu cheguei a ficar sem o pagamento do mês, porque tudo, ele chegava assim em casa e tudo ele levava (...) Porque eu não conhecia ele assim desse jeito. Então eu falava pra Deus: eu não quero ele assim, eu não aceito ele assim porque não foi assim que eu conheci ele. Ele construiu essa casa pra mim, ele não usava. Ele bebia normal... (...) Aconteceu uma época da gente se separar... Ele ficou dois anos fora de casa, dois anos e meio... Que até preso ele acabou indo... Hoje ele trabalha, graças a Deus não usa mais nada, nem uma cerveja ele não bebe mais. Então pra mim foi uma vitória muito grande...”*

Estas narrativas nos remetem para pensar o quanto famílias que vivem em contexto de pobreza acabam se tornando vulneráveis, o que pode nos ajudar a compreender a frequência de rupturas conjugais, diante de tantas expectativas não cumpridas pelos homens que vivem situações desfavoráveis, principalmente em termos de empregabilidade, quando não de alcoolismo ou uso e abuso de drogas, que entendo, muitas vezes estarem relacionados a depressões que, além de outros fatores, podem estar ligados ao sentimento de impotência e fracasso por não poder cumprir esta grande expectativa, que figura ainda como um importante valor na nossa cultura, que é o homem como provedor material e moral da família, que ao serem correspondidas reforça e legitima sua condição, papel e autoridade familiar.

Assim, penso que, dada a esta condição de gênero em que a mulher espera que o homem seja aquele que garanta o sustento da família, somadas as expectativas que vê serem frustradas, de conseguir através do casamento suas chances de ter

alguma coisa através do projeto de casar - isto ajuda a compreender a frequência de rupturas conjugais nas famílias que vivem neste contexto. Não que os valores afetivos, de compromisso, lealdade e fidelidade não tenham importância. Acabam sendo menos proeminentes em termos de sua importância, em função de que a necessidade básica, de sobrevivência, figura como mais importante na escala valorativa dessas famílias.

No momento em que estou fazendo esta análise, vem-me à mente a presença dos rituais que marcam a entrada de homens e mulheres no universo conjugal, ainda presente na nossa cultura, principalmente nas camadas mais pobres, que reforça este valor e expectativas do homem e da mulher quanto ao casamento.

Uma semana antes do ritual religioso, é comum que as mulheres façam o famoso “chá de cozinha” em que se reúnem em torno de outras mulheres, em que são angariados presentes (utensílios domésticos) que terão serventia nos futuros lares, quando estiverem casadas. Este ritual marca a entrada da mulher no casamento como um evento da vida que em seu simbolismo carrega o significado de “ganhar, adquirir”, ao se casar, o que faz estar presente uma conotação positiva de tal experiência para ela.

Já para os homens, tal ritual é designado como “despedida de solteiro”, ganhando assim uma conotação negativa, de perda, despedida, separação, de ser enforcado (morte), da perda de liberdade.

Penso que é um momento em que entra em cena neste universo, a figura masculina marcada por um tremendo senso de responsabilidade, que entre muitos outros fatores, reflete o compromisso e a obrigatoriedade de garantir o sustento da família e fazer aquisições ao longo da vida no casamento, principalmente com a chegada dos filhos. Isto acaba tendo um peso muito grande em termos das expectativas familiares sobre o homem.

As estratégias estão muito articuladas e arroladas com as preocupações, numa relação em que se mostram diretamente relacionadas. Ou seja, os pais só fazem o que fazem em função de como se sentem. **Controle da Natalidade** foi a categoria que construí para descrever a estratégia utilizada por estes pais para lidarem com a preocupação relacionada ao **Sustento e Privação Material**.

Dados do último censo (IBGE 2003) constataam que nas duas últimas décadas houve uma queda substancial do tamanho da família em todas as regiões: de 4,3 pessoas em média por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001. O número médio de filhos por família hoje é de 1,6 filhos. Os dados do **PNAD** do mesmo período confirmam esta tendência. Sabemos que no Brasil não existe Políticas de Saúde Pública voltados para o planejamento familiar. Esta questão é muito complexa e não é o caso de querermos analisá-la aqui. O que podemos compreender é que parece haver uma tendência a não ter muitos filhos motivados pelas dificuldades que os pais de famílias sentem de sustentá-los como pensam que deve ser.

É preciso que relativizemos esta compreensão, uma vez que esta tendência é maior nas regiões metropolitanas, pois nas regiões mais afastadas, como por exemplo, no nordeste, sabemos que a situação não é bem esta. Em nossa experiência de campo temos tido a infeliz oportunidade de lidar com os pais que muitas vezes se valem ou se valeram da estratégia do aborto para “não trazer mais um infeliz ao mundo” ou tendo que se desfazer dos filhos porque sentem que não vão poder dar conta de tal tarefa.

É importante considerar que sustentar não é dar somente o que comer. É poder também vestir, calçar, dar estudo e poder comprar material escolar para as crianças.

Em nosso cotidiano com os pais são estes aspectos que aparecem relacionadas a estas preocupações que geram tais estratégias.

O apelo consumista da mídia e as expectativas dos grupos de crianças e adolescentes com os quais seus filhos entram em contato na escola, por exemplo, reflete sobre estes filhos no sentido de pedirem e fazerem exigências para seus pais para que dêem e comprem aquilo que os amigos têm e usam. Percebemos que os pais se sentem pressionados pelos filhos e acabam ficando com sua auto - estima rebaixada em função de não poderem dar aquilo que seus filhos pedem.

Tanto nas escolas quanto nas ONG's temos presenciado situações de “furtos” pelas crianças e adolescentes. Temos trazido isto para a discussão com eles tanto quanto com os pais e educadores. Nossa observação indica que as crianças e adolescentes que praticam tais “furtos” são aqueles de poder aquisitivo bem baixo e

que estão sob um forte apelo consumista do grupo. Não quero dizer com isto que toda criança pobre rouba, no entanto é preciso compreender que estamos no meio da complexidade e existem os fatores do contexto social mais amplo e do ambiente no qual este jovem está inserido que interfere naquilo que ele faz, bem como das práticas dos pais com relação a tais questões.

- **Eustáquio (GF1):** *“Eu até deveria ter tido mais filho, mas eu só tive uma... (...) Eu tenho uma filha, mas o que eu puder dar pra ela eu dô. É uma só. (...) Por que os filhos de hoje querem do bom e do melhor. Só que tem que ter responsabilidade né. Por que põe filho no mundo que não tem condições de sustentar né”.*

Nas famílias que vivem em contexto de pobreza, antigamente ter filho significava uma força de trabalho a mais; uma força de trabalho no sentido de garantir o sustento de todos na família. Hoje, no contexto em que vivemos ter filho é visto como um acidente; tem o significado de ser uma boca a mais pra sustentar, ter despesas e preocupações.

Nesse sentido, entre muitos outros fatores relacionados à sobrevivência, os pais também se preocupam muito com a **violência** presente em nosso cotidiano. E para descrever como alguns dos pais lidam com ela construí uma categoria chamada **Proteção/ Super-Proteção** que descreve as ações dos pais de cercar os filhos de todos os lados, pedir que estes respeitem os outros para que não se envolvam em brigas ou situações que possa gerar contextos violentos.

Assim, penso que na superproteção o ser com o outro assume um modo de convivência, que podemos considerar como um modo deficitário de se viver à solicitude, que Heidegger chama de “saltar sobre o outro”, impedindo-o de cuidar de si mesmo. É quando se desenvolve a dependência e dominação, tácitas ou não. No entanto torna-se fundamental compreender o sentido de tais práticas, não patologizando-a, como tem sido na literatura tradicional.

No contexto desta pesquisa, tais práticas estão muito relacionadas ao fato de quererem a segurança física dos filhos e a uma grande **expectativa** de que eles sejam **não vítimas de violência**. Para isto, utilizam como estratégias **observar, levar e acompanham na escola** (aqueles que têm tempo), conforme aparece no GF1. A

expectativa dos **filhos não serem vítimas** aparece também no GF2, acrescido da expectativa de que os **filhos não sejam presos**, além de esperarem também que eles **sejam corretos (moralidade)**, porque assim **a família não fica mal vista**, além de também esperarem que os filhos sejam **honestos**.

Dar segurança para os filhos e fazer com que eles sintam-se seguros aparece como algo que motiva os pais fazerem o que fazem.

- **Midouri (GF1):** *“Pra mim já eu tenho medo da violência, da droga... eu tenho medo de qualquer coisa que possa destruir esse mundo que a gente cria pra eles. A gente faz com que eles vivam num mundo diferente. Um mundo onde não existe tanta maldade, que não existe tanto essas coisas ruim, né. Então a gente vai cercando por todos os lados e...”*

Criam um mundo de segurança para eles. Penso que talvez seja importante que os pais dividam com os filhos esta responsabilidade de criar um mundo seguro, na medida em que os ensine, conversem com eles sobre fatos do cotidiano que impliquem situações que indicam possibilidades de violência e perigo. Percebo haver por parte dos pais uma responsabilidade muito grande quanto a isto. Às vezes, acabam tendo atitudes superprotetoras, estabelecendo regras e limites que se traduzem em sistemas rígidos de controles em função destes medos e expectativas.

No contexto da conversação em que a mãe constrói a narrativa acima, minha co-moderadora faz uma pergunta reflexiva que achei importante no sentido de abrir para novas possibilidades estratégicas, em que penso ter sido possível haver uma transformação na narrativa dos pais no que se refere a superproteção. Segue abaixo as seqüências das narrativas:

- **Co-Moderadora:** *Você acha que vai conseguir cercar por quanto tempo?*
- **Midouri (GF1):** *“Não... Aí é que ta Carmem, você cerca, mas você não deixa eles na ignorância, entendeu? Você conta pra eles. Olha, existe isto, isto e isto. Eles conhecem. Por isto que eles também ficam dentro daquilo que a gente cria como cerca, né? Eles sabem que existe droga, a violência, que existe gente que maltrata criancinhas... Quer dizer, eu não escondo deles. Eu não crio num mundo de fantasias*

da fábrica de chocolate. Eu digo pra eles: olha existe isto, isto e isto. Vocês têm este perímetro. Daqui pra lá vocês caem e daqui pra cá vocês estão seguros. Então eles têm que se manter sempre no perímetro seguro...”

Como cercar, sem, no entanto deixar os filhos na ignorância? Será que é possível que eles aprendam sem entrar em contato com tais contextos? E a tendência à abertura, transcendência, cuja condição nos é dada a partir de nosso ser-no-mundo? E a curiosidade que toda criança, adolescente e jovem tem? Será que esta é a estratégia mais adequada de proteção?

No contexto desta análise me vem à lembrança algumas cenas do filme **A Vila**²⁹ em que um grupo de pessoas, tendo sido vítimas de violência na cidade, criou um lugarejo cercado por uma cerca, cujos limites não podiam ser ultrapassados. As crianças, na medida em que cresciam, tornando-se adolescentes e adultos, queriam sempre ultrapassá-la para saber o que havia do outro lado da floresta, a qual dava acesso à cidade (urbanidade), cujo limite era representado pela cerca.

Para aqueles pais, que eram marcados em suas histórias de vida por perdas de outros filhos e parentes em função da violência e perigos da cidade, a cerca tinha o caráter de protegê-los dos perigos da floresta, por nela existir um “ser perigoso” (monstro), que matava e esquartejava as pessoas, cujo mito foi criado pelos adultos que fundaram tal vilarejo para que os filhos não ultrapassassem os limites estabelecidos pela cerca, não chegando à cidade e se expusessem a seus perigos, evitando perdê-los.

Este filme, entre muitos outros elementos, nos faz pensar no quanto, muitas vezes os pais criam mitos e lendas que, à semelhança do que nos é apresentado no filme, cujos conteúdos tendem a gerar, por um lado, medo e insegurança para que os jovens não ultrapassem determinados limites, cujo sentido é o de proteção. Mas também, por outro lado, tais mitos e proibições estimulam a curiosidade, insubordinação, gosto pelo proibido, sentimento de desafio e coragem, etc. Penso que este filme tem a ver com o que muitos pais fazem: deixam os filhos inocentes, criam, de fato um mundo fantasioso para eles e, no entanto um dia mais cedo ou mais tarde eles

²⁹ Filme estreado em 03/09/2004 do Diretor M.Night Shyamalan, gênero:suspense.

resolvem ultrapassar os limites da “cerca” ou dos “perímetros” que dão esta “segurança” de proteção.

Nossa experiência clínica e, sobretudo ao longo desses quatros anos que estamos em campo com os pais, tem mostrado que as estratégias superprotetoras, mesmo tendo o sentido de proteção acabam gerando insegurança nos jovens com relação à atitude de saírem para o mundo. São práticas que acabam resultando no que ao longo destes anos tenho denominado de dar para os filhos um “diploma de incompetência para a vida”.

Por outro lado é preciso que compreendamos a gravidade do atual contexto no qual vivemos, marcado pela violência cotidiana, seja nos espaços públicos ou privados e até mesmo nas instituições encarregadas de proteger os menores, que faz com que estes pais fiquem ansiosos e às vezes até desesperados e acabem lançando mão de tais estratégias.

Penso que isto reflete a inospitalidade do mundo, o sentimento de orfandade e falta de proteção a qual estamos expostos. Como proteger acaba sendo uma tarefa dos pais, entendo que esta experiência acabe sendo carregada de medo e ansiedade já que, caso haja alguma falha, isto implicará numa avaliação de sua competência como pais pela sociedade, na medida em que estas os responsabilizam pelos problemas apresentados pelos filhos adolescentes, cujas prevenções e soluções dependem dos aparelhos sociais de apoio.

Tais expectativas sociais de não fracassarem na educação dos filhos estão na base do sentimento de cobrança que exercem sobre si próprios, não sendo colocados na justa medida, resultando na culpabilização de si próprios enquanto pais.

Também entendo estar na base de tais sentimentos que geram estas práticas, a forte crença, que foi impregnada no cerne da alma da família no fim do século XIX e início do século XX pelas correntes de pensamentos católica e positivista, principalmente no Brasil, de que a mulher é a guardiã da moralidade e dos bons costumes, uma vez que dela era a responsabilidade do espaço doméstico, em que a educação dos filhos lhe era conferida (Sarti, 2003).

- **Irene (GF1):** *“Eu me preocupo assim deles se envolver com alguma coisa assim que não agrada né hoje a sociedade. Se não agrada a sociedade, o pai e a mãe, pior né?”*

Assim, a partir da narrativa acima, podemos perceber que a educação dos pais sobre os filhos nas famílias de baixa renda sofre uma forte influência externa, seja da vizinhança, dos membros da família de origem e família extensa, da escola enquanto agência social do Estado, bem como outras instituições, que ao mesmo tempo criam e reforçam expectativas sobre as famílias e estas por sua vez sobre si próprias e a sociedade, em que aparecem se complementando e se reforçando mutuamente, criando discursos institucionalizados, bem como narrativas nas pessoas sobre o que é família e o que se deve esperar dela, que acabam interferindo nas práticas das quais acabam se valendo para buscarem seu lugar de legitimidade e sucesso na educação dos filhos.

Esta experiência relacionada à utilização de estratégias nos remete para o fato de como os pais vivenciam os valores. Estabelecer limites, dizer qual é o “perímetro” de ação, compreendo que é, por assim dizer, nesta tarefa educativa, atuar na dimensão da espacialidade existencial dos filhos no sentido de estabelecer até onde e em que espaço eles precisam, podem e estão autorizados a se moverem.

Nesta perspectiva passo a apresentar uma outra Unidade de Significados que descreve uma outra estratégia utilizada pelos pais, que é **Castigar** e está relacionada às **expectativas** que os pais têm dos filhos, de **ser gente de bem**, que está ligada com a categoria **estudo**, que descreve uma outra preocupação.

Castigar aparece com o sentido de punição, que é a compreensão que os pais têm para quem comete falta grave. É o pagamento que se tem que ter porque fizeram aquilo que estava fora das expectativas dos pais. Essas expectativas muitas vezes sequer os filhos sabem delas, dado ao distanciamento e muitas vezes à falta de comunicação ou até mesmo um duplo vínculo presente na mesma, em que as crianças e jovens não têm clareza do que os pais querem deles. Nesta Unidade de significado inclui-se **bater, xingar, gritar, tirar as coisas que gostam**: tv, computador e até mandar estudar.

Em muitos momentos ela aparece envolta na idéia Foucaultiana (corpos dóceis) de punição que tem a direção do apanhar como ameaça e estratégia para controlar a ação que é dada pelo movimento do corpo (Foucault, 2004).

Nesse sentido é importante observar que os pais não se dão conta de que é um tipo de violência que acontece dentro de casa, na família. Seu sentido é outro porque existe a expectativa de serem bons pais, porque é isto que se esperam deles. A partir disso penso nos dizeres de Paulo Freire (1996): “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam entre si”. Penso que este sentido o autor nos remete a pensar de que na educação se tece uma rede: tanto no sentido daqueles que participam com ações diretas quanto por aqueles que estabelecem expectativas: os vizinhos, a escola, os professores, os parentes, as instituições, etc.

Boa parte desta geração de pais que está educando agora foram educados no contexto social mais amplo do militarismo e da ditadura. Neste contexto histórico o que se pôde ver e experimentar foi à polícia atuando como rede ou instituição social que ajuda a educar e que, de certo modo cria expectativas sobre bons modos e boa educação. Nas escolas estes pais também receberam, e de certo modo, atualmente, seus filhos recebem uma educação, cujas práticas também são policialescas. No entanto, são exemplos de rede que historicamente aparecem agindo de modo violento e agressivo.

Compreendo que as imagens e referenciais criados enquanto significado da educação, num sentido mais amplo, é o da figura de autoridade que educa pela violência e agressão gerando nos educandos inibição, impotência e medo, e também, por outro lado, a violência e a revolta.

Deforma que, a violência (verbal e não verbal) bem como agressão física, no contexto familiar aparece com o significado de educar. Não é vista como desequilíbrio ou loucura. Muitas vezes esta aparece insuflada pelas mulheres (mães) na medida em que criam expectativas quanto à educação dos pais (homens), afirmando que estes são mais bravos, de que utilizam a força física no que se refere a práticas educativas eficazes.

Assim, o castigo e a punição nem sempre têm caráter violento à medida que não se põe no horizonte do bater ou da agressão física, mas tem o caráter de fazer a criança sofrer, cujo intento é inibir o comportamento indesejado ou inadequado. É sempre colocado quando a criança ou adolescente faz algo que não deveria ter feito: não ir dormir, calçar sapatos, não ir para a rua, faltar ou fugir da escola, chegar em determinado horário em casa, etc. Está sempre colocada no sentido de quando se quebra a regra e isto não poder ficar impune. É importante ressaltar que a estratégia da punição é mantida por todas as instituições em geral. Não têm o caráter educativo, mas repressivo. Isto basta para os pais. O foco da educação não é assumir a responsabilidade ou reparar os erros (possíveis danos), mas “pagar” pelo que se fez.

Do ponto de vista do efeito percebo haver uma relação sistêmica no contexto familiar ou na escola, que são os lugares dos quais eu parto em minhas observações: o pai/ mãe bate ou castiga e os professores/ educadores, punem pela falta que o filho/ aluno cometeu. Assim, ao receber o castigo ou punição já “pagaram a conta” e estão “quites”. Assim, não havendo mais dívida já estão prontos para fazerem novamente o que quer que seja, ficando assim livres e “autorizados a contraírem uma nova dívida”.

Diferentemente de punir, penso, seria poder pensar práticas que pudessem resultar nas crianças e adolescentes o sentido de responsabilidade, de responderem ou repararem os danos decorrentes de seus atos, com a possibilidade de reflexão sobre o que deu origem a estes e suas conseqüências para si e para os outros. De poder reparar, corrigir, eles próprios os danos ou efeitos negativos que suas escolhas possibilitaram gerar. É o que Morin (2005) propõe no mundo, cujo contexto, a moral está torta ou enfraquecida pela complexidade da realidade, sendo a ética e a responsabilidade a saída para lidar com problemas humanos.

- **Eustáquio (GF1):** *“Tem hora que a minha esposa perde a paciência: ah, eu já cansei de falar pra ela e eu não sei mais o que eu faço. Ela perde a paciência (...) Ela perde a paciência... Aí ela xinga, ela grita, bate... ‘Ah, eu já cansei de falar com ela... Como é que eu faço?’ Aí eu falo pra ela parar de gritar, com criança não pode gritar “.*

- **Silvana (GF2):** “(...)... A minha eu ponho no castigo, deixo ela. Você não vai, tá vendo? Você não vai pra esse passeio porque você não fez tal coisa. É merecido”.

- **Antônia (GF2):** “Eu acho que adianta o castigo, tirar o melhor que eles gostam, televisão, som, passeio, tudo isso... (...)... Não, mas, a minha filha, essa minha outra filha mais velha perdeu muitos passeios da escola, ela ficou três meses sem televisão, o pai dela colocou ela de castigo, ela nunca apanhou. Nossa! Não quero filha melhor, as minhas duas filhas, a de dezoito anos nunca me deu trabalho”.

- **Andréia (GF2):** “Nessas coisas porque o seguinte, eu não tive passeio, eu nunca fui a excursão de escola, nada disso, e hoje em dia tem passeio você quer dar pra eles, mesmo que eles aprontem você fala: Você vai...”.

As narrativas acima parecem evidenciar que ao educarem os pais comparam a educação que tiveram com a educação que dão para os filhos, utilizando inclusive as mesmas estratégias. Deste modo, dar as coisas, bem como tirá-las ou privá-los destas parece ser um valor que está subjacente às estratégias que os pais utilizam. Um outro aspecto interessante de ser observado é o fato dos pais fazerem uma promessa em termos de ameaça e não cumprirem. Em nossa experiência está relacionado ao fato dos pais não pensarem na eficácia da medida, que reflete a ausência do pensar reflexivo e da presença da impulsividade, tanto quanto de possíveis sentimentos de culpa do qual são tomados ao terem que ser firmes com os filhos.

- **Sueli (GF2):** “A gente **não tem muita paciência**, então eu acho que a gente... Eu mesmo não tenho muita paciência de ficar falando, acho que, não resolve. Eu dô assim, que **eu dou um tapa nela**, falo, olha, canso de falar, várias vezes... Às vezes, não vou batendo, lógico que não, mas as vezes eu não tenho paciência de falar dez vezes, entendeu ? **Então já dou um tapa e resolve**, a minha às vezes resolve. (...) A minha também tem doze anos, ela está dando bastante trabalho assim, ela não quer sair daqui também, mais ela foi muito mal no estudo, **esse semestre na escola ela foi muito mal**, e eu ponho, é difícil eu bater nela... **eu acho que eu não espanco ela, eu dou uns tapas nela...** de vez em quando e ponho ela de castigo também, mas o que eu percebi que não estava resolvendo também o castigo. Uma hora ela tinha que

*estudar. No dia que eu não mando ela fazer, eu dou lição pra ela todos os dias, tá lá, o lembrete na na geladeira, tá lá. Todos os dias tem que fazer isso. E ela só faz quando se eu mandar ela fazer, e isso vai me irritando*³⁰. O dia que eu mando ela pega o caderno e fica lá (fica parada). E isso porque eu tirei tudo, tirei vídeo game, não deixo ela assistir Malhação que ela gosta, desenho que ela gosta, tipo é, uns desenhos que tem lá na T.V a cabo que ela adora, que ela não podia chegar em casa, eu tirei e não melhorou, entendeu ? Então, as vezes castigo não resolve”.

Neste trecho se evidencia o quanto muitas vezes os pais se desestabilizam emocionalmente, ficando ansiosos e inseguros, fatores que os fazem valer da agressão física. Muitas vezes não sabem diferenciar entre o bater e a violência, pois a linha é muito tênue. Violência para os pais é o bater que se caracteriza pelo espancamento, quando percebem que “tira sangue” dos filhos. Assim, dizem que dão tapas, mas não espancam. Existe uma tendência dos pais agirem por impulso, na base do ensaio e erro, não sendo possível que reflitam sobre a situação e as estratégias que seriam mais adequadas para conter o comportamento indesejável dos filhos.

É importante ressaltar que o clima emocional que se estabelece é de fundamental importância para que tanto os filhos quanto os pais se sintam seguros na relação educativa. Então, quando faltam às palavras e se vêem do limite da situação, acabam apelando para o castigo, que varia desde tirar os objetos e privilégios dos filhos, passando pelo enfrentamento até chegar ao castigo físico, em que beiram os limites da violência familiar.

- **Claudina (GF2):** *“Deixa eu falar uma coisa pra ela. Depois que eu deixei a minha filha namorar com esse menino, eles dois mesmo desistiram por eles mesmo, agora não estão mais namorando, porque a coisa quanto mais proibida, mais é melhor. A hora que você achar que...”*

Este é, em geral, um clichê presente nas narrativas dos pais. Acredito que esta fala nos remete a pensar o quanto determinado comportamento dos filhos, na medida em que não sejam conversados sobre eles com certa dose de compromisso, seriedade e senso de responsabilidade, se transformam em armas ou num campo de

³⁰ Grifos nosso

batalha em que os filhos farão uso junto aos pais com o sentido de conseguirem maior nível de autonomia.

Do ponto de vista das práticas educativas, bem como da nossa experiência de mais de dez anos dando aulas para adolescentes, tanto quanto do que tem mostrado nossa experiência clínica e também a partir do que as famílias têm nos trazido nos encontros de pais, sessões de terapias comunitárias e atendimentos que temos realizado no campo, penso que não é tanto pelo gosto do proibido que a não obediência esteja relacionada.

É possível perceber que em função das características específicas de alguns sistemas familiares, os desacordos, conflitos, etc. podem estar relacionados a competições entre pais e filhos que acabam medindo força, que tem o caráter de desenvolvimento da autonomia, evidenciando autoritarismo e falta de diálogo.

Assim, sintomas de depressão, insucesso escolar, alcoolismo, bem como uso de drogas podem estar significando um grito de socorro dos pais, por um lado, porque não sabem mais o que fazer com os filhos, e por outro, um grito de socorro dos filhos, uma vez que se sentem incompreendidos e oprimidos pelos pais, sentindo não ter acesso e diálogo com eles, bem como proximidade afetiva e consideração na família, ignora riscos nas **Famílias Passos e Simão**, que utilizamos para ilustrar alguns fenômenos que emergiram nos grupos focais.

Nesta perspectiva, conforme já salientamos anteriormente, nesta fase do desenvolvimento o adolescente tem profunda necessidade de se diferenciar e ao mesmo tempo pertencer ao seu núcleo familiar, a fim de estabelecer-se como pessoa autônoma no mundo. Assim, ele pode vincular-se com a idéia do questionamento da ordem – leia-se, questionamento dos pais, dos quais ele precisa se separar. Isto pode fazer com que o adolescente possa viver esta experiência generalizadamente, estendendo tal padrão para o relacionamento com outros adultos, tais como os professores na escola, intensificando assim a escalada de fracasso no desempenho escolar.

Mas também esta situação que é vivida em casa pode, por outro lado, favorecer o adolescente a se vincular positivamente com outros adultos de fora, tais

como os pais dos amigos, o que se pode avaliar como positivo. Mas também podem se vincular com pessoas cujo modelo seja negativo para o desenvolvimento do jovem, tais como amigos delinquentes ou traficantes. É nesta rota, que segundo nossa compreensão, entre as muitas possibilidades de se constituir o fenômeno, pode estar relacionada esta questão da insubordinação, relacionada à dificuldade dos pais de exercerem a autoridade de forma eficaz.

Muitas vezes, percebemos que para os pais bater significa o esgotamento do último recurso para se fazerem obedecer e quando se esgotam os recursos da comunicação.

Faltam palavras, não se consegue mais fazer algum tipo de articulação para se fazer entender. É importante também considerar os aspecto de co-construção neste padrão. Muitas vezes a criança sabe que os pais serão mais fortes e terão pulso somente nestas circunstâncias (do bater ou das situações limites) porque é assim que outros sistemas educativos funcionam. Assim, só compreendem e atendem quando os pais chegam nas últimas conseqüências porque também os outros aparelhos sociais que educam funcionam do mesmo modo.

- **Leonor (GF1):** *“Eu dô castigo... Castigo é a pior coisa pra eles... (...) Eles querem morrer...”.*

Nesta narrativa aparece o castigo como estratégia para fazer sofrer. Parece que os pais acreditam que as crianças e adolescentes só obedecem quando o pior acontece com elas.

- **Eustáquio (GF1):** *“Eu do castigo pra ela estudar...”.*

É uma estratégia construída com base na sensação de dor, de experiência ruim, de sofrimento.

- **Leonor (GF1):** *“Eu tiro aquilo que eles mais gostam. O Luan gosta de sair com os amigos pra jogar bola. Então os amigos deles batem na porta pra chamar ele e aí eu falo: O Luan não vai não, ta de castigo”.*

Tirar as coisas que são mais importantes para as crianças parece estar baseado na crença da falta e da privação como fonte de sofrimento. Será que quando os pais fazem isto não estão reforçando o valor do **Ter** ao invés do **Ser**?

- **Leonor (GF1):** *“Tiro o que ele gosta... Vai ficar de castigo, porque as coisas que a gente pede você não faz... Vai ficar de castigo... Aí ele falar: ah vó, desculpa. Aí eu falo: desculpo sim, mas vai ficar lá... É tanto tempo de castigo, e vai ficar lá e fica...”*

Pode ter o sentido de responder pelo que faz quando as regras estabelecidas e os limites impostos são cumpridos.

- **Irene (GF1):** *“Áspero né... No telefone. Eu falo mesmo. Lucas, eu não mandei você ficar aqui dentro. Não é pra você sair. Quando eu falo com você é pra você me obedecer. Aí ele fala que eu falo com ele muito áspero, assim com ele”.*

- **Irene (GF1):** *“... É um homem que é trabalhador, tudo, mas acha que as coisas vai se resolver é, tudo na pancadaria... E não é assim”.*

- **Leonor (GF1)** *“... a gente vai bater e logo abaixa a mão, é mais ameaça... Antigamente a gente não apanhava com a mão. A gente apanhava de cinta, aí era sério. Hoje em dia não, você dá uns tapinhas, que nem minha tia fala, ce tira pó, tira pó da criança. Por que a gente ta com algum problema... é assim...”*

- **Irene (GF1):** *“O emocional da gente, que acaba descontando na criança, que é assim que aconteceu muito comigo, isto...”.*

- **Elizabete (GF1):** *“Já aconteceu comigo... Quando a gente não ta bem a gente desconta na criança”.*

- **Midouri (GF1):** *“Por que eu vi meu sobrinho, sabe João, ela batia muito nele e conversava pouco. Ele apanhou, apanhou, apanhou e não aprendeu o que deveria ser... Por quê ele apanhava? Não é. Então ele ficou revoltado com a mãe dele. Ele gritava, ele xingava. E... Eu não gostava disso...”.*

- **Irene (GF1):** *“Eu cheguei à conclusão de que não adianta nada, eu bati muito no Lucas. Bater revolta...”.*

- **Leonor (GF1):** *“Gera revolta, por que minha neta, quando minha filha vem em casa... Às vezes ela... É mãe dela, nunca vem e quando vem... Então ela chega, a mina faz uma coisa ou outra e ela fala: Ah, vó, a mãe, tudo ela quer bater, quer, bater, quer bater... Aí eu falo: Ah, não liga, é que ela não ta bem. Nem vai conversar com ela”.*

Parece que castigar, bater, espancar, punir, xingar, falar áspero e hostil, tirar o que gosta (privação) e até mesmo mandar estudar parece estar ligado ao fato de estarem diante da angústia que aparece diante da abertura de múltiplas possibilidades do que fazer, que penso estar relacionado às seguintes angústias existenciais que surgem diante da tarefa de educar, que têm a ver com perguntar: Que atos educativos eu posso ter com meu filho:

- ✓ Em que eu tenha autoridade?
- ✓ Que façam o que eu acho bom?
- ✓ Que eu disponha de algo que me oriente e que faça com que meu filho faça o que eu quero e acho bom para ele?

Então, parece que a educação se coloca como domaço dos filhos para a cultura, e se preciso for, se imprime dor. Os pais têm a consciência de que bater não resolve e gera revolta. Parece não haver a consciência de que violência gera violência e que a família pode ser um lugar em que esta pode ser fomentada. Mas também é preciso que compreendamos que os pais estão sob efeito de forte stress e sofrimento, resultado da violência do sistema social mais amplo, que muitas vezes reflete o desemprego e a falta de oportunidades, bem como, a falta de acesso a bens e recursos: saúde, educação, apoio e proteção à família.

Por outro lado, é interessante perceber que mesmo nas narrativas em que os pais buscam o diálogo, a conversa e a troca como estratégias mais adequadas, está implícito que, mesmo fazendo uso destas, elas aparecem envoltas num certo caráter de “ambigüidade, incoerência e contradição ao mesmo tempo, caracterizando um duplo vínculo”. Vejamos a narrativa abaixo:

- **Midouri (GF1):** *“Eu sempre fui mais assim: Olha: vamos sentar e vamos conversar. A palavra dói muito mais do que um tapa. Então você senta pra conversar,*

“você abre seu coração pra eles... Os meus filhos choram comigo. Quando a gente senta pra conversar... Porque eu sou muito sincera... A gente toca muito fundo na ferida, então dói mais do que se eu batesse neles. Eu falo: Se eu te batesse não doía tanto quanto como a gente conversa...”

Eis uns aspectos interessantes, que parece explicitar questões de gênero na educação familiar. Os homens (pais) são percebidos e apresentados aos filhos pelas mulheres (mães) como aqueles que batem, ou seja, utilizam a força física. A partir da narrativa acima, qual seria a força da mulher? Parece que a força da mulher está na palavra. Esta expressão nos faz pensar o quanto elas podem usar as palavras para “machucar”, gerar dor na alma. As pesquisas sobre violência conjugal confirmam este indicador. Então, seria possível a gente pensar que existe uma “violência Branca” ou “violência velada ou emocional”, que pode ser uma das estratégias utilizadas pelas mulheres? Como são palavras que doem ou que geram dor? De que forma esta comunicação é construída e de que modo a mulher usa a palavra com sentido violento de gerar dor para fazer com que as coisas aconteçam como ela acha que tem que acontecer? Será esta a forma pela qual a mulher co-constroi os sentidos de violência na família? E como homens (cônjuges e pais) e os filhos reagem a esta estratégia? São questões que acredito poderem ser compreendidas em estudos posteriores.

A narrativa acima parece indicar ser a via do emocional uma outra porta de entrada da mulher para com os filhos, utilizando a palavra. Parece haver certa dose de ambigüidade e confusão, tanto quanto um duplo vínculo na comunicação, uma vez que o diálogo é colocado como estratégia, cunhado pelo bem estar e valor positivo. No entanto, também é colocado com podendo gerar dor. Então, é um contexto de afeto e aproximação com o intuito de gerar dor? Ou tem a ver com a sensibilidade da criança e do adolescente, em que para os pais conversar pode significar para eles maior nível de aproximação emocional com os filhos, os quais podem se sentir sensibilizados e culpados pelo fato de terem magoado ou chateados seus pais?

É interessante observar o quanto este fenômeno aparece em seu aspecto de complexidade, dotado de coerência e contradição, uma vez que aparece como sendo

aquilo que não é. É o fenômeno aparecendo como um **parecer ser**, em que parece que temos uma ilusão de ótica, de acordo com o que afirma (Critelli, 1996):

“Chamamos de ilusão de ótica, por exemplo, aquele modo em que a coisa parece ser de um jeito, mas a aproximação e/ ou a atenção revelam-na diferente”

(p. 58).

No momento em que estava no contexto do grupo focal, esta narrativa me chamou a atenção em termos de sua ambigüidade, me senti tentado a fazer uma “intervenção clínica”, o que não era o caso ali, naquele contexto. Depois me soou sedutora (no sentido de ter-me chamado para si em termos de minha atenção, num movimento de ficar preso a ela em termos de querer esclarecer, entender ou desfazer, dentro de mim, a confusão que me pareceu). Fiquei admirado de tal narrativa poder estar sendo construída ali, assim, daquele modo. Fiquei um tanto quanto confuso em termos da direção que deveria seguir na condução do grupo: fazer uma “intervenção clínica” (para explicitar e esclarecer a “contradição”) ou seguir adiante. Em função dos meus objetivos ali, escolhi o segundo caminho. No entanto, ao reler a transcrição e assistir novamente a gravação do grupo focal, pude perceber que o que gerou em mim tais sentimentos de confusão foi o caráter de “contradição, ambigüidade, duplo vínculo” que estava presente em tal narrativa. Assim, fiquei a refletir sobre o que pode acontecer quando a comunicação na educação familiar, entre pais e filhos, se constituir deste modo. Portanto, a partir do que aconteceu comigo, penso que um possível resultado é uma co-construção de significados, em termos das mensagens que possa gerar confusão, dupla mensagem ou até mesmo paralisar os filhos e dificultar a eficácia das práticas educativas.

Entendo que esta é uma das possibilidades do fenômeno aparecer, uma vez que Midouri está falando, através da construção de um discurso, cuja narrativa indica a intenção de mostrar o quanto ela não é uma mãe violenta, em que busca conversar e abrir o coração e dar lugar para a afetividade, na conversação com os filhos, cuja intenção é das melhores, porque quer educá-los bem. No entanto, é a “palavra *que dói, que toca fundo na ferida*”. Então é a dor provocada pela violência como estratégia utilizada para educar se mostrando como não violência. É, segundo Heidegger (1981)

um mostrar-se do fenômeno se mostrando como possuindo um significado do que “se faz ver assim como”, da “aparência” do que aparece, que se deixa e faz ver como se fosse um bem, mas que “na realidade” não é.

Ao deparar-me com este modo pelo qual este significado é apresentado por Midouri fiquei a me perguntar: Na experiência desta mãe, o que acontece nesta condição de educar os filhos ou de falar disso no grupo, que faz com que este fenômeno se mostre deste modo? Qual sua intencionalidade? O que os filhos podem provocar nos pais a ponto deles se colocarem deste modo diante deles? Como os filhos respondem em termos de comportamento quando expostos a este tipo de mensagem? O que é e como é mobilizado, em termos de sentimentos e emoções, nesta mãe, quando está falando disso? O que faz com que este sentido se co-constua deste modo, no contexto em que estamos? Acredito que são perguntas que muito podem colaborar e acrescentar para a compreensão do fenômeno da comunicação como estratégia utilizada para educar os filhos, que penso pode ser respondida em estudos posteriores.

À guisa destas considerações, cheguei a pensar na possibilidade de que este fenômeno se mostra assim, neste duplo movimento de aparecer e ocultar-se, primeiro como uma das possibilidades de manifestação dos fenômenos (Critelli, 1996 e Heidegger, 1981 e 2004) e em segundo lugar, possivelmente em função das disposições com as quais, como mãe responsável pela educação dos filhos, se coloca frente a tal tarefa, influenciada pela possível angústia que sente gerada pela sua condição e responsabilidade, tanto quanto do significado e do peso que tem para ela educar os filhos.

Nesse sentido, penso que a angústia experimentada contribui para um movimento de abertura para novas possibilidades em termos das estratégias para educar. A angústia que abre para a construção de um novo sentido (significado e direção), uma nova condição ou realidade, as quais os pais ainda não sabem como lidar.

Assim sendo, penso que esse modo de ocultamento pode ter o caráter de “proteção” ou minimização do sentimento de angustia gerada por esta nova

possibilidade que a eles se abrem, que eles ainda não sabem lidar. Esta é uma das possibilidades de amadurecimento e aprendizagem como experiência de humanização que um filho pode proporcionar a um pai frente à tarefa do segundo sobre o primeiro.

Então, ao educar podemos nos valer de práticas, cujas ações podem aparecer como se ocultando, tendo o caráter de proteção do que se mostra, ou seja, no caso de Midouri - de se perceber como gerando dor nos filhos, por exemplo. Pode ter a ver com a dificuldade de aceitar, ver e se perceber o quão violenta e autoritária ela pode ser.

Esse movimento revela um poder sair do ocultamento e voltar a ele, mesmo que provisoriamente, podendo este movimento de aparecer e ocultar-se acontecer com frequências e intensidades análogas à convocação pelos filhos da presença dos pais mediante aquilo que eles fazem e diante do que os pais acham que eles devem fazer, bem como das ações (medidas, estratégias, escolhas) destes para que o “dever ser” (expectativas) se concretize enquanto eficácia, que tem a ver com o caráter de abertura e vazio que a angústia instaura, melhor explicitado na poesia de Fernando Pessoa, intitulada “Esta velha angústia”:

*Esta velha angústia,
 Esta angústia que trago há séculos em mim,
 Transbordou da vasilha,
 Em lágrimas, em grandes imaginações,
 Em sonhos em estilo de pesadelo sem terror,
 Em grandes emoções súbitas sem sentido nenhum.*

*Transbordou.
 Mal sei como conduzir-me na vida
 Com este mal-estar a fazer-me pregas na alma!
 Se ao menos endoidecesse deveras!
 Mas não: é este estar entre,
 Este quase,
 Este poder ser que...,
 Isto.*

*Um internado num manicômio é, ao menos, alguém,
 Eu sou um internado num manicômio sem manicômio.
 Estou doido a frio,
 Estou lúcido e louco,
 Estou alheio a tudo e igual a todos:
 Estou dormindo desperto com sonhos que são loucura
 Porque não são sonhos.
 Estou assim...*

*Pobre velha casa da minha infância perdida!
 Quem te diria que eu me desacolhesse tanto!
 Que é do teu menino? Está maluco.
 Que é de quem dormia sossegado sob o teu teto provinciano?
 Está maluco.
 Quem de quem fui? Está maluco. Hoje é quem eu sou.*

*Se ao menos eu tivesse uma religião qualquer!
 Por exemplo, por aquele manipanso
 Que havia em casa, lá nessa, trazido de África.
 Era feiíssimo, era grotesco,
 Mas havia nele a divindade de tudo em que se crê.
 Se eu pudesse crer num manipanso qualquer —
 Júpiter, Jeová, a Humanidade
 Qualquer serviria,
 Pois o que é tudo senão o que pensamos de tudo?
 Estala, coração de vidro pintado!*

Portanto, entendo haver um jogo **dialógico**³¹ (Morin, 2002) neste movimento de aparecer e ocultar-se, que resulta de interconexões que se estabelecem entre os elementos do contexto, das histórias pessoais e das singularidades de cada um dos sujeitos envolvidos na relação educativa.

Penso poder haver, assim, um circuito inesgotável de mostrar-se e esconder-se que, no dinamismo da **permanência e mudança**, possui um caráter de circularidade de manifestações retroagentes em que o ser da educação dos filhos se mostra e se constitui em termos de seus significados.

Igualmente, do ponto de vista dos pais o bater (castigo físico) tem a ver com violência, mas pode ter a ver o intuito dos pais de imprimir dor (física ou emocional), tendo em vista a possibilidade de fazer os filhos sofrerem, porque acreditam e entendem que assim é possível serem eficazes em suas estratégias, na medida em que os filhos façam aquilo

³¹Unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se complementam, mas também se opõem e combatem. Distingue-se da dialética hegeliana. Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Não se está falando de nenhum confronto antitético entre uma tese e sua antítese, ou como se o que se mostra fosse uma tese o que se oculta sua antítese. Também não estamos falando de um olhar que funcione como mediador desse confronto, através do qual se chega a uma terceira concepção em que o conflito é superado, surgindo assim uma nova tese. O mostrar-se e o esconder-se, não funcionam como oposição, mas como possibilidade de relação complementar entre si, que nessa dupla possibilidade simultânea de mostrar-se e ser das coisas na existência, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos.

que, como pais, julgam importante fazer. Nesse sentido educar está sendo compreendido como reprimir e serem ouvidos, bem como obedecer pelo fazer sofrer.

- **Elizabete (GF1):** *“Lá em casa, chegou numa fase da Vitória, que tudo que ela fazia ela falava assim: vó, não conta pra minha mãe, não, senão ela vai me bater. Então ela guardou aquela coisa de tudo eu chegava em casa e batia nela. Eu não batia assim, não era com cinta, nada... Era com a mão mesmo...”*

A narrativa acima nos remete a pensar o quanto o bater pode ter a função de gerar medo e fazerem os filhos mentirem sobre os fatos.

Serem honestos e não mentir é uma das expectativas que os pais de baixa renda têm sobre os filhos. Mas muitas vezes quando estamos no contexto da terapia familiar ou nas escolas e ONG's com pais e filhos discutindo sobre o tema da mentira, e queremos compreender os motivos pelos quais os segundos mentem - na maioria das vezes que os filhos respondem que o fazem por medo de apanhar ou porque os pais vão brigar.

Outras vezes os filhos falam a verdade, no entanto isto parece não fazer diferença para os pais em termos da confirmação dos valores que julgam corretos, porque acabam reagindo negativamente mesmo tendo os filhos falado a verdade: o que disseram frustram suas expectativas ou vão na contra-mão das regras impostas pelos pais. Estes acabam batendo, xingando, desqualificando e brigando. Enfim, o fato do filho ter sido honesto não faz diferença para os pais em termos de poder fazer conotação positiva de tal atitude, explicitando a incoerência em termos de prática e deixando de reforçar a importância de tal valor.

Deste modo, é preciso que nos questionemos sobre o fato do quanto os pais são claros e coerentes, junto aos filhos, por aquilo que desejam deles – que sejam honestos e que falem a verdade quando parecem não suportar quando os filhos o fazem. Qual o sentido de suas reações quando as verdades são ditas em nome da honestidade, cujo valor é preconizado por eles junto aos filhos? Quando tais verdades não correspondem às expectativas de desempenho?

È em torno destas questões que nossas conversações acontecem nos grupos de pais, tanto quanto nos atendimentos, tendo em vista construirmos novos significados com relação às estratégias das quais se valem para educarem seus filhos.

Deste modo, além do bater como castigo e punição os pais também procuram não proibir, ensinar e dividir responsabilidade, bem como realizar monitoramento, cujas unidades de significado aparecem de modo bastante explícito nas conversações do GF2, conforme tabela 02, em que se apresentam as estratégias utilizadas pelos pais.

- **Claudina (GF2):** “a minha filha quando completou quinze anos, foi convidada pra namorar... Eu digo: Olha, ela ta com, ela tava com quinze pra dezesseis e ele tava com dezessete pra fazer dezoito. Eu disse: Olha, o negócio aqui em casa é o seguinte: a gente conversa. Cheguei nele e falei assim, olha vocês vão namorar nas férias. Se vocês acha que vocês vão, a mãe dele de um lado e eu de outro e a gente conversando. Eu disse: Olha, qualquer coisa de errado que vocês fizer, vocês que vão assumir. Sérgio você tem dezessete anos, você nunca trabalhou, minha filha tá com quinze, ela nunca trabalhou. Então lá em casa nós tratamos assim, então em casa eu converso muito com a minha filha, tudo que você fizer de errado é você que vai assumir, não pensa que eu vou assumir, como mãe eu não vou assumir... Confio em você, mas não confio nos outros. O dia que você errar eu quero que você diga assim: Eu fiz errado porque eu fiz, não foi meu amigo que quis nem minha amiga. Entendeu?”

A narrativa acima explicita a estratégia que uma das mães utiliza, que é chamar para conversar sobre os perigos da gravidez, falando sobre as conseqüências desta ocorrer, chamando ambos à **Responsabilidade**, fazendo advertência e deixando claro quais são as regras e as conseqüências dos atos dos filhos. Outro valor que aparece neste contexto é **Honestidade**, que tem a ver com falar a verdade, relacionada com comunicação clara e direta na família, conforme falamos há pouco.

Uma outra Unidade de Significado que aparece é **Controle**. Nela estão contidas práticas que têm a ver com ligar para saberem onde os filhos estão, alertá-los sobre influência das amizades, estabelecer limites e até mesmo fazerem ameaça.

- **Irene (GF1):** *“Então não dá pra eu localizar ele assim todos os minutos, mas sei onde ele ta. Eu tento controlar ele. Hoje ele tem um trabalho, às duas horas pra fazer. Eu falei pra ele, eu só deixo você ir fazer o trabalho se você me der o telefone da menina. Pra mim ligar pra ela e eu poder ver o horário que eles vão começar e o horário que eles vão terminar esse trabalho. Então eu faço de tudo pra mim ta sempre ali sabe, mesmo que eu trabalho o dia inteiro, eu estudo, mas eu procuro estar sempre olhando na agenda dele o que ele fez, o que ele tem de novo, o que ele deixou de fazer, pra mim não ser aquela mãe despercebida”.*

- **Leonor (GF1):** *“Eu converso, tudo que aparece eu não escondo. E já tem a escola né. De vez em quando a minha filha aparece e já vem daquele jeito. Aí eles ligam pra mim e falam: Vó, a minha mãe chegou. E aí eu pergunto: E aí como é que ela ta, ta tudo bem? Não ta não vó, ela chegou daquele jeito, Aí eu falo: olha, vocês ficam nas suas e não ficam discutindo e nem brigando, senão ela vai bater em vocês. Mas eu converso. Eles tão vendo e eu não tenho como eu esconder. Às vezes eles acham coisa e trazem pra mim”.*

É interessante observar que esta avó diz ter um diálogo aberto, no entanto há algumas expressões que parecem ser difíceis de usar. Principalmente quando quer referir ao fato dos netos encontrarem drogas dentro de casa e do estado com que a mãe aparece para eles: “... **daquele jeito**...” (sob o efeito de drogas), bem como acham droga em casa trazida pela mãe: “Às vezes eles acham **coisa** e trazem para mim”.

É possível também que tal dificuldade de clareza neste contexto de grupos focais deva-se ao fato de ser constrangedor falar que tem uma filha viciada em drogas e que as crianças a presencia sob tal efeito. Tanto é evidente o sentimento de dúvida que causa quanto ao que quer dizer e acabo ficando em dúvida em relação ao que de fato ela diz, e então, na sequência eu pergunto:

- **MODERADOR:** **Essas coisas são drogas? É isso que á senhora quer dizer?**

- **Leonor (GF1):** *“É... Aí eu pego aquilo e digo: olha aqui, vamos jogar fora. Eles dizem: vó, ela vai brigar. Eu falo pra eles: essa hora quem vai brigar com ela sou eu. Se ela falar alguma coisa pra vocês cês manda ela falar comigo. Mas ela não fala,*

que ela não é troxa. Então ela fica na dela. Então eu falo, eu explico e então eu falo: olha aí ó, cês querem isto pro cês? E aí eles respondem: ah, não vô...Deus me livre. Então olha, é a mãe de vocês, não dá pra negar, não dá pra fugir. Mãe a gente não escolhe, mãe a gente tem. Só qui vocês tão vendo o que ta errado. Cês vão querer fazer isso? Não. Então cês fica na de vocês, ajudam naquilo que vocês puderem ajudar. Mas não façam isso... porque a três casas acima da minha tem uma turma que vende droga... Tem um pessoal que vende ali. Então eles vê tudo né. Às vezes é polícia que aparece ali, é isso. Eu falo: Ó lá. É isso que vocês querem pra vocês? Não faça pouco caso, não desfaça das pessoas, mas não andem junto”.

Nessa perspectiva podemos pensar no quanto o caráter de perigo, e da relação desta experiência da droga com a desorganização da família (mesmo que momentânea), com seus mitos, medos e tabus tanto quanto o sofrimento gerado pelo caos que se instaura quando alguém é viciado, pode estar na base da angústia que gera sentimentos de desconforto ao falar deste tema. É o modo como a comunicação, bem como a linguagem é construída de forma truncada ou pouco clara, organizada em torno de códigos, etc – como se fosse um segredo que escapa aos olhos.

Do mesmo modo, a presença de drogas ou alcoolismo na família acaba sendo fonte de conflitos intra e extrafamiliares, em que muitas vezes pais, filhos irmãos e outros parentes acabam brigando, começando às vezes por pequenas discussões até podendo evoluir em escaladas de violências de diversas naturezas.

É importante observar que Dona Leonor mostra o comportamento inadequado e indesejado e questiona, faz perguntas aos netos e reflexões sobre o que estão observando. Mostrar e conversar sobre é importante no sentido de que fica claro para os filhos e pais que os temas sobre os quais estão conversando é algo concreto, que não é fruto de medos, temores e receios infundados, mas são fatos concretos que as crianças e adolescentes estão observando.

Quando há um diálogo, está se constituindo no gesto de um falar e outro ouvir o respeito mútuo. No diálogo um acolhe o argumento do outro e leva em consideração aquilo que cada um está dizendo, suas necessidades, suas percepções.

Até podem não concordar e terem um ponto de vista diferente, mas acolhem e respeitam um ao outro.

Sendo assim, o significado construído na experiência do diálogo é: “Você é uma pessoa digna de consideração”. No diálogo nos autenticamos mutuamente (Critelli, 1996). Assim, acredito que quando Dona Leonor pega a droga e mostra aos netos, conversa com eles sobre o que viram em relação ao estado da mãe, cria-se um contexto em que ao mostrar e questionar ela está incluindo seus netos num sistema de regras e cuidado, não assumindo somente para ela tal compromisso e responsabilidade de protegê-los. Também estão sendo ouvidos e tendo a oportunidade de expressarem suas percepções, assim como, assumir responsabilidades por seus comportamentos em situações que envolvam riscos e vulnerabilidade.

Nesta experiência de Dona Leonor com os netos, é possível pensar numa perspectiva ecológica do desenvolvimento, proposta por Bronfenbrenner (1994), em que afirma que os papéis exercidos pelos adultos têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente.

Portanto, os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influências no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença. Isto inclui a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito dos eventos que nele acontecem e das pessoas, umas com respeito às outras. Assim, é preciso que relativizemos “as verdades” construídas sobre as famílias que vivem em contexto de pobreza, de que são todas vulneráveis, tendo em vista que há famílias que estão bem preservadas em termos dos recursos que utilizam para educar os menores.

Um outro aspecto importante de se observar é o fato dela não desqualificar a mãe para eles. Parece que muito sabiamente ela preserva a identidade da mãe diante dos netos adolescentes.

Dito em outras palavras, parece que ela separa aquilo que a mãe é daquilo que faz e situa a filiação e a maternidade no contexto das **contingências existenciais**, quando afirma que “*mãe a gente não escolhe, mas a gente tem*”. E a contingência não

é do humano em si; mas é tudo aquilo que é e que poderia não ter sido. É uma condição dada (Arendt, 2002).

Um outro aspecto a ser observado é que as contingências de vulnerabilidades: presença de traficantes, tiroteios, é por ela utilizado como oportunidade de ensinar a partir de **contra modelos** (ou modelos negativos). Pede para respeitar as pessoas na condição em que elas vivem, mas, no entanto isto não significa que eles devam andar juntos, porque assim correm o risco de fazer o que os outros fazem. É aí que reside a preocupação com as amizades.

De tal modo que controlam e acompanham os movimentos dos filhos com relação às amizades, orientam para se tornarem e se espelharem em pessoas que sejam modelos positivos. Também, na comunicação, procuram ponderar junto com os filhos para que tenham consciência dos perigos que rondam, para que estes não acreditem que vivem num mundo de fantasias ou faz de conta. Quando determinam limites explicam por quê. Mostram os exemplos negativos para que os filhos aprendam com eles e **conversam sem rodeios, questionam, falam, repetem, instruem**.

Embora essas práticas permeiam as relações educativas entre pais e filhos em relação às outras preocupações que aparecem, tais práticas aparecem com uma força de expressão bastante significativa, principalmente no contexto dos grupos focais em que conversávamos sobre Drogas e Sexualidade. Tais estratégias são muito utilizadas em função das expectativas de terem **Filhos Seguros e Informados**, que também possam ter **Saúde e Evitarem Sexualidade Precoce**. Estas são Unidades de Significados que expressam tais estratégias em função das preocupações com drogas e sexualidade.

Ter filhos seguros aqui está relacionado ao fato de saberem reconhecer os perigos e danos que determinadas escolhas possam resultar e que julgam melhor que os filhos aprendam no contexto da família que na rua, porque podem aprender errado. Para isto, se preciso for, ultrapassam certos limites da intimidade, podendo até consultar os órgãos genitais dos filhos ou netos para realizar um tipo de “inspeção”. Para orientar e educar os filhos com relação à sexualidade e drogas, a família também

conta que a escola possa ajudá-los nessa tarefa, uma vez que é considerada pelos pais como uma importante rede de apoio na orientação dos jovens.

- **Leonor (GF1):** *“Eu converso, tudo que aparece eu não escondo. E já tem a escola né... (...).”*

Assim, a escola é considerada pelos pais e adultos responsáveis pela educação dos jovens como uma importante fonte de apoio e orientação sexual. Para alguns, as aulas e feiras de ciência, as palestras e conversas com professores são tidas como boas estratégias para a elucidação de dúvidas e, de certa forma, complementam as iniciativas parentais nesse sentido, quando é o caso dessas iniciativas existirem.

No entanto é possível perceber que há um despreparo na escola por parte de professores e educadores em geral para lidar com estas questões. Primeiro pelos tabus, medos e receios que estas questões envolvem. Segundo, pelo despreparo da maioria dos professores, em que as aulas de Educação/ orientações sexuais, quando existem, são no foco da informação sobre o funcionamento dos aparelhos reprodutivos, usos de preservativos, etc, restritas somente às aulas de ciências, com um foco biomédico. O foco não é na discussão de contextos de vulnerabilidades nos quais os jovens estão expostos, visando à reflexão, a transmissão e fortalecimento de valores. Portanto, não é uma abordagem formativa, mas informativa, o que é confirmado por Abramovay, Castro e Silva (2004 p. 105):

“Considera-se que as informações, no âmbito escolar, têm estado distantes das vivências e das emoções de seus alunos, provocando uma não apropriação das temáticas nelas envolvidas e conseqüentemente uma prevenção muito precária (...) No que concerne à prevenção, as falas nas escolas estão centradas em cuidados biomédicos. Os alunos queixam-se de já estarem saturados, de já terem ouvido este discurso e, assim, a conversa não se configura como terreno fértil para troca entre as gerações”.

Nos momentos em que os pais se vêem frente às questões relacionadas às drogas e à sexualidade parece experimentarem um momento de confusão e dúvida, que acaba influenciando na comunicação, que muitas vezes acaba sendo ambígua, conforme já explicitamos anteriormente. Tende a ser um momento em que se dão

contas de que os filhos não são mais crianças, que estão dando um salto no desenvolvimento, o que implica novas demandas em termos das práticas que têm que lançar para educarem seus filhos, conforme aparece na narrativa abaixo:

- **Irene (GF1):** *“(...) Eu até me considero até uma mãe amável com ele, porque ele só sabe vir pro meu colo. Ele já vai fazer doze anos... Um menino até grande, né?... E ele vem no meu colo, e ele senta, ele deita... Ele quer carinho e eu faço. Ele continua sendo minha criança até hoje... E é assim que eu trato ele (...): Eu acho assim... Ele já tá com algumas coisinhas lá na Escola, que ontem eu passei lá e a professora falou que ele está dando umas olhadinhas pras meninas. Mas a professora falou: é normal né mãe?... Eu sei que é normal. É difícil pra gente se desligar nesse momento que eles tá crescendo...”*

Deste modo, no trecho acima aparece a dificuldades dos pais (principalmente as mães) de lidarem com as novas demandas trazidas pela diferenciação que na fase da adolescência começa acontecer com os filhos. São novas adaptações que se fazem necessárias para acomodar o sistema: a renegociação e estabelecimento de novas regras, bem como as novas possibilidades que se abre para os adolescentes - novas amizades e suas influências, sexo, drogas, etc.

Neste momento é preciso que haja um certo grau de separação entre pais e filhos, que vai depender muito da história construída por cada família até o presente, o que implicará que as fronteiras de intimidade e privacidade precisem ser revistas, pois nesta ocasião os pais perdem acesso a muitos detalhes do universo dos filhos, uma vez que não têm mais o total controle do que acontece com eles.

Nestes períodos podem aparecer os fantasmas (medos, receios, temores e até terrores) que são alimentados muitas vezes pelas experiências vividas por eles (pais) em suas fases de adolescência e juventude, que foram fonte de sofrimento, culpa e exclusão social, cujos temores são de que se repitam com os filhos. Neste momento, muitas vezes, em que as mães sentem que perderam o controle e não têm autoridade sobre eles, solicitam a autoridade paterna.

Nesse sentido, não sabem direito se tratam os filhos como criança ou como adolescentes. Precisamos compreender que esta ambigüidade de sentimentos pode

estar relacionada à ansiedade gerada pela expectativa de que os filhos não errem, para que não sejam visados socialmente, principalmente por serem pobres.

Penso que há também um outro ponto sobre o qual precisamos nos debruçar. É o fato de que historicamente a mulher só é reconhecida social e culturalmente pela condição da maternidade. O romantismo foi responsável por isto, na medida em que fixou o seu valor atrelado à sua capacidade reprodutiva. Penso que o crescimento dos filhos pode, em certa medida, afastá-la (jamais excluí-la!) desta condição materna, a qual foi responsável pela sua legitimação no pertencimento familiar e valorização social e cultural.

Então, penso que a mulher (mãe) ao solicitar o homem (pai) para ajudá-la, ela também se coloca numa condição ambígua e até mesmo paradoxal, sentindo-se ameaçada da perda desse espaço, uma vez que ele pode vir para este lugar de proximidade, de afetividade mais intensa com os filhos, podendo desconstruir aquela idéia de que o papel do homem na família é somente o de provedor ou de moralizar e colocar ordem na casa (autoridade).

Minha experiência de campo possibilitou perceber que muitas vezes as mulheres constroem uma narrativa em que a “exclusão do pai” da educação dos filhos acaba acontecendo, afastando-os dos filhos no sentido da afetividade, proximidade, comunicação, etc. Vejamos um exemplo, a partir da narrativa abaixo, confirmando estes fatos:

- **Irene (GF1):** “... Porque ele tinha tomado advertência... Aí ele não quis me mostrar a agenda, porque ele sabe que eu pego ali mesmo, pesado com ele. Se precisar, eu deixo de castigo, eu bato, se for preciso. Até hoje eu ainda bato no Lucas...Bato assim, não como eu batia antes. Mas eu dou umas boas palmadas nele mesmo. Eu falo que ele é grande, mas eu ainda seguro ele... Eu falo: antes eu do que seu pai te pegar. **Por que se teu pai te pegar vai ser pior**”.

- **Pedro (GF2):** “Olha, realmente eu acho que as mães, eu acho que elas joga muito os filhos contra o pai... (...) a minha esposa fala: Porque você ouve seu pai e não me ouve. Ela fala: Não, mãe, porque a senhora briga, meu pai tem paciência de

falar comigo. Aí, o que a minha esposa fala: Você é puxa saco dele (Todos dão risadas). (...) ... Então eu acho que é assim, eu acho que a mãe ciuma”.

Então, parece haver uma estratégia pela qual as mães excluem os pais da relação afetiva com os filhos, apresentando-os como violentos e autoritários. Essa é uma expectativa que a maioria das mulheres têm dos homens, como pais, na educação dos filhos. Ao mesmo tempo ela se afirma como autoridade dentro de casa e constrói uma narrativa, em que está subjacente a seguinte mensagem: “olha, eu sou melhor do que teu pai... É melhor ser educado por mim do que por ele, eu sei te educar...”.

Deste modo, nesta fala, sem perceber, estabelecem e fortalecem uma aliança com os filhos, em que muitas vezes podem ter o efeito de desqualificar e excluir o pai, numa comunicação de duplo vínculo, porque o está fazendo presente, como importante, porém, realçando uma imagem negativa do mesmo.

Trabalhando com grupos de homens (pais), pude perceber um fenômeno que me chamou muita atenção: quando pais e mães são chamados para discutir a educação dos filhos, os grupos são compostos em sua grande maioria por mulheres e os homens que comparecem são minoria. Já tivemos também, experiências de nos grupos em que somente havia homens ter a presença de uma mulher e eles terem ficado muito tímidos para falarem sobre suas experiências, sentimentos, dificuldades, facilidades, em relação à educação de seus filhos.

Na maioria das vezes, eles se queixam que são desqualificados por suas mulheres quando tentam ser mais presente na educação dos mesmos (próximos e afetivos) e trazem como uma dificuldade muito grande as discordâncias que aparecem com as mulheres quando ambos estão educando-os, demonstrando o campo de forças, em que se explicita uma relação de poder entre os gêneros neste contexto.

No entanto, também pudemos observar que eles não falam mal das mulheres, o que não se pode afirmar em relação a elas.

Fazem referência ao fato de, em geral, não ser possível estabelecer um acordo e percebem que as mulheres se colocam neste lugar como sendo um espaço de exclusividade delas. Os momentos nos quais se sentem próximos dos filhos é quando

saem sozinhos com eles: ou quando levam para a escola ou quando levam eles para o bar.

Outro aspecto importante que aparece com muita freqüência nas famílias que vivem neste contexto, é que muitas vezes as mulheres permitem a proximidade dos filhos aos homens, pedindo que levem as crianças para o bar, ou ao supermercado, ou à casa de um amigo, usando-as como controle do marido para que este não beba muito, não “encha a cara” ou para que não desvie o caminho ou os olhares na direção de outra mulher.

Então, esta expulsão do homem (pai) que é realizada pela mulher (mãe) marca a história do momento vivido, das flutuações do contexto, porque na medida em que o expulsa da relação com os filhos, não tem momento para ficar com eles.

Muitas vezes as mulheres compreendem que os homens têm direito de ficar com os filhos quando estes têm alguma obrigação ou tarefa para com eles: dar banho, fazer mamadeira, levar na escola, dar ordens, estabelecer e impor regras mais austeras, exercer autoridade pela violência e tirania, etc. Pode ser uma obrigação, mas não um momento, ou seja, uma oportunidade de aproximação entre pais e filhos experimentando um instante de atenção perene, um tempo de **estar-com** o outro, juntos, numa ocasião de disposição e disponibilidade especiais.

Então, se prestarmos atenção, a mulher, na maioria do tempo está dizendo: “O pai é necessário, mas eu preciso deste meu pedaço. Aí eu excluo”. O vínculo do pai com os filhos, segundo elas, é de compromisso, porque mandam as crianças com eles para segurar o ímpeto deles “caírem na gandaia ou na curtição”. Elas querem que os homens fiquem no núcleo familiar, mas elas “dando as cartas”. Isto se traduz muitas vezes naquela situação em que ele faz com os filhos o que ela pede e espera, mas, no entanto se, não for do jeito dela, acaba sendo criticado, desqualificado e excluído.

Desta forma, a família, na perspectiva de homens e mulheres, aparece como um terreno de areia movediça, com duplas mensagens e conflitos de poder, em que muitas vezes os filhos ficam num fogo cruzado entre ambos. Assim, como é que ficam os filhos na perspectiva educacional, na família, já que se estabelece este jogo? Exemplos de como essas questões são vividas nas famílias podem ser ilustradas pela

Família Simão, uma das famílias atendidas que compõe a coleta de dados desta pesquisa.

Parece haver uma tensão entre homens e mulheres quanto à educação dos filhos, que tem a ver com o que tenho chamado de “**uma lógica perversa**” e contraditória, porque ao mesmo tempo em que as mães solicitam e incluem os pais, os expurgam da relação com os filhos.

Nesse sentido, parece que a mãe tem um papel meio divino: ao estabelecer uma relação de muita proximidade com os filhos, dadas pelas condições históricas, fomentadas pelas expectativas sociais e culturais, que tem muito a ver com a imagem da virgem Maria: “Eu te dou o pertencimento, o paraíso... Fica comigo que você será alguém”.

Deste modo, acaba fazendo um pacto de lealdade junto aos filhos para se manter e se fortalecer neste lugar, tornando-o “santo e sagrado”, podendo fazer com que os filhos vivenciem as lealdades parentais de modo conflitado, principalmente quando os pais (homens) entram em cena na educação.

Ao circunscrever a educação familiar em termos das práticas educativas de pais junto aos filhos, não podemos perder o olhar da complexidade, em que há, como já explicitiei, um jogo dialógico, que resulta das interações na construção de uma trama, em que muitos elementos compõem suas urdiduras: entre eles, as diferenças de gênero, o poder, a ambigüidade, a contradição, as lealdades.

Portanto, a adolescência como um novo momento da família, pode ser um período marcado por crises, entre as quais esta questão de gênero pode aparecer no cenário familiar relacionada à educação dos filhos, relacionado ao exercício da autoridade e imposição de limites.

As estratégias utilizadas para lidarem com as preocupações relacionadas às Drogas e à Sexualidade, tendo em vista que os filhos se sintam seguros, sejam informados, tenham saúde e evitem sexualidade precoce é o **controle** e a **comunicação**.

Como já explicitamos, o controle é exercido através do estabelecimento de limites com relação a horários, amizades e lugares que freqüentam e com quem convivem.

A comunicação, para alguns é marcada pela clareza e discussão direta com os filhos relacionados a tais assuntos. Por outro lado, têm aqueles pais que são marcados pela ambigüidade quando vão falar com os filhos, que muitas vezes, conforme já assinalamos, está na base de não terem ainda percebido que seus filhos não são mais crianças e estão na adolescência.

No contexto desta discussão sobre sexualidade é possível perceber um certo clima de constrangimento, silêncio e mistério. Penso que isto pode estar relacionado a pouca familiaridade em se falar e se conversar sobre o tema.

- **Midouri (GF1):** *“Eu converso, por que a gente não tem essa coisa de... De vergonha, de pudor. Eu tomo banho de porta aberta, eu vou no banheiro de porta aberta, eles ficam pelado dentro de casa, o pai dorme de cueca, toma banho de porta aberta... Então a gente não tem essa coisa assim, de esconder... Sexo é feio... Sexo não é feio, sexo é bonito. Mas depende do que você vai fazer. Depende da intenção. Tudo é uma questão de colocar e conversar. Então a gente conversa muito... Eu tenho pra mim... Meu marido trabalha muito, passa a maior parte do tempo fora, então eu converso muito. Converso de mais com eles. O dia inteiro, o tempo todo que a gente tá junto eu converso demais com eles. Sempre a gente tá conversando sobre um tema: Ah, mãe o moleque lá embaixo tava engolindo a menina. Ta, quando você chegar na idade de engolir uma menina, ce toma cuidado né?! Por que vai depender de que menina...”*

- **Claudina (GF2):** *Eu me sinto... a minha filha quando completou quinze anos, foi convidada pra namorar. (...) sentei com ela, a gente conversou... Chamei ele, fizemos uma reunião nós três... (...) Eu disse: Olha Sérgio, o negócio é o seguinte. Ela tava fazendo o segundo colegial, foi no ano passado não foi muito longe não. Então eu disse: Olha, ela tava com quinze pra dezesseis e ele tava com dezessete pra fazer dezoito. Eu disse: Olha, o negócio aqui em casa é o seguinte, a gente conversa... (...) Então lá em casa nós tratamos assim, então em casa eu converso muito com a minha*

filha... (...) a gente tá sempre conversando, eu falo sempre com ela: Confio em você, mas não confio nos outros...”

A narrativa acima nos situa diante do esforço que os pais fazem para ter uma comunicação clara. No contexto desta análise isto significa mensagens e ações claras, diretas e consistentes, que possam ser construídas de um modo saudável, podendo ser direta e honesta, além de haver a presença de consistência e congruência entre as mensagens verbais (o conteúdo, ou seja, o que é dito com palavras) e comportamentais (o valor de mensagem dado pelo tom de voz, postura, emoções, etc). Isto inclui também as clarezas contextuais, que é fundamental para a distinção entre as fantasias (dos pais) e a realidade vivida na família, o que são fatos e o que são opiniões, seriedade e humor.

Estes aspectos são importantes, uma vez que considero que a clareza e o valor das regras são marcados por estes elementos da comunicação, podendo assim refletir na eficácia das estratégias utilizadas pelos pais com seus filhos. Todavia, a clareza das regras familiares é tão importante quanto às próprias regras, pois elas organizam a interação, estabelecem expectativas comportamentais e definem os relacionamentos (Minuchin, 1982 e 1999).

Penso que aqui é importante considerar que os membros da família também podem diferir em suas percepções e prioridades sobre a comunicação, em função das fases do ciclo vital, dos papéis, funções e da singularidade de cada um.

Em minha experiência profissional como professor e Psicoterapeuta de Família, tanto quanto em minha estadia em campo, cujo contexto foi generativo desta pesquisa, tive a oportunidade de ouvir os jovens e seus pais separadamente na realização de grupos focais, bem como nos atendimentos com as famílias realizados periodicamente, para avaliar os resultados dos encontros com grupos de pais e seus reflexos na família, com o objetivo de identificar valores familiares.

O que pude perceber foi que, em sua grande maioria, o desejo dos pais de uma comunicação aberta tende a ser encarado pelos jovens adolescentes como curiosidade e intromissão. Eles avaliam como positiva uma comunicação com os pais, que seja caracterizada por um certo grau de espontaneidade, em que possam dar-lhes

mais liberdade e se mostrarem mais dispostos para conversar com eles sobre os problemas, podendo ao mesmo tempo expressar carinho, preocupação e cuidado.

Falam que têm certos assuntos que não dá pra conversar com os pais por medo ou vergonha, tais como relacionamentos: namoro, sexualidade, drogas, etc e então conversam com os amigos, porque com eles são mais espontâneos - abertos e liberais, sendo mais fácil dialogar sobre tais assuntos que, com os pais, são difíceis.

Os jovens descrevem os amigos como tendo a função exclusiva de compartilhar situações em comum vivenciadas, que são típicas da fase que estão vivendo, que os pais não podem compreender porque já vivenciaram sua fase de juventude. Dizem que seus pais sabem de coisas que seus filhos ainda não vivenciaram e como filhos, sabem de coisas que os pais já se esqueceram. Relatam que é mais fácil conversar com alguém que está passando pela mesma fase, porque têm muitas coisas do mundo de hoje que assusta os pais, o que impede que sejam compartilhadas.

Um outro aspecto importante na fala dos jovens é que percebem como funções exclusivas que se explicitam na convivência e comunicação com os pais, estes poderem acompanhá-los nos momentos mais difíceis. Mas selecionam o que falar, em que parece predominar um caráter de opção sobre o que contar, pra quem contar e sobre o que conversar na relação com os pais e mães, justificando que na maioria das vezes prevalece um tom de crítica, preconceito e julgamento por parte destes.

Da mesma forma, é preciso considerar que significado tem o que os pais estão chamando de que é uma relação aberta, em que conversam muito com os filhos e vão direto ao assunto. Que sentimentos, expectativas e preocupações estão na base desta comunicação?

Na perspectiva dos jovens, o significado de diálogo na família evidencia as estratégias que os pais dizem mais utilizar: xingar, desqualificar, criticar, fazer recomendações, fazer “sermões”, serem repetitivos, fazer pré-julgamentos, etc. Aspectos assim evidenciados pela narrativa abaixo de uma das mães participantes do grupo focal realizado para esta pesquisa:

- **Midouri (GF1):** *“Então é orientar, conversar e... Aí você fala assim: É massificar? Às vezes a gente fala assim: é massificar, mas é de tanto a gente conversar, e de tanto a gente mostrar que gosta, que ama, que eles vão acabar entendendo. Às vezes eles falam:” Mas você já falou “. Eu já falei... Eu estou repetindo por que muitas vezes você erra naquilo que eu já falei. Então a gente repete uma, duas, três, até vocês entenderem e não errarem mais... Quando vocês não errarem mais, então eu não vou falar mais, por que eu sei que vocês entenderam”.*

A partir desta narrativa é possível perceber que o significado da comunicação para esta mãe se mostra relacionado à crença de que a eficácia pode ser conseguida pela prática da repetição como condicionamento, em que parece acreditar no fato de quanto mais se repete mais se fixa o conteúdo. A idéia é de que quando o comportamento se fixou houve compreensão.

No entanto, sabemos que nem sempre é bem assim. Isto evidencia a presença da noção de educação enquanto assimilação de regras e conteúdos (herança das idéias pedagógicas), que devam ser passivamente assimiladas pelos adolescentes, que reflete o desejo e expectativa dos pais de que o comportamento se instale, sem se preocuparem muito com a compreensão do significado de proteção e cuidado que as crianças e adolescentes possam ter sobre tais expectativas e seus por quês.

Neste sentido, é importante que consideremos a questão da perspectiva na construção da comunicação. Para os pais, “a boa comunicação” pode significar querer que os filhos adolescentes acatem seus conselhos e lhes digam aonde vão, enquanto os adolescentes desejam que seus pais ouçam mais as opiniões deles e parem de lhes dizer o que fazer, de forma repetitiva.

Isto faz com que possamos reconhecer o caráter de complexidade da comunicação familiar, fazendo com que às vezes esta seja muito difícil, principalmente nesta fase do ciclo vital (a família com filhos adolescentes), em que as mudanças são intensas. Entre outros fatores, tais como: pais e mães que trabalham, avós ou tios que cuidam, as transformações nos papéis sexuais de homens e mulheres, guarda compartilhada, re-casamentos, etc.

A família pode ser marcada por situações ou momentos de stress, que podem ser prolongados pelo fato de educar os filhos nesta fase, bem como por alguma crise repentina de divórcio, desemprego, perdas na família etc. Isso faz com que a comunicação possa sucumbir exatamente num momento em que ela é mais essencial para a família.

Entretanto, tem-me chamada à atenção esta diferença de percepções entre pais e filhos relacionados à comunicação no ambiente familiar. Por outro lado, ao contrário do que afirmaram os jovens (nos grupos focais que tiveram o objetivo de saber os valores positivos dos mesmos), os pais consideram como importante na relação pais e filhos a presença da capacidade de comunicação marcada pela transmissão de sentimentos de amizade, sinceridade, união, abertura para conversar com os filhos sobre todos os assuntos e poder acompanhá-los, inclusive nas baladas.

Concernente a este último aspecto nos faz pensar o quanto há, por parte dos pais, a noção de respeito aos limites entre a intimidade familiar e a privacidade dos filhos, fazendo-nos perguntar: com relação às famílias que vivem em contexto de pobreza, é possível falarmos em preservação das fronteiras intergeracionais? Que nuances específicas podem ocorrer nas famílias que vivem nesta condição e como essas influenciam as delimitações de tais fronteiras? Haverá um modo diferenciado de estabelecê-las? Será este um valor (ou prática) reconhecido e importante para estas famílias?

Os pais apontam o desejo e o esforço de terem respeito, carinho, amor e proximidade com os filhos, podendo inclusive, contar com eles para ajudar no orçamento da casa, além da expectativa de companheirismo e de poderem sentir que são respeitados e fazerem com que os filhos lhes obedeam. Esperam também serem respeitados em tudo: no trato e principalmente nas formas de comunicação, ou seja, como os filhos se dirigem a eles – pedir bênção, chamar os mais velhos de senhor, senhora, não responderem com hostilidade, ter educação e saber falar com os mais velhos, evidenciando assim, do ponto de vista dos pais, a presença de um valor, em que a autoridade se justifica pela posição hierárquica.

Deste modo, a partir da presença destas diferenças de percepções pelos membros das famílias em sua intergeracionalidade, temos levantado indicadores para intervenção junto a estas famílias, seja nos atendimentos familiares ou nos encontros com os pais, podendo assim trabalhar com eles, implementando uma proposta dialógica nas relações educativas na família em termos das práticas ali utilizadas, favorecendo ao desenvolvimento de habilidades de fala e escuta, auto-expressão, respeito mútuo e consideração, em que cada membro possa legitimar uns aos outros. Além de propiciar nestes contextos condições para que reflitam sobre a importância da clareza na comunicação e do compartilhamento emocional marcado pela tolerância para com as diferenças e emoções negativas, favorecendo assim a promoção do auto conhecimento dos pais e mães, bem como o reconhecimento da importância e valor de cada um na família.

Esses aspectos até aqui explicitados, que evidenciam os processos de comunicação na família, vai na direção do que Walsh (2003) considera como um dos pontos fundamentais na capacidade de enfrentamento das famílias em suas dificuldades no cotidiano. Sendo assim, é importante que ao pensarmos na comunicação na família, possamos concebê-la como sendo:

“... troca de informações, resolução de problemas sócio-emocionais e prática/instrumental”. (p. 103).

Então, no contexto destas famílias, ao consideramos esta complexidade, o que nos cabe é perguntar sempre: O que é uma boa comunicação? Há entre pais e filhos uma função de horizontes em que tais significados possuem o mesmo sentido?

Do mesmo modo como a narrativa acima assinala a presença de uma comunicação marcada pela clareza e abertura com os filhos, por outro lado, também podemos considerar que em função das crenças, sentimentos e percepções que os pais têm sobre determinado tema, assuntos ou acontecimentos, a comunicação pode acontecer com **ambigüidade**, que foi uma outra unidade de significado que explicita outra possibilidade. Com esta categoria quero descrever a presença de silêncio (quando se requer que algo seja dito), inconsistência (quando o que se fala contradiz o que se faz), segundo narrativa abaixo:

- **Irene (GF1):** *“Eu morro de vergonha mesmo, de falar com ele. Lá em casa é assim também né, como na casa dela... A gente toma banho com a porta aberta, todo mundo... O pai também tem costume de dormir de cueca, mas a vergonha é muito grande. Em relação a, assim, se ele me vier me perguntar alguma coisa, eu tenho medo até dele vir me perguntar, porque eu não sei o que eu vou responder...”*

Esta ambigüidade ou dupla informação é marcada pela inconsistência que parece existir entre aquilo que se fala e aquilo que se faz. A vergonha parece ser um outro sentimento que colabora para que a comunicação tenha este caráter de ambigüidade.

Deste modo é possível perceber que ao haver certa “intimidade parental”, na medida em que tomam banhos juntos ou ficam nus entre si, do ponto de vista da comunicação digital o que se transmite é não vergonha, disponibilidade e liberdade de se falar sobre a situação da qual se vive. No entanto, ao se ver na situação em que avalia ser necessário conversar, falar sobre assuntos relacionados à sexualidade dos filhos (comunicação analógica), se vê aprisionada e imobilizada pelo sentimento de vergonha.

Neste sentido, parece haver uma contradição sobre o que se comunica no fazer e o que se comunica no falar. Nesse contexto é possível perceber que se reúnem condições para se instaurar uma certa confusão na realidade interpessoal que se estabelece entre mãe e filhos. Podemos então perceber a solicitude como experiência de cuidado que no âmbito do ser com o outro se mostra a partir de uma co-construção de significados que constitui um contexto em que a mãe se sente impotente diante de uma tarefa que lhe cabe, podendo resultar no sentimento de rebaixamento de sua auto-estima e na confusão com relação ao que fazer quando os filhos lhes trazem uma demanda relacionada com o tema da sexualidade. Do ponto de vista da percepção dos filhos, é possível que esta comunicação dê origem a um sentimento de insegurança, porque não organiza, em termos de sua concretude, uma direção para o jovem adolescente.

No relato acima, é possível perceber que existe esta confusão na medida em que ao descrever a situação vivida há a presença de uma comunicação em que ao mesmo tempo parece negar o que se afirma e afirmar o que se nega, caracterizado pela confusão entre conteúdo e relação. Podemos também chamar essa comunicação ambígua de duplo vínculo.

A vergonha é outra categoria que descreve um sentimento importante de ser considerado no contexto desta análise. Acredito que é importante nos remetermos ao fato de que a sexualidade ao longo da história tem sido acompanhada de culpa e vergonha (Foucault, 2004), que tem se constituído até então como um regulador moral da mesma.

Penso que é importante considerar que a tradição judaica cristã teve ao longo da história um papel fundamental na construção e manutenção dos sentimentos de culpa e vergonha, tendo sido instalada e implementada na família através da igreja, que é uma instituição que figura historicamente na formação cultural do povo brasileiro.

Sendo assim, entendemos que é nas relações que se estabelecem com o mundo, neste caso, mais especificamente com a família, que os valores transmitidos para as crianças, assim como as regras (associadas à culpa e vergonha), vão sendo construídas e internalizadas, parecendo ser “naturais” ou existindo em si mesmas, conforme nos remete pensar a narrativa abaixo de um pai:

- **Eustáquio (GF1):** *“É. Eu também queria saber. Tem coisas que às vezes eu tenho vergonha, muita vergonha... Isso eu tenho desde pequeno, vergonha acho que é de costume, né?... Agora tem gente que não, que não tem vergonha de esclarecer o porquê...”*

Deste modo é preciso considerar a história pessoal de cada um como o horizonte do qual e para o qual se olha, ou seja, o olhar a partir da perspectiva de cada um, como ser-no-mundo. Este olhar não é individual, exclusivo a um indivíduo, como temos afirmado; ele é co-construído na linguagem, na convivência. Ainda que possamos pensar o indivíduo como pessoa concreta, que olha e vê, seu olhar é composto por todo referencial das relações significativas do mundo em que habita, a

partir de sua historicidade, das forças e das flutuações dos contextos e de sua singularidade subjetiva.

No entanto, não podemos desconsiderar que a família, a escola, a igreja, a mídia, também constituem esses outros com os quais interagimos no cotidiano e vamos construindo nossos horizontes na medida em que vamos vivendo. Então é possível pensar que o que algo é, só o é no horizonte existencial da co-presença, tendo o ser – no – mundo como seu lugar originário de manifestação (construção de significados), podendo variar incessantemente em função do tempo e do espaço.

Se pensarmos que somos introduzidos no mundo humano dos valores num primeiro momento pela família na figura de pais e mães que educam (socialização primária) e posteriormente pela influência educativa de outras agências socializadoras (socialização secundária) representadas pela escola e a igreja – que são consideradas mais tradicionais - e nos últimos cinquenta anos pela TV, torna-se necessário considerar as transformações ocorridas nos últimos anos para compreendermos melhor como as famílias vivenciam estes conflitos e ambigüidades tendo em vista educar seus filhos em relação à sexualidade, ficando a educação destes relegada às conversas com amigos, informações na escola, à mercê do próprio tempo etc, conforme nos faz pensar o relato abaixo de uma avó responsável pela educação dos netos:

- **Leonor: (GF1):** *“Por que sexo envolve intimidade a duas pessoas, né... Então é difícil né a gente falar dessa intimidade. E também é uma coisa que eles vão aprender com a vida, com o tempo. Então a gente só tem que ensinar, que hoje em dia tem que ter uma prevenção, por causa de doença, por causa disso, daquilo...”*

Intimidade está compreendida como o fazer sexo, entre duas pessoas. Está conotado mais por um caráter genital que emocional, cuja crença, possivelmente faça com que se coloque numa perspectiva de que aprender com a vida signifique deixar por conta do tempo e despertar dos interesses, do amadurecimento “natural”, da “hora certa”, de quando crescerem, de aprenderem sozinhos, como certamente foi o caso dela. Desta forma, vemos uma educação permeada por uma comunicação cuja crença está relacionada à idéia de prevenção pelo controle com base no medo de pegarem

doença. Portanto, é o valor da sexualidade que aparece relacionado ao temor, ao medo e à insegurança, excluindo seu caráter de beleza, de prazer e de saúde.

A partir destas considerações se coloca que a internalização dos valores parentais também pode ser obtida a partir da transmissão social e da reflexão da pessoa, mas, além disso, pela crítica à sua violação, por meio de sanções como a humilhação e a ameaça de retirada do afeto.

Do ponto de vista da história destas mães e avós de hoje, podemos pensar que se constituem significados que colocam a sexualidade no âmbito do medo, da vergonha, da humilhação e da perda da dignidade, uma vez que representam uma geração que está no meio das transformações de valores, mas que, além disso, se mantêm as idéias da tradição, de modo que se referem à moral reinante na época de suas juventudes que “condenava a mulher que se aventurava muito fora de casa”.

Na geração destas mães e avós, por exemplo, uma moça de família não ficava sozinha ou com amigas fora do lar e mesmo os programas de lazer, como o cinema e o bailinho eram sempre vigiados por um adulto, pois a possibilidade de “se perderem” (deixar de ser virgem) ou engravidar antes do casamento eram situações de extrema vergonha em que as famílias ficavam expostas e elas humilhadas e excluídas da sociedade.

Se a moça tivesse um relacionamento sexual antes do casamento e isto deixasse de ser um segredo, passava a ser vista como prostituta, ficava falada e era vista como alguém que desonrava moralmente a família. Muitas vezes esta era colocada pra fora de casa, expulsa da família, tendo assim caracterizado a perda do afeto familiar, bem como do seu pertencimento.

Em nossos grupos de pais, quando discutimos questões relacionadas à sexualidade, trazem lembranças que acabam percebendo que eram na verdade estratégias criadas, veiculadas e mantidas pela igreja e a família. Em um de nossos grupos há o relato de que, “... naquele tempo, a moça que casasse na igreja de branco, com véu e grinalda sem ser virgem, ao entrar na igreja Nossa Senhora virava as costas para ela”. São mecanismos de crenças com finalidade de vigiar as condutas, na medida em que resulta no sentimento de culpa, medo, vergonha e receio que faziam com que

estas mães vivessem perseguidas a ponto de controlar seus impulsos e instintos. Os discursos “religiosos - espirituais” eram organizados em torno destes significados, o que Foucault (1988) chama de **implantação perversa**, uma vez que essas falas sobre o sexo tinham como objetivo afastar a sexualidade de quaisquer possibilidades que tivesse intenção de não reproduzir, banir os prazeres paralelos e excluir práticas sexuais que não tivesse o intuito de gerar filhos.

Então, se consideramos que boa parte das mães desta geração, principalmente em função de terem passado por estas experiências e também pelo fato de terem vivido em contextos vulneráveis, marcados pela gravidez precoce na adolescência e experiência de abuso sexual (um outro fator muito forte que aparece como vivência nas famílias), podemos compreender melhor o fato de a comunicação no âmbito da sexualidade junto à família aparecer marcada por esta ambigüidade, carregada de silêncio, medos, receios, culpas, segredos, etc.

As transformações ocorridas colocam a educação numa dimensão complexa, uma vez que de um lado existem os filhos que apresentam um mundo mais contemporâneo, contextualizado, digamos assim, em termos dos valores e sentimentos a eles associados e de outro, os pais, que dado às condições existenciais em que se vêem, sentem-se distanciados deste contexto mais imediato, em relação ao universo dos filhos. Isto faz com que percebam os filhos como “ameaça”, uma vez que ao fazerem perguntas colocam os pais em situações desconfortáveis, uma vez que não se sentem preparados para respondê-las e sanar as dúvidas que eles têm com relação a este tema, conforme é explicitado pela narrativa abaixo, de uma das mães participantes do grupo focal:

- **Elizabete (GF1):** *“Às vezes eu tenho vergonha de falar. Mas a Vitória não é muito de perguntar. Ela nunca me fez essas perguntas não. Mas eu não estou preparada para o dia que ela me perguntar. Eu não sei o que eu vou responder. Eu tenho vergonha”.*

Do mesmo modo, a vergonha pode aparecer relacionada aos fracassos, imperfeições e inadequações e temores vividos, bem como ao medo das fraquezas do sujeito diante das regras e de seus valores, tendo um significado de sentimento moral.

Dito de outra forma, o sentimento de vergonha pode estar relacionado à insegurança que têm de não conseguir falar claramente e de forma correta com os filhos, de serem imperfeitos e inadequados nesta tarefa, fruto de suas experiências anteriores quando de suas demandas sexuais em termos de desenvolvimento, vividas no contexto de suas famílias de origem, que podem refletir hoje em seus núcleos familiares, como falta de clareza ou confusão desses valores no âmbito pessoal e conseqüentemente para com os filhos e a família como um todo. Por um lado, reconhecem que “os novos tempos” requerem novos posicionamentos, mas por outro se sentem presos pelas marcas das crenças impingidas pela educação que tiveram.

Deste modo, quando pensamos em contextos de vulnerabilidade nos quais nossos jovens vivem, principalmente àqueles que favorecem a gravidez precoce, entendo que a possibilidade de uma comunicação que envolva mensagens claras e consistentes, com expressão emocional aberta em que possa haver o compartilhamento de uma série ampla de sentimento por parte dos filhos e dos pais para com estes (alegrias e sofrimentos, esperanças e medos, etc), bem como conversar sobre comportamentos de risco e suas possíveis conseqüências (responsabilidade) sem o caráter de sermão ou falatórios, pode, em muito, favorecer um desenvolvimento positivo da sexualidade, uma vez que segundo Abramovay, Castro e Silva (2004),

“Em relação à conversa com os pais, segundo a literatura, faltaria diálogo mais íntimo sobre temas relacionados à vida Sexual e contracepção, o que é referido como um co-fator para a ocorrência de gravidez na adolescência (...) Para muitos jovens o diálogo com os pais não se dá de forma fácil, em particular pelo receio dos jovens sobre os juízos dos adultos quanto suas lógicas sobre trânsitos entre o afetivo e o sexual” (p. 113).

É nesse sentido que se coloca, conforme tenho explicitado ao longo deste trabalho, a importância de espaços que se constituam em contextos de conversações e reflexões entre os pais de família, principalmente daqueles que educam, para que possam ter contato com outras realidades vividas e trazidas por outros pais para que, ao serem contrastadas, compartilhadas, problematizadas, avaliadas, possam resultar num fortalecimento e posicionamento desses pais com relação a esta questão da sexualidade, podendo ter reflexo no modo como se comunicam com os filhos na família, em que seus valores possam ser redefinidos, adquirindo assim, novos significados.

9.3 - Os valores que os pais julgam importantes ensinar

O trabalho de campo que deu origem a esta pesquisa tem mostrado um fenômeno recorrente que tem aparecido em quaisquer dos contextos nos quais os pais se fazem presente para falarem de seus filhos. Em geral fazem referência ao fato deles permanecerem fiéis e leais a alguns princípios que para os pais são fundamentais. Esta importância tem a ver com o fato de seus filhos poderem tomar uma boa direção no viver cotidiano e ter uma boa orientação na vida. Então chamamos o conjunto desses princípios de Valores, os quais, em função de sua natureza específica foram classificados em tipos de valores, que se constituiu em categorias, que são conteúdos que abrangem aspectos ou variabilidade e abrangência do fenômeno.

Em primeiro lugar cabe considerar que nos resulta difícil estabelecer conceitualmente o que significa valor. Como muitas das realidades que fazem parte do humano (o tempo, Deus, a consciência, a existência, etc) são apreensíveis de uma maneira intuitiva, sem o rigor conceitual que impõe a análise reflexiva.

No contexto deste tópico, o que proponho é que tenhamos um olhar que possibilite nossa compreensão no sentido de vislumbrarmos os pais em suas famílias, tanto quanto nós em nossa leitura, num movimento, cujo plano seja o mais concreto possível, compatível com nossa experiência cotidiana, sem entrar em discussões filosóficas sobre o ser dos valores. Apenas darei ênfase a alguns pontos que nos permitam circunscrever minha posição com respeito a alguns aspectos deste campo de

abrangência da existência humana no contexto das práticas educativas. É que já foram, de certo modo, considerados no capítulo sobre a família e o universo dos valores.

Primeiro: Compreendo que os valores são criações humanas que sinaliza o quanto o homem se inscreve, em termos de sinais, na superfície das coisas do mundo, como um modo de hierarquizar e avaliar seu campo existencial.

Segundo: Embora todos os valores carreguem em si a marca do humano, tendem a adquirir certa autonomia com respeito a seu autor, terminando por se impor em formas de normas, regras, ditames sociais, etc. É o que se pode considerar como a concretude dos valores.

Terceiro: O valor pode ser compreendido como fator inerente à avaliação; que é possível que façamos quando preferimos ou escolhemos, ou simplesmente quando julgamos o bem possível de certas realidades – objetos, seres, condutas, comportamentos, etc.

Igualmente no contexto das práticas educativas, os valores serão compreendidos como aqueles princípios de vida que se constituem como referenciais de vida para que os pais possam fazer a avaliação da realidade, em seu cotidiano, tendo em vista o que desejam que seus filhos se tornem. Os valores serão abordados aqui como a sentinela que vigia os passos, como luz que ilumina o caminho, como bússola que orienta a experiência do bem e do mal, que para eles está relacionado com o que favorece a vida concreta em seu cotidiano, contribuindo para sua manutenção, crescimento, bem estar e facilitação na tarefa de educar os filhos.

Do mesmo modo, considero que os valores orientam o sentido de vida desses pais com relação ao horizonte no qual se colocam tendo em vista a tarefa de educar e orientar bem seus filhos na vida.

Nessa direção, **Educação** é uma categoria que descreve o quanto os pais consideram importante o fato de seus filhos serem bem sucedidos nas relações interpessoais, em que possam respeitar as autoridades e tenham sucesso na convivência com os outros, sendo amigáveis e sabendo ouvir as pessoas com quem se relacionam.

Bem como o **Respeito** é um valor relacionado a ser educado que tem a ver com nutrir elos de boa convivência, consideração pelos mais velhos, saber ouvir, não resmungar (não resistir às autoridades), ser gentil e ter espontaneidade para ajudar as outras pessoas, principalmente as mais velhas, o que descreve atitudes de sociabilidade, o que revela ter uma grande importância para os pais em termos do valor que dão a este tipo de atitude dos filhos e o quanto se preocupam que eles consigam realizá-las.

- **Leonor (GF):** *“Respeitar as autoridades, procurar sempre ter boas amizades e respeitar todas as pessoas do pequeno até o adulto. Ouvir, saber ouvir, porque às vezes não sabem ouvir...”*.

- **Irene (GF1):** *“É assim, uma pessoa mais velha falar com ele e ele não sair resmungando. Eu acho isso uma coisa mais feia que tem numa criança. Ou ele vê que ta entrando uma senhora e nem esperar a gente falar; ele já levantar e dar o lugar pra senhora sentar. A gente não precisar mandar ele fazer isto. Então eu acho que é o respeito uma coisa importante”*.

- **Vilma (GF2):** *“Ser educado”*.

- **Andréia (GF2):** *“Respeitar, respeito”*.

Portanto, respeito tem a ver com bons modos, solidariedade e boa convivência. Parece também se confundir com relação de autoridade no sentido de sujeição e subserviência, uma vez que o foco desse respeito está direcionado aos mais velhos, refletindo assim o tradicional valor em torno do qual se formou a família brasileira que é a *hierarquia*.

Nesta perspectiva, aparece outra categoria que descreve outros valores importantes, relacionados à hierarquia e poder que é a **Obediência**, que tem a ver com seguir regras, ter limites, ser correto no sentido de não infringir as regras. Pressupõe o fato de que por estar submetido aos cuidados e responsabilidade dos mais velhos, estes é que sabem o que é melhor para os mais novos, sem qualquer sombra de dúvida, confirmando-os assim em seu lugar de autoridade.

Além disso, o fato dos filhos serem obedientes faz com que os pais não precisem refletir sobre a eficácia das estratégias que utilizam para educá-los. Nesse sentido parece não haver crítica alguma quanto ao fato de que ao passarem conteúdos, regras, princípios - estes são carregados de uma lógica conotada por ser a verdade absoluta, sem terem definidos os seus significados e sentidos. Portanto, obedecer aparece significando para estes pais que os filhos não resmunguem, não questionem, não coloquem dúvidas sobre o que está sendo dito e ensinado.

Relacionado a esta categoria obediência, existe outro fator importante a ser considerado, que é o fato da educação, atrelada a todos estes aspectos, se constituir como um valor muito importante para essas famílias tendo em vista que historicamente se disse que o pobre não tem educação. Nesse sentido, a **escola** surge para educá-los, ensinar-lhes bons modos e incutir-lhes os valores da classe dominante como referência de verdade, inquestionável, em que o pensamento médico higienista e jurídico político teve grande influência na formação do conceito sobre o que é família e educação no Brasil.

Atualmente, disso decorre a grande importância que a escola teve e ainda tem para as famílias, que dela esperam que além de preparar seus filhos para o mercado de trabalho, (porque terão estudo), também devem ensinar o que a família não pode: ler, escrever, falar bem. Nesse sentido, nos remetemos para a função da escola, que historicamente aparece na sociedade brasileira com o intuito de domesticar as classes menos favorecidas, incutindo os valores da classe social dominante e aparecendo também como uma autoridade na vida das pessoas.

Para Gadamer (2004):

“A autoridade não é a superioridade de um poder que exige obediência cega proibindo de se pensar. A verdadeira natureza da obediência consiste, antes, no fato de não se tratar de um ato desprovido de razão, mas de um próprio mandamento da razão, pressupondo um saber superior no outro, um saber que ultrapassa o próprio saber. Obedecer à autoridade significa perceber que o outro – assim como a outra voz, que fala, a partir da tradição e do passado – pode ver alguma coisa melhor do que nós mesmos” (p. 52).

Trabalhando com os pais na perspectiva de compreender a experiência deles na educação dos filhos no cotidiano, nos grupos de pais se evidenciou que à medida que os filhos possam ter a habilidade de conviver bem com as pessoas, respeitando-as e sendo educados – para eles isto se constitui num “antídoto” que protege os filhos em termos de não se envolverem em situação de violência, brigas na rua e na escola, que sejam “disciplinados” (obedientes) no ambiente escolar e não tenham problemas com os professores e os companheiros de sala de aula.

- **Irene (GF2):** *“É respeitar todo mundo. Desde os amiguinhos da escola, os professores, até a faxineira, todo mundo... É ter respeito. Porque se não eles nunca vão ser respeitado”.*

De tal modo, a educação aparece como um valor que tem como intuito orientar a vida dos filhos que tem a ver, entre muitos outros fatores, com poderem buscar soluções pacíficas de conflito, não se envolvendo em contextos de violência, uma vez que, sendo educados, possam dialogar – saber ouvir e conversar com os outros – negociar e respeitar que as pessoas sejam diferentes, que possivelmente reflete o desejo de serem respeitadas pelas diferenças a eles inerentes – diferenças estas que refletem suas condições de vidas, em função da falta de oportunidades que têm de acesso a bens sociais e culturais, que por assim dizer, possa contribuir para a diminuição dessas diferenças, em função do contexto de pobreza em que vivem.

Um outro aspecto importante de se considerar no contexto desta análise é que o fato dos filhos serem educados se constitui como uma avaliação positiva dos pais em termos de seu desempenho referente à educação dos primeiros. Afinal, terem filhos mal educados depõe contra a capacidade de educá-los, uma vez que se sentem envergonhados diante da sociedade: autoridades escolares, vizinhança, etc.

Relacionado com obediência cega, respeito à hierarquia, temos outra categoria: **Limites e Expectativas**, que descreve um valor importante para os pais que tem a ver com as regras impostas pela família e as conseqüências caso elas não sejam cumpridas; tem também a ver com os limites que os pais supõem serem colocados pela

comunidade, que envolvem os adultos que estão ao redor de seus filhos, principalmente os professores.

Há um valor que aparece de forma bastante intensa no GF2 que não aparece no GF1, que é **Identidade Positiva**. Esta categoria de valor faz referência ao grau de segurança que o jovem possa sentir em termos de seu propósito de vida, podendo se posicionar com firmeza e senso de direção diante da vida, não se deixando influenciar facilmente por modelo ou comportamento negativo. Este se configura como um tipo de valor que traz em si outros aspectos mais específicos que explicitaremos a seguir.

De maneira que, **Autonomia** se apresenta como um aspecto ou valor específico desta categoria maior que chamamos de **Identidade Positiva**. A autonomia, segundo a fala dos pais tem o sentido da capacidade de se auto governar, tendo posicionamentos na vida que seja firme, cujo senso de propósito não seja desviado para outros interesses que não sejam éticos ou morais. Está muito relacionado à uma das preocupações que os pais têm com os filhos, relacionados às influências negativas das amizades.

- **Claudina (GF2):** *“Não ser piolho.(...)... Porque piolho vai pela cabeça dos outros...”*
- **MODERADOR:** *“Não ir pela cabeça dos outros. Podemos compreender isto como não se deixar influenciarr pelas amizades”?*
- **Claudina (GF2):** *“Pode! É isso mesmo que eu quero dizer. Eu sempre digo para as minha filhas: O dia que você errar, erra você, sem ter que dizer: Eu fiz porque fulano fez. Eu não admito isso”.*

Neste mesmo espírito de discussão, os pais fazem referência a outro tipo de valor que é **Auto-Estima**. Embora esta seja uma categoria de valor que possa ser considerada por muitos teóricos carregada de ideologias, na medida em que está na mídia, nos livros de auto-ajuda, etc. acho importante considerar que, sobretudo ela está na boca do povo. De algum modo eles apreendem este conceito, reformulam em seu cotidiano e usam de forma operacional no contexto de suas vidas, em conversas que têm no dia-a-dia.

O significado no qual ela será utilizada no contexto desta discussão, está relacionado com dois componentes inter-relacionados que acredito serem importantes. Um deles é o senso básico de confiança diante dos desafios da vida: o sentimento de **auto-eficiência**. O outro, um senso de merecer a felicidade, o bem estar, ser bem sucedido na vida: **o auto-respeito**.

Com *auto-eficiência* quero dizer a confiança no funcionamento mental, na capacidade de pensar, compreender, aprender, escolher e tomar decisões; tem o significado de confiar na própria capacidade para entender os fatos da realidade que pertencem às esferas de interesses, necessidades e inclinações pessoais, autoconfiança e segurança pessoal (Branden, 1998).

Em relação ao *auto-respeito*, quero dizer a segurança de que tem valor e é importante como pessoa; tem a ver com a atitude de afirmação do direito que cada um tem de viver e de ser feliz, buscando aquilo que é melhor, aquilo que é bom e correto para si. Está relacionado à idéia de poder sentir-se confortável ao expressar de maneira apropriada as próprias idéias, vontades e necessidades, experimentando a sensação de que o prazer e a satisfação são direitos assegurados. Tudo isto, obviamente, no âmbito dos relacionamentos interpessoais, conotado por todas as dificuldades e complexidades a eles inerentes. Acredito serem estas as principais idéias acerca do que considero ser importante quando falamos de auto-estima. Tem a ver com o sentimento de valor pessoal.

Novamente quero explicitar que não é nossa intenção aqui focar neste tema ou valor, tendo em vista que não é este nosso objetivo. Meu entendimento é que ele deve ser breve e sucintamente circunscrito no contexto desta análise, tendo em vista que aparece na narrativa dos pais como um valor importante para eles. Estão diretamente relacionados com **autonomia** e **dignidade**, que são outros dois valores que os pais se referem como sendo importantes.

- **Maria de Fátima (GF2):** “*Eu acho que tem que ter respeito e o amor a si e ao próximo, acho que é muito importante... É ter auto-estima...*”.
- **Fátima (GF2):** “*Dignidade*”.

- **MODERADOR:** *“Dignidade... Como assim? Você pode falar um pouco mais sobre isso, pra gente entender melhor o que você quer dizer”?*

- **Fátima (GF2):** *“Tem pessoas que, onde eu moro, por exemplo, lá tem gente de tudo que é jeito, do traficante a pessoas que tem poder aquisitivo maior. Rapazes de treze, catorze anos que dá dó, a gente passa na rua eles estão cheirando cocaína, fumando maconha”.*

Esta narrativa faz-nos referir ao fato de que não são somente os jovens que vivem em contexto de pobreza que se envolvem com drogas, conforme tem sido mostrado ao longo do tempo, fazendo com que a população associe a visão da pessoa que usa drogas a bandidos perigosos, jovens perdidos no vício ou celebridades fúteis, neuróticas e decadentes, à semelhança das reportagens que enfocam somente o lado negativo, como os adolescentes delinquentes que usam crack, ou artista que entram em decadência por causa de drogas.

Então se envolver com drogas e atos delinquentes, segundo estas narrativas dos pais nos remete para a relação que fazem com a perda da auto-estima, da dignidade e da autonomia, valores estes diretamente relacionados e interdependentes.

- **Maria de Fátima (GF2):** ***“E eles andam e não olham assim na sua cara, e eles andam assim, (abaixa a cabeça), eternamente assim”³²***, eu morro de medo, meus filhos eu não deixo ir na rua porque eu morro de medo. Esse é o medo que eu falei, das drogas. Ontem ele foi levar o lixo era três horas da tarde, ele subiu a escada correndo, menino de Deus. Mãe, pai, mãe, vem pai pra você vê um negócio. Desci com ele, descí os caras estavam cheirando uma nota de cinco reais. Ele me explicou, falei:- O que aconteceu? Ele falou: Mãe o cara enrolou uma nota. Você parou pra você vê? Não. Aí fui lá em baixo, descí, discretamente, claro, porque ele falou que era uns caras que ele não conhecia, porque a gente fica com medo, né? Ele falou: **Mãe, eu quero ser digno, eu quero andar com a minha cabeça erguida, sem dever pra ninguém. Ele fala pra min que ele quer ser digno. Eu espero isso, peço pra Deus que isso aconteça mesmo”.**

³² Grifo nosso, tendo em vista explicitar o núcleo narrativo que se relaciona com o significado apreendido no discurso.

Ser digno neste caso significa fazer as coisas certas, não ser submetido ao julgamento moral dos outros. Chama atenção neste caso o adolescente poder compartilhar com os pais o que viu. É por assim dizer, também se sentir digno dentro da família: de diálogo, proximidade, troca, etc. Acredito que este livre acesso na comunicação, para conversarem abertamente sobre drogas acaba criando um clima de troca, em que os pais podem confiar nos filhos, avaliar suas idéias, opiniões, senso de propósito e segurança, bem como dos filhos em relação aos pais, na medida em que podem compartilhar de coisas que acontecem no seu dia a dia e que assim os pais podem ajudar os filhos, orientando-os, bem como os filhos possibilitando que seus pais lhes eduquem e sejam atualizados sobre a realidade do cotidiano adolescente, da qual não fazem parte diretamente. É nesse clima que se constrói e se fortalece o senso de dignidade na família.

Honestidade aparece como um outro valor importante para os pais, que está relacionado à expectativa de que os filhos falem a verdade mesmo quando não for fácil. Tem a ver com não mentir e assumirem responsabilidades, não atribuindo a responsabilidade de seus atos a outras pessoas, conforme ilustram as narrativas abaixo:

- **Andréia (GF2):** *“Eu falei: Não, eu não vou bater nela porque ela brigou e a menina xingou, foi pela mentira, foi pela mentira. Eu falei pra ela, eu sempre falo pra eles:- Pode ser a pior coisa, fala pra min. Mãe foi eu, eu fiz. Porque é bem melhor eu saber pela boca de vocês do que os outros vir falar. Não, é mentira. Gente, isso dói muito, dói. Isso aconteceu ontem, ai eu peguei com a cinta e dei, dei. Bato, mais pela mentira”.*

- **Claudina (GF2):** *“O dia que você errar eu quero que você diga assim: Eu fiz errado porque eu fiz, não foi meu amigo que quis nem minha amiga. É falar a verdade e assumir, por mais cabeluda que seja a verdade, Entendeu?”*

Chama atenção o fato dos adolescentes estarem no cotidiano expostos a uma série de fatos, idéias, valores, modelos de comportamentos que, de certa forma, os tornam vulneráveis. Então, esta exposição nos faz pensar que é preciso que os pais,

bem como as famílias possam ter valores sólidos; que tenhamos comunidades de valores que se reforcem mutuamente para que os adolescentes possam ter esse senso de segurança, na medida em que haja uma fusão de horizontes em comum.

Deste modo, fica claro que o senso de identidade está relacionado a estas outras três pilastras (ou valores), que são autonomia, auto-estima, dignidade e honestidade.

Seguindo ainda nesta direção, no GF2 aparece uma categoria diferente das que apareceram no GF1, **Igualdade e Justiça Social**, que está relacionada ao desejo dos pais de que os filhos valorizem a promoção da igualdade, reduzindo a discriminação entre pobres e ricos, ou seja, entre as pessoas que têm e que não têm posses materiais.

- **Pedro (GF2):** *“Em primeiro lugar educação... Primeiro lugar ter **educação**³³, ser **humilde**, porque se a pessoa é **humilde**... É, se você é **humilde**... Às vezes tem pessoas que dá valor, quer dizer, se a pessoa tem um poder mais do que o outro infelizmente tem pessoas que existe essa **discriminações**. Minhas filhas não... Minhas filhas eu ensino elas que tanto faz... Se ela tem um tênis que o outro não tem, não, não importa. **Todos são seres humanos**, então eu ensino isso pra elas, primeiramente **humildade**, e saber **respeitar** os outros também”.*

Deste modo, acredito que **HUMILDADE** é um tipo de valor que aparece relacionado a uma categoria de valor mais ampla que é Igualdade e Justiça Social e podemos entender que a condição de pobreza expõe as pessoas que vivem neste contexto a níveis altos de discriminação, porque são pobres, não têm posse e não têm educação (referenciais de análise e comparação a partir dos valores hegemônicos da classe dominante), fazendo com que sejam vistas como sendo inferiores.

Acredito que estes valores acabam sendo muito importantes para estes pais porque em suas histórias de vida sentiram, e de certa forma, ainda sentem na pele, este desrespeito e discriminação no dia a dia, em termos de seus direitos que são sonegados como cidadãos, da qualidade dos serviços de saúde, educação e transporte que lhes são concedidos, entre outros. Muitas vezes na escola (porque este é um dos

³³ Grifos nossos

lugares a partir do qual eu falo) presenciei famílias serem discriminadas porque as pessoas chegavam mal vestidas ou não sabiam falar direito. Mães que eram criticadas e mal atendidas porque não estavam bem penteadas, perfumadas e arrumadas, em função da correria do dia-a-dia para trabalhar e garantir a sobrevivência e o cuidado dos filhos.

De certa forma, a ignorância e a falta de conhecimento de como vivem as pessoas cuja condição é de pobreza, faz com que aqueles que pertencem a camadas mais privilegiadas interpretem aspectos que são inerentes aos efeitos do ambiente e do contexto, e numa visão ainda essencialista e pouco ou nada ecológica, atribuam ao indivíduo tal condição, como se estivesse somente nele à possibilidade de mudança, fruto ainda do paradigma herdado pelo paradigma positivista (pensamento higienista).

Portanto, não se considera que a pobreza é fruto das formas de organização social que se têm estabelecido hoje, hegemônicas, que condena a maior parte da humanidade à miséria em meio a uma sempre crescente riqueza, fazendo aumentar a miséria, fruto do processo de globalização (Giddens, 2002).

Deste modo, temos visto que as consequências desse processo são visíveis e múltiplas, dotadas de complexidade, indo da destruição da natureza até a dos mais pobres e desprotegidos. Numa perspectiva de feroz darwinismo social – a sobrevivência dos mais fortes – o crescimento da violência e da desigualdade nas relações sociais aparece apenas como mais uma modalidade da violência, do desrespeito, do abandono e orfandade social, fruto da apropriação do poder e dos recursos materiais por uma minoria(Plastino, 2000; Baptista, Cruz e Matias,2000).

Outrossim, penso que a violência, a desesperança, o esmagamento dos mais desprotegidos e fracos, o medo de quase todos e a solidão, são expressões de uma civilização que, ainda fundada numa compreensão individualista e essencialista do homem, parece hoje estar esgotando ou restringindo suas possibilidades de desenvolvimento.

Deste modo, é que compreendo a importância de uma perspectiva sistêmica e da complexidade, em que possamos compreender o fenômeno como se mostra no horizonte da contemporaneidade, em que as contingências têm um peso importante.

Nesta direção é que acredito que o embate que estes pais travam no dia-a-dia pela sobrevivência e, sobretudo para se manterem firmes em valores sólidos tendo em vista encaminhar seus filhos se situa no horizonte deste cenário amplo e complexo, cujo aspecto acaba de ser considerado.

Limites e Expectativas é outra categoria que expressa um tipo valor que descreve a importância que os pais dão à capacidade dos filhos de poderem avaliar o que podem, quando podem e com quem podem, esperando que se eles forem capazes de proceder assim, desenvolvam boas características e habilidades individuais de boa convivência e autoproteção, tendo sucesso na vida, resultando assim na felicidade dos filhos e de si próprio como pais, uma vez que sejam bem avaliados pelos outros (vizinhança, escola, professores, etc).

Este valor está subjacente nas práticas educativas na família em que os pais estabelecem regras claras e as conseqüências caso estas regras forem desrespeitadas, controlando os passos dos filhos.

Assim, este valor possui o sentido de que os filhos possam ter responsabilidade e consciência diante das situações perigosas que possam comprometer seus desenvolvimentos pessoais e familiares, associados à moralidade e ao respeito.

Tendo limites (respeitar as regras), estes podem se proteger de se envolverem em contextos que propicie as sexualidades precoces, promíscuas e imorais, não serem vistos com “maus olhos” pelos adultos que os rodeiam, assim como também não se envolverem com más companhias e drogas. Então na expressão dos pais este limite tem a ver com proteção, uma vez que possam intervir em momentos de escolhas nas quais os filhos ainda não estão preparados para responder em termos das conseqüências.

- **Midouri (GF1):** *“Não é beijo assim (faz gesto com a mão tocando a ponta dos dedos) de selinho. É beijo de língua... É, eles vêm assim, parece que estão engolindo. É feio né, nessa idade ficar fazendo isso na frente de todo mundo... A gente mora num condomínio. E eles ficam nos banquinhos... É falta de respeito com as pessoas mais velhas, as senhoras estão passando, as crianças e mesmo a gente...*

Com as crianças. Então eu falo pra eles: olha, a gente tem que respeitar as pessoas. Não é fazer tudo do jeito que a gente quer, na hora que a gente quer e quando a gente quer. Tem que ter respeito. Ter cada coisa no seu lugar... (...).”

A partir desta perspectiva na qual estamos avaliando os valores destes pais tendo em vista o desenvolvimento positivo da família, percebemos que estes se constituem como preceitos que devem ser seguidos. No entanto, os pais se mostram num esforço ininterrupto para fazer valer estes princípios e procuram fazê-lo falando com os filhos, transformando estes preceitos em regras.

Deste tipo de valor (**Limites e Expectativas**) se desdobra um valor específico que é **Regras Familiares**, conforme já consideramos no parágrafo acima, que se refere ao estabelecimento de normas pela família com foco no desrespeito das mesmas e no controle dos passos dos jovens, controlando seu trânsito: se eles realizam as tarefas escolares ou as deixou de cumprir, se faz valer aquilo que os pais dizem.

No entanto, percebemos que essas regras nem sempre são claras, parecendo haver por parte dos pais a compreensão de que os filhos as sabem, sem, no entanto terem um momento para conversarem sobre tais regras, explicitando seu valor para a família, deixando claro quais são aquelas que podem ser co-construídas e negociadas, bem como aquelas que devem ser inquestionavelmente cumpridas. Ao cuidarem do cumprimento destas regras, está subjacente a preocupação com o desempenho de sua tarefa, na medida em que possam saber realmente o que está acontecendo com os filhos, observando seu comportamento e tomando como base modelos negativos para fazerem tal avaliação e reforçar suas convicções sobre suas práticas enquanto guardiões das regras.

- **Irene (GF2):** *“Ele vem pros Menino né, ele vai pra escola de manhã... (...). Então não dá pra eu localizar ele assim todos os minutos, mas sei ele onde ele tá. Eu tento controlar ele. Hoje ele tem um trabalho, às duas horas pra fazer. Eu falei pra ele, eu só deixo você ir fazer o trabalho se você me der o telefone da menina. Pra mim ligar pra ela e eu poder ver o horário que eles vão começar e o horário que eles vão terminar esse trabalho. Então eu faço de tudo pra mim tá sempre ali sabe, mesmo que eu trabalho o dia inteiro, eu estudo, mas eu procuro estar sempre olhando na*

agenda dele o que ele fez, o que ele tem de novo, o que ele deixou de fazer, pra mim não ser aquela mãe despercebida. Que nem aconteceu né com o filho do Pelé né. Então eu me preocupo muito né”.(....)

(...) “Então quando ele apronta alguma ou falo alguma coisa que ele não obedeceu, eu falo pra ele ficar lá dentro e eu percebo que ele não tá lá pra atender, porque eu ligo pra saber. Aí eu ligo na casa de uma coleguinha dele e ele tá lá. Ele tá lá brincando, na rua, na frente da casa dela. Daí eu falo: T., fala pra ele descer, mas é agora, se não eu vou sair daqui do serviço e vou aí pegar ele e se ele não for vai ser pior pra ele. E ela fala em voz alta. Do jeito que eu mandei o recado ela dá. Daí quando eu chego do serviço ele fala: Mãe você precisa falar desse jeito. Você não sabia que eu tava lá. Eu sei, mas você também não sabe que eu falei pra você ficar aqui dentro?”.

Desta forma, as regras são impostas pelos pais e estão relacionadas à prescrição de um comportamento que eles esperam dos filhos, que julga correto e adequado. Há conseqüências (punição), caso não cumpram com as regras estabelecidas, tendo o significado de desobediência, que é interpretada como desrespeito a autoridade dos pais.

Compreendo que as regras colaboram para que o sistema familiar se organize em termos de fronteiras, papéis e funções. Ela também pode ter um caráter protetivo na medida em que os menores possam internalizar princípios de comportamentos, que possam organizar suas ações quando os pais estão longe destes.

Porém, do ponto de vista da complexidade, acredito que as pessoas no desenvolvimento de sua autonomia necessitem quebrar regras, pois assim pode avaliar as conseqüências de seu comportamento, fortalecendo seus valores ou transformando-os, na medida em que pelas escolhas que fazem e seus conseqüentes resultados faça uma avaliação. Penso, que o erro ou a transgressão, não somente são fonte de fracasso ou insucesso, mas também podem ser fontes de virtudes.

Deste modo é preciso que compreendamos o lado positivo de quebrar regras e acredito que este é um caminho, entre muitos outros, pelo qual o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade existencial pode se desenvolver.

Na perspectiva de uma análise diferencial entre os grupos focais, passo a apresentar outros valores específicos que se evidenciaram no GF2, que são **Modelos positivos** e **Modelos Negativos**.

Estes valores estão relacionados ao uso que os pais fazem de situações que envolvem eles próprios ou outros adultos que servem como modelo do que deve ou não ser feito, explicitando exemplo de responsabilidade ou irresponsabilidade. Tem a ver com as estratégias que os pais utilizam se espelharem e sugerir que seus filhos se espelhem, fazendo uso de modelos e contra modelos para ensinar-lhes valores, tendo como intento explicitarem os limites (regras) e expectativas que têm com relação ao desempenho dos mesmos.

- **Andréia (GF2):** *“Tudo quanto é lugar que você vai, tem... É que nem dizer assim: Você vai pela cabeça dos outros? Eu estudei, eu tive todo o passo pra ir... Todo passo do mundo pra ir. Tive bom exemplo e mau exemplo. Eu me espelhava neles... E hoje eu faço a mesma coisa com meus filho”.*

- **MODERADOR** – *E o que ajudou você a não ir?*
- **Andréia (GF2):** *“A minha cabeça”.*
- **MODERADOR** – *E o que tinha dentro da sua cabeça?*
- **Andréia (GF2):** *“Medo dos meus pais, sempre tive, sempre”.*

No contexto destas seqüências narrativas acredito ser importante que nos remetamos para as falas dos pais nas conversações no início dos grupos focais quando falam de suas experiências de infância em suas famílias de origem quando eram educados. Percebemos que ao falarem da importância dos modelos para eles, também se valem dos modelos que tiveram - o que também é importante considerar em termos da força educativa que tais modelos possuem, uma vez que acabam fazendo o que seus pais e adultos fizeram.

Portanto, associado aos modelos, o **MEDO** aparece como um valor que parece ter sido internalizado por estes pais, que sugere ter um poder de “controle e monitoramento interno” para eles, em termos das experiências que narram, discernindo o que é certo ou errado (moral).

Além de um valor, esta parece ser uma crença dos pais. Por isso, penso que muitas vezes o sentimento de respeito para eles se traduz pela imputação do medo. Assim, o bater, o ameaçar, o gritar e castigar, está a serviço da implantação deste valor/crença em seus filhos, na medida em que como pais, acreditam que funcionou com eles, também deve funcionar com os filhos. Então, é a autoridade hierárquica que imputa o medo, porque acreditam que ao ser internalizado este funcionará como um regulador moral.

Deste modo, parece que estas experiências dos pais, de incutir medo nos filhos têm o significado de acreditarem que se seus filhos tiverem medo deles, evitarão fazer coisas erradas.

Nesta perspectiva, a partir do que se mostra, penso que nos dias de hoje há um entrave, uma luta e um conflito entre dois níveis de valores: controle interno x controle externo, tendo em vista que os adolescentes ousam mais em descumprir regras, enfrentar os adultos e questionar as imposições que os pais e educadores realizam no cotidiano. Para compreendermos melhor estes valores, relacionados aos modelos positivos e negativos, associado ao medo, continuemos nossa análise e reflexão a partir das seqüências narrativas que se seguem:

- **MODERADOR** – Medo dos pais...
- **Andréia (GF2):** “Sempre, sempre tive”.
- **Sueli (GF2):** *“Eu não. Sabe o que eu pensava? Pensava assim: eu tinha medo... Se eu me meter com isso, eu sei que é uma coisa que é ruim, eu sempre pensava assim. Tinha amigas que fazia. A gente ia pra salão e tinha alguém que fazia só que eu acho que vai muito da cabeça, da personalidade da pessoa. Eu nunca fumei cigarro normal, nunca tive vontade. Somos em onze irmãos, tem um que fuma, cigarro, né ? Então dentro de casa, meus pais não fumava, então porque esse fuma? Esse fuma e ele é alcoólatra. Eu detesto ele; eu não gosto dele, eu não gosto de bebida, meu marido bebe. De vez em quando ele chega chapado em casa. Quer dizer, eu não gosto, sabe? Então eu acho que vai da pessoa, da personalidade, que nem ela tava falando da filha que, acontece isso sim, tem filho que se envolve, mais vai muito da pessoa”.*

É importante explicitar que há um outro aspecto na fala dos participantes, que é o questionamento que leva uma pessoa a usar drogas, se envolver em atos delinqüentes e ter comportamentos inadequados, sendo que todos foram educados sempre do mesmo jeito.

Acredito que este discurso dos pais ainda reflete a idéia de homogeneização e individualismo essencialista, fruto do paradigma moderno, reforçado pelo **pensamento médico higienista**, que situa os sintomas e comportamentos como um desequilíbrio, distúrbio e doença que está dentro do indivíduo, desconectado do sistema em que ele vive.

Assim, é reforçada a crença de que o lazer, relacionado à curtição, se constitui em contextos propiciadores de influenciar o jovem a se desviar em termos morais, podendo se envolver com drogas ou ser vítima de uma gravidez precoce. Por outro lado se consolida na fala dos pais a importância de dizer não, resistir aos apelos, que mais tem a ver com o medo como um controlador interno do que com a quantidade de valores positivos que seus filhos possam ter.

Prevalece a concepção de que há tendências inatas para os maus comportamentos, na medida em que expressam que resistir e dizer não depende mais do caráter e da força da personalidade da pessoa, do que do sistema no qual a pessoa está inserida. Penso que não é somente uma coisa ou outra. Neste caso pesam as forças interativas e retroagentes do macro sistema (mundo, sociedade, cultura) com o micro sistema (sujeito singular).

Nesta direção, penso que a construção do significado, bem como da identidade parental na atualidade, tendo como foco as práticas educativas que se constituem, carregam em si um duplo peso, na medida em que nelas estão subjacentes, por um lado, os valores que têm sido fruto de uma construção e transformação cujas fontes são o dia-a-dia vivido na atualidade por estes pais, mas também, a partir dos valores e modelos transmitidos intergeracionalmente, o que compreendo se situar numa posição existencial que Cervený e Kublikowski (1998) denominam de “**posição de donatário e devedor**”.

Deste modo, os modelos dos quais tenho me referido se situa numa perspectiva em que antes de dar, recebemos como herança de nossas famílias as aquisições de todas as gerações que nos precederam.

Paras as autoras, os denominados modelos têm a ver com transmissão, que consideramos nada mais nada menos que:

“... uma cota de certezas ou meios de informação, dados a cada pessoa sobre o que é uma família, de forma a permitir-lhe articular seu próprio projeto fundador, seja através da continuidade, seja através da ruptura com as gerações precedentes”
(p.11).

Nesse sentido, percebo que parece haver um conflito de lealdades vivido pelos pais, que se situa entre a geração que os precederam e a que os sucedem, cuja demanda é se darem conta desta síntese dialógica, em termos de práticas, valores, modelos, referenciais, etc. que em alguns momentos conflitam e se contradizem entre si, procurando assim buscar um lugar que seja legítimo e autêntico, garantindo seu pertencimento nas duas gerações. Parece haver um “nó”, na medida em que os pais ficam no meio de duas gerações, experimentando a complexidade da tarefa parental, cujo desafio é transformar esta tal experiência de “nó” (amarrar) em “laços” (liberdade, autonomia, consciência, responsabilidade).

Faz-se necessário, a compreensão de que os pais vivem questões relacionadas a conflitos de identidade: lealdade, autonomia, regras e valores, à semelhança de seus filhos. Nestes termos, parece ser uma questão que atravessa as gerações: conflito de identidade e lealdade com seu tempo próprio de existir. Pais, por um lado, e filhos por outros, que se encontram na família.

E eis o paradoxo, segundo Morin, (1980),

“... forjamos nossa autonomia através da servidão, vemos nascer nossa liberdade nesta prisão, Apesar de nossos destinos aparentemente estarem inscritos e programados, a cada instante de nossa existência o reescrevemos” (p. 132).

Do ponto de vista da complexidade, segundo o mesmo autor, esta noção de pertencimento a um grupo faz emergir o fenômeno social, quando as interações entre

as pessoas que dele fazem parte produzem um todo não redutível aos indivíduos e que retroage sobre eles, constituindo um sistema.

Entretanto, no encontro humano, em que os homens testemunham uns aos outros, e nesse testemunhar conferem o sentido de veracidade do que quer que esteja no seu âmbito de existência, é que se dá esta síntese dialógica, num jogo de permanência, conservação e transformação, em que os valores e as crenças que subjazem às práticas vão se atualizando. Então, o testemunho sempre supõe um jogo de olhares em que os indivíduos, na condição de sujeitos singulares, se revelam plurais. Deste modo, o testemunho é composto por uma simultaneidade de olhares diversos, em que se encontram no instante: passado, presente e futuro. Deste modo, a construção da realidade se constitui num processo de autenticação, através do testemunho pela linguagem e pelas ações, em que os homens, no encontro, se autenticam entre si. Nesse sentido podemos dizer que a realidade é uma trama comum, produzida e solidificada ao longo do tempo, pelo esforço de todos em conjunto, e de cada um em sua singularidade.

Acredito que é neste espectro que se dão as práticas educativas, enquanto afazeres, que são escolhas que os pais fazem a cada instante, sendo que cada detalhe, cada aspecto que se fazem presentes nas estratégias utilizadas para educarem seus filhos se constituem por assim dizer neste processo de testemunho, em que cada um vai se tornando o que é, fruto desta veracização e autenticação que se dá através do testemunho, na convivência, através da intersubjetividade.

Deste modo, a cultura, seja esta no nível mais amplo ou no mais restrito de cada nicho familiar, aprende-se, reaprende-se, retransmite-se e reproduz-se de geração em geração, o que transforma o homem em um ser bio-cultural (Morin, 2002), termos não somente associados, mas constituindo um anel que os coloca em relação recursiva, co-produzindo um ao outro.

Então, nesse sentido é que precisamos compreender os modelos na perspectiva de uma transmissão intergeracional. E nesse sentido a família representa muito mais do que um núcleo de reprodução biológica. Pode ser considerada como uma placenta cultural, uma célula sociológica; uma instituição bio-cultural, responsável

também pelo intrapsíquico de seus componentes, o que a torna, em nossa concepção, um sistema bio-psico-cultural.

Os modelos podem ser considerados como significados forjados na linguagem, que está ligado aos afetos e moções, antes mesmo de estar ligado à linguagem comunicada (Maturana, 2002; Morin 2002). Tem em seu bojo o atributo de coerência própria para apreender a realidade, reconfortar o sentimento de unidade (e lealdade!), enriquecer o quebra cabeça (educar filhos), cuja figura é uma construção particular aos sujeitos, e representa de forma coerente sua experiência e seus projetos expressos através de suas narrativas de vida. É assim que percebemos as narrativas co-construídas e compartilhadas, em que esses modelos brotam da lembrança da experiência vivida pelos pais em suas famílias de origem, na geração anterior, quando eram crianças e adolescentes.

Apoio e Suporte é outra categoria que expressa o tipo de valor que descreve como os pais se colocam junto aos filhos para que possam ensinar e fazer com que eles compreendam o significado de determinadas habilidades que como pais julgam importantes, considerando que a vida em família propicia níveis de relacionamentos que variam em termos de suas expressões emocionais e modos de conversar, que ao falar vão nomeando como valores específicos. Inclui também a proteção que os menores recebem, além de vizinhos solidários que ajudam no cuidado e suporte dos filhos adolescentes, incluindo a rede de parentesco.

Nesta direção, este tipo de valores (**Apoio e Suporte**) designa de modo genérico a função dos pais junto aos filhos como aqueles que servem para amparar, dar firmeza e segurança na vida, exercer o papel de dar sustentação aos menores a partir dos princípios de vida familiar, tendo o caráter de auxílio e amparo. Tem a ver com a expressão do significado de poder ter, junto aos filhos, a função de fazer julgamentos favoráveis e desfavoráveis com relação a sentimentos, comportamentos ou fatos, aprovando ou reprovando situações do cotidiano para que possam construir junto com eles referenciais positivos a partir dos quais possam se guiar na vida, esperando que resulte no bem estar da família.

Este tipo de categoria que acabamos de descrever (**Apoio e Suporte**), no contexto desta discussão dos pais em que estão conversando sobre os valores que acham importante ensinar, se desdobra num valor específico que eles nomeiam como **Diálogo**. Este expressa a importância, o desejo e o esforço dos pais de poderem ter com seus filhos jovens um diálogo aberto e poder aconselhá-los. Em função dos temas a serem abordados e tratados pelos pais com seus filhos, bem como das regras que são infringidas, estes diálogos podem ser positivos na medida em que conseguem manter um bom clima de interação e aceitação, compreensão e respeito mútuos, ou negativo quando tal tentativa é carregado de tensão, conflito e afastamento emocional, marcado por uma comunicação pouco ou nada clara.

- **Midouri (GF1):** *Eu converso, por que a gente não tem essa coisa de... De vergonha, de pudor... (...)... Então a gente não tem essa coisa assim, de esconder... Sexo é feio... Sexo não é feio, sexo é bonito. Mas depende do que você vai fazer. Depende da intenção. Tudo é uma questão de colocar e conversar. Então a gente conversa muito... (...)... Sempre a gente á conversando sobre um tema: “Ah, mãe o moleque lá embaixo tava engolindo a menina”. Ta, quando você chegar na idade de engolir uma menina, ce toma cuidado né?! Por que vai depender de que menina”.*

- **(Leonor: GF1):** *“Eu converso, tudo que aparece eu não escondo... (...)... De vez em quando a minha filha aparece e já vem daquele jeito. Aí eles ligam pra mim e falam: Vó, a minha mãe chegou. E aí eu pergunto: E aí como é que ela ta, ta tudo bem? Não ta não vó, ela chegou daquele jeito, Aí eu falo: olha, vocês ficam nas suas e não ficam discutindo e nem brigando, senão ela vai bater em vocês. Mas eu converso. Eles tão vendo e não eu não tenho como eu esconder. Às vezes eles acham coisa e trazem pra mim. (...)... Aí eu pego aquilo e digo: olha aqui, vamos jogar fora. Eles dizem: vó, ela vai brigar. Eu falo pra eles: essa hora quem vai brigar com ela sou eu. Se ela falar alguma coisa pra vocês cês manda ela falar comigo. Mas ela não fala, que ela não é troxa. Então ela fica na dela. Então eu falo, eu explico e então eu falo: olha aí ó, cês querem isto pro cês? E aí eles respondem: ah, não vó...Deus me livre. Então olha, é a mãe de vocês, não dá pra negar, não dá pra fugir. Mãe a gente não escolhe, mãe a gente tem. Só que vocês tão vendo o que ta errado. Cês vão querer fazer isto? Não. Então cês fica na de vocês, ajudam naquilo que vocês puderem ajudar. Mas não façam*

isso... porque a três casas acima da minha tem uma turma que vende droga... Tem um pessoal que vende ali. Então eles vêem tudo né. Às vezes é polícia que aparece ali, é isso. Eu falo: Ó lá. É isso que vocês querem pra vocês? Não faça pouco caso, não desfaça das pessoas, mas não andem junto”.

- **Irene (Gf1):** *“Áspero né...!!?? No telefone. Eu falo mesmo. Lucas, eu não mandei você ficar aqui dentro. Não é pra você sair. Quando eu falo com você é pra você me obedecer. Aí ele fala que eu falo com ele muito áspero, assim com ele... (...)”.*

Compromisso com o aprendizado é outra categoria de valor que aparece, que está relacionada ao fato dos pais esperarem de seus filhos que estes sejam bem sucedidos na escola, se envolvendo com o aprendizado, gostando de ir e permanecer na escola, se envolvendo com a tarefa de aprender, para que possa se desenvolver como pessoa, para ter um futuro melhor, ser boa gente e conseguir bom trabalho no futuro. Em geral este valor aparece relacionado com o senso de responsabilidade que os pais desejam que seus filhos desenvolvam. No contexto de discussão do GF2 este valor aparece no foco da discussão dos pais ligado ao desejo que têm deste compromisso. Já no GF1 ele aparece no contexto da discussão dos pais sobre responsabilidade. Como temos dito, os fenômenos não aparecem puros, mas estão interconectados na trama de significados que constitui as práticas educativas em termos dos valores que as regem.

- **Leonor (GF1):** *“Eu também tenho preocupação com o estudo. Ter que estudar pra ser alguém amanhã. Hoje eu ainda falei pra Tauani: Você tem que estudar bastante... (...)... Por que a vida ta muito difícil e se vocês não estudarem bastante vai ser difícil vocês arrumar trabalho. **Hoje** já tá difícil, daqui a alguns anos vai ta mais difícil ainda. Então vocês têm que estudar muito pra poder ser alguém **amanhã**. (...) A gente se preocupa com o estudo, com o crescimento deles, com o amanhã né. Ser gente decente, ser gente boa”.*

- **Claudina (GF2):** *“Eu me sinto, a minha filha quando completou quinze anos, foi convidada pra namorar. (...)... Ela tava fazendo o segundo colegial, foi no ano passado, não foi muito longe não... (...)”.*

- **Sueli (GF2):** *“A minha também tem doze anos, ela tá dando bastante trabalho assim, ela não quer sair daqui também, mais ela foi muito mal no estudo, esse semestre na escola ela foi muito mal, (...)é pra você estudar uma hora por dia... (...) ... Uma hora ela tinha que estudar. No dia que eu não mando ela fazer, eu dou lição pra ela todos os dias, tá lá, o lembrete na geladeira, tá lá. Todos os dias tem que fazer isso. (...)”.*

- **Pedro (GF2):** *“(...)... A Bruna, lembro que teve o ano passado também, minha filha ia mal na escola. Aí nós tivemos lá uma reunião e ela falou, a professora, que realmente a minha filha estava muito ruim. (...) a professora me chamou lá, nós tivemos lá, conversamos, quando foi no fim do ano ela passou. Aí a professora chamou a minha esposa, na verdade eu não fui nessa última reunião, quem foi, foi a minha esposa, e ela perguntou o que nós fizemos com ela. O que nós fizemos, todos os dias nós deixava uma lição pra ela, quer dizer, uma lição de casa pra ela. Eu passo, pego em algum livro, alguma coisa. Você vai me fazer isso até o fim da noite, e quando eu chego eu quero que aquilo esteja feito, e bem feito porque se tiver errado vai fazer de novo”.*

No contexto destas conversações que os pais estão realizando no GF2, **Compromisso com o aprendizado** aparece desdobrado em outros dois valores típicos cujo desdobramento tem a ver com o desejo de que os filhos tenham responsabilidade com estudar, realizando **Tarefas Escolares** e **Vínculo com a Escola**. Assim, parece que este anseio decorre da compreensão que os pais têm da importância que acreditam ter a escola na vida dos filhos, colocando como obrigação que deve ser assumida, uma vez que cuidar para manterem seus filhos na escola está relacionado com uma obrigação social e legal que se espera que os pais cumpram. Isto fica ainda mais claro quando são chamados pelos Conselhos Tutelares quando os filhos se evadem ou quando excedem em faltas na escola.

Responsabilidade é outro tipo de valor que aparece ligado ao conjunto de valores familiares. Ele está relacionado ao desejo dos filhos cuidarem e responderem pelas conseqüências de seus atos, tendo como foco o que os pais dizem que é certo fazer, procurando não se desviar do caminho na ida e volta da escola, esperando que

estes sejam sempre motivados para estudar e ser bem sucedidos com relação a esta, se envolver com o aprendizado na medida em que possam realizar as tarefas escolares, que conforme já explicitamos aparece no contexto de discussão do GF1 relacionado ao compromisso com o aprendizado.

Ainda nesta direção, a partir do tipo de valor que denominamos Responsabilidade, desdobra-se um outro valor específico que é o **Controle**.

Para que os filhos se tornem responsáveis e compromissados, os pais esperam que estes tenham controle de seus atos, cumpram com o que é acordado entre si na família e com os professores. Este valor também está relacionado com o fato de os pais esperarem que seus filhos tenham capacidade de avaliar os limites impostos pela família e pela sociedade em geral, e sejam capazes de respeitá-los e cumpri-los.

Sendo assim, este valor específico também está relacionado com o fato dos pais desejarem que os jovens acreditem e evitem ter uma vida sexual ativa e promíscua, bem como não ingerir bebidas alcoólicas e outros tipos de drogas, além de não se comportarem inadequadamente, à semelhança de outros adolescentes de suas convivências indiretas, evitando ainda convívio freqüente para não serem influenciados, sem, no entanto discriminar as pessoas.

- **Leonor: (GF1):** *“Só que vocês tão vendo o que ta errado. Cês vão querer fazer isto? Não. Então cês fica na de vocês... (...). Mas não façam isso... porque a três casas acima da minha tem uma turma que vende droga... Tem um pessoal que vende ali. Então eles vêem tudo né. Às vezes é polícia que aparece ali, é isso. Eu falo: Ó lá. É isso que vocês querem pra vocês? Não faça pouco caso, não desfaça das pessoas, mas não andem junto”.*

- **Midouri (GF1):** *“... É feio né, nessa idade ficar fazendo isso na frente de todo mundo... (...). Não é fazer tudo do jeito que a gente quer, na hora que a gente quer e quando a gente quer”.*

Continuando a apresentação sobre os valores que os pais julgam mais importante transmitir para os filhos, **Solidariedade** é um outro tipo de valor que utilizamos para expressar a atitude de gostar de ajudar as pessoas, tendo empatia e

sensibilidade que se traduzam em ações benéficas numa determinada situação de dificuldade, que através do estabelecimento de laços ou ligação momentânea, as pessoas possam expressar sentimento de simpatia e cuidado umas para com as outras, visando a promoção de seu bem estar. Pode ser considerado como um sentimento atrelado aos valores culturais.

No contexto desta pesquisa, está relacionado com a manifestação desse sentimento, que tem o intuito de cuidar, confortar, consolar e oferecer ajuda, legitimar, confirmar e testemunhar a condição do outro em termos da dignidade humana.

- **Leonor (GF1):** *“Na escola onde meu neto estudava. Foi uma menininha que levava. Então meu neto chegou e me contou. Então eu falei pra ele: você não falou pra diretora? Eu não. Então eu vou falar. E avisa pros seus amigos não pegar, não ficar perto dessa menina. Tinha uma mãe que já estava preocupada porque o filho dela já tava envolvido. O pai desse menino era advogado e esse menino era amigo do meu neto. Então eu to em casa, toca a campainha, é o André. Oi, André, aqui essa hora, o que aconteceu? Não, não é nada não, eu vim ver o Luan. Mas seu pai e sua mãe sabe que você veio aqui essa hora? Não, meu pai e minha mãe não sabe. Eu não quero voltar pra minha casa. Aí eu falei: vem aqui, vamos conversar: por que você não quer voltar para sua casa? Meu pai ficou bravo comigo. Não André, se seu pai ou sua mãe ficou bravo com você foi por alguma coisa. Pai e mãe não quer o mau pro filho. Seu pai e sua mãe estão preocupados e é normal. Você não tem que ficar com raiva do seu pai e da sua mãe e não voltar pra casa. Você vai ficar aonde? Hoje você fica aqui, amanhã você vai ficar aonde? E Depois de amanhã, como é que vai ficar você? Você vai ligar pra sua casa e avisar seu pai e sua mãe. Não, eu não vou ligar. Então eu vou ligar. Dei janta pra ele e pedi o telefone da casa dele. Aí ela falou: Ah, nós estamos procurando ele que nem loucos. Ele foi pra escola e nós não sabemos a hora que ele saiu nem pra onde ele foi. Eu vou fazer.... Eu disse: o senhor não vai fazer nada. O senhor vai é conversar com ele. Ele ta aqui em casa e daqui ele não vai sair enquanto o senhor não chegar. Senta com ele, o senhor e a sua esposa, vê o que está acontecendo e tenta trazer ele de volta”.*

Na situação narrada acima é possível perceber este valor (**Solidariedade**), se desvelando, uma vez que esta avó se mostra cooperativa para com a família do amigo de seu neto, dando-lhe assistência e orientação num momento de dificuldades. Tal atitude demonstra o quanto ao agir, esta avó vivencia e se constitui em modelo positivo, além de transmitir valores ao amigo de seu neto e ao mesmo tempo a ele, uma vez que, como exemplo de atitude solidária, age com a intenção de minimizar as dificuldades entre pais e filhos, sendo testemunha (aquela que confirma o outro pai em sua condição), afirmando ao adolescente que é amigo de seu neto que seus pais, ao agirem como tal, não queriam seu mal.

Com esta atitude, dona Leonor, independente da condição de parentesco, numa dada circunstância (o amigo do neto está envolvido com drogas e fora de casa) divide a responsabilidade no cuidado, educação e proteção deste, sendo que naquele exato momento responde, em parte, pela condição existencial na qual o adolescente se encontrava – ausente de casa, sem que os pais soubessem seu paradeiro, estabelecendo diálogo, orientando e devolvendo a responsabilidade aos pais na medida em que telefonou e avisou da presença do adolescente em sua casa, estabelecendo assim uma relação que se pode considerar de um tipo de rede social de apoio, uma vez que como avó, responsável pela educação de seus netos adolescentes, é possível que tenha se colocado no lugar dos pais do garoto e se identificado em termos dos sentimentos inerentes a esta situação, tornando-se solidária, na medida em que possa ter imaginado como se sentiria caso estivesse no lugar dos pais do amigo de seu neto.

Nesta perspectiva, podemos pensar que do ponto de vista dos valores sociais e culturais, a solidariedade pode expressar nossa condição de ser no mundo com o outro, que resulta da comunhão de atitudes e sentimentos, de modo que possamos construir um sistema de idéias sólidas, que ao serem operacionalizadas, através de nossos esforços e atos, sejam capazes de oferecer resistência às forças das condições de vulnerabilidade que ameaçam nosso bem estar comum; forças contextuais que muitas vezes escapam ao controle dos pais.

A narrativa acima nos remete a considerar um exemplo de rede no cuidado para com os menores no contexto das relações que os filhos estabelecem com seus

amigos, como uma possibilidade que pode se dar em nosso complexo cotidiano da educação de crianças e jovens, constituindo assim um valor específico que expressa este princípio nas famílias.

Como temos visto, ao tentar descrever o tipo de valor **Solidariedade**, este aparece relacionada com poder expressar sentimentos de ternura e interesse por outras pessoas que possam estar desprotegidas ou em situação de vulnerabilidade ou que estejam sofrendo algum tipo de injustiça, tendo em vista ajudar a outra pessoa a superar tais dificuldades, o que resultou a partir da conversação dos pais, no desdobramento de um outro valor específico que foi **Ser gentil e Ajudar os Outros**, conforme é possível identificar na narrativa abaixo:

- **Irene (GF1):** “(...)... Ou ele vê que ta entrando uma senhora e nem esperar a gente falar. Ele já levantar e dar o lugar pra senhora sentar. A gente não precisar mandar ele fazer isto...”.

Continuando a apresentação dos valores que os pais consideram mais importante transmitir, aparece **Honestidade**, que descreve uma qualidade que tem a ver com certos preceitos morais socialmente válidos, relacionados à não roubar e não pegar o que é dos outros.

Nesta direção, ser honesto descreve estas atitudes positivas, que devem estar “inscritas no caráter”, assegurando assim que pobre não rouba, não é ladrão, não é marginal; é trabalhador.

Deste modo, expressa o temor de estigma e marginalização que ronda o pensamento das pessoas que vivem em contexto de pobreza, principalmente os pais quando pensam no desempenho de seus filhos, experimentando “na pele” em suas vivência do cotidiano a possibilidade de verem suas famílias serem julgadas como tal, caso haja algum deslize por parte de seus filhos, que nesta fase de adolescência, não têm o total controle.

Outrossim, é importante considerar que esta idéia que ainda ronda o pensamento das pessoas que vivem nesta condição, bem como daquelas pessoas pertencentes às classes sociais melhor favorecidas, de que desonestidade,

marginalidade e pobreza estão direta e necessariamente associadas, refletindo o ranço do pensamento médico – higienista e jurídico-político, do final do século I X e início do século XX, conforme temos referido.

Portanto, a partir deste tipo de valor **Honestidade**, desdobrou-se um outro valor específico que é **Não Mentir**, que descreve o quanto esperam que os filhos sejam francos, que falem a verdade, porque mentir pode ser um comportamento que pode piorar a visão desses filhos por parte das outras pessoas, reforçando o preconceito, em termos das condições de pobreza na qual vivem, além de minar o sentimento de confiança e segurança que os pais precisam ter nos filhos.

Sendo assim, queremos finalizar a apresentação e discussão dos principais valores que os pais acham importante transmitir, fazendo uma rápida síntese. São eles: **Educação** com ênfase no **Respeito** para com as outras pessoas, principalmente as mais velhas; **Obediência** que tem o sentido dos filhos responderem positivamente à autoridade dos pais sem resistir; **Limites e Expectativas** com foco nas **regras familiares**, que tem o sentido dos filhos cumprirem o que é determinado pelos pais, além de estarem atentos aos princípios de boa convivência e serem capazes de avaliar situações de vulnerabilidade em termos do seu desenvolvimento, como, por exemplo, não ter relações sexuais precoce, não ser sexualmente promíscuo e não usar drogas.

Temos ainda o **Apoio** como um outro valor que tem o sentido de ajudar os filhos, sendo sustentáculo, dando firmeza na vida, em que acreditam e desejam que a melhor forma de fazer é pelo **diálogo**. Deste modo esperam que à medida que vão crescendo os filhos possam ir adquirindo senso de **Responsabilidade**, cujo valor é reforçado pelo desejo de que eles tenham **Compromisso com os Estudos**. Se assim ocorrer, acreditam que os filhos poderão ser educados, onde além de outros aspectos, poderão ter um forte sentimento de **Solidariedade**, na medida em que possam se sensibilizar com situações em que outras pessoas necessitem de ajuda para superarem tais adversidades, podendo assim **Ser Gentil e Ajudar os Outros**.

Honestidade aparece como um tipo de valor que tem um forte significado para os pais, na medida em que este se constitui como um indicador de avaliação de que não são passíveis de serem julgados pelos outros em função de sua condição de

pobreza. Nesse sentido, esperam que os filhos não sejam mentirosos e falem sempre a verdade.

Nossa ênfase, no final, está em apresentar sucintamente os valores, tendo a justificativa de criar um contexto de maior clareza para o leitor, com relação à próxima categoria que iremos apresentar.

Cabe enfatizar que todos estes valores se apresentam na narrativa dos pais ao longo da realização do grupo focal num amalgamado que comporta ao mesmo tempo sentimentos, estratégias que utilizam para transmitir e manter tais valores, bem como o modo como são afetados e vivenciam em seu cotidiano a tarefa de educar os filhos, tendo em vista que se mantenham firmes nestes valores. Revelam o caráter de complexidade e dinamismo sistêmico dos significados.

Nesta direção, ao longo das narrativas em que falavam desses valores, percebi a força e a intensidade que revela **Como Vivenciam estes Valores ao Ensinar**, cuja categoria terá o objetivo de descrever o que é despertado nestes pais na vivência imediata de educar seus filhos, tendo em vista os diversos sentimentos que surgem e como estes refletem na tarefa educativa da qual se sentem responsáveis, tendo influência direta nas estratégias que utilizam e nas relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo educativo na família.

Embora, em alguns momentos as vivências possam se confundir com as próprias estratégias que utilizam, cabe explicitar que neste contexto de análise o foco de nossas considerações será sobre tais vivências e terá o caráter de mostrar que estão articuladas de uma determinada maneira em torno de conteúdos significativos para os pais, sendo permeáveis entre si e também relacionadas aos valores considerados pelos pais, sendo que suas intensidades se manifestam dependendo do contexto no qual cada um dos valores está em jogo e se mostra na experiência de educar.

Nesse sentido, as vivências serão abordadas como resposta imediata que circunscreve em termos psicológicos as linhas mestras de suas sensibilidades, de sua maneira de enxergar o mundo e a ele responder, enfim, de sua orientação vital.

Assim, ao transmitirem estes valores para os filhos, acabam **vivenciando conflitos e ambigüidades**, principalmente em função das temáticas que aparecem ameaçando determinados valores e dependendo das flutuações do contexto no qual avaliam ser necessário intervir na educação dos filhos.

- **Irene (GF1):** *“Áspero né...!? No telefone. Eu falo com ele muito áspero, assim com ele. Mas ele é assim... Eu até me considero até uma mãe amável com ele, porque ele só sabe vir pro meu colo. Ele já vai fazer doze anos... Um menino até grande, né?... E ele vem no meu colo, e ele senta, ele deita... Ele quer carinho e eu faço. Ele continua sendo minha criança até hoje... E é assim que eu trato ele”.*

A narrativa acima nos situa diante da confusão que os pais sentem quanto ao que fazer para que os filhos respondam à sua autoridade. Acabam falando e transmitindo sentimento de agressividade no modo pelo qual fala, possivelmente abrindo para a possibilidade de perceber sua inadequação na comunicação com o filho. Ao perceber isto parece ser tomada por um sentimento de culpa em função de não ter agido de modo correto. Esse sentimento de culpa, que no contexto desta análise está associado com relacionar-se com o outro, se expressa como uma disposição para sentir-se em falta, sensível à voz da própria consciência que reclama punição pela falta cometida. Apesar disso, avalia e considera ser uma mãe amável com ele, possivelmente quando analisa o contexto mais geral de sua relação com o filho na família, fazendo com que se sinta menos culpada.

Parece ser tomada por um sentimento de confusão quando olha para o filho considerando que ele é um menino grande, principalmente em função da idade que possui. Mas também considera que ele ainda é uma criança, na medida em que dá colo para o filho, sobretudo quando este se deita nele e ela dá carinho.

Explicita sua percepção deste ainda ser uma criança, crença que possivelmente justifique e facilite sua relação de aproximação afetiva com ele, porque em geral os adultos acreditam que carinho, afeto, proximidade física somente cabe numa relação com crianças.

- **Irene (Gf1):** *“Eu falo com ele, mas as primeiras perguntas dele, assim, é difícil né, pra gente, de responder, pega de surpresa, você acha que ele é criança, mas*

ele não é mais criança. Eu sei que ele não é criança. Antes ele aprender dentro de casa, eu prefiro eu falando com ele do que na rua. Mas é difícil a gente falar logo de cara assim como que é e como que não é”.

A propósito da temática da sexualidade que surge como demanda na educação do filho, aparece novamente a confusão com que olham para os filhos em termos do seu desenvolvimento. Parece haver a crença de que conversar sobre sexualidade só pode acontecer entre adultos; como se as crianças não necessitassem de serem orientadas quanto a esta temática, principalmente porque em geral está associada à vergonha, imoralidade e pecado. Este olhar que é dirigido para os filhos como se eles ainda fossem crianças, e, portanto, inocentes, faz com que os pais não esperem que a qualquer momento eles possam conversar com os filhos sobre a sexualidade, sendo pegos de surpresa e ficando angustiados em função do novo que surge. Ficam em conflito e precisam fazer uma escolha entre as possibilidades de os filhos aprenderem e serem orientados quanto à sexualidade na rua, cujo contexto pode ser vulnerável, correndo o risco de terem uma aprendizagem distorcida e mal direcionada em termos de seus atos, ou serem orientados pelos pais através do diálogo aberto, com base nos valores familiares.

- **Irene: (GF1):** *“Eu morro de vergonha mesmo, de falar com ele. Lá em casa é assim também né, como na casa dela (refere-se a Midouri). A gente toma banho com a porta aberta, todo mundo... O pai também tem costume de dormir de cueca, mas a **vergonha** é muito grande. Em relação a, assim, se ele me vier me perguntar alguma coisa, eu tenho **medo** até dele vir me perguntar, porque eu não sei o que eu vou responder. É que ele não é aquele menino assim de ficar perguntando. A nossa relação lá dentro, sobre droga, ele sabe muita coisa mesmo. Droga ele sabe, porque um dia desse ele disse: Mãe eu não quero mais jogar bola lá no Vera (nome do colégio). Por quê, se você gosta? Por que todo domingo à tarde ele ia lá jogar. Daí eu falei: por quê? Aí ele disse: Ah, por que fica aquele cheiro assim, lá, de maconha... Aí eu falei: Nossa, ta assim, desse jeito lá Lucas Então ele respondeu: Tá. E eu não vou jogar mais bola lá não. Então ele já sabe como as coisas são...”*

No relato acima, percebemos que parece haver chamei em outro contexto de análise de **intimidade parental**, uma vez que os pais ficam à vontade na presença dos filhos, na medida em que transitam nus uns nas presenças dos outros em casa, tomam banho de porta aberta, etc. No entanto, na medida em que todos expõem seus corpos, penso que já está constituído um contexto que possui uma força de comunicação que diz respeito aos filhos terem liberdade de conversarem, perguntarem, fazer considerações sobre o que estão vendo, percebendo e vivenciando. Todavia o que faz parece não ser congruente com o que se diz.

Na narrativa acima se percebe que o diálogo flui mais fácil quando o tema de conversa é drogas do que quando é sexualidade.

- **Midouri (GF1):** *“Eu sempre fui mais assim: Olha: vamos sentar e vamos conversar. **A palavra dói** muito mais do que um tapa. Então você senta pra conversar, você abre seu coração pra eles... Os meus filhos choram comigo. Quando a gente senta pra conversar... Porque eu sou muito sincera... A gente **toca muito fundo na ferida**, então dói mais do que se eu batesse neles. Eu falo: Se eu te batesse não doía tanto quanto como a gente conversa...”*

No trecho acima, destaquei dois núcleos narrativos, que parece revelar o sentido de ambigüidade que muitas vezes podem aparecer na vivência dos pais no cotidiano quando estão tentando preservar e transmitir o valor do diálogo na família. Embora não seja a intenção, suas atitudes podem estar influenciadas pelas aprendizagens que tiveram em suas famílias de origem, em que mesmo procurando um modo diferente de educar os filhos, provocar dor pode ser algo que propicie a eficácia do ensino por parte dos pais e da aprendizagem por parte dos filhos. Portanto, não é mais a violência física a ser utilizada, mas a violência psicológica, que no contexto desta narrativa se mostra disfarçada num discurso politicamente correto, que embora contraditório, faz referência à importância da utilização de um contexto dialógico na relação com os filhos para educá-los, mas ainda marcada pelo princípio da dor, do castigo e punição, que têm o sentido de uma relação autoritária, de coação pela palavra que no fundo são falatórios, caracterizados por exigências acompanhadas por baixo nível de afeto caloroso e autonomia psicológica.

Com o objetivo de explicitar melhor o modo como estas narrativas possam ocorrer, observemos os trechos das conversações no grupo focal, entre o moderador e os pais:

- **Moderador:** *Oh gente, mas às vezes não acontecem situações em que a gente faz o contrário do que a gente diz pra eles fazerem. Como aquele ditado que diz: “Faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço...”. Isso acontece?*

- **Irene (Gf1):** *“Aí, lá em casa ele sempre escuta isso... Como é difícil isso lá na minha casa!...”.*

- **Moderador:** *Por que é difícil?*

- **Irene (GF1):** *Eu sou de um, jeito, o pai é de outro. O pai vê as coisas de outra maneira... Então a gente ainda não... Não conseguiu... Sabe, assim, se entender... Educar o L. nisso daí.*

- **Moderador:** *E no que isto dificulta a educação?*

- **Irene (GF1):** *“Tudo, porque essa marrudez dele, que ele ta agora, é por causa do pai dele. Então é difícil isso aí é muito difícil mesmo. Tem que ter união dentro de casa... E ele é bem cabeça dura. A gente fala, fala e ele vai e não entende, parece um, sabe, apanha, apanha, sabe, quando parece aquele burrinho, assim, quando empaca, ali. Eu falo pra ele... Pelo amor de Deus, acorda pra vida, né, se não... É um homem que é trabalhador, tudo, mas acha que as coisas vai se resolver é, tudo na pancadaria... E não é assim”.*

Desse modo, atribui a resistência à autoridade por parte do filho, à atitude do pai, que não se rende aos mandos dela, porque segundo sua percepção seu modo de educar é o correto, parecendo haver assim uma certa tensão, que esconde um conflito de poder entre homens e mulheres no que tange a este território da educação dos filhos. Isto parece ocorrer em função das diferenças existentes entre os dois, que se transformam em desigualdade e disputa de poder, cujo território é a educação dos filhos. A dificuldade de não se reconhecerem como diferentes (legítimo outro na relação que estabelecem) frente a esta tarefa é compreendido como não havendo uniões

parentais, que tem a ver com não ser possível chegar num acordo quanto ao que fazer com o filho, que acaba interferindo negativamente na educação do mesmo.

Dessa forma, faz referência à presença da violência física que é utilizada como estratégia para educar, embora explicita o fato de o marido/ pai ser um homem trabalhador, o que, de certa forma, nesses contextos o legitima no poder de autoridade na família, uma vez que sua função de provedor é fundamental, do ponto de vista do gênero feminino.

Igualmente, podemos pensar que a autoridade masculina é seguramente abalada se o homem não garante o teto e o alimento dos seus, funções masculinas, porque o papel de provedor a reforça de maneira decisiva. Entretanto, a desmoralização ocorrida pela perda da autoridade, inerente ao papel de provedor (trabalhador), abalando a base do respeito que lhe devem seus familiares, significa uma perda para a família, como totalidade, que tenderá a buscar uma compensação, ou seja, a substituição da figura masculina de autoridade por outros homens da família (Sarti, 2003).

Deste modo, muitas vezes o homem ou pai usa estas estratégias de violência física, presente no relato de Irene (acima) apelando para a pancadaria generalizada (isto inclui bater tanto nos filhos quanto nas mulheres), mantendo a família sob o domínio do medo, legitimado por seu papel de provedor, cujo poder lhe é conferido e justifica a utilização deste tipo de estratégia para sustentar sua autoridade na família.

Ao mesmo tempo em que as mulheres reclamam da postura na qual os pais se colocam junto aos filhos (violentos e apelando para a pancadaria), esperando que saibam conversar, sejam afetivos e próximos dos filhos, elas também colaboram na medida em que fazem uma “inclusão perversa” dos pais (homens) na tarefa educativa da família, apresentando-lhes aos filhos como aqueles que são violentos e utilizam a força física para educar, garantindo assim que estes não adentrem a este território que é exclusivamente seu, mantendo-os afastados dos filhos e sem fortes laços emocionais. Isto, em geral cria uma imagem negativa dos pais (homens) junto aos filhos e uma expectativa de desempenho parental masculina contrária ao desejo dos homens junto à prole, cujo resultado é o distanciamento por parte dos filhos em relação aos pais

(homens) porque estes são bravos, violentos e autoritários, cuja a imagem é, muitas vezes sem perceber, criada e reforçada pela mãe(mulher)

Do mesmo modo, mais uma vez por força desta diferença de gênero, que marca as narrativas e atitudes de homens e mulheres na família, a confusão e ambigüidade se fazem presentes na comunicação familiar entre pais e filhos, conforme a narrativa abaixo:

- **Irene (GF1):** “(...)... Se precisar, eu deixo de castigo, eu bato, se for preciso. Até hoje eu ainda bato no Lucas... Bato assim, não como eu batia antes. Mas eu dou umas boas palmadas nele mesmo. Eu falo que ele é grande, mas eu ainda seguro ele... Eu falo: antes eu do que seu pai te pegar. Por que se teu pai te pegar vai ser pior”.

Dando continuidade à nossa análise, na tentativa de descrever e compreender o modo como os pais vivenciam estes valores ao ensiná-los, bem como estes se mostram em suas narrativas, no contexto da discussão deste grupo focal, eles se mostram **Olhando o Passado e Redefinindo o Presente**, que descreve um movimento dos pais em termos de reflexão e busca de sentido para a tarefa educativa na família hoje, na medida em que se percebe que seus temores, receios, anseios e preocupações, bem como alguns valores, estão, entre outros aspectos, ancorados em suas histórias familiares, em que muitas vezes os padrões relacionais, comportamentos que hoje geram neles alguns medos e preocupações, como pais, estavam presentes em suas famílias de origem, quando eram crianças ou adolescentes, conforme já consideramos.

- **Irene (GF1):** “Eu não lembro muita coisa não, o que eu me lembro muito, foi o que a Elizabete falou assim que, foi o que fez vir uma recordação do meu passado... que **eu gostava tanto de brincar na rua com os meninos...** Porque antigamente a gente não tinha aqueles brinquedos, porque hoje a gente tem que comprar brinquedos pras criança. Antigamente a gente fazia aquelas amarelinhas, brincava, pulava corda, aquela brincadeira de **cadeira e que também eu enganava a minha mãe.** Eu falava que ia pra escola e ia escorregar no papelão na terra vermelha. Eu e uma amiga minha. **Só que daí hoje eu vejo porque que eu fiquei pra trás. Ela já**

se formou e é diretora de uma creche hoje e eu voltei a estudar no ano passado. Então, isso me deixa triste, porque eu não escutava minha mãe, eu achava que eu é que tava certa. Chegava em casa com aquela ropa toda encardida de amarela, aquela terra vermelha que tinha. Mas... era coisa de criança. **E o meu pai também tinha o problema de bebida.** Aumentou mais ainda o problema dele quando ele ganhou na zebra, que fazia os treze pontos. E ele acertou os treze pontos. **E a gente morava num barracão e aí ele construiu a nossa casa, que é aonde eu moro hoje.** Outra coisa que eu lembro é que no fim do ano a gente ia pras festas que a prefeitura dava e a gente ganhava cachorro quente. E aí vinha o papel Noel com aquele saco de brinquedos. Todo ano a gente ganhava...Nós éramos em doze na minha casa e os doze ganhavam brinquedos. E era muito gostoso.”

Na narrativa acima, uma mãe diz que brincava na rua, enganava sua mãe e não ia para a escola. Deste modo, tem receio de que o filho faça a mesma coisa que ela fez quando era criança. No entanto, os comportamentos que tinha na época em que era adolescente são os mesmo que seu filho tem hoje, que se constituem nas preocupações atuais dela como mãe, que marca sua relação com seu filho quando se coloca diante da tarefa de educá-lo. Tem medo que ele fique pra trás como ela (atraso na escola), por isso quer tanto que o filho lhe escute e obedeça (algo que talvez ela também não tenha feito) para que vá bem na escola. Isto parece colaborar para que se mobilize para exercer um controle intenso e freqüente sobre ele, decorrendo o fato desses pais considerarem o estudo como um valor fundamental na vida de uma pessoa.

- **Irene (GF1):** “Então quando ele apronta alguma ou falo alguma coisa que ele não obedeceu, eu falo pra ele ficar lá dentro e eu percebo que ele não tá lá pra atender, porque eu ligo pra saber. Aí eu ligo na casa de uma coleguinha dele e ele tá lá. **Ele tá lá brincando, na rua, na frente da casa dela.** Daí eu falo: T., fala pra ele descer, mas é agora, se não eu vou sair daqui do serviço e vou aí pegar ele e se ele não for vai ser pior pra ele. E ela fala em voz alta. Do jeito que eu mandei o recado ela dá. Daí quando eu chego do serviço ele fala: Mãe você precisa falar desse jeito. Você não sabia que eu tava lá. Eu sei, mas você também não sabe que eu falei pra você ficar aqui dentro? (...)... Então quando

ele apronta alguma, que ele tem lição de casa, que ele fala que não tem mas tem... que ele não gosta de estudar, essa é a conclusão que nós já chegamos em casa, mas que precisa estudar. Então ele mente, ele fala que não tem lição de casa. Eu pego no pé dele, vou ver na agenda e tem. Aí, no final de semana, o que acontece? Ele trabalha no sábado, o pai dele... No domingo ele fica dentro de casa”.

- **Irene (GF2):** *“(...)... Então não dá pra eu localizar ele assim todos os minutos, mas sei onde ele tá. Eu tento **controlar** ele. Hoje ele tem um trabalho, às duas horas para fazer. Eu falei pra ele, eu só deixo você ir fazer o trabalho se você me der o telefone da menina. Pra mim ligar pra ela e eu poder ver o horário que eles vão começar e o horário que eles vão terminar esse trabalho...(...)”.*
- **Dona Leonor (GF1):** *“Eu também tenho preocupação com o estudo. Ter que estudar pra ser alguém amanhã. Hoje eu ainda falei pra Tauani: Você tem que estudar bastante... (...)... Por que a vida tá muito difícil e se vocês não estudarem bastante vai ser difícil vocês arrumar trabalho. **Hoje** já tá difícil, daqui a alguns anos vai tá mais difícil ainda. Então vocês têm que estudar muito pra poder ser alguém **amanhã**. (...) A gente se preocupa com o estudo, com o crescimento deles, com o amanhã né. Ser gente decente, ser gente boa”.*

Seguindo adiante em nossa tarefa de análise, um outro aspecto que aparece é que os pais acabam comparando suas vivências da época em que eram crianças e adolescentes em suas famílias de origem e vão relativizando suas práticas atuais, redefinindo posições e seus valores, conforme é possível perceber nas seqüências abaixo, quando estamos conversando sobre o bater como estratégia para se fazer obedecer:

- **Dona Leonor (GF1):** *“Na minha época adiantava, porque a gente tinha muita vergonha... Qualquer... Você apanha uma vez, duas, na terceira você não queria apanhar porque tinha vergonha...”.*
- **Moderador:** *“Então vocês estão dizendo que naquela época funcionava... Hoje, não funciona mais?”*

- **Dona Leonor (GF1):** *“Hoje não funciona...”*
- **Seu Eustáquio (GF2):** *“As coisas muda, né, com o tempo. Hoje as coisas mudou demais”.*
- **Moderador:** *“O que vocês acham que mudou, então, gente?”*
- **Dona Leonor:** *“Tudo”.*
- **Midouri (GF1):** *“O excesso de informação”.*
- **Seu Eustáquio (GF1):** *“Antigamente tinha menos informação, as pessoa era mais desinformada...”*
- **Irene (GF1):** *“Antigamente chegava alguém lá em casa, minha mãe só fazia isto: (faz caras e bocas, expressões com os olhos)...”*
- **Dona Leonor (GF1):** *“Olhava né... Só bastava um olhar...”*
- **Irene (GF1):** *“Você levantava e ia. Hoje, você olha, você fala e eles continuam ali. Aí eu falo: Meu Deus, que educação a gente ta dando pra essas crianças? Por que a minha mãe, eu falo pra eles, minha mãe, só de olhar, não precisava falar... Vai sair? Não, eu to lá fora brincando. Ou to lá no quarto. Era assim, era só chegar alguém dentro de casa”.*
- **Dona Leonor (GF1):** *“Hoje as crianças confiam mais na gente. Então a gente tem que responder a essa confiança e conversar com eles normal, por que se você não fala, eles vão ouvir na rua diferente. Então a gente tem que falar pra quando alguém quiser levantar, eles: não, é assim, assim e assado. Ah, como é que você sabe? Eu conversei com meu pai, com minha mãe”.*

Os pais estão conversando e fazendo referência ao fato de como em sua época, ao apanhar ficavam com vergonha, mas que as coisas foram mudando e o excesso de informação foi colaborando para que estas mudanças pudessem ter ocorrido. Fazem também referência ao fato de a comunicação com os pais ser, naquela época em que viviam em suas famílias de origem, mais na base dos olhares

repreensivos que na base do diálogo. Bastava um olhar e estes sabiam traduzi-lo em termos de seu valor de mensagem.

Parece fazerem uma avaliação de caráter saudosista quando falam da época na qual foram educados, uma vez que os filhos eram mais passivos e subordinados à autoridade dos pais, não dando trabalho para eles a tarefa educativa. Naquela ocasião havia uma relação unilateral em que as crianças e adolescentes eram mais passivos e os adultos definiam as “regras do jogo” das relações educativas na família.

Mas também enfatizam que tais transformações ocorridas estão vinculadas ao excesso de informação, uma vez que consideram que estas contribuíram para a mudança de posição dos adultos com relação às crianças e vice-versa, sendo que hoje as últimas se aproximam mais dos pais, se colocando mais confiante na relação com os adultos, sendo necessário ter uma nova postura, correspondendo a uma relação de confiança, que pode ser traduzida em termos de transmitir segurança para os filhos com relação aos valores que os pais desejam ensinar; porque se não for assim, as crianças e adolescentes poderão estar vulneráveis às influências alheias, aprendendo valores errados ou distorcidos na rua, por outras pessoas.

Portanto, ao conversarem vão co-construindo significados, em que vai se desvelando o caráter da provisoriedade das coisas. É possível perceber o quanto as idéias mudam, assim como mudam as sensações, as perspectivas, os interesses, as lembranças. Mudam também os modos de relação que os homens matem com as coisas, com os outros, consigo mesmo.

Deste modo é possível perceber que as práticas educativas se colocam no horizonte do tempo, sendo possível perceber o quanto elas se conservam, mas também se transformam na medida em que os pais adquirem a consciência de que os valores mudaram. Conservação e transformação podem ser vistas com um processo dialógico, em que a tradição e a contemporaneidade se impõem uma à outra, resultando em novos posicionamentos, podendo em alguns momentos ser claro, mas também obscuros, fazendo com que a realidade seja complexa.

Assim, novos paradigmas educacionais vão se constituindo em seus princípios, fazendo com que também nos transformemos, indicando-nos que em termos

dos valores familiares, seu sentido pode ser alterado em nossa existência, evidenciando assim que quando as coisas mudam é porque mudaram nossas idéias a seu respeito. Assim, muda também a serventia que tinham para nós, nosso interesse por elas, nossos modos de nos referirmos a nós mesmos e uns aos outros (Critelli, 1996).

Nesta caminhada em que se evidencia o modo pelos quais os pais vivenciam seus valores no cotidiano, o esforço e as tentativas de dialogar com os filhos se fazem presentes, sendo que em alguns momentos este pode ter um caráter positivo ou negativo.

A face positiva do diálogo se mostra nos momentos quando conseguem vivenciar um processo de comunicação em que avaliam terem sido adequados na tarefa de orientar, proteger e transmitir claramente princípios, regras, expectativas, etc. Para descrever melhor este processo de comunicação, agrupamos algumas unidades de significados que são **Conversando, Orientando, Perguntando e Questionando**.

- **Leonor (GF1):** *“Na escola onde meu netinho estudava. Foi uma menininho que levava. Então meu neto chegou e me contou. Então eu falei pra ele: **você não falou pra diretora? Eu não. Então eu vou falar. E avisa pros seus amigos não pegar, não ficar perto dessa menina.** Tinha uma mãe que já estava preocupada porque o filho dela já estava envolvido. O pai desse menino era advogado e esse menino era amigo do meu neto. Então eu to em casa, toca a campainha, é o André. Oi André, aqui essa hora, o que aconteceu? Não não é nada não, eu vim ver o Luan. **Mas seu pai e sua mãe sabe que você veio aqui essa hora?** Não, meu pai e minha mãe não sabe. Eu não quero voltar pra minha casa. Aí eu falei: **vem aqui, vamos conversar: por que você não quer voltar para sua casa?** Meu pai ficou bravo comigo. Não André, se seu pai ou sua mãe ficou bravo com você foi por alguma coisa. Pai e mãe não quer o mau pro filho. **Seu pai e sua mãe estão preocupados e é normal. Você não tem que ficar com raiva do seu pai e da sua mãe e não voltar pra casa. Você vai ficar aonde? Hoje você fica aqui, amanhã você vai ficar aonde? E Depois de amanhã, como é que vai ficar você? Você vai ligar pra sua casa e avisar seu pai e sua mãe.** Não, eu não vou ligar. Então eu vou ligar. Dei janta pra ele e*

pedi o telefone da casa dele. Aí ela falou: Ah, nós estamos procurando ele que nem loucos. Ele foi pra escola e nós não sabemos a hora que ele saiu nem pra onde ele foi. Eu vou fazer... Eu disse: o senhor não vai fazer nada. O senhor vai é conversar com ele. Ele tá aqui em casa e daqui ele não vai sair enquanto o senhor não chegar. Senta com ele, o senhor e a sua esposa, vê o que está acontecendo e tenta trazer ele de volta”.

Na narrativa acima, sublinhei alguns núcleos narrativos que ilustram a vivência dos pais no cotidiano com seus filhos. É importante perceber que diante dos comportamentos inadequados dos menores não os critica e se coloca numa disposição para ouvi-los, perguntando, para saber seus posicionamentos. Ouve, aí sim, se coloca. E o mais importante é perceber que ao se comunicar esta avó transmite firmeza para os adolescentes. É importante perceber que os questionamentos que faz abre espaço para que eles possam se colocar. Nesse sentido, ao avaliar as situações conjuntamente, através do diálogo, ambas as partes podem ter maior clareza da situação e serem co-responsáveis por quaisquer decisões que venham a ser tomadas.

Penso que quando os adultos impõem as regras para os adolescentes estão atuando de modo unilateral, em que o adolescente pode acatar ou não, com um menor grau de compromisso e responsabilidade, tendo em vista que não houve sua participação, em que através de um processo dialógico possa ser ouvido, considerado e legitimado em suas opiniões, para que assim sendo, possa sentir-se co-responsável pelas escolhas que vierem a ser feitas.

No entanto, é possível perceber que existem alguns níveis de decisões ou situações que requerem ser avaliada em conjunto. Porém, em função do grau de afetação no qual está o adolescente, bem como do seu ainda não preparo para tomar determinadas decisões, os adultos precisam se colocar com firmeza de propósito, como é o caso de dona Leonor quando diz que ela vai ligar para os pais do amigo do filho, fazendo perguntas que o faz refletir sobre a importância de voltar para casa com os pais.

Embora seja possível perceber como o valor **Diálogo** é vivenciado no cotidiano, é notório o quanto ainda prevalece o monopólio da conversação por parte

dos pais, em que estes tendem a mais fazerem queixas e recomendações, que se complementa com a tendência ao silêncio dos filhos adolescentes. Na minha compreensão isto ainda tem a ver com a prevalência do valor da hierarquia rígida na relação entre pais e filhos, reforçada pela falta de hábito e do diálogo que em geral os pais não se preocupam em construir ao longo da história familiar.

- **Dona Leonor (GF1):** “Eu converso, tudo que aparece **eu não escondo**. E já tem a escola né. De vez em quando a minha filha aparece e já vem **daquele jeito**. Aí eles ligam pra mim e falam: Vó, a minha mãe chegou. E aí eu pergunto: E aí como é que ela ta, ta tudo bem? Não ta não vó, ela chegou daquele jeito, Aí eu falo: olha, vocês ficam nas suas e não ficam discutindo e nem brigando, senão ela vai bater em vocês. **Mas eu converso**. Eles tão vendo e não **tenho como eu esconder**. Às vezes eles acham coisa e trazem pra mim”.

- **Moderador:** Essas coisas são drogas? É isso que a senhora quer dizer?

- **Dona Leonor (GF1):** “É... Aí eu pego aquilo e digo: **olha aqui, vamos jogar fora**. (...). Então eu falo, eu explico e então eu falo: olha aí ó, cês que isso pro cês? (...) Só que vocês tão vendo o que ta errado. Cês vão querer fazer isso? Não. Então cês fica na de vocês, ajudam naquilo que vocês puderem ajudar. Mas não façam isso... porque a três casas acima da minha tem uma turma que vende droga... Tem um pessoal que vende ali. Então eles vêem tudo né. Às vezes é polícia que aparece ali, é isso. Eu falo: Ó lá. É isso que vocês querem pra vocês? (...)”.

- **Irene (GF1):** “Comigo aconteceu, foi que na cueca... a cueca tava assim... Sabe quando você pega a cueca, tava assim... Todo dia eu ia lavar roupa e a cueca tava assim, com uma sujeirinha, sabe quando a mulher ta com corrimento. Eu achei estranho... O que tá acontecendo com o Lucas., será que ele ta com algum problema? Aí meu marido falou: sei lá, vai lá e pergunta pra ele. Daí um dia ele entrou no banheiro pra tomar banho e eu falei: Lucas, cê tá lavando direitinho **suas coisa?** Aí ele falou: que coisas mãe? Aí eu falei: seu pipi né Lucas. Aí o pai entrou no banheiro e **mostrou** pra ele como é que tinha que lavar. Que ele não estava sabendo lavar, mas porque? **Por que a gente não falava**. Ele com dez anos e agente nunca falou pra ele que tinha

que tirar a cabecinha pra fora e lavar bem na hora do banho... E aquilo dali tava aquela sujeira e começou dar infecção nele...”

- **Midouri (GF1):** *“Não... Aí é que ta Carmem, você cerca, mas você não deixa eles na ignorância, entendeu? Você conta pra eles. Olha, existe isto, isto e isto. Eles conhecem. Por isto que eles também ficam dentro daquilo que a gente cria como cerca, né? Eles sabem que existe droga, a violência, que existe gente que maltrata crianças... Quer dizer, eu não escondo deles. Eu não crio num mundo de fantasias da fábrica de chocolate. Eu digo pra eles: olha existe isto, isto e isto. Vocês têm este perímetro. Daqui pra lá vocês caem e daqui pra cá vocês estão seguros. Então eles têm que se manter sempre no perímetro seguro...”*

Nas narrativas acima percebemos os esforços que os pais fazem e como é difícil buscar um bom grau de clareza em termos da comunicação que tentam estabelecer. Percebe-se que drogas e sexualidade são dois temas do cotidiano que mais afligem os pais, principalmente aqueles que têm filhos adolescentes. No entanto, dado ao seu grau de complexidade, torna-se difícil para os pais conversar com seus filhos sobre tais temas. Penso que isto pode estar relacionado com intensos sentimentos de culpa e vergonha por alguns eventos do passado, em seus processos educativos em suas famílias de origem, que podem ameaçar a exposição de fraquezas disfarçadas ou vulnerabilidades escondidas ou fazer tropeçar em “tabus sagrados” existentes entre as gerações.

Desta maneira, a comunicação pode ser direta, franca e clara, mas também obscura, truncada e por códigos. Exemplo disso é quando os pais mostram, explicam, e fazem questionamentos reflexivos com os filhos sobre fatos ou acontecimentos do seu cotidiano, quando é o caso de Dona Leonor.

Ao mesmo tempo em que busca ser clara e mostrar as drogas para os netos, orientando-os e fazendo recomendações, ela também se mostra numa comunicação obscura quando fala “... *daquele jeito...*” para referir-se à filha, que chega em casa sob o efeito de drogas e quando diz: “... *eu pego aquilo...*”, querendo dizer que pega a droga e joga fora, juntamente com os netos.

Nesta mesma lógica de comunicação, Irene refere-se aos órgãos genitais do filho pré-adolescente, a propósito da orientação com os cuidados de higiene com ele, dizendo: “... *cê ta lavando direitinho **suas coisa**?*”.

Entretanto, a partir das conversações acima é possível perceber que os pais confrontam-se continuamente em seu cotidiano com decisões quanto ao compartilhar de informações com seus filhos, sobre o mundo onde vivem e o que nele acontece, incluindo tudo, desde os “fatos da vida” , como sexualidade, drogas, violência, delinquência, honestidade, maus e bons exemplos, etc, até outras questões mais complexas, como morte e perdas, por exemplo.

Deste modo, compreendo que para os pais poderem oferecer tal nível de comunicação que favoreça este grau de conhecimento da realidade por parte de seus filhos, isto requer, por parte dos primeiros, sensibilidade, habilidade para pensar e refletir “in loco”, ou seja, uma atenção particular ao momento e contexto (circunstâncias e local) em que os fatos se dão.

Todavia, importa não somente considerar os pais neste processo. Temos afirmado que o conhecimento da realidade se dá através de uma relação em que à medida que os pais falam, questionam, orientam e mostram, seus filhos respondem de determinado modo, que elicia outras respostas em termos de narrativas, sentimentos e emoções nos pais, num circuito comunicacional interminável. Neste processo é de fundamental importância que os pais possam ser hábeis no sentido de poderem pensar, refletir e avaliar a natureza da informação, a preparação da criança ou do adolescente para absorvê-la e principalmente considerar a integração do conhecimento em sua vida.

Nosso trabalho de campo ao longo destes quatro anos, em que temos nos encontrado com os pais para conversar sobre educação de filhos, bem como os atendimentos que temos realizado em situações de crise nas famílias envolvendo os adolescentes, têm-nos mostrado a importância da constituição de contextos em que estes pais possam trocar idéias, compartilhar, pensar e refletir sobre seu cotidiano na família, resultando na aquisição desta habilidade de comunicação e tornando-a hábito, formando novos valores, que surgem a partir dos anteriores, podendo tornar-se em si mesmo antagônicos .

De tal modo que, não é uma questão de substituir ou incutir outros valores, mas é a partir do pensar e da reflexão sobre o sentido do que estão fazendo, num processo contínuo de des-construção e re-construção, é que podem se transformar pais e filhos.

Já consideramos anteriormente a importância da comunicação clara, aberta e congruente e o quanto ela facilita o enfrentamento das dificuldades na família, bem como nas estruturas narrativas acima é possível perceber que é possível transitar ao mesmo tempo entre a clareza e a obscuridade, que em geral faz com que a comunicação seja problemática, na medida em que a naturalidade, a espontaneidade, a sensibilidade e o julgamento natural dos pais são turvados por um determinado significado que atribuem a um tema, que interfere em sua capacidade para se comunicarem sobre ele, em função de ficarem perturbados ou constrangidos.

Estes fatores que estamos apontando, não somente a literatura (Papp, 2004 e Imber-Black, 2004), contudo nossa experiência no trabalho com famílias tem sido confirmada como fortes estruturas comunicacionais que estão presentes nos segredos familiares. Temos percebido que certos temas tornam-se tabus, e regras jamais explicitadas por uma conversa clara na família surgem em tornos de áreas proibidas, consideradas como inadmissíveis como temas para conversas. Quando os filhos sentem que alguma informação está sendo retida ou têm a necessidade de se conversar sobre ela e não o fazem, isto em geral tende a deixar as crianças e adolescentes ansiosos e confusos, perdendo seu senso de autoconfiança, e principalmente a confiança nos pais. Assim, ao estarem diante de uma situação, que possa ser concreta ou intuída, ao tentarem explicar o inexplicável, é que se abre a possibilidade de se criar falsas crenças, mitos e fantasias que irão direcionar os comportamentos dos filhos no mundo, principalmente na família.

Temos transcorrido num movimento de análise e descoberta de sentidos na comunicação no contexto da educação dos filhos que nos fez transitar de uma consideração da face positiva do diálogo para uma negativa.

Ainda na direção desta última, os pais vivenciam seu cotidiano **gritando** com os filhos, cujo valor de mensagem para estes é a desqualificação, falta de afeto,

hostilidade e agressividade. Ficar **repetindo** também é outro modo como os pais vivenciam a co-construção da comunicação no cotidiano familiar, tendo em vista que seus filhos assimilem regras e princípios que eles acham importante.

Em situações em que sentem que estão perdendo o controle, acabam **Falando Ásperos, Criticando e Apontando defeitos**. Estas são unidades de significados que escolhemos para expressar como os pais vivenciam os valores em seu cotidiano, principalmente quando se sentem angustiados diante de situações em que percebem estar em jogo sua autoridade.

Desta forma, para se fazerem obedecer dá-se início a um falatório que varia desde imposição de regras, sem que muitas vezes sequer compreendam o sentido que elas possuem para os filhos. Quase sempre os filhos não vêem sentido algum em tais regras, assim acabam não cumprindo. Então os pais começam a reclamar, numa escalada de repetições acompanhadas de ansiedade que faz com que perca a paciência e acabam batendo nos filhos.

Em geral percebe-se que os pais chegam no limite da violência física quando lhes falta o recurso da comunicação. Acreditam que a repetição faz com que os filhos assimilem as mensagens que desejam serem aprendidas, o que faz com que sejam percebidos como chatos.

- **Irene (GF1):** *“Áspero né...!!?? No telefone. Eu falo mesmo. Lucas, eu não mandei você ficar aqui dentro? Não é pra você sair. Quando eu falo com você é pra você me obedecer. Aí ele fala que eu falo com ele muito áspero, assim com ele(...)”.*

- **Irene (GF1):** *“O meu é assim, quando eu vou chamar atenção dele, eu mostro primeiro a qualidade dele, aí depois eu mostro o defeito dele. Por que é melhor mostrar a qualidade, por que é mais fácil mostrar o defeito, por que defeito todo mundo tem, então eu tento mostrar primeiro as qualidades que ele tem, por que ele passa pra mim as qualidades”.*

- **Irene (GF1):** *“Você pega muito no meu pé” – é isso que ele fala. Eu acho que o chata que ele quer dizer é que eu fico repetindo várias vezes a mesma coisa pra ele. Porque eu quero vê ele cresce, eu não quero vê ele diminuir. (...) ... Então quando*

ele apronta alguma ou falo alguma coisa que ele não obedeceu, eu falo pra ele ficar lá dentro e eu percebo que ele não tá lá pra atender, porque eu ligo pra saber. Aí eu ligo na casa de uma coleguinha dele e ele tá lá. Ele tá lá brincando, na rua, na frente da casa dela. Daí eu falo: T., fala pra ele descer, mas é agora, se não eu vou sair daqui do serviço e vou aí pegar ele e se ele não for vai ser pior pra ele. **E ela fala em voz alta. Do jeito que eu mandei o recado ela dá.** Daí quando eu chego do serviço ele fala: **Mãe você precisa falar desse jeito?** Você não sabia que eu tava lá? Eu sei, mas você também não sabe que eu falei pra você ficar aqui dentro?”

- **Dona Leonor (GF1):** “(...)... Às vezes eles falam: “Mas você já falou”. Eu já falei... Eu estou **repetindo** por que muitas vezes você erra naquilo que eu já falei. **Então a gente repete uma, duas, três, até vocês entenderem e não errarem mais...** Quando vocês não errarem mais, então eu não vou falar mais, por que eu sei que vocês entenderam”.

- **Dona Leonor (GF1):** “É de novo. Olha aí, as coisas acontecendo de novo. Eu falo: de novo sim!”

- **Seu Eustáquio (GF1):** “É, de novo, até vocês chegar aonde precisa chegar...”

- **Moderador:** “Vocês acham que funciona?”

- **Seu Eustáquio (GF1):** “Funciona... Porque Grava”.

- **Dona Leonor (GF1):** “**água mole em pedra dura....**”

- **Seu Eustáquio (GF1):** “**... Tanto bate até que fura...**”

- **Seu Eustáquio (GF1):** “Você tem que ir até o fim. Tem hora que a minha esposa perde a paciência:...” Ah, eu já cansei de falar pra ela e eu não sei mais o que eu faço.”Ela perde a paciência”.

- **Moderador:** “E quando ela perde a paciência, o que ela faz?”

- **Seu Eustáquio (GF1):** “Ela perde a paciência... Aí ela xinga, ela grita...:” Ah, eu já cansei de falar com ela... Como é que eu faço?” Ai eu falo pra ela parar de gritar, com criança não pode gritar”.

A partir das narrativas acima é possível perceber alguns princípios que estão nas bases dos valores da pedagogia tradicional, em que o modelo de autoridade é baseado na figura do professor, que sabe o que é melhor para o aluno e que, no entanto expõe e explica os conteúdos das disciplinas escolares. Deste modo, a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria, eliminando as diferenças e desconsiderado o contexto no qual tais conhecimentos poderão ser aplicados. Os alunos são passivos, obedientes e faz tudo que o professor manda.

Além de outros valores que foram sendo construídos e conservados ao longo da história, pode-se considerar que este modelo foi assimilado pelas famílias, uma vez que, na medida em que olhamos para o que é vivido por elas em seu cotidiano. É possível pensar que durante muito tempo a educação foi, e de certo modo, ainda continua sendo centrada na figura dos pais, que têm por função interpretar e apresentar a realidade (mundo) para os filhos, dizendo como estes devem se comportar frente a ela, estabelecendo regras e expectativas de desempenho sobre estes, ainda esperando que sejam passivos e acatem de pronto suas recomendações e cumpram seus desejos, mesmo que para isto, se preciso for, devem repetir, porque acreditam que gravam e assim incorporam no comportamento.

Se nas narrativas acima é possível apreendermos tais valores, também parece explicitar-se um conjunto de outros princípios que se apresentam na educação moderna assimilados pelos pais, que embora menos difundida por outras agências sócio-educativas como, por exemplo, a escola. Estão presentes nos livros de auto ajuda e nos programas de TV do cotidiano. Nestes, os temas relacionados à educação de filhos são abordados, em que valores como a importância de consideração pelos desejos e vontades das crianças e adolescentes, busca do diálogo e negociação de regras, bem como diálogo e consideração positiva incondicional são difundidos.

No entanto, parece que chega um determinado momento em que os pais vão se dando conta que as estratégias até então utilizadas não fazem mais sentido para a fase de desenvolvimento na qual seus filhos se encontram. Assim, **Mudando de estratégia** é uma subcategoria que descreve o movimento dos pais que reflete as

transformações na família nesta fase do ciclo vital, em que essa tinha, até então, a função de proteger e nutrir os filhos pequenos e agora se transforma em uma unidade que é o centro de preparação para a entrada do adolescente no mundo dos compromissos e das responsabilidades.

- **Irene (GF1):** *“Ele cresceu, tomou assim aquela forma assim de homem e aí eu cheguei nele e falei: Chega, agora você já tá grande, ce tá um rapaz, eu não vou te bater mais, mas eu quero que ce muda... Por que se você não mudá vai ser castigo...”*

Outrossim, transitam do bater para o castigo, que em algumas circunstâncias tem a ver com tirar o que eles mais gostam, proibir de sair.

Do ponto de vista do ciclo vital é importante considerarmos que nas famílias que vivem em contexto de pobreza muitas vezes este estágio de adolescência é encurtado, uma vez que as estratégias utilizadas e as tarefas realizadas acabam acontecendo muito mais cedo (entre os onze e doze anos), em que muitas vezes os filhos, ainda pré-adolescentes precisam sair para trabalhar e ajudar os pais a garantir o sustento da família, mesmo que seja na rua guardando carros nos espaços públicos para ganhar alguns trocados, ou fazendo malabarismos nas faixas de parada nos faróis e até mesmo limpando os pára-brisas dos carros.

Independente de suas atividades serem formais ou informais, pois não há absorção do mercado de trabalho se quer para os mais maduros, é fato que estes garotos e garotas acabam se responsabilizando pela ajuda dos pais na aquisição mínima de condição de sobrevivência, acabando por se exporem aos perigos da rua, cujo contexto é de vulnerabilidade, podendo ser seduzidos por adultos mal intencionados, em que acabam sendo aliciados para o tráfico de drogas ou para a prostituição infantil, como tenho ouvido de centenas de pais e dos próprios filhos pré-adolescentes que chegam pedindo acolhimento e inclusão nos projetos desenvolvidos na ONG, cujo contexto deu origem a esta pesquisa com famílias.

Deste modo, pode-se perceber que nem sempre é tão fácil assim para os pais fazerem esta transição. Por isto é que acabam se valendo dos modelos positivos, em que os adultos servem como exemplo de comportamento responsável e isto incluem

pais, professores, amigos, etc. Nesta mesma direção também se valem dos exemplos negativos, sendo estes utilizados como contra-modelo na educação dos filhos e netos, sejam estes crianças ou adolescentes, tendo em vista que estes possam assimilar o mais rápido e amplamente possível os valores que os adultos desejam que eles aprendam, avaliando o que deve e o que não deve ser feito.

Na medida em que deve imitar e seguir o bom exemplo dos adultos, também devem observar as regras e condutas inadequadas de outros, para que ao avaliarem suas experiências possam resistir a tais influências negativas.

É importante explicitar que esta estratégia dos contra-modelos, em que os pais mostram, contra-indicam, falam, etc, embora esteja imbuída de boas intenções, também têm suas raízes na pedagogia tradicional. Nesta visão a educação das crianças e jovens é feita através da utilização de recursos como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o instrumento principal é a palavra, a exposição oral, o que nos permite fazer uma correlação com as práticas indicadas na Grécia antiga e com a pedagogia utilizada pelos Jesuítas quando chegaram ao Brasil.

Nesse sentido é que estes valores se mostram correlacionados àquelas práticas que ocorrem nas famílias em que os pais mostram aos filhos através dos fatos “o que não deve ser feito”. Os pais se valem do exemplo daquelas pessoas que se comportam de modo inapropriado e que não correspondem às expectativas sociais do que é ter boa educação, ser educado ou ser gente decente e de bem. É importante lembrar que este modelo de educação tem muitas de suas raízes na época da idade média, à semelhança do que acontecia na inquisição, em que as pessoas eram expostas, humilhadas e castigadas pelos atos inapropriados que tinham cometido.

- **Leonor (GF1):** “(...)... A gente se preocupa com o estudo, com o crescimento deles, com o amanhã né. Ser gente decente, ser gente boa. Eu faço eles se espelhar muito no tio. Meu filho foi muito estudioso, o Zé nunca me deu um” isso “(junta bem os dedos polegares e indicadores para indicar ‘pouco’) de trabalho. O que deu a minha filha, o meu filho não deu nada, entendeu?... (...)... Então eu falo, eu explico e então eu falo: olha aí ó, cês querem isto pro cês? E aí eles respondem: ‘ah, não vó... Deus me livre’. Então olha, é a mãe de vocês, não dá pra negar, não dá pra

fugir. (...) Só que vocês tão vendo o que tá errado. Cês vão querer fazer isto? 'Não'. Então cês fica na de vocês, ajudam naquilo que vocês puderem ajudar. Mas não façam isso... porque a três casas acima da minha tem uma turma que vende droga... Tem um pessoal que vende ali. Então eles vêem tudo né. Às vezes é polícia que aparece ali, é isso. Eu falo: Ó lá. É isso que vocês querem pra vocês? (...)”.

Fica explicitado, então, o momento desta análise que os valores considerados mais importante para as famílias que vivem em contexto de pobreza são vividos no cotidiano tendo um caráter de preocupação com o futuro da família. E quando falamos de futuro, este não é distante. Pode ser o amanhã mais imediato.

Com relação ao modo como vivenciam os valores ao ensinar, os pais o fazem **conversando**, orientando, **observando** juntamente com os filhos os exemplos das histórias intergeracionais bem como do cotidiano, **recomendendo** para que façam diferentes, quando é o caso de exemplos e modelos negativos. Estas unidades de significados expressam vivência do grupo de valores **Educação e Identidade Positiva**.

Já com relação ao valor **Igualdade e Justiça Social**, os pais recomendam aos filhos que não julguem ninguém pela aparência e nem em função do nível de poder sócio-econômico.

Há um próximo grupo de valores em que as vivências se interpenetram, que são **Limites e Expectativas, Apoio e Suporte Compromisso com o aprendizado, e Responsabilidade**.

Neste grupo os valores são vivenciados da seguinte forma: os pais mostram exemplos, sentam e conversam com os filhos fazendo reflexão, valem-se dos mitos familiares e das crenças que a família partilha.

Quando em situações difíceis, os pais entram em defesa dos filhos, apesar de fazerem recomendações e orientações; se preocuparem e se esforçarem para estabelecer bom nível de diálogo.

Além disso, a vivência é marcada pelo acompanhamento e monitoramento de perto e de longe, cobram tarefas escolares, participam da escola e vão às reuniões, se informando com os educadores sobre o comportamento e desempenho de seus filhos.

Também avaliam situações, assumem e dividem juntamente a responsabilidade pelo processo educativo, com os próprios filhos, recomendando honestidade, que falem a verdade e sejam respeitosos com professores e outros adultos.

Entretanto, Expectativas foi uma categoria que descreve os resultados que desejam alcançar ao se valerem das estratégias que utilizam, que estão na base dos valores nos quais acreditam.

Portanto, ao educarem seus filhos, estes valores também se traduzem nas vivências do cotidiano que acabamos de descrever e fica claro que o desejo deles é **ter autoridade** junto aos filhos. Esperam serem ouvidos por eles; que estes façam o que, como pais, julgam ser o melhor. Desejam **filhos responsivos**, ou seja, que atendam aos seus desejos e expectativas, respondendo adequadamente ao que a eles é colocado.

Deste modo, esperam **ser assertivos** na educação e se esforçam para ter uma **abertura para diálogo**, pois conversando mais, mostrando e questionando sobre as situações do cotidiano, principalmente aquelas que envolvem sexo, drogas e amizades, acreditam que terão **filhos seguros** com crescente **proximidade emocional**, favorecendo com que sejam bem sucedidos na vida, na medida em que se tornem gente direita e de bem, estudem, sejam educados e trabalhadores.

No GF2 as expectativas dos pais são de que os filhos sejam gente de bem e tenham sucesso na vida, cuidando para se espelharem em exemplos positivos, evitando que eles repitam modelos negativos presentes na família.

Desejam que seus filhos sejam humildes, não sendo melhor que ninguém, podendo respeitar os outros.

Uma alta expectativa é que seus filhos não se envolvam com droga, não tenham relações sexuais precoce para não terem filhos antes da hora e não gerem demandas para os pais, tais como educar os netos. Desejam que estes estudem e se profissionalizem para terem um futuro melhor.

9.4 - Eficácia (resultados) das práticas utilizadas pelos pais.

Eficácia é um fenômeno que aparece quando percebemos todo um conjunto de esforços dos pais para educarem seus filhos adolescentes em termos dos resultados que eles desejam alcançar.

No contexto deste estudo tem a ver com o poder que exercem sobre os filhos, em que se valem de determinadas estratégias, acreditando resultar num efeito que seja útil e que implique naquilo que julgam correto que os filhos façam, esperando que isto seja a consequência de suas práticas.

É possível perceber que há momentos em que os pais atuam junto aos filhos e o fazem na segurança de que suas ações gerem um bom resultado; que tenha validade na medida em que resultem no comportamento dos filhos e que tais estratégias sejam infalíveis em termos de gerar os resultados que desejam, reforçando e assegurando a continuarem acreditando nos princípios e valores que embasam suas práticas.

Nesta direção, **Qualidade da Eficácia** é uma categoria que descreve a percepção dos pais em termos das consequências de suas estratégias, tendo em vista considerar alguns critérios que funcionam como indicadores de avaliação a partir de como os filhos respondem, mas também como se sentem enquanto pais, diante de tais efeitos.

Resultados Positivos é uma subcategoria que expressa o sentimento de satisfação dos pais e como eles se sentem assertivos em termos das estratégias que utilizam para educar no cotidiano da família, principalmente quando observam que os filhos tiveram boas respostas ao que eles fizeram, sobretudo no que se refere ao bom clima que se estabelece no relacionamento familiar entre pais e filhos.

Ainda nesta mesma direção, **Resultados Negativos** é outra sub categoria cuja natureza anuncia a frustração dos pais com a ineficácia de suas práticas junto aos filhos, na medida em que estes não respondem positivamente àquilo que os pais desejam, resultando assim no aumento de preocupações, no desespero, no descontrole

emocional, na perda de paciência e intolerância para com o que os filhos fazem. Esses resultados negativos estão diretamente relacionados às práticas parentais negativas, as quais descreveremos melhor no contexto de análise desta subcategoria, logo mais.

É importante explicitar que no cotidiano das famílias estes resultados se intercalam, se misturam, havendo “momentos de”, dado à complexidade dos temas e eventos que acontecem no processo de educação. Em função de como os pais se sentem, o quanto sabem, conhecem e têm segurança para se posicionar em relação a determinadas situações - isto interfere em termos de suas práticas, no sentido delas serem eficazes ou não, mais ou menos eficazes, cuja avaliação de serem positivas ou negativas se torna relativa.

É necessário explicitar que estas categorias e subcategorias aparecem de um modo bastante diluído em termos de seus significados nas narrativas. A explicitação deste fenômeno (Eficácia) se deu a partir de distinções finas que realizamos a partir do movimento (sentido, em termos de direção) que foi se constituindo nas conversações dos pais. Tais categorias e subcategorias não se originaram a partir de uma “leitura fria”, ou seja, somente dos núcleos narrativos a partir dos significados enunciados pelas palavras. Foram observados expressões, seqüências, sentimentos, freqüências e profundidade dos temas que emergiram não somente no contexto dos questionamentos que deram origem às narrativas específicas, mas à presença desses sentidos ao longo da realização de todo grupo focal.

Seguindo em nossa análise, os **CrITÉRIOS de Avaliação** descrevem a atitude dos pais em termos do olhar que lançam sobre o que fazem e como suas práticas resultam em termos das características de relacionamentos que se estabelecem na convivência familiar.

Comunicação Aberta surge como um indicador de que estão sendo eficazes no que fazem, na medida em que percebem ter facilidade para conversarem com os filhos abertamente e sem receios sobre determinados temas que surgem no cotidiano, sem segredos e receios, concebendo a possibilidade de se falar sobre qualquer assunto claramente, principalmente quando os filhos e netos contam tudo e não escondem nada.

O diálogo acaba sendo reforçado como um valor, fazendo com que os pais se coloquem mais otimistas e seguros quanto à capacidade e habilidade de poderem mediar a educação com os filhos a partir deste princípio: possibilitar que todos possam falar e ouvir sobre o que sentem e pensam sobre determinada situação, conforme expressa a narrativa abaixo:

- **Leonor (GF1):** *“Eu percebo pelas atitudes do meu filho, dos meus netos. Sabe... Então eles são muito legais. Todos conversam, Tudo eles põe em pratos limpos.... Os meus netos, tudo eles vêm contar pra mim, não escondem nada... Tudo. De tudo eles me falam Meu filho também, fala da namorada... Ele traz, fala, conversa... Ele já é um homem de vinte e nove anos. Tudo ele vem falar, perguntar... Quer dizer, criou um elo de confiança...A gente conversa coisas normais, normal, sem problemas...”*

É importante perceber que o bom trânsito em termos de comunicação que possa haver entre pais e filhos é algo tranquilizador que estes julgam como importante, porque se cria um clima de disposição e aceitação entre os mesmos, o que facilita aos pais, conhecer as atividades dos filhos, uma vez que estes podem ser mais espontâneos para falar sobre o que fazem, sem qualquer esforço persuasivo dos pais, podendo haver mais tranquilidade quando se resolve fazer solicitações diretas e estabelecer algumas regras ou restrições diretas sobre os comportamentos ou companhia dos filhos, controlando a quantidade de liberdade que eles tenham para agir, sem comunicar aos pais (controle parental).

Percebemos que a qualidade da comunicação interfere positivamente na construção da **Intimidade Parental**, que foi outra sub categoria que construímos para descrever o nível de proximidade, apego, confiança e liberdade de expressão entre pais e filhos, sobretudo porque percebemos que a comunicação é tão importante quanto a vigilância e o controle, se comparado ao nível de stress relacional que provocam, conforme apontam os resultados de alguns estudos.

Cernkovich & Giordano (1987) testaram a idéia de que o apego aos pais diminui a probabilidade de delinquência. Os pesquisadores utilizaram medidas indiretas de apego, algumas negociações da comunicação entre pais e filhos e a proximidade da

relação. Os resultados indicaram que adolescentes que se envolvem com atos delinquentes têm comunicação pobre com seus pais, uma vez que estes se mostram menos preocupados e não passam confiança para seus filhos (baixa intimidade na relação pais - filhos), sendo que os filhos apresentam baixo suporte de identidade (respeito por parte dos pais, aceitação e suporte) e têm déficit na comunicação instrumental (conversar sobre ações estratégicas que impliquem em estabelecer planos para o futuro). Além disso, o estudo demonstrou que adolescentes são menos controlados e supervisionados em suas ações cotidianas correm maior risco de se envolverem em contextos vulneráveis. Este estudo indicou que a comunicação é tão importante quanto o controle.

É importante destacar que de certo modo os pais sabem disso, porém ao tentarem fazê-lo acabam se perdendo, uma vez que movidos pelas angústias geradas pelo fato de pensarem na possibilidade de seus filhos se envolverem em situações de violência, roubo, sexualidade precoce, gravidez na adolescência, etc acabam por perder o foco em termos dos cuidados que precisam tomar para que se comuniquem bem com os filhos. Até acreditam neste valor, no entanto, nem sempre é possível operacionalizá-los em suas práticas parentais.

Nesta direção, chamou-me atenção uma das participantes deste do GF1, que foi Dona Leonor pelo tom de tranquilidade, firmeza e abertura para conversar com seus netos. Embora tenha demonstrado dificuldade de falar sobre sexualidade porque este tema envolve intimidade (que parece ter sido utilizado com o significado de fazer sexo), no entanto demonstra serenidade no trato com eles, agindo com firmeza e doçura, tanto que foi eleita a “avó da rua” pelos adolescentes, que parece que a fez sentir condecorada e homenageada, tendo o efeito de aprovação em termos das práticas que utiliza, reforçando a segurança dela com relação à educação dos netos.

- **Dona Leonor:** *Eu acho que eles não acham ruim não... Quando eu fico brava eu fico brava, mas dali dez minutos eles tão se enrolando nim mim. Sabe, aí um agarra do lado e o outro quer afastar e beijar do outro, que é até demais, sabe. E eu continuo falando; Olha o que eu falei ta falado e não adianta que eu não vou voltar pra*

traz não... (...) Eu acho que eles diriam que gostam da avó, que querem bem... Eu fui eleita a vó da rua...

Esta possibilidade de livre trânsito e acesso para conversar sobre quaisquer temas se constitui como algo que os pais valorizam muito.

- **Midouri (GF1):** *“Eu converso, por que a gente não tem essa coisa de... De vergonha, de pudor. Eu tomo banho de porta aberta, eu vou no banheiro de porta aberta, eles ficam pelado dentro de casa, o pai dorme de cueca, toma banho de porta aberta... Então a gente não tem essa coisa assim, de esconder... Sexo é feio... Sexo não é feio, sexo é bonito. Mas depende do que você vai fazer. Depende da intenção. Tudo é uma questão de colocar e conversar. Então a gente conversa muito... Eu tenho pra mim... Meu marido trabalha muito, passa a maior parte do tempo fora, então eu converso muito. Converso de mais com eles. O dia inteiro, o tempo todo que a gente tá junto eu converso demais com eles. Sempre a gente tá conversando sobre um tema: Ah, mãe o moleque lá embaixo tava engolindo a menina. Tá, quando você chegar na idade de engolir uma menina, ce toma cuidado né?! Por que vai depender de que menina...”*

Nesta direção, a boa comunicação abre possibilidades de níveis de interação e trocas que acabam por resultar num bom grau de intimidade na família que facilita o acesso dos pais aos contextos e companhia com as quais seus filhos se envolvem. Deste modo, ficam mais tranquilos na medida que conseguem melhor grau de eficácia em suas práticas, conseguindo assim que seus filhos tenham desempenhos favoráveis.

Portanto, sentem-se correspondidos nas **Expectativas Sociais**, que foi outra subcategoria construída para expressar o peso da importância que tem as outras pessoas e instituições para os pais na avaliação de seus filhos em termos deles serem educados ou não, que também tem a ver com serem avaliados como pais que educam. Aqui incluímos os vizinhos, os professores e outros parentes.

- **Irene (GF1):** *“Eu me preocupo assim deles se envolver com alguma coisa assim que não agrada né hoje a sociedade. Se não agrada a sociedade, o pai e a mãe, pior né, que não vai agradar mesmo. Essa é a minha preocupação.”*

- **Midouri (GF1):** “(...) A gente sabe que ta acertando quando as pessoas elogiam, né? Eu graças a Deus recebo muitos elogios dos meus filhos...: ‘Ah, eles são uma gracinha, são educados, são bonitinhos, são bonzinhos...’(...)”.

A partir das considerações por nós tecidas até o presente momento, explicita-se o fato de que a qualidade da eficácia de suas ações, na medida em que a considera positiva, está relacionada com os critérios que estabelecem para avaliá-la, que são **Comunicação aberta, Intimidade Parental e Expectativas Sociais Correspondidas**.

O conjunto desses critérios acima descritos acaba por gerar um **Efeito sobre os Pais**, que é outra subcategoria que evidencia o fato de perceberem que, à semelhança dos filhos eles também respondem positivamente aos bons contextos relacionais na família, fruto da co-construção que na família se efetivou.

Sendo assim, **Elo de Confiança** descreve o sentimento de segurança que os pais dispensam para com os filhos e vice-versa, uma vez que não precisam gastar tanta energia no controle e supervisão de seus passos, porque acreditam que os filhos sejam capazes de serem espontâneos e diretos quando quaisquer situações inadequadas, desagradáveis e desconfortáveis surgirem.

Nesse sentido, perceber que a família anda bem na medida em que percebem haver um bom clima garantido pela boa comunicação e pelo bom grau de intimidade, porque sentem que são bem avaliados pelos outros, isto os **Estimula a Continuar com as Estratégias**, que foi outra subcategoria construída para expressar o efeito de reforço e fortalecimento das práticas por eles utilizadas quando percebem os resultados positivos da educação dos filhos na família, sobretudo quando são submetidos à avaliação positiva dos outros.

- **Midouri (GF1):** “(...) Aí eu falo, então eu vou continuar, porque ta dando certo... É assim que eu vejo que eu to acertando... É aonde eu vejo que eu to errando, quando alguém vem e critica: Olha... Por que às vezes, quando você mesmo ta fazendo você não percebe se você ta acertando ou se você ta errando. Então se alguém vem e fala: olha, ta assim, ta assado, vem uma opinião de fora, você percebe mais...”.

Se por um lado, os pais são esse outro que interfere de forma marcante na construção do processo identitário dos filhos, eles também sofrem o efeito de como aqueles respondem, interferindo também na constituição de seu processo identitário parental. De tal modo também podemos considerar que a comunidade exerce semelhante influência sobre os pais.

Educar, além disso, tem o sentido da importância da avaliação dos outros na nossa constituição como pessoa ao longo da vida. Portanto, na alteridade, vamos construindo nossas presenças no mundo junto com o outro, em que nossa singularidade, em termos de disposições afetivas e modo próprio de olhar, apreendendo, julgando, avaliando o mundo e seus acontecimentos, vão se constituindo, o que interfere em nossas escolhas e posicionamentos no exercício da nossa liberdade, na medida em que vamos crescendo e nos transformando ao longo do ciclo vital na família.

Na perspectiva da constituição da nossa identidade como um processo interminável que sofre a influência dos outros, cabe pensar as expectativas que são estabelecidas para os pais de famílias pelas instituições que de alguma maneira também prescrevem o que deve ser considerado como ser um bom pai ou uma boa mãe.

Nossa experiência de campo tem demonstrado que com relação a esta questão que envolve a disponibilidade para aceitar o olhar do outro podendo tecer críticas, no âmbito das práticas educativas na família envolve uma questão de gênero.

Nos grupos de encontro que tenho realizado com homens e mulheres, as segundas se mostram mais abertas e disponíveis a aceitarem críticas, e assim poderem avaliar e refletir sobre a opinião dos de fora.

A mesma disposição não se evidencia nos grupos masculinos, primeiro porque não há intimidade relacional o suficiente para compartilharem sobre educação de filhos no cotidiano com outros homens; segundo, porque no segmento masculino a educação dos filhos é considerada pela maioria como um território feminino. Assim, o homem que se preocupa com a educação dos filhos tende a ser mal visto por outros homens, podendo ser exposto a piadas de mau gosto ou chacotas, além do fato de

considerarem que sugerir ou opinar nesta área é “dar pitaco”; é se “meter na vida dos outros”, mostrando-se assim refratários a esta idéia.

No entanto, os homens acreditam que sua participação é importante na educação dos filhos. Porém, avaliam ser fundamental se sentirem protegidos neste compartilhamento e que ao realizá-lo, deve ser num contexto estruturado e adequado, mediado por alguém que possa conduzi-lo de modo sério e cuidadoso diferente do que acontece nos bares, nas rodas de amigos ou nas quadras e campos de futebol relacionados a outros assuntos.

Acredito que estes elementos são variáveis importantes que devem ser consideradas, melhores investigadas em outros estudos sobre como os pais (homens) se percebem nas tarefas que envolvem seus papéis e funções no âmbito da educação dos filhos na família, sobretudo no que diz respeito às essas diferenças de olhares.

Continuando nossa tentativa de aproximação da compreensão sobre a eficácia de suas práticas na educação dos filhos, temos visto que pesa a qualidade desta eficácia, que é avaliada pelos pais a partir de alguns critérios que estabelecem e que ao explicitá-los gera um certo efeito sobre si. Deste modo também cabe enfatizar que na avaliação que estes fazem do resultado de suas ações, explicita-se um movimento que indica **Como Percebem**, que foi outra subcategoria construída com o objetivo de descrever o processo pelos quais eles se apropriam concretamente do resultado de suas práticas parentais.

Deste modo, estar sendo bem sucedido é se consolidar como um indicador para os pais quando **Observam as Atitudes** dos filhos. Esta observação não possui caráter passivo, no sentido de não interação. Ela tem o caráter de monitoramento, na medida em que os primeiros acionam um conjunto de comportamentos que envolvem atenção para a localização dos segundos, para suas atitudes e formas de adaptação, tanto no ambiente familiar quanto extrafamiliar. Isto inclui saber se estão indo à escola, como estão se desenvolvendo nos estudos, quais e quem são seus colegas e suas características, onde moram e com quem moram.

- **Dona Leonor:** “... Eu percebo pelas atitudes do meu filho, dos meus netos... (...)”.

Quando os filhos são elogiados é outra subcategoria que descreve um outro indicador em termos de como os pais percebem que estão no caminho correto em termos das estratégias que utilizam.

- **Midouri (GF1):** “... A gente sabe que ta acertando quando as pessoas elogiam, né?... (...)”.

Comportamento dos Filhos é a subcategoria que expressa o olhar pelo qual os pais se lançam para avaliarem e perceberem a eficácia de suas práticas. É quando percebem e sentem-se seguros quanto ao controle e vigilância “razoável”, ou seja, aquele tipo de atenção constante, em que tomando cuidado e agindo com cautela para não serem considerados pelos filhos como pais chatos que “pegam no pé”. Esta segurança quanto à eficácia de suas práticas se consolidam para estes pais quando os filhos **conversam, contam tudo e não escondem nada** no que se refere às atividades que realizam quando estão longe das vistas dos pais: quem são os amigos, aonde e com quem vão, o que fizeram no tempo livre em que os pais não estavam presentes em casa, baladas e ambientes que freqüentam.

Ainda relacionado ao comportamento dos filhos, temos outra subcategoria que possui um forte caráter instrumental em termos dos resultados de suas práticas. Está relacionado a poder ver concretamente o que se decorre das estratégias que estão utilizando no dia a dia com seus filhos, sobretudo quando vêem suas expectativas correspondidas. Assim, poderem constatar que **os filhos se comportam**, que **são “bonzinhos” com as pessoas**, que são disciplinados na sala de aula, uma vez que **não conversam e prestam atenção na aula**, percebendo assim serem **seus filhos obedientes**, são unidades de significado que revelam este olhar avaliativo dos pais.

No GF2, do ponto de vista dos resultados positivos, **o critério de avaliação** que os pais utilizam para avaliar a eficácia de suas estratégias, é quanto estão tendo de sucesso na busca de uma **comunicação aberta**, não se esquecendo de que a **imposição de limites** é uma tarefa importante na família. Eles procuram conversar e avaliar a situação com os filhos para que sejam percebidos por eles como **não autoritários**. Além disso, percebem que procuram **refletir sobre as experiências de**

vida, identificando os **modelos e exemplos positivos e negativos** que tiveram, procurando utilizá-los para educar seus filhos.

O efeito sobre os pais é a **tranquilidade** que experimentam e a **segurança** em suas estratégias, a **liberdade vigiada** (controle e monitoria) que dão para os filhos, o que faz com que se sintam fortalecidos.

É através da observação do comportamento dos filhos que percebem a eficácia de suas ações, observando-os em termos das reações positivas. Seus comportamentos, tais como: obediência, responsabilidade e autonomia são o que atesta para os pais, que estão exercendo a autoridade de forma eficaz.

Passemos agora à análise da subcategoria que denominamos de **Resultados Negativos**, cuja natureza anuncia a frustração e descontentamento dos pais com relação à ineficácia de suas práticas junto aos filhos, na medida em que estes não respondem positivamente àquilo que os pais fazem e desejam, resultando no sentimento de fracasso e no questionamento sobre onde estão errando.

No decorrer da realização do GF1, percebeu-se que ao se darem conta de tais **Resultados Negativos**, no que se refere às práticas utilizadas pelos pais, estas geram um aumento significativo das preocupações, que podem se transformar em sentimento de desespero e de descontrole emocional, ocasionando a perda da paciência e intolerância para com o que os filhos fazem “de errado”.

Deste modo, no contexto de análise da categoria **Resultados Negativos** é possível perceber que utilizam como critérios de avaliação as **Expectativas Parentais Frustradas**, que têm a ver com o sentimento de estarem realizando um tremendo esforço para fazerem com que seus filhos façam aquilo que eles julgam correto e que, no entanto, eles não respondem minimamente a tais expectativas. No contexto desta análise podemos perceber que está fortemente relacionada com um tipo de “supervisão estressante” (Gomide, 2004), que se caracteriza por fiscalização e ordens excessivas dadas aos filhos, que em sua maioria não são obedecidos e que geram uma relação entre pais e filhos baseada em hostilidade, insegurança, repetição excessiva e dissimulação.

- **Midouri (GF1):** “(...)... Eu já falei... Eu estou repetindo por que muitas vezes **você erra naquilo que eu já falei**. Então a gente repete uma, duas, três, até vocês entenderem e não errarem mais... (...)”.
- **Leonor (GF1):** “(...)... Vai ficar de castigo, porque **as coisas que a gente pede você não faz**... Vai ficar de castigo..(...)”.
- **Irene (GF1):** “Áspero né...!!?? No telefone. Eu falo mesmo. Lucas, eu **não mandei você ficar aqui dentro. Não é pra você sair**. Quando eu falo com você é pra **você me obedecer**. Aí ele fala que eu falo com ele muito áspero, assim com ele...(...)”.

Nos grupos de encontro, atendimento de famílias em situação de crise com seus filhos, bem como nos GF1 e GF2, considerados nesta pesquisa, evidencia-se com muita frequência e intensidade de sentimentos a dificuldades que os pais têm de perceberem, aceitarem e lidarem com as mudanças que acontecem nos filhos quando estes entram na adolescência.

Os estudiosos do desenvolvimento humano são unânimes em afirmar que o início da adolescência é um período de aumento do esforço pela autonomia (Steinberg, 1990; McGoldrick, 1995; Huerre, 1998; Macedo, 2001; Santos, 2000 e 2002), em que a pessoa mobiliza recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação.

Nesse sentido percebe-se que em geral a maioria dos pais têm muita dificuldade de se adaptarem aos novos padrões comportamentais que começam apontar nos filhos, que é fruto de um desenvolvimento natural na direção do amadurecimento. Assim, continuam se valendo das mesmas estratégias de antes cujo contexto era de menor autonomia dos filhos na família, quando ainda eram crianças.

É neste cenário que surgem as dificuldades que muitas vezes percebemos se transformarem em embates entre pais e filhos, porque o desenvolvimento normal requer que o adolescente tenha “espaço” suficiente para afirmar independência e senso de identidade, enquanto ainda mantém conexão com os pais, fato que muitas vezes é difícil de ser reconhecido por eles, desencadeando a utilização de práticas ineficazes, cujas consequências são: stress, desavenças, agressões físicas e morais, etc.

- **Irene (GF1):** “(...) Mas a professora falou: é normal né mãe?... Eu sei que é normal. É difícil pra gente se desligar nesse momento que eles estão crescendo... (...)... Você acha que ele é criança, mas ele não é mais criança. Eu sei que ele não é criança... (...)... Ele cresceu, tomou assim aquela forma assim de homem e aí eu cheguei nele e falei: Chega, agora você já tá grande, tá um rapaz, eu não vou te bater mais, mas eu quero que você muda...(...)”.

A **Desobediência** aparece como uma subcategoria que expressa outro critério de avaliação dos pais da eficácia de suas práticas, cujo significado para eles está relacionado à indisciplina e inobservância às regras impostas que, segundo minhas observações não fazem mais sentido para os filhos no atual contexto familiar em que todos estão vivendo. Além disso, os pais não têm a oportunidade de refletirem sobre o verdadeiro sentido de tais regras para a família, sendo que em geral estas se confundem com proibições que são mais baseadas nas necessidades e medos, inseguranças e angústias do que na proteção dos filhos, embora, segundo o que dizem os pais, esta seja sempre a intenção.

Patterson et al. (2002) e Gomide (2006) afirmam que quando a exigência de obediência é muito grande, a não obediência pode resultar em muita hostilidade, na resistência e enfrentamento, bem como em outros tipos de comportamentos externalizados. A partir do início da adolescência, quando a autonomia e a individualidade estão em ascensão, a hostilidade e a intrusão psicológica parental podem conduzir à insegurança e a outros tipos de comportamentos internos (Steinberg, 1990; Gomide, 2006).

A **Mentira** é outra subcategoria que diz respeito a outro critério de avaliação levantado pelos pais para avaliarem o resultado de como tem sido seus esforços na direção de educarem seus filhos e aparece nas narrativas dos pais relacionados ao comportamento moral.

- **Irene (GF1):** “(...)... Então quando ele apronta alguma, que ele mente, que tem lição de casa, que ele fala que não tem, mas tem...”.

- **Elizabete (GF1):** *“Lá em casa, chegou numa fase da Vitória, que tudo que ela fazia ela falava assim: ‘Vó, não conta pra minha mãe, não, senão ela vai me bater’. (...) Oh Vó, deixa eu ligar pra minha mãe, porque se ela descobri que eu tomei sorvete ela vai me bater. Então ela guardou aquela coisa de tudo eu chegava em casa e batia nela. Eu não batia assim, não era com cinta, nada... Era com a mão mesmo...”*.

Dilemas humanos envolvendo honestidade, generosidade, justiça, entre outros, sempre estiveram presentes em todos os tempos e culturas, e são inerentes à vida em comunidade (Comte-Sponville, 2000).

Embora não tenha aparecido de modo explícito no contexto do GF1, nossa experiência de campo nos encontros com os pais tem-nos revelado que as práticas educativas relacionadas a este valor possuem estreita relação com as preocupações de inibirem comportamentos anti-sociais, como roubar, pegar o que é dos outros, sem prévia autorização, bem como ensiná-los a devolverem objetos ou dinheiro que não lhes pertencem.

Está relacionado ao valor de **ser honesto**, que descreve uma atitude positiva do cotidiano destas famílias, uma vez que este evidencia e prova que pobre não rouba, não é marginal, é trabalhador.

Temos percebido que está profundamente relacionado ao sentimento de estigma e marginalização que estes pais sentem na “pele”. Muitas vezes ao longo destes quatro anos trabalhando com as famílias, ouvimos a expressão *“Quem mente rouba...”*.

Neste contexto das práticas educativas tal expressão remete para o desejo que os pais sentem de que os filhos possam ser francos, falando a verdade e não pegando o que é dos outros. Portanto, a compreensão que eles têm da mentira é que esta pode ser um comportamento que pode colaborar para piorar a visão de seus filhos e da família por parte das outras pessoas, reforçando o preconceito, em termos das condições de pobreza em que vivem.

Além disso, tal fato pode causar muita insegurança, na medida em que esta gera perda de confiança, que faz com que não acreditem naquilo que os filhos dizem, fazendo que se sintam cada vez mais preocupados e perdidos no controle sobre estes.

Há outro fator que considero importante explicitar quanto a esta questão da mentira e de ser honesto. Em geral, ouvimos dos pais, quase que num tom apelativo para os filhos, que estes sejam honestos e não mintam. No entanto, quando acabam contando tudo, mesmo os comportamentos inadequados que cometem, em geral, os pais, tendem a não apresentar grau de maturidade suficiente, bem como tolerância para lidarem com o que os filhos dizem e conversarem sobre o fato. Há uma tendência dos mesmos a ser hostil, desqualificar, xingar, criticar, julgar, e às vezes, até mesmo utilizar punição corporal com os filhos.

Percebo que esta reação dos pais acaba sendo inibidora dos esforços que os filhos realizam para serem honestos, em função do medo que gera. Assim, quanto menor tolerância às frustrações, por parte dos pais, de que seus filhos acertem sempre, maior o grau de intolerância para os “erros” que os filhos cometem. O que tende a aumentar o medo, que sustenta a mentira e a desonestidade, que, por sua vez, aumenta a intolerância e a incompreensão por parte dos pais.

Portanto, há uma relação sistêmica, em que estes fatores se retro-alimentam, em que pais e filhos não se dão conta. O comportamento da mentira possui um caráter de co-construção e de co-responsabilidade em termos dos elementos que fazem com que se constitua e se mantenha.

O **Medo dos Pais** é outra subcategoria que expressa outro critério de avaliação dos resultados negativos utilizado pelos pais, relacionado à eficácia de suas práticas. Descreve o sentimento na relação pais e filhos, em que os segundos se sentem ameaçados pelos primeiros (caso errem) de serem submetidos porque utilizam a punição corporal ou abuso físico, em que objetos lhes são atirados; levam tapas, beliscões, cintadas e surras que podem se transformar em escaladas da violência na família.

Portanto, é uma estratégia calcada no princípio da imputação da dor e da punição para se obter obediência, procurando manter as relações de poder e afirmação

da autoridade, por meio da domaçaõ dos apetites, produzindo corpos dóceis (Foucault, 2004).

Em oposiçaõ ao sentimento de medo por parte dos filhos em relaçaõ aos pais, também temos o sentimento de **Revolta**, que é outra subcategoria que remete os pais à consideraçaõ de que as relaçaõs não vão bem na família, sobretudo quando pensam na eficácia das práticas que têm utilizado, que tem a ver com o agredir fisicamente.

Ela expressa a percepçaõ dos pais com relaçaõ aos filhos, no sentido de perceberem que eles se mostram agressivos, hostis, pouco permeáveis, com forte distanciamento afetivo e pouco senso de confiança nas relaçaõs familiares. Na maioria das vezes, a revolta tem justificado os comportamentos anti-sociais dos filhos, tais como uso de drogas, roubo e envolvimento em situaçaõs de violência.

- **Irene (GF1):** *“Eu cheguei à conclusãõ de que não adianta nada, eu bati muito no Lucas. Bater revolta...”*.
- **Midouri (GF1):** *“A criança fica revoltada...”*.

Ao olharem para as relaçaõs familiares a partir destes critérios de avaliaçaõ que estabelecem, se dão conta de que isto gera alguns efeitos sobre os mesmos. Entãõ, parece haver um movimento em que **Refletem sobre as Expectativas dos Filhos**, cuja unidade de significado exprime uma atitude de reflexãõ, tendo em vista que se explicita a importãncia de considerar o que eles esperam que os pais façam para que consigam estar bem na relaçaõ familiar e que também é importante para os filhos.

Entretanto, parece ser um momento em que se recupera a noçaõ de que a criança e o adolescente é uma pessoa digna de ser respeitada em seus direitos e vontades, sem que isto implique na perda de seu lugar de autoridade.

Além disso, parece se constituir um contexto reflexivo em que os pais conseguem sair de um posicionamento unilateral e se colocar numa postura em que consideram que a relaçaõ educativa, em alguns momentos, pode ser construída junto com os filhos possuindo um caráter de co-responsabilidade em relaçaõ às posiçaõs que

se assumem, bem como as tomadas de decisões na família, que envolvam a educação dos filhos.

- **Irene (GF1):** *“É, depois que eu conversei com ele ontem, eu fiquei pensando: será que ele gosta mesmo dali? Não conversei com ele nem com o pai dele porque não deu tempo... Será que ele gosta mesmo dali? Será que tá sendo bom pra ele?”* (a propósito da escola em que o filho estuda).

Nesse sentido, percebo haver alguns momentos em que a percepção dos pais fica ofuscada, o que evidencia, no meu ponto de vista, a presença de um conflito entre aquilo que viveram enquanto crianças junto aos adultos, em suas infâncias, e as crianças e adolescentes de hoje, frente aos quais, se colocam na tarefa de educá-los, corroborando assim, para um conflito de gerações.

Já afirmei anteriormente que uma das possibilidades de aprendizagem são os modelos. Assim, penso que é possível aprender e apreender o que é ser pais e adultos, a partir do lugar de criança que ocupamos. Entendo ser este um momento em que ocorre o que talvez possamos chamar de uma reaprendizagem do que é ser pai e mãe na contemporaneidade, uma vez que desse conflito, dessas angústias, desse caos gerado pela ruptura entre o que se aprendeu e o que se vive, surge uma nova ordem. Assim, do ponto de vista da complexidade, é a ordem que surge da desordem sem que se excluam mutuamente.

Assim, as percepções sobre a parentalidade tendo em vista a tarefa educativa na família, bem como o desejo dos pais de serem bem sucedidos nesta tarefa, podem incluir fantasias que estão na base de suas expectativas. Deste modo, partem do mesmo cruzamento de origem (o vivido em suas infâncias nas famílias) em que a imagem da realidade e a realidade da imagem ainda estão profundamente confundidas.

Dito em outras palavras, do ponto de vista das práticas educativas, quero dizer que isto significa que o olhar dos pais para com seus filhos hoje sofre forte influência daquilo que aprenderam, a partir das vivências que tiveram, se confluindo com os valores atuais apreendidos pelos filhos, que cria outra realidade, que ao ser confrontada com a realidade dos pais, resulta em confusão.

Segundo Morin (2002),

“... O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o empírico, o lógico e o analógico, o racional e o mítico, o preciso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios” (p. 103).

Deste modo, é nessa direção que compreendo a complexidade que envolve as práticas educativas, cujo sentido se constrói a partir do produto resultante de interconexões, cujas estruturas são inerentes à identidade humana. Assim, por trás dessas dialógicas pode haver a dúvida, à vontade de acertar, as intenções e as ações, os fins e os meios, bem como toda uma gama de sentimentos, que juntos se articulam, se inter cruzam formando um tecido relacional complexo, cuja resultante pode se manifestar na experiência humana de educar, traduzidos em termos de suas práticas, podendo ser congruentes ou não, gerando angustias diante do mistério que tal tarefa implica.

Desse movimento dinâmico é que pode resultar uma nova ordem, ou seja, novos significados podem emergir, fazendo com que os pais se transformem e possam lançar um novo olhar sobre si na relação com seus filhos, principalmente quando o foco é a eficácia das estratégias das quais utilizam para educar seus filhos.

Nesse sentido, **Questionam sobre a Qualidade da Comunicação com os Filhos**, cuja unidade de significado descreve uma postura em que os pais tecem uma reflexão, olhando para si na relação com eles, em que podem identificar a qualidade da comunicação como uma área que precisa ser cuidado, na medida em que compreendem que esta é uma importante dimensão, a partir da qual irão construir regras, transmitir princípios, realizar monitoria e controle, etc. Compreendem que dependendo do modo como se dirigem aos filhos e falam com eles, é que vai resultar em sentimentos e atitude por parte destes, que dependendo de como sejam, irão interferir no modo como respondem aos pais (eficácia).

Ainda na perspectiva dos **Resultados Negativos** que geram suas práticas, os pais percebem isto **quando não se sentem valorizados e reconhecidos pelos filhos quanto aos esforços que realizam para com eles**. Penso que esta avaliação que fazem está relacionada ao sentimento de gratidão que esperam, porque, afinal de

contas, criá-los e educá-los implica um temendo esforço e dá trabalho, requerendo assim, dos pais, que sejam quase “Santos” ou dotados de atributos quase “sobrenaturais”, na medida em que percebem a tarefa educativa muito difícil.

- **Irene (GF1):** *“Ah, eu não sei... Eu vejo assim, que ele tá acostumado a ter as coisas boas, e assim... Isso me incomoda, porque ele não valoriza as coisas boas. Então... Isso eu acho que eu to errando... Isso eu acho que to errando mesmo com ele... De dar tudo pra ele e ele não dar valor... (...)... O Lucas, ele gosta de dinheiro... É, ele gosta de trabalhar e ter o dinheiro dele pra ele ir comprar as coisas dele. Mas isso me preocupa, por que a gente também hoje sabe que ele não vai trabalhar na rua como o pai dele trabalha... Até quando? O pai dele trabalha na rua porque não teve opção...”*

As narrativas acima expressam as expectativas que os pais têm de serem reconhecidos pelos filhos com relação esforços que realizam para dar (material) o que eles necessitam. Penso que, por um lado, estas expectativas estão na base das experiências de privação que tiveram na infância, que atualmente querem evitar que se repitam. Tal esforço parece estar mais relacionado, do ponto de vista dos pais, ao âmbito da sobrevivência, ligado com o temor de privação material. Mas também pode estar relacionado a um movimento de expiação pela culpa que sentem de estarem longe dos filhos, quando saem para trabalhar. Está postura reforça o valor de consumismo reinante nos tempos atuais, em que **Ter** é mais importante do que **Ser**. É importante explicitar para os pais esta tênue fronteira.

Seguindo rumo à finalização de nossas análises quanto aos **Resultados Negativos** referido pelos pais, concluímos que, segundo eles, o comportamento dos filhos sinalizam o quanto está sendo eficaz ou não, em termos das estratégias das quais estão se valendo.

No entanto, tais comportamentos já foram sinalizados quando descrevemos a subcategoria **Critérios de Avaliação**. Deste modo, **Filhos Mentirosos, Filhos Medrosos e Filhos Revoltados**, são unidade de significados que explicitam os comportamentos que os pais apontaram como aqueles que revelam que tais estratégias por eles utilizadas não estão sendo eficazes na educação de seus filhos, resultando no oposto do que desejam.

Já no GF2, os pais avaliam os **Resultados Negativos** da eficácia de suas práticas, na medida em que percebem que são tomados pelo sentimento de **ciúme** dos filhos em relação ao cônjuge (Pai-Homem) e às namoradas, em que acabam controlando a vida íntima deles com as mesmas. Atribuem esta atitude ao fato de sentirem certa **insegurança** com a violência do mundo e a influência negativa das amizades, também associada ao medo de perder que sentem. Perdas tanto afetivas quanto por morte (caso estes se envolvam com drogas ou violência). Também fazem **comparação com o cônjuge**, avaliando a parentalidade, tendo em vista serem mais valorizadas e terem maiores recompensas afetivas, pelo fato de serem mães e se dedicarem aos filhos, culminando em sentimento de inveja e disputa.

Ao utilizarem estes **Critérios de Avaliação**, acabam percebendo que suas atitudes geram efeitos sobre si próprios, deixando-os mais **inseguros** com relação às práticas e estratégias a serem utilizadas com os filhos. O que faz com que sejam **autoritários**, fazendo **proibições**, além de exercerem **superproteção ansiosa**. Percebem que os filhos acabam reagindo negativamente às suas práticas, desobedecendo, enfrentando-os, tornando-se inseguros.

9.5 - Percepções dos pais sobre o lugar de autoridade (Responsabilidade e Suporte)

Para Arendt (2003) o termo **autoridade** tornou-se enevoado por muita controvérsia e confusão. Considera haver uma crise constante de autoridade sempre crescente e cada vez mais profunda que tem acompanhado o desenvolvimento do mundo moderno até nossos dias. Afirma que tem havido uma quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais.

A autora reitera que o sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a **criação de filhos** e a **educação**, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural requerida obviamente por necessidades naturais, o desamparo da criança, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente

pode ser garantida se os que são recém chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiro.

Deste modo, ***a autoridade deve ser compreendida no contexto desta análise como o poder que o adulto exerce sobre as crianças e adolescentes, tendo em vista educá-los no sentido de que façam aquilo que os pais acham que é correto fazer e seja bom para eles (filhos).***

Tal tarefa, grosso modo, tem o objetivo de que as gerações mais velhas preparem as mais novas e inexperientes, tendo em vista que adquiram a capacidade de se autogerir, se autogovernar (aquisição da autonomia) na vida ao longo das transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento de cada pessoa, bem como ao longo do ciclo vital familiar.

Assim, a autoridade se coloca no âmbito das práticas educativas como o uso do poder que os pais exercem, bem como as atitudes que se valem para firmar sua autoridade com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos.

Devido ao fato desta autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças, e entre mestres e alunos não ser mais segura, significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade nos tempos atuais.

A mesma autora assegura que tanto do ponto de vista prático quanto do ponto de vista teórico não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é; e nos adverte que não obstante, em vista da atual confusão, qualquer abordagem tateante e limitada acerca da autoridade requer ser precedida de algumas observações acerca do que a autoridade nunca foi, a fim de que possamos evitar os mal-entendidos, visto que a autoridade sempre exige obediência e é muitas vezes confundida como sendo em si alguma forma de poder ou violência.

Desse modo, na direção de desconstruir este significado, a autora afirma que:

“Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou” (p. 129).

Por outro lado também considera que a autoridade é incompatível com a persuasão, porque implica num nível de relação igualitária e opera mediante um processo de argumentação. Para ela, onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Mas também considera que contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária que é sempre hierárquica.

Justifica assim, que se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo então, tanto em contraposição à coerção pela força, como pela persuasão através de argumentos. Então, qual é este lugar da autoridade? Continua sendo baseada na relação de hierarquia ou na confiabilidade da capacidade de amor, diálogo e proteção?

Concordo em partes com a autora. Penso que na medida em que a criança vai crescendo, se tornando adolescente e capaz de se autogerir e responder em determinadas áreas da vida, esta relação de assimetria que existe na relação de autoridade tende a diminuir, fazendo com que, como adolescente que está se transformando em adulto se sinta com mais poder de decisão e argumentação diante de outros adultos quanto a determinados aspectos de sua vida. E penso que isto incluem os pais, o que implica repensar o nível de poder que ainda exercem ou podem exercer sobre seus filhos, nesta fase. Minha opinião é que do ponto de vista das práticas educativas na adolescência, a autoridade é necessariamente o resultado de um processo de negociações a partir da busca de consensos, cujo processo implica a tentativa de persuasão entre os envolvidos.

Arendt (2003) reitera que a relação autoritária entre o que manda e o que obedece, não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável e predeterminado.

No meu modo de entender, eis aí o principal ponto no qual devemos nos ater ao pensarmos sobre esta questão da autoridade: o reconhecimento mútuo do lugar de ambos na relação entre pais e filhos. O que significa isto? Primeiro, é preciso que as crianças saibam que não podem tomar determinadas decisões ou fazer certas coisas porque ainda não tem autonomia para arcar com as conseqüências de suas decisões,

porque estão limitadas pelas condições do crescimento físico e do desenvolvimento psicológico. No entanto, isto pode ser diferente na pré-adolescência e adolescência.

Portanto, acredito que na infância e adolescência a autoridade pode se caracterizar por um processo de co-construção, que passa por transformações constantes, tendo reflexos das variações dos contextos relacionais que se estabelecem na família, tanto internamente entre seus membros, quanto externamente, tendo em vista questões sociais, culturais, econômicas, políticas.

De semelhante modo, também as novas tarefas que vão sendo exigidas pelos papéis que cada um exerce na família em cada etapa do ciclo vital, interfere no modo com que a autoridade é confirmada na relação familiar. Assim, quando os pais se mostram diante de seus filhos como adultos em que pela ação calorosa e compreensiva conseguem promover a autonomia psicológica dos menores, cuidando para que a firmeza não seja traduzida em termos de força coercitiva, eis aí um momento em que a autoridade pode ser firmada como tal. Então, poder ser firme com doçura cria um contexto de segurança em que os filhos se sintam protegidos, compreendendo assim o sentido de autoridade parental, e o porquê do estabelecimento de determinadas diretrizes (regras, proibições, etc) pelos pais.

A **Autoridade Segura** é uma categoria que descreve o sentimento de assertividade e segurança dos pais quanto a este lugar de suporte para os filhos, em que se explicita **Como Fazem**, que é uma subcategoria que expressa o “caminho” que seguem para que tal autoridade assim se caracterize. Na medida em que perseguem determinados princípios, os pais ficam atentos à **Reação dos Filhos**, outra subcategoria que expressa o efeito sobre o comportamento deles, que significa para os pais, estarem sendo confirmados ou não por seus filhos no lugar de autoridade que ocupam.

E, na medida em que se explicita a reação dos filhos, estas fazem com que sejam afetados, implicando em **Como os Pais se Percebem**, subcategoria que expressa a auto-imagem que eles constroem sobre si próprios a partir do feedback que os filhos dão de como estão agindo com eles quando se colocam como autoridade. Desta subcategoria decorre outra: **O que os Pais Acham que os Filhos Pensam**

Deles, que ocorre a partir da observação dos comentários e avaliação direta que os mesmos fazem no cotidiano.

A autoridade segura que os pais exercem se expressa no *como fazem*, quando estes **são diretos e agem com clareza** com os filhos, unidades de significado que demonstra as atitudes que têm a ver com não fazer rodeios, indo direto ao assunto quando precisam conversar sobre determinados temas, sem temores e receios quanto à reação de si próprios, bem como das crianças e adolescentes aos quais precisam orientar.

Temos, ainda, outra unidade de significado que descreve um outro caminho que os pais escolhem, que diz respeito a como eles fazem, na medida em que **Agem com Firmeza**, cujo sentido tem a ver com a segurança que transmitem para os filhos quando falam com eles. Expressa, por parte dos pais, a ausência de temores e receios, bem como de medos e inseguranças com relação ao que estão fazendo, principalmente quando não oscilam e não se sentem desequilibrados emocionalmente diante dos filhos.

Deste modo, os pais se **Questionam e Refletem** sobre as estratégias das quais se valem para exercerem autoridade sobre os filhos. Caracteriza-se por um momento em que podem olhar para si próprios, se perguntando sobre o sentido de suas práticas, que pode fazer com que sua segurança seja confirmada ou possam mudar de posição, experimentando uma certa abertura para pensarem em novas possibilidades em termos das práticas das quais necessitam para se fazerem eficazes na educação dos filhos.

De maneira que tais posicionamentos dos pais geram uma resposta nos filhos, pois estes **pedem desculpas, reconhecem o erro** que cometeram e se mostram com um maior grau de **Aproximação Emocional** junto aos pais, principalmente quando sentem que eles **Elogiam os Pais para os Amigos**. Os pais voltam-se para si e pensam em como se percebem, descrevem-se como autoritários, que “pegam no pé”, repetitivos, bravos, culpados e como alguém que age com firmeza.

Mas também, quando discorrem sobre o que acham que os filhos pensam deles, se colocam como sendo percebidos como chatos, que as mães são **mais bravas**

que os pais, a melhor mãe do mundo, a melhor avó da rua e que gostam e querem bem aos pais.

Parece haver uma certa incoerência entre a autopercepção que têm quanto ao exercício da autoridade e o que acham que os filhos pensam deles. Quanto ao primeiro, há o predomínio de aspectos negativos, diferente do segundo em que há a prevalência de aspectos positivos.

Evidenciando, por parte dos pais, uma avaliação positiva deste lugar de autoridade com base numa identidade negativa, o que parece refletir uma visão de educação baseada na hierarquia em que a imagem dos pais é carregada de atributos negativos, que faz com que pensem ser o que faz com que seus filhos os vejam positivamente, refletindo assim a visão de relação pais e filhos que tiveram quando crianças e adolescentes, em suas famílias de origem. Será possível uma autopercepção negativa gerar bons resultados em termos de sua identidade parental junto aos filhos, tão positiva como supõem a partir de seus relatos?

Segundo o relato dos pais, a relação de autoridade, tem se mostrado em torno de dois eixos principais, que tem a ver com os modos, os quais ela é exercida. Acabamos de apresentar um dos eixos, o qual chamamos de **Autoridade Segura**.

O outro eixo no qual ela se apresenta, foi denominado **Autoridade Ambivalente**, categoria que expressa o caráter de duplo vínculo na qual aparece envolta. Na compreensão que temos, isto indica uma certa insegurança dos pais com relação à clareza do que realmente desejam para seus filhos, por um lado, mas também pode estar relacionado a não poderem ser claros o suficiente, visto que pensam não corresponder a possíveis expectativas que acreditam existir no grupo sobre a educação que cada um oferece para os filhos.

Esta categoria foi escolhida a partir das descrições que os pais fizeram sobre as práticas que realizam na família. Estas parecem ser conotadas por dois ou mais sentidos ao mesmo tempo, sendo possível que se mostrem incoerentes ou contraditórios entre si em termos de sua lógica interna. Tem seu valor de mensagem carregado de confusão, do ponto de vista de sua eficácia comunicativa, possui o poder de confundir, cujo resultado é fazer com o que os filhos não tenham um senso de

direção coerente e congruente em função do que e como está sendo comunicado, como pelo que os pais estão dizendo, mas pelo que estão fazendo.

O uso de **Punição Inconsistente** é uma subcategoria que indica alguns momentos em que esta autoridade se mostra ambivalente em seu exercício. Em minha experiência clínica, mas principalmente nas reuniões de encontro com os pais, temos percebido, a partir da narrativa que eles trazem, que a punição inconsistente ou não contingente interfere, sobretudo, na percepção do indivíduo, prejudicando sua avaliação no que se refere aos efeitos que suas ações têm sobre os outros e sobre o meio (Gomide, 1998). Por exemplo, se os pais punem os filhos algumas vezes e outras não, pelo mesmo comportamento, provavelmente o que está determinando sua conduta não é a ação da criança, mas sim o estado emocional dos pais (em geral da mãe).

Neste caso, é possível pensarmos que a compreensão dos valores morais poderá ocorrer de modo confuso, pouco claro ou com duplo sentido, fazendo com que a criança construa um significado de relacionamento com o outro com dificuldades de julgar seus atos no que se refere aos efeitos que ele gera nas relações interpessoais, tendo em vista que a criança não aprende o que é certo ou errado, mas aprende a discriminar quando o que ela faz com que o outro fique nervoso ou irritado, ou não. Assim, seu critério de avaliação interna passa a ser a resposta do outro em termos da reação emocional que tem e não a avaliação dos resultados que suas escolhas geram.

Conforme já explicitamos anteriormente em outros momentos desta análise, muitas vezes as mães ou outros adultos que estão fora de casa, no trabalho, por exemplo, cria uma expectativa de práticas dos pais (homens) ou outros adultos que estão fora, em que estes se vêem obrigados a cumprirem tais expectativas. Por exemplo, um pai ou mãe que chegando raivoso em casa bate em seu filho, independentemente do que o filho esteja fazendo, poderá desencadear na criança ou adolescente um sentimento de rejeição, confusão e afastamento emocional, fazendo com que a punição perca seu caráter educativo porque ficará associado à falta de afeto e amor, bem como do desequilíbrio dos pais. É isto que temos constatado a partir de nossa experiência de campo quando ouvimos pais e filhos e também nos grupos focais desta pesquisa:

- **Elizabete (GF1):** *“Por que a gente ta com algum problema...”*.
- **Irene (GF1):** *“E é assim... O emocional da gente, que acaba descontando na criança, que é assim que aconteceu muito comigo, isto...”*.
- **Elizabete (GF1):** *“Já aconteceu comigo... Quando a gente não ta bem a gente desconta na criança. Mas hoje eu já mudei o meu jeito. Às vezes eu choro, eu choro muito, né, eu entro no quarto, eu fico chorando. A Vitória entra lá,... Mãe, que foi? Antigamente eu expulsava ela, aos berros. Mas hoje não... Entra, fica aqui, a mãe ta com muita dor de cabeça. Aí ela vai lá, pega o anador, aí ela fala: ‘Posso por mãe, trinta gotinhas?’ Pode, Vitória., pode. ‘Mãe, cê parou de chorar?’ Parei, melhorou”*.

Outras situações semelhantes, que exemplifica o uso de uma punição inconsistente ou não contingente, é aquela punição em que a criança apanha sem saber porque está apanhando ou o pai, que está fora do contexto familiar, que chega em casa e, tendo a autoridade transferida para si pela mãe em função de uma ameaça que ela fez aos filhos para garantir sua autoridade no momento em que ele estava ausente. Se valem dos pais (homens) que estão fora de casa, ameaçando os filhos de que quando estes chegarem haverá um “acerto de contas”.

Estes pais, no entanto, acabam se vendo em uma situação na qual se sentem vivenciando um conflito de lealdade. Sabem que há uma expectativa das mulheres de que como pais eles atuem educando, batendo ou sendo bravos e hostis com os filhos. Mas também sabem que estão chegando em casa, muitas vezes, com saudades dos filhos e “cheios de carinho para dar” (e receber!). Acabam, muitas vezes, tendo que exercer um papel do qual não gostariam, porém o fazem para não serem criticados por suas mulheres, tampouco acusados por elas de que são negligentes na educação dos filhos.

Alguns homens vivenciam tal experiência de um modo um tanto mais complexo, pois acaba acirrando uma certa disputa de poder relacionadas à educação dos filhos, porque ficam num dilema entre não serem respeitados pelos filhos ou de pensar que se fizerem o que as mulheres mandam, reforçam a idéia, junto aos filhos, de que é, como pai, também submisso a ela, já que atender às suas expectativas pode ser

compreendido como obediência, uma vez que tal expectativa está, segundo o significado dos homens, relacionados com o poder dentro da família.

Assim, neste jogo, que já denominei como **“tática de inclusão perversa”**, é um outro momento em que acontece, segundo a narrativa dos pais (homens) situações em que a punição inconsistente acaba acontecendo, além das mães não perceberem que enfraquecem seu poder de autoridade junto aos filhos quando a transfere para os pais.

Deste modo, quando estamos no contexto de atendimento das famílias, com os filhos adolescentes e seus pais, em que o foco da conversa é a comunicação, quando tentamos esclarecer o que está sendo dito e compreendido por cada um dos membros e como tal comunicação afeta cada um e os efeitos gerados no sistema familiar, o que se explicita é parecer ocorrer à construção de significados que giram em torno de uma aprendizagem em que os filhos mais aprendem a discriminar o humor da mãe ou do pai, e não a ação praticada - se é boa ou ruim, adequada ou inadequada.

Outrossim, findam gerando efeitos nos filhos de mentirem, omitirem ou distorcerem os fatos por medo da reação negativa que em seus pais possam gerar, caso saibam do que realmente aconteceu. Deste modo, passam a agir mais no sentido de evitar os maus humores dos pais, fugindo e se esquivando de casa, esperando estes maus momentos passarem.

Outras vezes, um dos pais também acaba aderindo a este tipo de comunicação, em que pedem aos filhos para se comportarem de tal modo quando um dos cônjuges chegarem, tendo em vista que se souberem o que aconteceu “a casa vai cair”, ou seja, briga, xingamentos, descontrole emocional, etc. É outra situação em que as alianças prisioneiras entre pais e filhos acontecem, tendo o caráter de excluir um dos cônjuges do exercício da parentalidade (em geral os homens), deixando-o periférico, além de segredos que aprisionam a família em redes de comunicação inadequada.

Nossa experiência de campo tem mostrado que estas são algumas das situações que muito tem colaborado, além de outros fatores, para que se constitua um contexto em que o adolescente procure grupos desviantes.

A baixa auto-estima que resulta destas práticas educativas – nas quais as crianças ou adolescentes são punidos por algo independente de suas condutas, acrescidos dos sistemas de comunicação que se formam, permite que ele fique mais vulnerável emocionalmente e seja mais facilmente conduzido a cometer atos indesejados ou avaliados como inadequados, do ponto de vista das instituições sociais (como a escola, por exemplo) por estar fragilizado (Gomide, 2004).

Seguindo nesta mesma direção, além da punição inconsistente, a qual acabamos de descrever, também se explicita na autoridade ambivalente, um tipo de prática caracterizada por **Inclusão Parental Paradoxal**. Esta unidade de significado revela o caráter de **duplo vínculo** ou **dupla mensagem** que aparece nos relacionamentos estabelecidos entre pais e filhos na família, em que homens e mulheres figuram considerando uns aos outros nas relações com os filhos, carregadas por um sentido de contradição, na medida em que se valem da **confirmação e desqualificação simultâneas** de um dos cônjuges (pais ou mães). Ela não tem aqui um caráter patológico, mas simplesmente elucida como na interação pais e filhos nem sempre os comportamentos são claros, lineares, revelando o caráter de complexidade que envolve as relações humanas, principalmente quando **um dos parceiros ameaça os filhos usando a figura parental do outro**.

A expressão “duplo vínculo” foi pela primeira vez desenvolvida para descrever os padrões de comunicação que produziam doença mental nas famílias, que pareciam conduzir aqueles que eram o seu alvo a sentimentos de ansiedade, dúvidas sobre suas percepções e, finalmente, doença mental (Bateson, Jackson, Halley e Weakland, 1994).

No entanto, acredito que os duplos vínculos não necessariamente aconteçam nesta ordem direta em que as confusões de sentimentos tenham um alvo direto que seria então o que em geral denomina-se de paciente identificado ou “bode expiatório”. No contexto das práticas educativas, percebo e acredito que os sentimentos de medo, ansiedade, temor, dúvidas sobre percepções se estendem num corolário que envolve a própria pessoa, na figura dos pais, perpassando por todos os membros do sistema, atingindo a todos, porém, a cada um de modos diferentes, em função das singularidades das pessoas.

A partir da comunicação que se percebe nos relacionamentos entre pais e filhos em que ocorre a existência de duplo vínculo, são exatamente aquelas que envolvem sentimentos relacionados às temáticas que permeiam o cotidiano da educação dos filhos, conforme apresentamos nas Tabelas dos GF1 e GF2.

Orientações contraditórias é outra subcategoria que descreve uma expressão dos pais, cuja finalidade em âmbito geral reflete o que a família acredita. Possui um sentido positivo, mas no momento em que os pais estão confusos e ansiosos diante de uma situação que acham que algo precisa ser feito para que os filhos possam corrigir suas atitudes, se valem de um significado positivo num contexto negativo de punição como castigo, quando é o caso, por exemplo, de mandar os filhos estudarem como medida punitiva por algo que estão fazendo, estabelecendo assim que o estudo, um valor positivo, se torne algo carregado de desprazer e dor, na medida em que o contexto em que se vive marca com maior força tal significado. De semelhante modo, quando os pais **falam uma coisa e fazem outra** completamente contraditória àquilo que mandaram seus filhos fazerem, também acaba tendo um sentido de orientação contraditória.

- **Seu Eustáquio:** *Eu... Eu não deixo ela assistir televisão e ela fica nervosa e começa a chorar, a Natália. É quando ela faz uma coisa que eu não quero que ela faça. Eu mando ela estudar - “Eu já estudei” – É, mas eu quero que você estuda mais... Depois que você estuda... Cê ta fraca na escola, em matemática. Aí ela estuda mais ou menos uma hora e depois ela me pede pra assistir televisão. Mas tem que estudar, eu pego no pé memo...*

Como já explicitamos anteriormente, a **reação dos filhos** tem um peso importante para os pais, em que a partir disto se auto-avaliam positivamente ou negativamente em seu lugar de autoridade junto aos mesmos.

Nesta perspectiva, o **Afastamento Emocional** é uma reação que os filhos apresentam, caracterizados por comportamentos de silêncio, distância e mágoa com os pais, em que acabam não pedindo desculpas pelos erros que cometem. Choram como reação de medo e raiva.

No GF2, a **Relação de Autoridade Segura** aparece associada ao modo como os pais fazem para exercê-la que é pela observação dos relacionamentos familiares. Observam como pais e mães se portam diante dos filhos no que se refere ao modo como exercem essa autoridade. Também procuram buscar um modo de comunicação que seja a mais aberta e direta possível, situando os filhos diante das questões e conversam, esclarecem, refletem e impõem regras.

Neste contexto, além de falarem, permitem que os filhos falem e se expresse abertamente, levando em consideração o que eles fazem, embora mantendo a relação assimétrica em função do papel que cada um tem na relação. Também acabam observando a diferença de gênero que aparece nas relações educativas com os filhos, conforme ilustram os relatos abaixo(...)

- **Claudina (GF2):** *Então tem hora que eu digo, em casa a gente conversando muito, eu sou bastante severa, sou severa até o ponto que precisa. Meu marido nunca bateu, eu fiquei viúva tem seis anos então é só eu mesmo, então a gente conversamos muito, mais eu graças a Deus eu nunca tive trabalho com as minhas filhas, eu não sei da aqui pra frente - como eu estava conversando com vocês agora pouco, sobre o negócio de criar os filhos. Eu noto pela educação pela criação das minhas filhas, a diferença dessa que está com dezessete agora e a de onze eu já vejo que tem coisas que eu tenho que falar mais, mais eu costume, agora eu mudei um pouco em vez de bater eu costume tirar o que elas mais gostam, tem excursão: Se você não melhorar no que eu quero você não vai. Então nós conversamos assim, minha filha diz assim: Sabe mãe, só você faz assim, que os outros pais não faz. Nós vivemos aqui dentro de casa o meu eu, o que os outros pais, cada um tem a sua maneira de tratar, mais eu em casa ainda faço assim, entendeu? Então essa minha caçula, essa minha de dezessete ainda faço a mesma coisa. Então eu digo pra ela assim, tem hora que a gente conversa diz assim: Ah! Mais eu tenho dezessete anos. Agora mesmo ela estava querendo pôr pircing, pois aquele negócio na língua, eu disse: Não você não vai por você tem dezessete anos, quando você passar os seus dezoito que você tiver trabalhando, com o suor do seu rosto você vai pôr, mais com o meu dinheiro não, não. Eu acho uma coisa que você tá querendo isso é uma coisa fora do orçamento. Então a gente conversamos muito, eu em casa ainda consigo isso. Então em casa nós*

conversamos muito, eu sô chamada na escola de vez em quando, eu faço parte da A.P.M da escola, eu faço parte do Plano Diretor, a gente tá sempre conversando, e eu não sei se eu tive muita sorte, eu peço a Deus que tenha misericórdia de nós todos, mais eu fui uma pessoa que eu casei, fiquei trinta anos casada e sei lá, então ...”.

- **Andréia (GF2):** *“Podem pegar todos aqui. Não é todos os pais que, no caso tá junto, batendo, tá cuidando, as mães cuida mais”.*

- **Claudina (GF2):** *“Eu em casa de vez em quando eu pergunto. Eu dou licença que elas conversem; O que vocês acham da mãe heim gente ? O que vocês acham de mim? Eu não exijo, eu cobro e a gente discute o assunto. Então elas diz assim: - Olha, tem hora que a senhora é bastante brava, mais a senhora é bastante legal com a gente. Eu escuto isso de todo mundo, porque eu dou licença que elas falem, de vez em quando tá brava, eu dou licença que xingue, fique brava também: A, porque a senhora pediu tal coisa, a senhora pediu pra fazer tal coisa não deu: Então, não deu pra fazer ontem, faz hoje”.*

- **Claudina (GF2):** *“Mais é um ciúmes no bom sentido, é um ciúmes de divisão, que a mesma responsabilidade que eu tenho você tem. Porque se a gente for ver bem, não é todos, não é? Mais geralmente os pais acha que a mãe, tudo que acontece com o filho a mãe é responsável, não é todos, mais geralmente é assim. Ou você começa a dividir, porque lá em casa agora nós somos quatro... Ou vamos supor se ele quiser dividir com a mulher dele a responsabilidade do filho, seja o que for, pra você começar a tirar um pouco o peso do teu ombro. Por que eu acho assim, como o senhor tem diálogo com a sua esposa, de chegar e dizer assim: Então nós vamos chamar elas e vamos conversar, vamos dialogar todo mundo junto. Então elas estão sabendo, devagarinho, a mãe também tem que ter um pouco mais de paciência e conversar, porque quando acontece alguma coisa, geralmente: A sua mãe não conversou com você? A tua mãe não explicou? Então lá em casa eu dizia pro meu marido: O mesmo direito que eu tenho de conversar com as tuas filhas, você também tem, chama as tuas filhas e conversa. Então nós começamos assim, a primeira guerra foi quando a minha filha fez dezoito anos - a mais velha - foi a trinta e dois anos atrás. Se tinha que ir em uma festa: Vai lá e pede pra sua mãe. E eu dizia assim: Vai lá e*

pede pro seu pai. Porque se o seu pai deixar eu deixo, se o seu pai deixar eu deixo, não tem problema nenhum. Então eu comecei assim, foi assim que eu comecei a dividir a preocupação”.

- **Claudina (GF2):** *“Se eu não fosse um pouco severa com as minhas filhas, o tanto de filha que eu tinha, eu não tinha mais espaço pra ter autoridade, se eu não soubesse levar. Essa minha filha de vinte e nove, a outra de vinte e seis, a outra de vinte e quatro, a outra de vinte e um, a outra de dezessete, a outra de onze, se eu fosse ser uma filha boazinha, eu não sei como é que seria a minha vida, eu tenho um neto só, é o Artur, com um ano e seis meses, e a gente conversa muito: A responsabilidade do teu filho é teu, mais ela é casada, casou, ficou três anos sem filho, agora com trinta e um me deu o Artur, mais eu falo: O Artur, eu gosto muito dele, mais quem educa é você”.*

Então, do ponto de vista da relação de autoridade segura, quanto à **reação dos filhos** os pais os percebem preocupados com a preocupação dos pais. Isto significa para os pais que os filhos estão valorizando e também cuidando de que esta relação de autoridade seja segura para ambas as partes. Deste modo percebem filhos mais próximos, obedientes e seguros.

Em relação a como se percebem ao exercerem autoridade, os pais relatam sentirem-se preocupados, ciumentos, buscando lealdade dos filhos através da obediência, o que os faz sentir-se mais fortalecidos na relação de autoridade. Nesta tarefa, observam como mulheres (mães) e homens (pais) se portam em relação à educação dos filhos.

Quando se fala sobre o que se acha sobre o que os filhos pensam deles, suas percepções são de que os filhos os sentem como amorosos, recíprocos, legais, democráticos e bons.

Com relação à **Autoridade Ambivalente**, os pais se percebem agindo com os filhos, se mostrando na vivência de **Incongruência Parental**, em que o pai fala uma coisa e a mãe fala outra para os filhos. Esta ocorrência se dá, entre outros fatores, em função da disputa parental que se estabelece tendo em foco a necessidade de reconhecimento, valorização e exclusividade do afeto dos filhos. Cabe salientar que

este movimento é mais comum, pelo menos em termos das narrativas, nas conversações das mães, conforme trechos abaixo:

- **Pedro (GF2):** *“As minha é o seguinte, as minhas eu acho que elas, meu modo de pensar eu acho que elas me acham um bom pai porque, até porque às vezes elas saem com a mãe e ela pega alguma coisa e aí a mãe fala: Não, não vou dar. E fica brava. Comigo não, a menor de oito anos, às vezes ela fala: Pai, esse é legal, mais é caro né pai? A primeira coisa que ela fala, pai mais é caro, já com a mãe não, com a mãe é diferente, a mãe ela fala: Mãe eu quero isso aqui. A mãe fala: Eu não dou. Aí fala: Porque se fosse meu pai ele me daria. (todos dão risadas). Não é que eu não dou. Primeiro pra ela, reclama. Antes de eu dar a resposta, fala: Pai é bonitinho. Ela mesma fala: Mais é muito caro. Já com a mãe ela não tem essa atitude, ela fala: Eu quero e quero”.*

- **Sueli (GF2):** *“Eu concordo porque às vezes eu falo assim: Eu protejo tanto ela, porque ela fica tanto do lado dele, né ? Que ele está mais ausente, né? Eu falo: Ah não! Eu fico com ciúmes sim, principalmente porque eu falo que eu que protejo, eu que levo pra todo lugar, eu que preocupo com tudo... ele chega perto, aí eu sinto ciúmes...”*

O trecho acima ilustra muito claramente uma outra categoria que descreve como os pais fazem para exercer a autoridade sobre os filhos na família, que é a **Disputa Parental**.

- **Claudina (GF2):** *“As minhas meninas, elas eram muito, o pai era muito puxa saco delas, muito, muito. Mais sempre a conversa era comigo, às vezes a gente estava deitado, elas estavam no quarto delas, conversando muito alto, falando alguma coisa, meu marido dizia assim, dizia assim pra min: Olha lá as suas filhas. .Minhas filhas não, nossas filhas. Eu sempre trouxe assim. Não é minhas filhas não, é nossas filhas, quando eu casei eu não tinha filho. As filhas é nossa, daqui pra frente”.*

O Jogo de Exclusão é outra categoria que descreve como os pais fazem para exercer a autoridade na família no cotidiano, onde se mostra a dinâmica relacional do casal no exercício da parentalidade em que na comunicação se percebem jogando, juntamente com os filhos, para ver nas mãos de quem prevalece o poder de autoridade.

Este fenômeno pode ser melhor compreendido se prestarmos mais atenção, tanto na narrativa acima, como nesta, descrita abaixo:

- **Pedro (GF2):** *“Olha, realmente eu acho que as mães, eu acho que elas joga muito os filhos contra o pai... assim, no bom sentido, que nem por exemplo: eu tiro pela minha, a minha esposa: nossa, nós graças a Deus nos damos muito bem, com a família, com duas filhas, quando a gente quer chamar a atenção, chama as duas filhas, senta no sofá e vamos conversar. Só que a minha mãe, a minha mãe! Desculpe. A minha esposa fala: Porque você ouve seu pai e não me ouve. Ela fala: Não, mãe, porque a senhora briga, meu pai tem paciência de falar comigo. Aí, o que a minha esposa fala: Você é puxa saco dele (Todos dão risadas). Então eu estou falando no bom sentido. Porque você é puxa saco dele. Sempre, toda vez que a gente senta pra conversar a minha esposa começa a falar alto. E a minha filha fala que “ opai tem paciência pra conversar comigo”. Então eu acho que é assim, eu acho que a mãe ciuma”.*

Deste modo, quando o clima da casa é caracterizado por este movimento de comunicação entre homem (pai) e mulher (mãe) marcados pela incongruência, estes percebem que os filhos observam a insegurança dos pais e acabam fazendo enfrentamentos, aumentando o nível de stress, cujo resultado é uma comunicação ineficiente, com brigas, xingamentos, desqualificações, críticas, o que faz com que os pais acabem se valendo de estratégias pouco eficazes para educarem seus filhos, de acordo com o que é possível perceber na Família Simão.

Quando não consegue chegar num acordo sobre o que é melhor para os filhos, a autoridade na família fica muito diminuída ou quase ausente, fazendo com que o espaço doméstico de autoridade se transforme numa terra de ninguém, aonde os filhos acabam fazendo o que querem.

Neste jogo, em que se dá esta dinâmica complexa na família, os pais se percebem colocando os filhos numa relação de lealdade conflitada, em que ficam divididos com relação a ambos, resultando em filhos inseguros, conforme é possível perceber explicitamente, no trecho em que Haro, Família Simão expressa claramente este sentimento:

Haro – *Passa assim: (Levanta, pede para o pai e para mãe cada um segurar em uma mão. Balança-se de um lado e do outro, dramatizando o quanto se sente dividido e puxado por ambos ao mesmo tempo, explicitando seu sentimento de conflito de lealdade com os pais) Vou para lá eu vou para cá...*

Edna (Mãe) – *Porque ele puxa pro lado dele e eu puxo pro meu lado. Ele puxa sozinho pra lá e eu puxo sozinha pra cá. Então não dá, não dá para resolver. Desse jeito não dá...*

João (Pesquisador) – *Vamos sentar um pouco... Vamos pensar sobre o que pudemos ver aqui. Haro, como esse jogo machuca você?*

Haro – *Machuca tipo assim, se meu pai falar, vamos supor, assim: Haro, vamos... Vamos na casa da minha tia, minha irmã ?*

João (Pesquisador) – *Quem fala isso?*

Haro – *Meu pai. Vamos na casa da minha irmã comigo, andar um pouco, passear, conversar. Minha mãe fala: Haro, vamos ali comigo, vamos na casa da minha mãe. Aí tipo se eu for com a minha mãe, meu pai vai ficar triste. Se eu for com o meu pai, minha mãe vai ficar triste. Não tem como eu fazer tudo na mesma hora. Então o que eu faço, vamos nós três para outro lugar, fazer alguma coisa...*

Ao narrarem o cotidiano em que a autoridade aparece comprometida, os pais se percebem como disputando poder e afeto, cujo efeito é o enfraquecimento da autoridade parental, com conseqüente diminuição de controle sobre os filhos, além das alianças estabelecidas possuírem um caráter de exclusão, ao invés de incluir e fortalecer os vínculos familiares.

A partir desta avaliação, quando refletem sobre os possíveis efeitos na percepção dos filhos quanto aos pais no exercício da autoridade, eles pensam que os filhos sentem ódio, acham que os pais são bravos, autoritários e inseguros.

9.6 - Os que os pais têm aprendido com os filhos

Aprendendo com os filhos caracteriza-se como outro fenômeno que se mostra no processo de educação familiar vivido por estes pais. Significa a presença de novas demandas em termos de situações ainda não presentes na vida deles e que percebem como algo novo no contexto do exercício da parentalidade, diante do qual têm que se haver, sendo necessário desenvolver novas habilidades, estando principalmente relacionados com a presença dos filhos em suas vidas.

Deste fenômeno, desdobra-se a categoria **Afeto e Socialização**, que descreve a experiência cotidiana em que os pais se sentem mais próximos dos filhos, se percebendo transmitindo e recebendo afetos na relação que estabelecem, além de se verem diante da necessidade de acolher os amigos dos filhos, tendo que conviver com eles e por extensão com seus pais, os vizinhos. Isto implica em observar os amigos dos filhos, como se relacionam, além de procurar saber com quem andam e por onde andam.

Esta convivência, a qual se referem está relacionada ao fato de poderem ter os filhos mais próximos, tirando-os da rua, proporcionando situações domésticas de lazer e entretenimento em que os filhos podem utilizar o tempo vago com outras crianças e adolescentes, brincando ou se entretendo. Ao mesmo tempo, em podem ser monitorados e controlados pelos pais. De tal forma que este aprendizado de maior afeto e socialização têm o sentido de compreender melhor os filhos tendo paciência e desenvolvendo boa convivência, com o caráter de monitoramento, controle e proteção.

- **Elizabete (GF1):** *“Eu também, eu aprendi muito com a Vitória a me chegar muito mais assim com criança, porque antes de eu ter ela eu não tinha muita paciência com criança; em vista do que eu era antes. Então eu aprendi a gostar, a me aproximar mais de criança. Eu adoro criança, em vista do que eu era antes, eu falava: Não, tira isto daqui...”*

- **Irene (GF1):** *“Ensinam a convivência com outras pessoas... Conviver mais com as pessoas. Porque na minha casa é mais ou menos como na casa dela*

(referindo-se à Dona Leonor). *Eu costumo dizer que eu **prefiro todos dentro da minha casa, do que ele na rua**. Então vão todos lá pra casa. Ficamos eu e meu marido lá a noite com as crianças; eles ligam o DVD ficam assistindo filme, cantando, brincando. Tem espaço lá em cima, eles ficam tudo lá dentro. Tem um ping pong lá...*

- **Irene (GF1):** *“Ah, mudou... Agora eu converso. Antes eu não conversava com as pessoas. Eu era mais fechada... Era só bom dia, bom tarde. Uma que não tinha tempo. Até hoje eu não tenho mesmo, mas o pouco tempo que eu tenho eu tento assim, me enturmar mais com as pessoas. Porque eu nasci ali, mas eu assim, o pessoal sempre me criticou, que eu era chata. Então hoje eu já procuro conversar mais. Então pra mim mudou E foi ele que fez eu mudar porque se eu não tivesse o Lucas. e a Maria Vitória, como que eu ia ter uma convivência com os meus vizinhos? Eu não ia ter, eu ia continuar aquela vidinha ali dentro de casa, fechada e pronto. Então pra mim teve essa melhora”.*

- **Dona Leonor (GF1):** *“... Tudo um bando de moleques... Por que vão um bando de amigos dele lá em casa. Então eu recebo eles né. Então eles falam: “A senhora é a vó de todos... (...) Mas a gente tem que dar abertura pros amigos deles pra gente saber com quem eles andam, né. Senão a gente não sabe...”.*

- **Dona Leonor (GF1):** *“(...)... E com os netos eu aprendi também a ter mais relação com todo mundo, né... porque criança traz um monte de criança. E com essa eu aprendi a me relacionar mais, a conversar mais... a... sabe, a entender mais... Apesar que a gente... Eu mesmo, dentro da minha casa um chama, outro chama, outro chama... Então eu tô sempre atendendo alguém....”.*

É possível perceber que a chegada dos filhos e netos implica em situações de convivência com os outros, tendo como efeito a ampliação da rede social, na medida em que os pais adultos se percebem inserindo no mundo de uma forma mais ampla por causa dos filhos. Têm que se deparar e se relacionar com as diferenças e diversidade cultural na medida em que crianças e adolescentes saem para o mundo, trazendo as influencias que recebem do mesmo para dentro de suas casas, através dos amigos, hábitos, costumes.

No entanto, perceber que **aprendeu a gostar de crianças, ter paciência e aproximação** com elas, **ser alegre, conversar, se relacionar mais e melhor** (ampliação da rede social), são unidades de significados que descrevem a experiência de aprendizado de afeto e socialização a partir da experiência da parentalidade.

A Solidariedade é outra categoria que se desdobra em termos do que os pais vêm aprendendo com os filhos, que está relacionado com o fato de poderem desenvolver habilidades de convivência na medida em que podem ser úteis e fazer o bem aos filhos e às outras pessoas, tendo o efeito de perceberem uma melhora em seu autoconceito porque puderam ser mais bem avaliados pelos outros, pois aprenderam a ser mais versáteis e menos tímidos para conversarem e trocar idéias e sentir que as outras pessoas gostam deles em função dos vínculos que precisou estabelecer depois que se tornaram pais, percebendo que podem se relacionar melhor, fazer o bem e ajudar os outros, inclusive os próprios amigos dos filhos e seus pais, aconselhando, orientando e monitorando.

- **Elizabete (GF1):** *“Ah foi melhor né... Que nem o Pedro (marido) fala: Você é uma..”. Eu virei uma madre Tereza... Assim... Porque todo mundo gosta de mim... Antigamente eu era mais áspera, assim... Hoje eu sou mais carinhosa com as pessoas. Eu ajudo, na medida do possível eu ajudo... Assim, eu sou mais solidária...”*

No contexto desta discussão no grupo focal em que estamos conversando sobre o que os pais têm aprendido com os filhos, se por um lado existem semelhanças em termos da narrativa na direção de confirmar esta possibilidade, por outro, também temos uma certa diferença no sentido de que para alguns pais há um fechamento para esta possibilidade, que se expressa no fato de não entenderem a pergunta ou não terem percebido mudar nada em suas vidas depois de terem se tornado pais.

Nesta direção é preciso que pensemos que nossas crenças é que modulam e organizam nossas percepções, sentimentos, emoções, sensações. É possível considerar que em função da história de vida pessoal de cada um, em que tiveram tais crenças formuladas pelas vivências que tiveram, conceber a possibilidade de aprenderem com os filhos pode significar pôr em jogo ou até mesmo perder este lugar

de “autoridade”, já que a maioria dos pais desta geração teve a noção de autoridade construída a partir do valor da hierarquia familiar.

- **Midouri (GF1):** *“Mudar, mudar, não mudou nada João... Ficou a mesma coisa. Não existe uma mudança radical. A gente continua do mesmo jeito...”*.

No mesmo contexto desta discussão, outro fato muito importante me chamou atenção. Seu Eustáquio não conseguia de modo algum compreender a pergunta. Penso que talvez em função do que pensa ser a relação pais e filhos, bem como sua condição de gênero masculino (que em geral tem uma relação mais distanciada com a educação de filhos por questões que já consideramos anteriormente), considerar esta possibilidade de que os pais podem aprender com os filhos. Parece ser incomum demais para ele, a ponto de não ter compreendido a pergunta.

Andersen (1999) falando sobre os processos reflexivos, afirma que num processo de interlocução, se as pessoas ficam expostas ao comum, tendem a permanecer as mesmas, ou seja, não geram mudanças. Se por outro lado depara-se em algo fora do comum, ao contrário, isto pode gerar uma mudança. Mas também considera que se o novo frente ao qual a pessoa se encontra for muito fora do comum, fecham-se para não serem influenciadas. Nesse sentido, ele nos orienta que em situações assim caracterizadas, as pessoas que estão conduzindo uma conversação devem se esforçar para que durante uma conversa com as pessoas, ofereça algo que seja incomum, mas não **incomum demais**. Acrescenta que essa é uma regra que inclui o ambiente em que nos encontramos, os temas e assuntos que fazem parte das conversas e a direção e forma que elas tomam.

Como pesquisador, senti um certo desconforto por não ter conseguido, naquele momento, me fazer entender. Procurei várias vezes reformular a pergunta, e mesmo assim ele não compreendeu.

Deste modo, pedi para que alguém do grupo, que tivesse entendido a pergunta, me ajudasse formulando a questão de um outro jeito, de forma que Seu Eustáquio pudesse entender.

À guisa das reflexões que nos ajudam a compreender este fato ocorrido, também considere outra possibilidade ao fazer esta análise: a de, mesmo que momentaneamente, por força do ocorrido, ter que abrir mão do meu lugar de autoridade (como pesquisador /moderador que sabe, tem “competência” e “habilidade” para dirigir e organizar um contexto de conversação), fazendo com que uma tarefa que estava em **minhas mãos**, sob minha responsabilidade, **se tornasse nossa**: poder fazer perguntas claras que pudessem gerar conversações sobre o que os pais podem aprender ao educar seus filhos.

Fazendo uma relação com a interação pais e filhos, do ponto de vista das práticas educativas na família, penso que em alguns momentos em que os pais estão executando esta tarefa, este é um aprendizado possível: dividir com os filhos suas dúvidas e angústias, seus desconfortos, quando na relação surgem questões às quais não sabem o que fazer ou como lidar. Penso que isto pode ter o efeito de poderem se afastar emocionalmente, buscando uma distância temporária para uma reflexão, mesmo que breve, para depois poder retomar com maior segurança em termos dos propósitos de suas práticas, além de poderem pedir aos filhos que lhes ajudem a como fazer.

Não entendo que isto signifique a perda de autoridade, tampouco gere insegurança nos filhos. Mas, através da **solidariedade** se pode construir um contexto de comunicação clara, em que possam ser co-responsáveis nas tomadas de decisões. Os filhos podem ajudar os pais na busca da compreensão do que acontece ou na resolução de problemas, além de poderem compartilhar os sentimentos que surgem diante das dificuldades que emergem nas relações educativas na família. Acredito que isto tem um efeito positivo que ajuda as famílias no enfrentamento das dificuldades e crises do cotidiano, na medida em que possa resultar na construção de um processo de comunicação saudável que facilite o funcionamento familiar, na medida em que haja maior nível de clareza, expressão emocional aberta e resoluções colaborativas de problemas.

Nesse sentido, não acredito que seja uma situação nas relações familiares entre pais e filhos para se fazer argumentos ou persuasões. Não se trata de convencer

ou converter o outro a idéias, princípios e práticas, de modo unilateral. Tem um sentido de compartilhamento solidário, de busca de ajuda mútua e penso que isto não tem a ver com uma habilidade restrita à hierarquia parental, em que caberia aos filhos se dirigirem aos pais com uma obediência cega, ou os alunos a professores, bem como subordinados a seus chefes. Penso que isto é uma habilidade ou um valor humano, que transcende raça, nação, papéis, funções ou hierarquias. Daí pensar que este compartilhar solidário não põe em jogo a perda da autoridade. Ao contrário, o fortalece. Para que o leitor possa compreender melhor, vejamos as seqüências das narrativas, abaixo em que se explicita o fechamento para a compreensão da possibilidade de aprendizagem dos pais com os filhos:

- **Moderador:** *“E o senhor, Seu Eustáquio, o que o senhor tem aprendido com sua filha?”*
- **Seu Eustáquio (GF1):** *(Fica confuso parece não ter entendido).*
- **Carmem (co-moderadora):** *“O Senhor nem queria ser pai. Aí o Senhor foi pai, teve uma filha... Ela veio pro mundo e o que ela te ensinou?”*
- **Seu Eustáquio (GF1):** *(com uma expressão confusa) “Eu não entendi não...”*
- **Moderador:** *A experiência de ter sido pai e de educar tem ensinado alguma lição de vida pro senhor?*
- **Seu Eustáquio (GF1):** *“Eu não entendi ainda...”*
- **Moderador:** *(para o grupo) Alguém pode me ajudar...? (Me dirigi ao grupo pedindo que alguém que tivesse entendido me ajudasse, formulando a pergunta de um outro jeito, numa linguagem que o Seu Eustáquio pudesse compreender).*
- **Dona Leonor (GF1):** *“A experiência de ser pai... Depois que o senhor foi pai o que o senhor aprendeu com a sua filha? O que ela passou assim...”*
- **Irene (GF1):** *“de bom, assim...”*
- **Dona Leonor (GF1):** *“De bom...”*

- **Irene (GF1):** *“Que teve uma melhora assim, pro senhor... Que fez o senhor enxergar as coisas de outra maneira...”*.
- **Seu Eustáquio (GF1):** *“Ela trouxe muita alegria pra mim, assim, como se quer dizer... Ela me respeita muito bem...”*.
- **Dona Leonor (GF1):** *“E o senhor aprendeu com ela só isso. Só o respeito. Mas é ela que dá. E o senhor, o que aprendeu na convivência com ela?”*
- **Seu Eustáquio (GF1):** *“Eu aprendi que ela me respeita muito”*.

Chamou-me a atenção o fato da Irene e Dona Leonor tentar traduzir o que eu, como pesquisador realmente queria saber. Isto mostra a capacidade do grupo e a sintonia que alguns tinham com o pesquisador, além da abertura para a questão. E finalmente conseguiram fazê-lo entender o que eu estava perguntando, ao que respondeu o fato da experiência da parentalidade o ter feito aprender que era respeitado.

Para mim, isto explicitou a necessidade que temos, muitas vezes, de compreender o quanto o filho pode ajudar seus pais na tarefa educativa, uma vez que estão mais próximos e vinculados com contextos ou fatos específicos de seu cotidiano, que nem sempre os pais conhecem ou têm controle, que geram demandas, nas quais, como autoridade, têm que intervir.

Deste modo, a aprendizagem da solidariedade pode se dar internamente na família quando os pais se vêem diante de situações problemas que não dependem diretamente deles para que haja uma solução, sendo necessário respeitar as limitações e sentimentos de impotência dos outros, inclusive as suas. Do ponto de vista externo, esta aprendizagem de solidariedade pode acontecer na medida em que podem ajudar outras pessoas: os amigos dos filhos ou netos que podem estar em situações difíceis de conflitos com os pais, bem como os próprios pais dos amigos de seus filhos ou netos, podendo diminuir a gravidade da situação de risco ou vulnerabilidade dos jovens. Isto também tem a ver com o aprendizado do amor, relacionado com afetos positivos, que facilita a relação de cuidado e ensino que as relações entre pais e filhos implicam.

• **Dona Leonor (GF1):** “Com os filhos eu aprendi muita coisa... Com essa menina, depois de velha, já né, que já tem esse problema todo né (Drogas)... Eu também já aprendi que eu vou ter que conviver com isto... Rezar... Rezar muito pra ela até ela vim de volta né, porque, além disso, eu não tenho o que fazer... (...) Na escola onde meu netinho estudava... Foi uma menininha que levava (droga). Então meu neto chegou e me contou. Então eu falei pra ele: você não falou pra diretora? Eu não. Então eu vou falar. **E avisa pros seus amigos não pegar, não ficar perto dessa menina.** Tinha uma mãe que já estava preocupada porque o filho dela já estava envolvido. O pai desse menino era advogado e esse menino era amigo do meu neto. Então eu to em casa, toca a campainha, é o André. Oi André, aqui essa hora, o que aconteceu? Não, não é nada não, eu vim ver o Lucas. Mas seu pai e sua mãe sabe que você veio aqui essa hora? Não, meu pai e minha mãe não sabe. Eu não quero voltar pra minha casa. Aí eu falei: vem aqui, vamos conversar: por que você não quer voltar para sua casa? Meu pai ficou bravo comigo. Não André, se seu pai ou sua mãe ficou bravo com você foi por alguma coisa. Pai e mãe não quer o mau pro filho. Seu pai e sua mãe estão preocupados e é normal. Você não tem que ficar com raiva do seu pai e da sua mãe e não voltar pra casa. Você vai ficar aonde? Hoje você fica aqui, amanhã você vai ficar aonde? E Depois de amanhã, como é que vai ficar você? Você vai ligar pra sua casa e avisar seu pai e sua mãe. Não, eu não vou ligar. Então eu vou ligar. Dei janta pra ele e pedi o telefone da casa dele. Aí ele falou (o pai do adolescente amigo de seu neto): Ah, nós estamos procurando ele que nem loucos. Ele foi pra escola e nós não sabemos a hora que ele saiu nem pra onde ele foi. Eu vou fazer... Eu disse: o senhor não vai fazer nada. O senhor vai é conversar com ele. Ele tá aqui em casa e daqui ele não vai sair enquanto o senhor não chegar. Senta com ele, o senhor e a sua esposa, vê o que está acontecendo e tenta trazer ele de volta. (...) Eu aprendi que amar bastante é muito bom... Que você amando você tem mais facilidade pra cuidar, pra ensinar... Eu ensino eles: “não faz pouco caso”. Ah, vó mas fulano é muito chato. Mas ele é chato porque ninguém **ajuda** ele. **Ajuda ele um pouquinho**, né, que ele não vai ficar mais chato... Né... Cê tem que... Cê vai aprendendo com eles algumas coisas que eles trazem da escola, que eles trazem dos brinquedos deles... A gente vai aprendendo. A gente tá sempre aprendendo...”

Nesta direção, a aprendizagem de solidariedade que os filhos podem ensinar aos pais tem a ver com contextos vividos na família de poder ajudar os filhos e a pessoas que estão à sua volta, a respeitar as limitações dos outros, bem como aprender a amar e ensinar os filhos.

Seguindo na direção de descrever e compreender a experiência de aprendizado dos pais com seus filhos, temos outra categoria que é **Tolerar as Diferenças**. Na medida em que os filhos entram em contato com outros sistemas ou pessoas, isto implica em que eles estejam convivendo com diferenças de pensamentos, de valores, de comportamentos, hábitos, etc – o que gera um contexto educativo na família porque os pais acabam entrando em contato com contextos ou situações vividos por seus filhos, implicando num posicionamento, sendo que entra em jogo seus valores e preconceitos, interferindo em como orientar seus filhos diante destes fatos. A postura dos filhos, que pode ser diferente da dos pais, podem gerar um processo de reflexão, que conduz à aprendizagem com os filhos. Na medida em que podem rever seus conceitos e valores, resultando em mudanças de atitudes e no modo como orientam seus filhos diante de determinadas questões e situações.

De forma a aceitar as pessoas diferentes, superar preconceitos e não fazer diferença entre elas, evitando discriminação entre pobres e ricos, constitui-se em aprendizados que resultam da experiência educativas dos pais com seus filhos.

- **Midouri (GF1):** “Olha, o Lucas me ensinou a... A esquecer as diferenças. Esquecer as diferenças no sentido de... Não existe pobre, rico, mendigo... Pra ele todo mundo é igual. Sabe... E a gente já vem com um preconceito né. Então eu aprendi a ver que todo mundo, realmente é igual. Porque ele trata desde o mendigo catador de lixo até a pessoa mais importante, da mesma forma. Então eu aprendo muito com eles nesse sentido, a ser uma pessoa mais aberta, a ter o coração mais aberto e transmitir mais amor pras pessoas”.

Com relação ao Grupo Focal 02, o que os pais têm aprendido com os filhos é aprender a dividi-los com outras pessoas, o que penso tem a ver com a percepção do desenvolvimento do senso de autonomia, na medida em que estes começam a

namorar, ter amigos, sair e até mesmo a reconhecer a necessidade e importância de dividir com o cônjuge a responsabilidade pela educação dos filhos.

- **Dinair (FG2):** *“Eu aprendi muito com as minhas filhas, aprendi e estou aprendendo e cada dia que passa eu divido mais elas, com os amigos, com os namorados, com o pai, quando tava vivo... É assim, a gente aprende muito com eles”.*

Reavaliar os valores é outro aprendizado que os pais têm com os filhos, na medida em que percebem que estes se atualizam no tempo e que determinados princípios que ensinaram não têm mais serventia e que por isso têm que mudar. Explícita-se a nítida consciência do caráter temporal, de transformação dos valores ao longo do tempo e que são criados e recriados pelas pessoas.

- **Dinair (GF2):** *“Tenho aprendido a importância dos valores antigos que eu tive... que eu fui criada por avó, era bem mais rígido. Então, eu passei pra elas... E elas conservaram alguns e outros elas mudam, porque o tempo muda e as coisa também. Até eu... Tem hora que eu penso que tinha coisa que era boa, mas que hoje é besteira. Então a gente tem que mudar o que a gente acha que não serve mais”.*

Filhos educam os pais, é outro aprendizado no exercício da parentalidade, na medida em que percebem que os filhos são os guardiões dos próprios valores, princípios e práticas que eles transmitiram. Nesta perspectiva educativa, fazem referência ao fato de que quando se esquecem ou transgridem regras, normas e princípios que ensinam ou ensinaram para os filhos, estes marcam e denunciam as contradições dos pais, fazendo-os retornar e guardar tais princípios. É um momento em que experimentam uma troca de lugar, de papéis, percebendo que os filhos monitoram e controlam em determinadas situações do dia-a-dia.

- **Dinair (GF2):** *“Por exemplo: Eu pego um dia e vou no mercado, aí eu dou uma olhada lá na prateleira, digo: Olha que legal ! Vou levar pra casa. Compro, chego em casa. Aí eu falo assim: Olha aqui filha que a mãe comprou, achei assim agora, uma marca nova que saiu aí Elas: Mãe... Vai lá no preço: Mãe, mais você comprou isso nesse preço? Mãe, mais isso tá muito caro, mãe mais pelo amor de Deus!! Aí eu falo: Ah, tá filha? Tá mãe, se você quisesse porque você não falou? Quer dizer, sou ou não sou mais filha do que mãe”?*

Outro aprendizado que os pais fazem referência em termos da experiência de ter filhos é **cuidar de si**, na medida em que começa a prestar mais atenção no cuidado com a alimentação, qualidade de vida, etc.

- **Pedro (GF2):** *“Eu aprendi muito com as minhas filhas e estou aprendendo também, inclusive direcionada a alimentação. A minha filha tem vinte anos, eu vou no supermercado a primeira coisa, sempre eu vou com elas, elas fazem questão, elas andam mais comigo do que com a mãe, por isso que a mãe é mais ciumenta. Então ela pega tudo que eu vou comprar ela fala, porque quando eu chego lá minha esposa até fala comigo: Poxa, você não olha a validade nem nada. Eu pego tudo, antes de colocar no carrinho eu tá olhando. Fala: Pai, isso aqui vai vencer tal, tal dia, esse aqui tem gordura, a gente pode comer, tem oito anos. Então às vezes a gente vai comer alguma coisa em casa. Não pode comer muita coisa tem que comer muitas frutas . É uma coisa que eu nunca me preocupei, hoje eu estou me preocupando através delas, isso é um ensinamento, eu aprendo muitas coisas com elas, pelo visto eu vou aprender muito mais. Olha, aprendeu, quer dizer, eu aprendi, apesar de que toda a vida eu fui essa pessoa que tive responsabilidade, meus avós sempre me ensinaram isso e isso passou mais depois deu ter tido elas, quer dizer, não passou uma coisa pra min saber mais explicar as pessoas respeitar o ser humano, e respeito ela, respeito todo mundo, amo elas de coração e qualquer outra criança também”.*

Respeitar os outros e Responsabilidade é outro aprendizado que os pais fazem referência. Pode ser compreendido como a experiência derivada do fato dos pais terem que se haver com a tarefa de educar os filhos, tanto no sentido material, quanto no sentido dos valores e cuidados humanos. Penso que quando os pais estão diante de um ser ainda informe, tendo que alimentar, dar carinho, amor e atenção, estas tarefas se impõem como humanizadoras. Embora tenham aprendido alguns princípios anteriormente, os mesmos podem ser revividos e transformados em novos significados. Esta é uma possibilidade de experiência que se dá no exercício da parentalidade na vida das pessoas, conforme estudo de Bethoud (2003) sobre o significado da parentalidade.

Dialogar é outro aprendizado apontado pelos pais. Isto não exclui considerar momentos de tensão na família. Consideram que o diálogo comporta este aspecto de ter que lidar com as diferenças de opiniões e pensamentos, e que ele pode ser uma via para busca de manutenção da coesão familiar.

- **Claudina (GF2):** *“Olha, eu aprendi a gostar bem antes de casar, porque eu fui criada tomando conta de filhos dos outros pequeno, e eu tinha uma responsabilidade muito grande, eu com onze doze anos eu já cuidava de crianças, então eu tinha um cuidado muito grande com filho dos outros, hoje em dia eu tenho cinqüenta e sete anos, eu tenho pessoas que eu criei que as vezes eu olho assim: Ah, você era quase minha mãe quando você era pequena, com dezesseis, dezessete anos. Então eu sempre fui assim muito cuidadosa, não só com o dos outros mais com os meus também e eu quero muito bem as minhas filhas”.*

É interessante perceber, que nas duas narrativas acima, os pais fazem referência a um aprendizado anterior. Mas, ao se referir à experiência da parentalidade, percebem que em relação ao aprendizado anterior, este adquire um significado mais amplo, mais profundo. A experiência da parentalidade possibilita um maior grau de humanização para estes pais. Portanto, cuidar, ter responsabilidade, nutrir elos familiares e dialogar são aspectos fundamentais que emergem no discurso destes pais como experiência enriquecedora.

E por último, e não mesmo importante: **Redes sociais** é outro aprendizado que enfatiza o fato de terem buscado ajuda para tentar superar as dificuldades de perda e luto na família. Além disso, responder pelas tarefas de educar, acompanhar, monitorar e cuidar dos filhos, principalmente nos dias de hoje, quando os pais não têm muito tempo para estar com eles, requer poder contar com uma rede de apoio, que pode variar desde outros parentes da família extensa, passando por vizinhos, escolas e ONGs.

Gostaria de salientar a importância de considerar que estes grupos se mostraram bastante dinâmicos e realizaram discussões profundas dos temas apresentados para conversações, ficando evidenciado um profundo clima emocional,

na medida em que as pessoas iam se lembrando de situações vividas por elas na infância, resgatando imagens e memórias vividas na família.

Isso de certo modo foi muito útil como aquecimento do grupo e forneceu indicadores que possibilitaram a mim, como pesquisador, escrever um breve capítulo sobre **Família e Pobreza**. Cabe ainda explicitar que na realização do GF1, tivemos um problema técnico de queda de energia, o qual não possibilitou gravar e ou filmar na íntegra o conteúdo que emergiu da primeira pergunta.

Acredito que a primeira pergunta propiciou entrar em contato com emoções profundas resgatas pela memória, o que de certo modo também influenciou o grau de profundidade das discussões. As pessoas não se detiveram meramente a responder as questões, mas se propuseram a falar de si e de suas experiências, o que deu possibilitou efeitos terapêuticos, de transformações nas pessoas. **(A nova pergunta foi: gostaria que vocês pensassem numa lembrança que vocês trazem da infância que marcou muito vocês na família)**. Muitas visões foram transformadas pelas pessoas, o que pode ser observado no final dos grupos focais. As pessoas choraram e se emocionaram muito. O que ficou evidenciado neste grupo foi que as maiores preocupações deles são com as drogas e a violência. Apareceu também a questão relacionada à sexualidade, em que colocaram que têm vergonha de falar com os filhos, porque não foram acostumados, não sabem. Por outro lado também se considerou o fato de que é importante falar tudo, não esconder nada, pois assim os filhos acabam não correndo o risco de aprenderem na rua, se expondo a riscos.

Dona Leonor não tem segredos com os netos, filhos de uma de suas filhas que é dependente de drogas. Ela pega trouxinhas de maconha, papelotes de cocaína e pedrinhas de crack e mostra para os netos e conversa com eles sobre drogas, mesmo assim preservando a imagem da mãe – pede compreensão dos netos para com ela. Vale-se também da situação em que os netos presenciam a mãe drogada e faz uso da estratégia de contra modelo para refletir com os netos sobre as conseqüências nefastas das drogas, bem como explicitar os exemplos de modelos positivos – que é o filho mais velho, que acaba sendo “a figura de pai” para os netos.

Com relação à sexualidade, alguns deles colocaram (principalmente a Dona Leonor) que pede para o neto mostrar os órgãos genitais (já adolescentes, com quinze anos) para verificar se está fazendo a “*higiene direitinha, se não tem feridas ou alguma alteração*”. Isto faz com que possamos questionar como o ciclo vital é vivido nestas famílias: relativizar, em função do contexto de vida, a noção de diferenciação, fronteiras, intimidade, individualidade e privacidade nas famílias que vivem nesse contexto (principalmente aquelas em que a avó tem a responsabilidade de cuidar dos netos em função de perdas, separações, uso de drogas, alcoolismo e doença crônica dos pais).

Outro aspecto que pude perceber é que na narrativa de todos os pais sobre suas infâncias e histórias de vida apareceram questões relacionadas ao uso de drogas e alcoolismo. Com exceção da Midouri (que apresenta uma diferença de classe social e educação), todos os outros tiveram e ainda têm problemas de alcoolismo e drogas na família, o que faz com que tenham atenção redobrada com relação a estas questões na educação dos filhos.

Outro tema trazido por uma das mães está relacionado ao fato de que sente falta do marido na educação dos filhos, explicitando a inconsistência que se apresenta, principalmente quando ela dá uma orientação aos filhos, ao contrário do pai.

Foi considerado que o estado emocional em que se encontram influencia suas práticas educativas para com os filhos, evidenciando que quando estão bem emocionalmente conseguem boas saídas para situações trazidas pelos filhos. Afirmaram que muitas vezes batem nos filhos para descontar os problemas pessoais que estão vivenciando. E isso acaba resultando na inculcação de medo, insegurança e afastamento emocional.

Um outro tema relacionado à experiência da educação dos filhos foi à fé (crença em Deus). Através do exercício da religiosidade se sentem fortalecidos no enfrentamento das dificuldades que surgem nesta tarefa. Chamou-me atenção o caráter de efeito terapêutico neste grupo, uma vez que as pessoas aprenderam muito umas com as outras, sentindo-se apoiadas e aliviadas.

Quem não tinha experiência de uso de drogas na família, aprendeu a como ensinar os filhos a se protegerem, uma vez que o contexto vivido foi apresentado, sobretudo quando se falou nas conseqüências para a família e os envolvidos. As experiências dos pais que buscam ter práticas mais democráticas ajudaram àqueles que se colocam de modo mais autoritários, fazendo uso de estratégias violentas e agressivas com os filhos (bater, dar surras), como foi o caso da Irene, que ao final do grupo falou que aprendeu que não vai mais bater nos filhos.

Foi Interessante perceber que no início do grupo, as lembranças positivas surgiram acompanhadas de uma miríade de lembranças negativas. Em meio ao sofrimento da infância vivida – seja por abandono, dificuldades materiais, orfandade, etc, as pessoas conseguiram tirar coisas positivas, em que consideraram terem crescido muito e amadurecido com as dificuldades, indicando elementos de resiliência nestas famílias, conforme ficou explicitado na narrativa em que junto com minha co-moderadora, fizemos uma síntese dos principais fatos e momentos do encontro.

- **Co-Moderadora:** *“Eu achei que ele trouxe muita riqueza, né. E a gente pode trabalhar com muitos temas da vida de cada um. E eu me sinto muito gratificada com esta força do grupo... O quanto cada um pode trabalhar com suas questões ouvindo o outro. E que eu acho que a gente sai de dentro da gente pra olhar pro outro né, e se nós fizéssemos isso o tempo todo na vida o mundo seria diferente. E aqui a gente faz esse exercício de olhar pra experiência do outro, para a dor do outro e que a gente pode levar essa experiência pro mundo lá fora, né. Ficar mais atento ao outro. E esse encontro propiciou isto e isto me deixou muito gratificada”.*

- **Moderador:** *“Eu achei rico... Eu sempre acho rico... De a gente poder aprender com as outras pessoas. Então me tocou, me tocou hoje aqui, várias coisas. Eu percebi que diante de tantas coisas difíceis da vida, diante de tanta provação, diante de tanta dificuldade: a pobreza, a droga, a violência, o abandono, a falta de um lar, a dificuldade pra sobreviver. Mas quanta coisa boa a gente encontra no meio de tudo isso. O quanto a fé, o quanto a companhia dos outros ajudam. Chamou-me atenção o fato de... a M. ter aprendido com a experiência dolorida da I., por exemplo, como fazer numa experiência que ela não viveu. E me chamou também atenção a I. poder*

aprender com as pessoas que conversam, que dialogam mais, que é uma experiência que ela não vive, como fazer na casa dela. Vocês vêem que experiência rica... E o quanto nós exercitamos aqui o encontro, a solidariedade, o companheirismo. Hoje ninguém deu conselho pra ninguém aqui. As pessoas se respeitaram. Onde as pessoas são diferentes, mas elas têm em comum isto. Eu penso que isto pode ser considerado uma verdadeira comunhão. Isso que é a verdadeira solidariedade. Eu acho que se o mundo fosse assim, se as pessoas conversassem mais e se respeitassem, o mundo seria muito melhor e a gente poderia aprender muito mais nessa vida. Muito obrigados a todos vocês pela colaboração neste estudo sobre educação de filhos, e por também termos podidos experimentar tudo isto aqui. Mais uma vez, muito obrigado e boa sorte para todos vocês”.

Ao considerar os dois grupos focais, chama-nos atenção do fato dos participantes do GF1 serem pais, cuja idade dos filhos são mais características da pré-adolescência. Isto não foi planejado, tendo sido mero acaso.

Nessa fase parece que a experiência da parentalidade é mais caracterizada por tensões, conflito, descontrole emocional e sofrimento. Acredito que pode estar relacionado a um momento típico em que começa a acontecer às mudanças na fase do ciclo vital familiar. Os pais estão mais acostumados com um longo período no qual os filhos eram pequenos, não possuindo tanta autonomia, o que por um lado propicia práticas mais centralizadas e um nível de autoridade mais heterônoma.

Comparando estes aspectos com o GF2, percebe-se que os pais participantes do GF1 se preocupam mais com práticas e estratégias relacionadas às regras, compromisso com a escola, autoridade e comunicação. Já com relação ao GF2, a ênfase recai mais nas preocupações com drogas, gravidez precoce, violência, trabalho e perdas afetivas, que são questões relacionadas à aquisição de maior grau de autonomia. Então, enquanto no primeiro grupo os pais lutam para descobrir novos valores. No segundo grupo o foco é na manutenção dos valores já estabelecidos.

Nesta linha de análise, nos reportamos à pesquisa de Macedo e Colaboradores (2005), quando compara diferentes idades e o número de valores. Neste estudo fica evidente que aos 12 anos o número de valores é muito baixo, o que pode

ser compreendido, a partir do que percebemos no GF1 estar relacionado a esta ausência de clareza sobre valores, manifestada pelos pais. Tendo em vista que os seus filhos adolescentes estão entrando num universo de valores mais complexos. Talvez seja interessante uma pesquisa sobre valores infantis, o que acredito pode possibilitar maior visibilidade do que acontece nesta transição.

A autora explicita de seus resultados que há diferenças importantes entre faixas etárias estudadas na pesquisa sobre valores positivos entre os jovens.

Apesar de não terem encontrado diferenças muito acentuadas, elas são estatisticamente e qualitativamente significativas. A média geral de valores permanece equilibrada entre os jovens de 14, 15 e 16 anos, havendo uma diminuição entre os jovens de 17 e 18 anos.

Do ponto de vista qualitativo, o que foi possível perceber nos grupos de pais com filhos a partir dos 17 e 18 anos é que parece haver uma prevalência de clareza dos valores que se preconizam na família, sendo tarefa dos pais prestar atenção no quanto eles se mantêm ou não.

No final destes grupos, ficam claros quais são os valores, práticas e sentimentos que envolvem a tarefa de educar os filhos no atual momento em que vivemos, dotado de complexidade, em que elementos divergentes e convergentes se misturam e se fazem presentes.

Evidencia-se o quanto estamos no meio da complexidade e o fato dos pais se mostrarem confusos, contraditórios e angustiados pode estar refletindo, de fato, estarem travando uma luta entre a tradição e a contemporaneidade. Vêm-se num dilema em que se fazem presentes diversas possibilidades, diante das quais têm que escolher, em termos das práticas educativas, entre aquilo que aprenderam que é correto em termos de educação de filhos nas famílias de origem com seus pais e os novos valores que são preconizados na atualidade.

Deste modo, fica bastante claro a importância de se constituir espaços grupais comunitários em que os pais possam conversar, trocar idéias e compartilhar suas experiências de educar os filhos, refletindo sobre as questões que envolvem suas preocupações e dificuldades no cotidiano de suas famílias. Ter o foco na educação dos

filhos, para que possam encontrar respostas e saídas mais imediatas, contempla a filosofia de Paulo Freire de levar às pessoas aonde elas vivem, a possibilidade de pensar, refletir e aprenderem umas com as outras, reforçando a melhora da autonomia, independência pessoal e auto-estima dos pais de família e, conseqüentemente de seus filhos, resultando na melhora no exercício da autoridade, comunicação, bem como o estabelecimento de laços afetivos significativos na família, além da explicitação, clareza e fortalecimento dos valores positivos em termos das práticas educativas.

É por assim dizer, propiciar contextos em que estes pais se tornem objetos de si próprio. Não quero dizer com isto que haja uma cisão sujeito – objeto. Podemos ser as duas coisas ao mesmo tempo. Segundo Morin (2002), o indivíduo humano pode dispor da consciência de si, capacidade de se considerar objeto sem deixar de ser sujeito, uma vez que para ele o pleno desenvolvimento do pensamento comporta a sua própria reflexividade: a consciência pode atuar sobre o ser humano refletindo sobre si mesmo, ou atuar sobre o próprio conhecimento, tornando-se conhecimento do conhecimento.

Então, nesta perspectiva quando os pais refletem sobre suas práticas, novas práticas podem se originar. Além disso, esta experiência vivida neste contexto grupal pode funcionar no sentido de tirar a culpa dos pais, que a sociedade coloca nas famílias, dos problemas apresentados pelos adolescentes, que dependem dos aparelhos sociais de apoio.

Assim, tal experiência pôde funcionar no sentido de possibilitar que os pais diminuam ou eliminem o peso que tal cobrança implica que em geral resulta em ansiedades, inseguranças e desempoderamento diante dos filhos, dificultando ainda mais a tarefa de educá-los, sendo que estas preocupações possam ser revistas e colocadas por eles na justa medida, sem sentimento de culpa.

O exemplo disso é uma carta a nós enviada na última reunião do ano realizada no fim de 2005, com a qual gostaríamos de terminar este capítulo. Diz assim:

Quando eu estava só, encontrei um caminho de esperança que me levou até um grupo maravilhoso, que foram vocês.

Naqueles dias de tristeza, eu achava que não tinha mais saída, que eu lutava contra um exército inteiro. Era como se estivesse encurralada em um labirinto, sem ajuda, sem esperança, sem justiça!

Tudo e todos pareciam estar às avessas, o mundo conspirava e eu não achava uma luz.

Logo que comecei a falar com vocês, eu senti um calor humano, um toque mágico, era como se alguém finalmente pudesse me entender, mas entender lá no fundo da minha alma e bem no centro dos meus anseios. Não me sentia mais só, tinha amigos, pessoas para me ajudarem a pensar e com seus gestos carinhosos me confortavam fazendo com que eu me sentisse simplesmente eu! De repente ser eu mesma já não era mais tão sacrificado tão errado ou qualquer outra coisa chata, era simplesmente normal.

Hoje paro para pensar o quanto eu falei de minha pessoa achando que seria tão difícil, mas o que poderei falar de pessoas como vocês? Como explicar com palavras sentimentos tão nobres? E como afirmar que não consigo saber os nomes, mas que fecho os olhos e vejo os rostos expressivos me passando mensagens tão importantes que ficarão na memória para sempre.

Foi na simplicidade dos fatos que encontrei respostas para charadas complicadas e no exercício mais difíceis que vi soluções tão óbvias!

Claro, não poderei ser mais a mesma, hoje me sinto mais forte e muito mais preparada para passar outras etapas e criar novos sonhos. Não quero que seja um adeus, mas um até logo, até qualquer dia, ou qualquer hora a gente se encontra para comemorar ou lembrar ou simplesmente dizer oi, tudo bem com você?

Guardo no meu coração e sei que meus filhos mais ainda lembrarão desses dias de sofrimento e glória porque tivemos a oportunidade de participarmos dessa experiência

maravilhosa que é a humanidade, a amizade, o carinho e o respeito que encontramos nesta caminhada. Obrigada queridos amigos psicólogos.

Um abraço, um beijo, um carinho, uma saudade...

S.C (mãe) – 36 anos, E.D.C.F (filho) – 14 anos e (A. L. C. F (filha) 12 anos.

Considerações Finais

Todos sabemos que o tema da educação dos filhos na contemporaneidade é extremamente complexo e por mais que se tivesse como intento levantar e discutir o maior número possível de fenômenos que apareceram, certamente haveria uma série de outros aspectos a serem aprofundados e pesquisados.

No entanto, ao tecer tais considerações finais, estabeleci como critério dar ênfase àqueles fenômenos que à primeira vista se manifestaram com muita intensidade, de modo extenso e profundo em termos de seus significados - aqueles que são muito básicos em termos dos fundamentos da educação no que se refere a atitudes e práticas educativas nas famílias.

Neste trabalho foi possível constatar na vida real do cotidiano a influência das mudanças bruscas dos valores, que são os da competição, do consumo desvairado, da banalização da violência, do vale tudo pra conseguir o que se quer, da desigualdade social e tudo mais que, nas micro relações desorientam as pessoas que são responsáveis por transmitir valores positivos para as novas gerações, começando dentro de casa nas famílias, passando pelos grupos sociais, pela escola, pelas instituições em geral e culminando no nível maior, nos governantes.

Os próprios adultos sentem que a experiência que possuem não é suficiente para lidarem com as novas e constantes demandas do cotidiano que surgem atualmente.

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade em decorrência da globalização, que geram contextos cada vez mais regidos pelos valores da individualidade o que faz emergir problemas éticos e morais que nos desafiam pela relativização dos valores da individualidade o que faz emergir problemas éticos e morais que nos desafiam pela relativização de valores.

A tradição que organizava anteriormente a vida social, sustentada pela certeza e a firmeza das coisas, oferecia os elementos cognitivos e morais para um modo consistente de ser e de agir. No nosso universo social pós-tradicional, as

tradições não são mais transmitidas como antes, mas reconstruídas. Com o afrouxamento das forças da tradição, somos constantemente confrontados com a necessidade de escolhas, processo esse que se por um lado envolve risco, por outro, permite uma apropriação do mundo social que dá poder ao ser humano, pela liberdade responsável de escolher estilos de vida.

As imagens culturais negativas são oferecidas aos jovens e reforçam escolhas de risco. Essa vulnerabilidade aumenta ao associar-se com outros fatores ligados às desigualdades crônicas no contexto brasileiro, que impedem o acesso aos bens sociais básicos (educação, saúde e moradia), amplamente franqueados aos adolescentes dos contextos econômicos mais favorecidos da população. Cria-se assim uma espiral de vulnerabilidade, que vai se ampliando ao consideramos outros fatores como sexo, idade, raça, local de moradia e outros.

Nesses contextos de falta e excesso, os limites se esvaecem. Podemos então observar a insegurança dos adultos em torno da transmissão de valores à geração mais jovem, que impacta o processo educativo em qualquer extrato social, sendo que deste contexto muitas vezes resultam em conflitos entre as gerações.

Os Valores, longe de serem essências eternas, são crenças que se expressam na excelência das ações e estão ligados, não só às histórias individuais, mas inscritos nas histórias das sociedades.

Expressam-se nos costumes de um povo, baseados nas tradições, memória viva de uma civilização, cujas imagens e símbolos dão a cada grupo, uma singularidade ética inscrita em suas raízes.

Educar é transmitir valores e o grande desafio da educação é inscrever os valores comuns de uma cultura no projeto de liberdade de cada um;

A família, nossa placenta cultural, é um espaço privilegiado nessa cadeia de transmissão de valores.

A transmissão dos valores no presente contexto nos remete à questão das práticas educativas ou o conjunto de estratégias utilizadas pelos pais para cumprir tal papel.

Os pais quando se colocam frente aos filhos ensinando e reforçando a educação como um valor importante, se vêem diante de um conflito porque o argumento é de que estudar não vale mais nada, como vemos ilustrado no atendimento da **Família Passos**.

O argumento é de que olham para adultos que se formaram e percebem que e isto não faz diferença. Por outro lado vemos os pais fazendo um esforço muito grande pra dizer para os filhos que é importante estudar. Estes não estão conseguindo ver a escola e o estudo enquanto um projeto em que eles possam se organizar em termos de um futuro melhor. Tal valor se apresenta como ineficaz, conforme pudemos perceber nos atendimentos familiares, que reflete o conflito entre pais e filhos, que pudemos observar nos grupos focais.

É preciso que consideremos o cotidiano cultural em que vivemos, tendo em vista que a mídia tem exercido uma forte influência na formação de comportamentos e valores. Tem havido uma inversão total de valores, do ponto de vista daqueles que são considerados importantes para os pais de famílias, principalmente os que têm a ver com o desenvolvimento positivo dos filhos, segundo suas opiniões.

As novelas têm mostrado que vale qualquer coisa para levar vantagens, o que em geral está ligado a se dar bem, não importa os meios e ter dinheiro.

Ao finalizar este estudo se explicita uma questão que considero importante, principalmente a partir das categorias que emergiram, as quais expressam as preocupações dos pais relacionadas ao estudo, drogas e sexualidade, uso e tráfico de drogas e da promiscuidade e imoralidade sexual enquanto um lugar de busca de vida fácil. Pode-se fazer o que for para poder ter dinheiro e se sustentar.

Embora estes significados não se explicitem claramente nas discussões dos grupos focais, apareceram constantemente em nossa experiência de campo nos atendimentos com as famílias ou os pais quando nos procuravam para pedir ajuda sobre situações de crise nas famílias. Em geral se mostravam preocupados e desconfiados de que os filhos e filhas estavam vendendo o corpo e envolvidos com o tráfico de drogas.

Relacionadas a estas questões, traziam as desconfianças de que os filhos estavam fazendo programas com homens e mulheres, inclusive casados, e de natureza homossexual.

Muitos pais fizeram referência ao fato dos filhos estarem se prostituindo e recebendo como pagamento a droga como espécime, que acabavam vendendo para reverter em ganho de dinheiro. Então aparece o fato dos filhos não pegarem a droga diretamente das mãos dos traficantes. Isto nos faz inferir que na discussão destes temas enquanto preocupações podem estar implícitas tais questões. Acredito que estas três preocupações (**estudo, drogas e sexualidade**) se evidenciam com grande força em termos de extensão e profundidade porque acredito que têm a ver com esta escalada decadente em termos dos valores que percebem na vida de seus filhos.

Em minha compreensão, por uma questão moral e de publicidade estas questões não puderam aparecer tal e qual nas discussões dos grupos focais. Deste modo, penso que estes aspectos estão relacionados à presença de conflitos de valores entre as gerações: **estudos como um investimento em longo prazo versus satisfação imediata e ganho fácil (se dar bem)**. Esta satisfação imediata aparece no cotidiano da educação dos filhos, relacionadas à interdição e imposição de limites pela família, uma vez que crianças e adolescentes apresentam baixo limiar de frustração e capacidade de protelar o prazer. Enfim os filhos não conseguem esperar. Colocam-se nas relações com o mundo com uma expectativa de bons resultados e prazer imediatos.

No contexto desta pesquisa muitas vezes os pais se mostraram muito angustiados, deprimidos, o que refletiu baixa auto-estima, uma vez que em situações de desemprego, não conseguiam satisfazer as necessidades de consumo dos filhos, que eram colocadas quase como uma exigência e um valor imprescindível, do ponto de vista das crianças e adolescentes, os quais acabavam fazendo pressão sobre os pais, como se a parentalidade pudesse se legitimar somente a partir desse valor de consumo e prazer imediato.

Este valor apareceu traduzido no sentimento de coação que os pais descreviam com relação aos filhos. Estes faziam forte pressão para que os pais

comprassem as coisas, a ponto de algumas mães que não tinham a presença de um marido provedor, acabavam por se prostituírem para obter condições de ganho para dar o que eles exigiam, além de gastarem os ganhos decorrentes da bolsa família para consumo deles.

Nesse sentido, do ponto de vista do macro sistema, as famílias vivem seu cotidiano sob uma tremenda pressão da mídia e da sociedade de consumo que caracteriza um dos muitos valores contemporâneos em torno dos quais a vida em sociedade se organiza. Assim, ser bom pai é poder dar as coisas para os filhos.

Uma outra questão que me chamou atenção ao longo deste estudo é com relação ao exercício da **autoridade** enquanto uma função parental.

Do ponto de vista da tradição, esta é baseada na hierarquia, em que o respeito é devido aos mais velhos e justificado pelo fato de saberem mais e terem maior informação, porque viveram mais tempo do que os mais novos e assim acumularam experiências positivas que podem ser transmitidas.

No entanto, o nó entre as gerações se deve ao fato de que nos dias atuais o saber se espalha tão rapidamente, adquirindo um caráter de serem obsoletos, e nesse sentido os jovens adolescentes têm maior possibilidade de acesso aos saberes, em relação aos mais velhos e esta regra não funciona mais.

Desta perspectiva o valor da autoridade baseada na relação de hierarquia perde o sentido, tendo sido transformado na atualidade. Doravante acredito que este valor na qual a autoridade se baseia não é mais pela hierarquia entre as gerações e se faz necessário ser substituída pela **confiança na capacidade de amor, diálogo proteção e afeto, que é uma dimensão ética e afetiva**. Deste modo, no fundo, podemos afirmar que há uma desvinculação entre Poder e Autoridade, de ordem moral.

Percebe-se que quando os mais são autoritários com os filhos, eles lançam mão de estratégias criativas, em que dão um jeito, mesmo sendo escondido, fazer valer o que eles desejavam. No entanto, quando colocam no colo ou olham nos olhos, conversam e respeitam o direito de querer dos filhos, predominando o clima afetivo. Deste modo, os pais conseguem melhores resultados em termos da eficácia de suas práticas, como vimos nas narrativas de alguns deles nos grupos focais.

Nesse sentido se coloca a importância de compreender o conflito que os pais vivenciam, pois aprenderam a exercer autoridade a partir do lugar de hierarquia e não da capacidade de amor, proteção e afeto.

As relações tendem a ser menos assimétricas, mais igualitárias e, portanto, menos hierárquicas. Isto implica na necessidade de se desenvolver a habilidade do diálogo, através da qual se pode buscar negociação pelos acordos consensuais e assim é preciso que tanto pais quanto filhos na família aprendam e sejam capazes de se comunicar cada vez melhor, e a afetividade como um novo valor se faz necessário.

No entanto, percebo haver um outro “nó”, que reflete a presença de conflito no estabelecimento desta relação de amor, com afeto e proteção que é a dificuldade de aproximação e expressão afetiva muito grande. Nesta experiência entram os padrões de expressões afetivas tradicionais que dificultam a sobrepujar barreiras e criar maneiras de intimidade entre gerações. Este aspecto apareceu muito claramente e pôde ser ilustrado no atendimento da **Família Passos**.

Nas conversações com os pais nos grupos focais, quando falam sobre como foram educados em suas infâncias, os afetos positivos nas relações entre adultos e crianças quase não aparece como um valor.

Percebeu-se haver uma influência da questão de gênero e do tabu da proximidade física e afetiva. Isto precisa ser compreendido como um nível de conflito que se apresenta na experiência dos pais (homens), que foram educados por suas mães e pais apanhando com “vara de marmelo”, refletindo no contexto atual de suas vidas com certo pavor em encostar-se a suas filhas e filhos.

Além disso, são vistos pelas mães (mulheres) com olhares desconfiados, como potenciais abusadores de suas filhas. A este tabu também se apresenta uma outra questão que se faz presente na vivência cotidiana das práticas educativas, que é a **divisão sexual dos temas a tratar**, que foi bastante explorado no contexto de análise, discussão e interpretação.

Esta descrição das dificuldades de proximidade e expressão afetiva aparece muito bem explicitado pela experiência vivida por Seu Tiburço, na família referida

anteriormente. Ele afirma e reconhece que atualmente para melhor educar seus filhos é importante haver aproximação afetiva. No entanto, ele não conhece esta experiência e não sabe como fazê-lo. Utiliza uma metáfora em que afirma que a relação afetiva é para ele como um tocador desafinado: ele “canta num tom e toca noutro”, e isto significa um descompasso na experiência educativa relacionada ao valor do afeto.

Na mesma sessão, o filho apresenta uma dificuldade muito grande de olhar nos olhos do pai, refletindo ao mesmo tempo o grande desejo e a dificuldade de expressão afetiva de ambos.

Desta perspectiva, foi possível perceber que, na maioria das vezes, os conflitos e embates entre pais e filhos que colocam em jogo a autoridade se manifestam como fenômenos atrelados às questões que envolvem escola, família, trabalho, relacionados com valores – **Investimento a médio e longo prazo em contraposição à vida fácil e ganho imediato.**

Ao exercerem autoridade junto aos filhos ligada às preocupações dos pais com sexo, drogas e baladas, no fundo, estão em jogo os valores relacionados a comportamentos que têm a ver com a **busca do prazer imediato, do consumismo e do se dar bem na vida a qualquer preço.**

Então, nesse sentido, o exercício da autoridade aparece como valor conflitado caracterizado pelo **exercício da força e legitimidade hierárquica e respeito à experiência do saber da vida versus exercício do não uso da força e expectativas de proteção, amor e afeto.**

Então, acredito que o modo como os pais vivenciam a autoridade junto aos filhos, refletem as preocupações que sentem em função do peso da responsabilidade. São vivenciadas como modo de cuidar e com o certo temor que sentem, cuja natureza é a antecipação da possibilidade do que pode acontecer; experimentadas como um ocupar-se antes e afetados pela responsabilidade que demonstram na educação dos filhos, temendo acontecimentos que gerem danos, que podem se aproximar da família: gravidez na adolescência, uso e tráfico de drogas, violência, insucesso escolar, influências negativas de amizades, associação a gangs, etc...

A autoridade também é vivida relacionada à experiência de imposição de limites, que são expressos pelos pais a partir de metáforas, tais como “cercas, rédeas, perímetros”, que podem ser compreendidos com o significadas de como tomam medidas de cuidado para evitar que os filhos se exponham a situações e tenham comportamentos que possam gerar danos físicos, morais, emocionais. Tal tarefa tem se tornado cada vez mais complexa, considerando os modelos aos quais crianças e jovens estão expostos, principalmente, se consideramos as mídias.

Do ponto de vista do cotidiano, se as considerarmos como “quase uma instituição” que educa, cria valores, desejos e necessidades através das propagandas e novelas, é que vemos tais modelos serem apresentados e os jovens e seus pais expostos a eles.

Neste momento em que estamos finalizando este estudo, está indo ao ar a finalização de uma das novelas exibidas em nosso cotidiano, em que um dos personagens é representado por uma pessoa bem mais velha. Em seus comportamentos apareceram umas grandes inversões de valores, que deixou muitas pessoas de “cabelo em pé”. Os modelos de comportamentos explorados e apresentados ao longo desta por boa parte dos personagens são de que o que mais vale é se dar bem a qualquer preço.

Uma das personagens mais importantes mandou matar várias pessoas, cometeu várias maldades, desrespeitou, enganou, desafiou a inteligência e autoridade da polícia que representam a ordem moral e os bons costumes. Saiu de avião para o exterior e acabou com um garoto de vinte anos em Paris tripudiando e se prevalecendo diante das autoridades brasileiras. Do ponto de vista dos valores, fica explicitado que quem tem dinheiro é quem manda e se dá bem, não importando os meios.

O personagem representado pelo jovem de vinte anos aparece como garoto que faz programas (usa o corpo e faz sexo por dinheiro) com mulheres mais velhas e ricas. Ele enganava os pais, fingido que ia para a faculdade estudar. Depois apareceu tentando fazer o curso de direito, dizendo que não queria mais, porque não era esta a sua vocação.

Em outro momento uma outra personagem representada por uma mulher bem mais velha em relação ao “parceiro”, que a partir de uma cena em que se subentende ter acabado de fazer sexo, entrega nas mãos de outro jovem um pacote de dinheiro. Este ainda quis justificar eticamente sua atitude, mas esta o interrompe, não querendo explicações, deixando claro que o mais importante é o prazer sexual que ele a proporcionou.

Desta perspectiva a figura de autoridade representada por aquele que é mais velho, porque representa a tradição e o acúmulo de experiência e maior informação sobre a vida, se vê aí maculada.

Acredito que esta imagem pode acabar se generalizando, na medida em que ao ser difundido e captado por crianças e jovens, o mais velho como autoridade, tais como professores, pais/ mães e outros adultos, acabam não sendo mais dignas de respeito e credibilidade.

Os pais se sentem desautorizados pela rapidez e volume de informações, porque os jovens as absorvem muito mais rápido pelos meios de comunicação de massa e, sobretudo via internet, achando que sabem mais que seus pais.

Deste modo, penso que cada vez mais este valor **autoridade** acaba sendo relativizado ou desacreditado, o que implica não mais ser possível falar em moralidade (no sentido normativo do termo), uma vez que desta perspectiva, vivemos numa sociedade Pós-Moralista (Liotard, 1984; Bauman 1998, Giddens, 2002a e 2002b; Morin, 2005) – questão que pretendo desenvolver melhor no doutorado.

A partir da experiência destes quatro anos, que estive em campo realizando este estudo, bem como, mais de dez anos em que fui professor na Rede Pública de Ensino e considerando também, minha experiência de consultório como terapeuta de família, tenho testemunhado que os pais não se sentem fortalecidos em termos de forças para fazer valer seus valores e práticas educativas. É comum experimentarem sentimentos de angústia e impotência por causa da perda deste lugar de autoridade, e isto, acontece independente de classe social e nível de escolaridade dos pais.

No entanto, percebo que conseguem melhores resultados quando se dispõem a dialogar, negociar e dividir a responsabilidade pela tomada de decisões, deixando claro o que cabe a cada uma das partes frente às possíveis conseqüências dos comportamentos dos filhos. Explicita-se a necessidade de uma postura de menos assimetria em função da autoridade hierárquica costumeira, na medida em que pais e filhos fazem contratos, a partir da busca de acordos consensuais, conforme pudemos ver ilustrado no atendimento da **Família Simão**.

Essa negociação, à qual estou me referindo, sempre passa pelo desejo de ganhos e vantagens por parte dos filhos. Assim, o dinheiro (e tudo que dele possa decorrer), faz com que seja mais importante “ter que ser”. O próprio sistema político e social permite isto, uma vez que não existem mais coerências internas ou consistência ideológica (que representa seu sistema de valores).

Deste modo, reflete nas outras instituições, fazendo com que estas atuem e sejam percebidas como não tendo mais a força moral coercitiva que deveriam ter, para que as pessoas pudessem se espelhar e se manter eticamente, se comportando em função daquilo que é ético e não em função daquilo que, mesmo sendo errado, se as pessoas não descobrirem e souberem, fica tudo bem.

Basta que nos lembremos dos últimos episódios ocorridos em âmbito político e nacional sobre corrupção no governo, como por exemplo, os escândalos do “Mensalão”, amplamente divulgados pela mídia escrita e televisiva.

Nesse sentido, há então a prevalência da moral heterônoma, à semelhança da “moral do bom menino”. É, por assim dizer, considerar que a moral se coloca para as pessoas, que elas a interpretam como vivendo na possibilidade de poder fazer o que quiserem, desde que não sejam descobertas.

Este tipo de moral é o que vem prevalecendo ao longo dos últimos tempos, principalmente no campo da política e disseminada em quase todos os contextos da vida contemporânea, deixando a população em geral, desacreditada dos valores de verdade, honestidade, clareza e transparência – valores estes que os pais das famílias de baixa renda ainda julgam importante transmitir para seus filhos, conforme pude

constatar neste estudo. Do ponto de vista da complexidade, parece acertado afirmar que vivemos, então, a ética da ambivalência.

Portanto, pode-se considerar que se estabelece um “nó” entre as gerações, principalmente quando observarmos que este foi o tipo de moral que prevaleceu na última novela das oito, a qual nos referimos. Assim, percebo que não há uma interiorização dos valores que levam ao exercício do juízo moral – do que é certo e do que é errado.

A compreensão que tenho ao término deste estudo, no que se refere às relações entre pais e filhos, no contexto educativo na família, vai na direção do que propõe Morin (2005) em o Método 6 – **Ética**, que é a de que, quanto mais complexa se torna uma sociedade, mais a ética se faz necessária.

Com as transformações ocorridas na contemporaneidade, tem havido o desenvolvimento de egocentrismos e das relações de interesse/ lucro e consumo, o que acredito ter contribuído para a desintegração das formas de relacionamentos tradicionais, implicando na fragilidade dos laços humanos, conforme nos apresenta Bauman (2004) em sua obra intitulada **Amor líquido**, que levanta o problema da solidariedade/ responsabilidade, ou seja, o problema ético.

Nesse sentido, as comunidades familiares e tradicionais encolheram (o desaparecimento da idéia da grande família) e foram desestabilizadas (separações, divórcios, incompreensão entre as gerações). Embora esteja havendo atualmente o surgimento do **comunitarismo**, (Morin, 2005), enquanto um valor, elas tendem a proteger identidades coletivas, mas parece não ressuscitarem a influência da comunidade na vida do indivíduo.

Como afirma Morin (2005) é que quanto mais uma sociedade se torna complexa, menos rígidos ou coercitivos se tornam, os limites que pesam sobre os indivíduos e os grupos, de modo que, o conjunto social pode se beneficiar de estratégias, iniciativas, invenções ou criações individuais.

Nesse sentido, o excesso de complexidade pode destruir os limites, flexibilizando o laço social e, num outro extremo, a própria complexidade pode diluir-se na desordem e no caos, afetando os sistemas de valores das pessoas.

Estas se sentem perdidas e desorientadas, experimentando uma certa orfandade e desenraizamento existencial, sendo necessária uma postura no cotidiano, que implique no que Giddens (2002) em sua obra intitulada ***Modernidade e Identidade*** denomina de **identidade reflexiva**, processo pelo qual se requer que as pessoas, a todo instante, estejam pensando, refletindo e se posicionando em função de respostas que possam surgir a partir de perguntas que possam fazer em seus contextos vividos: ***O que está acontecendo agora? O que eu estou pensando e qual meu posicionamento diante disto? O que eu estou fazendo e função do quê? O que estou sentindo em função do que estou fazendo?***

Esta proposta está na base da busca de uma auto-identidade, como fenômeno coerente, que supõe a explicitação de uma **narrativa do eu singular** em relação, na busca de sentido de vida. Isto é importante em todos os âmbitos da vida, sobretudo no que se refere à tarefa de educar os filhos, que envolve o outro. Nessas condições, podemos falar de uma proteção de alta complexidade, que acredito estar na base da solidariedade vivida, interiorizada em cada um de nós enquanto membros de uma sociedade.

Desta perspectiva, acredito que a ética se coloca calcada no respeito e valores essencialmente humanos, na medida em que, considero, que esta tenha em suas bases de reflexão a preocupação dos nossos atos e suas conseqüências para nós e para os outros.

Acredito que isto possa fazer uma grande diferença, entre muitas questões que envolvem a vida, mas, principalmente, nas práticas educativas das quais se possa lançar no cotidiano das famílias. Quaisquer que sejam os contextos nas quais estas possam viver e conviver, reconhecendo o outro como legítimo e o outro na relação, conforme nos diz Maturana (1997, 1998, 2002).

Então, uma sociedade de alta complexidade deveria garantir sua coesão não somente por meio de “leis justas” e “instituições sólidas” (o que parece não ser o caso da contemporaneidade), mas também pela responsabilidade/ solidariedade, inteligência, iniciativa e consciência.

Isto justifica a necessidade de constituição de espaços coletivos em que os pais possam compartilhar, pensar e refletir sobre suas experiências de educar os filhos na contemporaneidade. Espaços estes que possibilitam fortalecer os laços comunitários, bem como pensar, refletir e transformar seus valores.

Esta experiência, ao longo destes quatro anos, possibilitou que ao passarem por este processo, os pais tenham se conscientizado de que têm um saber e possuem um horizonte de sentido para suas famílias, sentindo-se mais seguros e responsáveis por esta tarefa, refletindo em maior tranquilidade, melhora dos relacionamentos na família, fortalecimento dos laços afetivos, com conseqüente melhora da capacidade de diálogo e expressão emocional na família, o que acabou resultando num maior empoderamento dos pais quanto à tarefa de exercerem a parentalidade, sobretudo com relação à função de autoridade que esta implica.

Desta experiência, também derivou a diminuição da culpabilização que sentiam pelos comportamentos dos filhos adolescentes, que mais dependiam de outras agências sociais, que são outras redes de apoio, e que também têm sua função de formar e educar os mais novos para viverem na sociedade contemporânea, transformando este sentimento de culpa em responsabilidades, que puderam ser colocadas na justa medida.

Finalizo este estudo sensibilizado quanto ao fato de que vivemos num momento, cuja sociedade tem se tornado cada vez mais complexa, sendo que a “verdade” e os valores se tornam relativizados numa velocidade crescente, tendo isto resultado num viver cotidiano em que cada vez **menos pesa a moral** como valor, fazendo-me considerar que diariamente a **ética** e a **auto-ética** é requerida e se impõe cada vez mais como um valor fundamental.

Então, acredito que precisamos pensar mais na questão da ética e responsabilidade, porque quanto mais se generalizam e se globalizam as práticas sociais, mais aumenta a responsabilidade individual, porque os valores vão se diluindo e cada vez mais se espriam em função das mudanças que vão ocorrendo dos valores predominantes, que põe em questão o fato de não podermos falar mais em valores universais.

Por exemplo: podemos pensar no valor da vida predominando como um valor universal absoluto hoje, se pensarmos nas questões de violência cotidiana? Então, penso que, quanto mais globalizado o mundo e por mais negociações que possam ser feitas, com conseqüente diluição das fronteiras entre as nações, mais tende a aumentar a responsabilidade dos indivíduos, haja vista, do ponto de vista social, o recrudescimento do sentimento nacionalista.

Por isso, as famílias não podem desistir, como se elas fossem as nações no mundo globalizado, que têm que trabalhar e lutar para manter e preservar a sua integridade, principalmente, com relação a seus valores, o que acaba sendo uma luta com o sistema maior. Daí as dificuldades que disso decorre e a necessidade e importância do apoio da escola e da comunidade, de se instituir **grupos de pertinência**, para que os valores sejam reificados e fortalecidos e, que, se formem comunidades de pensamentos consensuais, com alguns horizontes em comum, conforme nos afirma Gadamer (2004), que possam orientar a vida das pessoas, a educação dos filhos e os padrões de ações e comportamentos.

Acredito que este objetivo se explicita como uma necessidade e compromisso ético para nós pesquisadores e que nossos projetos de pesquisas devam cunhar em seus instrumentos e procedimentos, estratégias que possam se reverter para o bem da comunidade. Foi no horizonte deste valor e compromisso que procurei me manter na realização deste trabalho.

Voltando ao foco do tema deste estudo, creio que, do ponto de vista da complexidade, com conseqüente estrangulamento dos valores, a autoridade parental fica completamente enfraquecida porque os próprios pais são invadidos por esta revalorização do ter e passam a se considerar melhores ou piores na medida em que acreditam que podem dar mais ou menos em termos materiais. Este é um valor generalizado pelos pais nas famílias em geral, conforme consideramos há pouco.

Isto tem uma conseqüência importante que é a dos pais se preocuparem com o fato de que seus filhos possam se revoltar e fazerem coisas erradas, que faz com que tenhamos que pensar num alerta para a necessidade de se juntarem às gerações mais

velhas, que estão na família, na escola e na comunidade, no sentido de formar estes grupos de pertinência.

Um outro ponto que me chamou atenção está relacionado ao sentimento de insegurança que os pais experimentam com relação à educação dos filhos. Fica muito claro a influência da transmissão intergeracional de valores, uma vez que os princípios seguidos pelos pais, que foram aprendidos em suas famílias de origem e que tentam transmitir, entram em choque com os valores que as novas gerações estão trazendo. E quais são os efeitos nos pais destes conflitos pessoais que geram conflitos entre as gerações? Como poderíamos desfazer estes nós?

Nossa experiência com as famílias que participaram de nossa estratégia de pesquisa nos fez perceber que, após terem passado por esta experiência passaram a se sentir mais fortalecidas e os pais se sentem mais bem legitimados e reconhecedores de que possuem um saber, no sentido de como educar seus filhos. Isto se concretizou na medida em que as famílias puderam ter um ponto de encontro ou um lugar para discutirem sobre as situações nas quais vivem, sobre as dificuldades e problemas que enfrentam.

Poder levar suas dificuldades e problemas para a escola, ou lugar de referência na comunidade, pôde funcionar como um suporte para que admitam que têm dificuldades e problemas e assumam a responsabilidade da tarefa educativa de apoio e proteção, bem como, que se apropriassem de recursos dos quais até então não tinham consciência de que possuíam, que lhes ajudam no enfrentamento e busca de soluções criativas e compartilhadas de suas dificuldades.

É viver a possibilidade de inverter este espírito de competição que reina no cotidiano, em que, acabam achando que todo mundo se dá bem e somente em suas famílias há problemas, que não sabem o que fazer, como resolver, transferindo a responsabilidade para outras agências de apoio social, tais como a escola, ONG ou outros adultos. Este efeito também foi percebido a partir dos grupos focais realizados.

Acredito que um dos objetivos num trabalho com famílias, tendo em foco a parentalidade em sua tarefa educativa, deve se colocar como possibilidade de articular estratégias em que estes possam acreditar que possuem um saber, devolvendo-lhes

esta responsabilidade que por inseguranças, incertezas e sofrimento não sabem que têm.

Neste cenário, torna-se imprescindível, a todo o momento parar, pensar e decidir. Viver tem se tornado muito pesado e cansativo, sobretudo quando se pensa na tarefa de educar os filhos.

Assim, fica difícil de decidir a todo instante sobre o que fazer na educação dos filhos, pois não é mais possível agir no automatismo e simplesmente usar a própria experiência acumulada. É preciso saber usar a experiência como capacidade de enfrentamento para saber o que fazer aqui e agora. E isto é uma tarefa que deixa as pessoas desorientadas, porque reflete a falta de informação, as próprias inseguranças pessoais, porque educar implica em decisões a serem tomadas, em que, a priori, não se tem respostas e certezas, porque cada momento é um, cada dia é um dia e estamos constantemente expostos às flutuações dos contextos nos quais vivemos.

A partir desta perspectiva, podemos considerar que vivemos uma **identidade líquida** (Bauman, 2004) em que se faz necessário ter uma postura reflexiva, a todo instante se perguntando sobre quais são nossas intenções e projetos, procurando nos manter coerentes podendo responder por isto.

Disso decorre que, cada vez mais, a ética e a responsabilidade pessoal se tornam importantes porque cada família tem que ter o seu sistema de crenças e valores, trabalhando, se afirmando no que acreditam, até “segunda ordem”. Num esforço constante para que as coisas aconteçam numa direção de um horizonte existencial, na qual se colocam, uma vez que, não dá para viver ao sabor do “vento das novidades” de cada teoria nova ou modismos que surgem, mesmo que sejam “cientificamente comprovados”.

Deste modo foi possível perceber que este contexto multifacetado acaba sendo experimentado pelos pais como uma “selva de contradições”, fruto da complexidade do mundo.

Então, tomar decisões, acaba sendo uma experiência muito pesada. E, com a injunção das tarefas e dos compromissos do dia-a-dia – de ganhar a vida e dar o sustento para a família, muitas vezes os pais “relaxam”, descuidando -se em relação

aos filhos, “deixam o barco correr, para ver no que vai dar”, afirmando que não têm tempo e o hábito de refletir como um valor que oriente a vida.

Um outro fenômeno que se explicita neste estudo está relacionado às questões de gênero que influencia as práticas educativas na educação dos filhos na família. Este fenômeno se mostra através de relações de disputas de poder que se estabelecem diante da educação dos filhos. Os membros da díade conjugal (pais e mães) muitas vezes se desqualificam, desconfirmam e excluem-se frente à tarefa de educarem os filhos.

Parece que essa questão de gênero progrediu muito no âmbito público e em famílias e nas pessoas de nível social e educacional mais elevado. Mas, da classe média para baixo, ainda se apresenta como uma questão dúbia. Os pais e mães reclamam direitos sem mudar as posturas e comportamentos, bem como, as práticas educativas que derivam destas dinâmicas. Como se dependesse simplesmente do outro, confirmar este lugar de legitimidade.

No entanto, acontece que aquele que está numa posição de autoridade, em geral apresenta dificuldades em abrir mão ou dividir tal lugar que ocupa, porque não vê diferença nenhuma em fazê-lo. Estão acostumados, como se isto fosse “naturalizado”, porque acreditam que sempre foi assim.

Deste modo, pais e mães precisam se considerar e se reconhecer nas diferenças que possuem, como legítimo outro na relação, compreendendo-as como possibilidade de riqueza e amadurecimento, transformando seu significado, não compreendendo as diferenças como desigualdades.

É preciso que possamos incluir em nossas estratégias de pesquisa e intervenção nas comunidades, contextos dialógicos que propiciem a homens e mulheres se libertarem das amarras históricas e ideológicas que sustentam tais crenças e mantêm os “nós” que os impedem de se organizarem adequada e saudavelmente diante da tarefa e responsabilidade, que nos tempos atuais, se colocam como sendo dos dois, porque é de direito das crianças e adolescentes poderem usufruir do cuidado, apoio e proteção do pai e da mãe.

Além de ter ficado muito sensibilizado com esta questão que apareceu durante todo tempo que estive realizando este estudo, pude perceber que quando os pais atuam nesse sentido de disputa, exclusão, críticas, desqualificação e desconfirmação, o resultado é o enfraquecimento da autoridade perante os filhos.

É preciso entender que existem comportamentos típicos de cada gênero e estes devem ser respeitados em função das diferenças que são legítimas, porque são ligadas à condição existencial de cada um.

Ao contrário do que se afirma em certas teorias, de que o homem não se interessa pela educação dos filhos, foi possível perceber que eles querem entrar “nesta arena” e se aproximar, mas ao mesmo tempo as mulheres não deixam. São chamados quando elas se vêem esgotar seus recursos para exercerem autoridade com os filhos.

Assim, quando consideramos as questões de gênero, não podemos ignorar que tudo chega nas classes mais baixas por último. É importante que consideremos que os valores relacionados às diferenças de gênero ainda estão muito confusos, requerendo estudos que explicitem melhor os nós que enredam homens e mulheres no exercício da parentalidade.

Outro fenômeno que se explicitou foi o fato de que os pais que possuem filhos na **pré-adolescência** (11 a 14 anos), têm maior foco nas práticas e estratégias utilizadas para manterem a autoridade que sentem, estarem perdendo junto aos filhos, a partir das transformações que começam acontecer. Isto parece evidenciar a necessidade dos pais reverem e transformarem seus valores, e, por isso, o foco é nas estratégias para que os filhos adquiram tais princípios que eles julgam importantes.

Pôde-se depreender que estes pré-adolescentes possuem menos valores, possivelmente em função dos pais também não terem claros quais são os novos valores, que por questões próprias do desenvolvimento, marcam uma crise em termos de mudança do ciclo vital familiar.

Assim, explicitam-se as dificuldades dos pais lidarem com sentimentos e emoções geradas pelas angústias que surgem pela responsabilidade da transmissão desses valores diante do novo que emerge, na medida em que os filhos vão ficando mais velhos.

Com relação aos pais com filhos na **adolescência** (15 a 19 anos), percebeu-se maior solidez e clareza de valores, e as preocupações dos pais estão no foco da manutenção desses valores que já conseguiram transmitir. Neste momento específico do ciclo vital familiar, as práticas e estratégias parece estarem mais claras, refinadas e melhor assimiladas, demonstrando que transitam com maior tranquilidade com relação a elas.

Os maiores receios estão relacionados à transgressão dos valores pelos filhos, na medida em que percebem que eles adquirem maior grau de autonomia. Pelo fato dos filhos ficarem mais velhos, porque vai diminuindo a assimetria, a relação tende a ficar de igual para igual e, portanto menos hierárquica. A autoridade que era duramente mantida acaba ficando menor. Muitas vezes, os pais até se sentem diminuídos, na medida em que os filhos trabalham, trazendo dinheiro para casa, achando que são co-responsáveis, havendo uma tendência a parentalização dos filhos na família.

Acredito que este, entre muitos outros aspectos precisam ser indicadores que requerem que relativizemos as fases do ciclo vital nessas famílias em função das condições parentais que se estabelecem em função do contexto em que vivem.

Ao longo desses quatro anos, nosso balanço em termos de numéricos contabiliza 126 sessões de Terapia Comunitária, 68 Grupos Reflexivos, 11 Grupos Focais e 28 Sessões de Atendimento Familiar e um grande encontro para Mediação Comunitária para a resolução de conflitos entre as famílias, em função de situações de violência que envolvia seus filhos, participantes da ONG.

Os resultados desta pesquisa foram:

- ✓ Reforço dos laços afetivos e da comunicação, em que os consideram que o lar é um lugar privilegiado para educar e cuidar dos filhos.
- ✓ Maior flexibilidade nos padrões rígidos de disciplina e aumento da habilidade para negociar com filhos e filhas.
- ✓ Maior disponibilidade para participar nos projetos sociais e aprender sobre o desenvolvimento infantil e adolescente, bem como, compreender melhor as

crises evolutivas e os problemas das relações intergeracionais nas diferentes fases do Ciclo Vital, percebendo a ONG como uma rede de apoio.

- ✓ Desenvolvimento da solidariedade e reciprocidade com outros pais da vizinhança para dividir preocupações sobre o monitoramento dos filhos. Nestes espaços, os pais conversam e se ajudam mutuamente, trocando idéias, mesmo quando estão fora dos contextos grupais na instituição, ficando no portão, enquanto esperam seus filhos finalizarem suas atividades.

- ✓ Reforço do investimento na educação dos filhos, valorizando muito a educação e, quando possível, priorizando o estudo ao trabalho

- ✓ Melhoria do relacionamento entre os pais e as escolas e maior atenção aos problemas escolares enfrentados pelos filhos.

Assim, ao término dessas considerações, a tarefa de educar filhos se explicita como sendo séria e complexa, exigindo o exercício diário de reflexão, além do acompanhamento dos acontecimentos nos micro e macro contextos, para tomar posições, porque a vida é feita de escolhas a cada momento.

Escolhas essas que têm que ser responsáveis porque reverberam sempre em novas situações, grande parte das quais não podemos controlar, porque não dependem de nós.

Ainda assim, novas escolhas se impõem, levando em conta os relativismos aos quais estamos expostos. É bom lembrar que relativismo não significa “vale tudo”.

Deste modo, educar na atualidade se impõe como uma tarefa relacionada ao amor à vida, que parece estar em jogo, correndo o risco de perder sua referência de valor!... Cuidemos, é a vida, que se renova a cada manhã!

Eu amo tudo o que foi

EU AMO TUDO o que foi,
Tudo o que já não é,
A dor que já me não dói,
A antiga e errônea fé,
O ontem que dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.

(Fernando Pessoa, Poesias Inéditas)

ANEXOS

1. Modelo de Carta - Convite

(Nome da Instituição)

O relacionamento entre pais e filhos e o desafio de educar nos dias de hoje

Viver em família implica conviver com universos diferentes devido a idade, experiência o jeito de ser e o momento de cada um.

Às vezes os pais ficam perdidos, inseguros, com medo de serem do tipo autoritário, chatos, “que pegam no pé” ou de serem muito liberais, que soltam as rédeas não sabendo dar limites. É possível ainda que na medida em que os filhos vão crescendo comece haver uma falta de comunicação, aonde pais e filhos vão se distanciando.

Os tempos atuais são difíceis e desafiam nossa condição de pais e educadores. Frente a isto, ficamos a nos perguntar: como estabelecer uma relação com nossos filhos com o menor conflito possível onde exista amor, respeito, carinho e atenção? Como lidar com nossos filhos que estão entrando na adolescência? Como fazer com as questões relacionadas à liberdade, namoro, responsabilidade, sexo e drogas?

Estamos convidando você para o desafio de **juntos refletirmos** sobre estas questões, num momento de reflexão que ocorrerá num encontro no dia ____ de _____ de ____, às __: __ horas na sede da (ONG ou Escolas). Será uma honra poder contar com sua presença.

São Paulo, ____ de _____ 200__.

2. Termo de Livre Consentimento Esclarecido

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade RG _____, residente a _____, bairro _____, CEP: _____, Cidade: _____, autorizo a utilização dos dados obtidos nos Grupos de Reflexão, Grupos Focais, Sessões de Terapia Comunitária e Atendimento Familiar, por *João Laurentino dos Santos*, psicólogo - CRP 06/50.074-0, portador da cédula de identidade RG 16.282.312-5 para fins de ensino e pesquisa sobre **A Família e a Educação dos Filhos em Famílias de Baixa Renda**, cujos objetivos são:

- Compreender como os pais de famílias de baixa renda se sentem diante da experiência de educação dos filhos e das funções parentais;
- Levantar quais são as principais preocupações que surgem e quais são os recursos que utilizam para lidar com elas;
- Perceber de que maneira esses pais assumem o lugar de responsabilidade, autoridade e suporte para os filhos.

Declaro estar ciente de que:

1. Qualquer publicação desse material excluirá toda informação que permita a identificação dos participantes por parte de terceiros;
2. Os participantes estão autorizados a encerrar sua participação no trabalho a qualquer momento que julgue necessário;
3. As Sessões de Terapia Comunitária e Atendimento Familiar, os Grupos Focais e os Grupos Reflexivos serão gravados e filmados e logo após o uso (restrito ao pesquisador) as fitas serão desgravadas.
4. Os conteúdos das entrevistas serão transcritos;
5. A identidade dos participantes será preservada e o anonimato respeitado e assegurado, tendo seus nomes alterados.

São Paulo, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Participante

Questões disparadoras nos encontros de pais***Grupos Reflexivos***

Os encontros dos Grupos tiveram as perguntas abaixo como disparadores das discussões:

01 - Como se sentem diante da experiência de educar os filhos hoje?

02 - Quais são as principais preocupações que surgem?

03 - Como assumem o lugar de responsabilidade, autoridade e suporte para os filhos?

04 - O que é mais importante (valores, idéias, princípios) transmitir para os filhos nesta fase que estão vivendo?

05 - Como fazem para transmitir estes valores, idéias e princípios de vida?

Temas organizadores da conversação nos grupos focais

01) Gostaria que vocês pensassem numa lembrança que vocês trazem da infância ou adolescência que marcou muito vocês em suas famílias.

02) Quais são as **preocupações** e os **sentimentos** que surgem na experiência de vocês educarem os filhos e como vocês lidam com elas (como têm enfrentado)?

03) Como vocês **percebem os resultados** das suas práticas (do que vocês têm feito) e como seus filhos respondem?

04) o que vocês acham que **os filhos pensam** de vocês?

05) O que vocês **têm aprendido** com os filhos?

Referências Bibliográficas

- Abramovay, Mirian; Castro, Mary Garcia e da Silva, Lourena Bernadete. **Juventude e Sexualidade**. UNESCO Brasil, Brasília, 2004.
- Ajzen, Icek & Fishbein, M. **Understanding stitutes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, N.J.: Prendice-Hall, 1980.
- Andersen, Tom. **Processos reflexivos**. Tradução: Rosa Maria Bergallo. Rio de Janeiro: Instituto Noos: ITF, 1999. 1ª reimpressão.
- Anderson, Harlene; Goolishian, Harold. **The Client as the Expert**. In: McNAMEE, Sheila; Gergen, Kenneth J. *Therapy as Social Construction*. 3 ed. London: Sage, 1994.
- Anton, Iara L.Camaratta. **Homem e mulher: seus vínculos secretos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- Amatuzzi, M. M. **O resgate da fala autêntica: Filosofia da psicoterapia e da educação**. Campinas: Papyrus, 1989.
- Aquino, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente** Cad. CEDES v.19 n.47 Campinas dez. 1998.
- Arendt, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antonio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins: Rio de Janeiro, Relume Dumará, 5ª Edição, 2002.
- _____. **Entre o passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa, 5ª Edição, São Paulo, Perspectiva, 2003.
- Ariés, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição, tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Augras, Monique. **O Ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis, 7ª Edição, Vozes, 1997.

Bagley C.; Mallick K. **Prediction of sexual, emotional and physical maltreatment and mental health outcomes in a longitudinal study of 290 adolescent women**. Child maltreatment, 2000.

Baptista, Marcos; Cruz, Marcelo Santos, Matias, Regina.(Orgs). **Drogas e Pós-Modernidade**. Vol.2, EdUERJ, Rio de Janeiro,2003.

Barton, W.; Barton, G.M. **Ethics and law in mental health administration**. New York:International Universities,1984.

Bateson, Gregory; Birdwhistell, Ray L.; Goffman, Erving; Hall, Edward T.; Jackson, Don D.; Schefflen, Albert E.; Watzlawick, Paulo. **La nueva comunicación**, 4ª Edição, Editorial Kairós, 1994, Barcelona.

_____. Vol.3._____.

Bauman, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**; tradução Mauro Gama.- Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1998.

_____. **Em busca da política**; tradução de Marcos Penchel. – Rio de Janeiro Jorge Zahar Editores, 2000.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**; tradução: Plínio Dentzien. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**; tradução Carlos Alberto Medeiros.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

Bertalanffy, L. von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

Berthoud, Cristiana Mercadante Esper. **Re-significando a Parentalidade os desafios de ser pais na atualidade**. Taubaté - SP: Cabral Editora Universitária, 2003.

Branden, Nathaniel. **Auto-estima e seus pilares**. Tradução de Vera Caputo – 4ª edição, Saraiva, São Paulo, 1998.

Bíblia Sagrada – Antigo e Novo Testamento. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida, Edição Revista e Atualizada no Brasil, Sociedade Bíblica do Brasil, 2ª Impressão da 2ª Edição, São Paulo, 1987.

Bleicher, J. **Hermenêutica contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

Boszormenyi- Nagi, Ivan e Spark, N. Geraldine. **Lealtades invisíveis**. Tradução Inês Pardal, Amorrortu Editores S.A., Buenos Aires, 2001.

Bowen, Murray. **La terapia familiar em ma pratica clínica**. Trad. Inês Parda. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

Brandt de Carvalho, Maria do Carmo. **A priorização da família na agenda nacional**. In: Kaloustian, Sílvio Manoug. (Org.). Família brasileira: a base de tudo. Cortez, São Paulo, Brasília, DF; UNICEF, 1994.

Brofenbrenner, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Burquiere, André et al. **El futuro de la familia**. In: ID. Et al. Historia de la familia. Madri: Alianza, 1998.

Bruner, J. **Atos de Significação**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

Candau, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

Carter, Betty & McGoldrick, Mônica. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Trad. Maria Adriana Verísssimo Veronese. - 2ª ed. - Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. –

. **The expanded family lifer cycle: individual, family, and social perspectives**. Edited by Betty Carter and Mônica McGoldrick, 3ª edição, 1999.

- Cawson P. et al. **The prevalence of child maltreatment in the UK.** Londres, National Society for the Prevention of cruelty to Chidren, 2000.
- Cernkovich, S.A. & Giordano, P.C. **Family relations- hips and delinquency.** Criminology. 1987.
- Cervený, Ceneide Maria de Oliveira. **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- Cervený, Ceneide Maria de Oliveira; Kublikowski, Ida. **O Eu e o Elo: a História de uma Herança.** Revista ABPAG, vol. 7 – São Paulo, 1998.
- Cervený, Ceneide Maria de Oliveira. **A família como modelo - desconstruindo a patologia.** Editora Livro Pleno - São Paulo, 2000.
- _____. **Visitando a família ao longo do ciclo vital.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- Chomsky, N. **A maioria próspera e a multidão inquieta.** Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1997.
- Codo, Wanderley e Gazzotty, Andréa Alessandra. **Trabalho e Afetividade.** Em **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Coordenação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- Comte – Sponville, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** Tradução de Eduardo Brandão, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- Coreth, E. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.
- Critelli, Dulce Mara. **Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- Damatta, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil.** Brasiliense, São Paulo, 1985.

- Demo, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Artes, 1981.
- De Paul J.; Milner J. S. Mugica P. **Childhood maltreatment, childhood social suport and child abuse potential in a Basque sample**. Child abuse & neglect, 1995.
- Durham, Eunice. **Movimentos sociais: a construção da cidadania**. Novos Estudos, São Paulo: CEBRAP, no. 10, p. 24-30, 1980.
- Eby, Frederick. **História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais**. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2ª ed. Porto Alegre, Globo: Brasília, INL, 1986.
- Eiser, R.J. **Atitudes, cognition and social behavior**. Paperback Published August, 1986.
- Epston, David; White , Michel; Murry, Kevin. **A Proposal for a Re – authoring Therapy: Rose’s Revisionig of Her Life and a Commentary**. In: McNAMEE, Sheila; Gergen, Kenneth J. *Therapy as Social Construction*.3 ed. London: Sage, 1994.
- Fadiman, James. **Teorias da Personalidade**. Coordenação da Tradução de Odette de Godo Pinheiro; tradução de Camila Pedral Sampaio, Sybil Safdié, São Paulo: Harbra, 1986.
- Ferreira, Cláudio Vital de Lima. **AIDS e exclusão social: um estudo clínico com pacientes HIV**. São Paulo: Lemos Editorial, Uberlândia – MG, 2003.
- Figueira, Sérvulo A. **Uma nova família?** Zahar, Rio de Janeiro, 1986.
- Fonseca, Cláudia. **Amor e Família: vacas sagradas da nossa época**. Em Ribeiro, Ivete e Ribeiro, Ana Clara Torres (Orgs.), **Família em Processos Contemporâneos: Inovações culturais na Sociedade Brasileira**. São Paulo, Loyola, 1995.
- Forghieri, Y. C. **A Investigação Fenomenológica da Vivência: Justificativa, Origem, Desenvolvimento, Pesquisas Realizadas**. Em Macedo, R. M. S. (Org.),

Mapeamento da pesquisa em psicologia no Brasil (pp. 19-42). São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia, Cadernos da ANPEPP, No. 2, 1993.

Foucault, Michel. **Soberania e disciplina.** Rio de Janeiro, Graal, 1975.

_____. **Genealogia do poder.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense – Univeritária, 1987.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, 11ª Edição, Edições Graal, 1993.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, 15ª Edições Graal, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. 28ª Edição, Petrópolis, Vozes, 2004.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, 17ª edição, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

Freitas, M.T. A. **Vygotsky & Baktin psicologia e educação: um intertexto.** Ática. São Paulo, 1994.

Frias-Armenta, M; McCloskey LA. **Determinants of harsh parenting in México.** Journal of abnormal Child psychology, 1998.

Gadamer, Hans – Georg. **Verdade e Método II: Complementos e índice.** Tradução Enio Paulo Giachini, 2ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

Gadotti, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 2003.

Galinsky, E. The Six Stages of Parenthood. USA: A Merloyd Lawrence Book, 10TM Edition, 1997.

Gergen, Kenneth J.; Kaye, John. **Beyond Narrative in the Negotiation of The Therapeutic Meaning**. In: McNAMEE, Sheila; Gergen, Kenneth J. *Therapy as Social Construction*. 3 ed. London: Sage, 1994.

Gerson, Randy. **Genogram – Masker for Windows: A Graphic Utility for Producing Genograms**. Atlanta: Humanware, 1994.

Giddens, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas Sociedades modernas**. Tradução de Magda Lopes, São Paulo, UNESP, 1993.

_____. **Modernidade e identidade**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges - 2^a edição, Record, Rio de Janeiro: 2002.

Giles, Thomas Ranson. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. 2^a edição, EPU, São Paulo, 1989.

Giordani, Mário Curtis. **Iniciação ao Existencialismo**. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

Gomide, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes**. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. **Menor infrator: a caminho de um novo tempo**. 2^a edição. Curitiba: Juruá, 1998.

_____. **Inventário de estilos parentais - IEP: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2006.

Grandesso, Marilene. **Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Guzmán, J. M.; Contreras, J.M.; Moyano, M. F. **El Conocimiento Em Salud Sexual Y Reproductiva Y La Educación Sexual.** In: Guzmán, J.M. Et Al (Orgs.) Diagnóstico Sobre Salud Sexual Reproductiva de Adolescentes Em América Latina Y Caribe. México, D.F.: Unfpa, 2001, P. 105 A 123.

Habermas, J. **Dialética e hermenêutica.** Porto Alegre: L&PM, 1987.

Hadi A.; **Child abuse among working children in rural Bangladesh: prevalence and determinants.** Public Health, 2000.

Heidegger, Martin. **Todos Nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do Social.** apresentação, nota, epílogo Sólon Spanoudis: Tradução e comentário Dulce Mara Critelli, São Paulo, Editora Moraes, 1981.

_____. Ser e Tempo. Petrópolis, Vozes, 5ª ed., 1995.

Hoffman, Lynn. **A Reflexive Stance for Family Therapy.** In: McNAMEE, Sheila; Gergen, Kenneth J. *Therapy as Social Construction.* 3 ed. London: Sage, 1994.

<http://houaiss.uol.com.br>, acesso em 23/01/2006.

<http://www.revista.agulha.nom.br/poesia.html>

Hubert, René. **História da Pedagogia.** Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, 3ª Edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1989.

Hunter WM et al. **Risk factors for severe child discipline practices in rural Índia.** Journal of pediatric psychology, 2000.

I.B.G.E. – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** <http://www.ibge.org.br>. Acesso em 28 set.2003.

Ingoldsby, Bron B. **Poverty and Patriarchy in Latin America**. In: Ingoldsby, Bron B.; Smith, Suzana(Eds.). *Families in Multicultural Perspective*. New York/Loudon: Guilford,1995.

Klaus,M.H.; Kennell,J.H. **Pais/Bebê – a formação do apego**. Porto Alegre, Artes Médicas,1993.

Krueger, R. A.; Casey, M. A. **Focus Groups - a practical guide for applied research**. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage Inc...2000.

Krugman S.; Mata L.; Krugman R. **Sexual abuse and corporal punishment during childhood**: a pilot retrospective survey of university students in Costa Rica. *Pediatrics*, 1992.

Lacey, Hugh e Schwartz, Barry. **A formação e a transformação de valores**. *Psicologia Revista*. São Paulo, (1):91-124, Setembro de 1995.

Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

Macedo, R. M. S. (Org.), **Mapeamento da pesquisa em psicologia no Brasil**. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia, Cadernos da ANPEPP, N. 2, 1993.

_____. **A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para Crescer?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 91, p. 62-68, novembro de 1994.

_____.(Org). **Família e Comunidade**. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 2, Dez. 1996.

_____.(Org.). **Os valores positivos e o desenvolvimento do Adolescente: da vulnerabilidade a responsabilidade**. Núcleo de Família e comunidade do Programa de Psicologia Clínica da PUC – SP, 2003.

Macedo, R. M. S;Kublikowski, I. Grandesso, M.A. **A interpretação em Pesquisa Qualitativa: A construção do Significado**. Anais da I Conferência Internacional

do Brasil de Pesquisa Qualitativa: N.P.F. / Núcleo da Pesquisa da Família: Taubaté - São Paulo, 2004. 1 CD-ROM, p. 83-93.

. Os valores positivos e o desenvolvimento do adolescente: da vulnerabilidade à responsabilidade - Fase III - Perfil do Jovens Paulistano. Relatório de pesquisa – NUFAC – PUC – São Paulo, 2005.

Machado, Roberto. **Danação da Norma. Em: Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro, Graal, 1978.

MacRae, Edward; Simões, Julio Assis. **A subcultura da maconha, seus valores e rituais entre setores socialmente integrados.** In: Baptista, Marcos; Cruz, Marcelo Santos, Matias, Regina.(Orgs). **Drogas e Pós-Modernidade.** Vol.2, EdUERJ, Rio de Janeiro,2003.

Marinoff, Lou. **Mais Platão, menos Prozac.** Tradução Ana Luiza Borges, 5ª edição, Editora Record - Rio de Janeiro, 2002.

Maslow, A.H. **Uma teoria da motivação humana.**In: Balcão, Y. F.; Cordeiro, L.L.O comportamento humano na empresa: uma antologia.FGV, Rio de Janeiro, 1975.

Massimi, Marina; Guedes, Maria do Carmo.(Orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos;** revisão André Luis Masiero – São Paulo: EDUC;Cortez, 2004.

Maturana, Humberto R.; Verden- Zöller, Gerda. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia.** 5ª edición, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, Chile,1997.

Maturana, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução José Fernando Campos Fontes , Editora UFMG, - Belo Horizonte, 1998.

Maturana, Humberto R. **A ontologia da realidade.** Editora UFMG, Belo Horizonte, 2002.

McGoldrick, Mônica. **Novas abordagens da terapia familiar.** Traducção Magda Lopes, revisão científica Rosemarie Rizkallah Nahas,- São Paulo: Roca, 2003.

- McGoldrick, Mônica; Gerson, Randy. **Genogramme in der Familienberatung**. 2ª ed. Título em ingles: Genograms in Family Assesment. Trad. por Irmela Erckenbrecht. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1995.
- Melo, Joaquim Cardoso de. **Documento da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro**. 1985, (mimeo).
- Merleau-Ponty, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- Minuchin, Salvador. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Tradução de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- Minuchin, Salvador, Fishman, H. Charles. **Técnicas de terapia familiar**. Tradução Claudine Kinsch e Maria Eugênia F. R. Maia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- Minuchin, Patrícia. **Trabalhando com famílias pobres**. Tradução Magda França Lopes Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.
- Monk, Gerald. **How Narrative Therapy Works**. In: Monk, Gerald et al. Narrative Therapy in Practice. San Francisco: Jossey – Bass, 1997.
- Moreira, Virginia. **O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta Crítica na pesquisa em psicopatologia**. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2004, vol.17, nº.3, p.447-456.
- Moreno, Olmedo, Alejandro. **El aro y la trama: espisteme, modernidad y pueblo**. Caracas – Valencia: Centro de Investigaciones Populares, 1993.
- Morgan, D. **Focus Group as Qualitative Research**. USA: Sage Inc...1997.
- _____. **The Focus Group Guidebook**. USA: Sage Inc...1998.
- Morgan, D.; Krueger, R. **The Focus Group Kit**. USA: Sage Inc...1998
- Morin, Edgar. **La Méthode 3**. La connaissance de la connaissance. Seuil, Paris, 1986.
- _____. **Introducción al pensamiento complejo**. 3ª Edição, Barcelona, 1990.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade - a identidade humana.** Tradução de Juremir Machado da Silva. - Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.- 8ª ed.- São Paulo,: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Dulce Matos, 4ª Edição, Instituto Piaget, São Paulo, 2003.

_____. **O método 6: Ética.** Tradução de Juremir Machado da Silva.- Porto Alegre: Sulina, 2005.

Motta, Maria Antonieta Pisano. **Mães Abandonadas: a entrega de um filho em adoção.** Editora Cortez, São Paulo, 2001.

Mowder, B. A.; Harvey, V. S.; Moy, L & Pedro, M. **Parent Role Questionnaire: Psychometric qualities.** Psychology in the School, n.30, 1993.

_____. **Parent role characteristics: parent views and their implications for school psychologists.** Psychology in the School, n.32,1995.

Mussen, Paul Henry; Conger, John Janeway; Kagan, Jerome. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança.** Tradução de Maria Silvia Mourão Netto, São Paulo, Harbra, 4ª Edição, 1977.

National Research Council. **Understanding child abuse and neglect.** Washington, D.C., National Academy of Sciences Press, 1993.

Nichols, Michael P.; Schwartz, Richard C. **Terapia familiar: conceitos e métodos.** Tradução Magda França Lopes – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

Paggi, Carina Preisig; Guareschi, Pedrinho A. **O desafio do limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

Patterson, G. **The early development of coercitive familiy process**. In: J.B. Reid; G.R. Patterson & J. Snyder (Orgs), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents; a developmental analyses and model for intervention*. Washington, DC: APA.

Patto, Maria Helena Sousa. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

Paulilo, André Luiz. **A escola nova: as construções discursivas**. Em Alves, Cláudia Costa; Catani, Denice Bárbara; Filho, Luciano Mendes Faria; Lopes, Eliane Marta Teixeira; Souza, Cynthia Pereira de (Orgs). *ATAS DO II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – volume 1*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

Pena - Vega, Alfredo e Almeida, Elimar Pinheiro de (Orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. - Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

Pereira, Isabel Brasil. **O ideário higienista na construção das práticas educativas em saúde**. Em Alves, Cláudia Costa; Catani, Denice Bárbara; Filho, Luciano Mendes Faria; Lopes, Eliane Marta Teixeira; Souza, Cynthia Pereira de (Orgs). *ATAS DO II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – volume 1*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

Pérez Serrano, Glória. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Tradução Fátima Muradi, 2ª edição, Artmed Editora ,Porto Alegre, 2002.

Perron, J. **Bases e aplicações dos valores em Psicologia e Educação**. Tradução de Armando Marocco, 1ª edição, Sagra Livraria e Editora e Distribuidora Ltda, Porto Alegre, 1987.

PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. [http:// www.pnad.org.br](http://www.pnad.org.br). Acesso em 28 Set. 2003.

Pôster, M. **Teoria Crítica da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

- Prost, Antonie & Vicent, Gérard (Orgs.). **História da vida privada, 5: da primeira guerra a nossos dias**. Trad. Denise Bottman, São Paulo, Cia. Das Letras, 1992.
- Pupak, Márcia Orrico. **Identificação dos valores organizacionais do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares – IPEN: uma contribuição para gestão organizacional baseada em valores**. Tese de Doutorado, IPEN-USP, São Paulo, 2003.
- Rago, Margareth. **Do cabaré ao lar: A Utopia da Cidade Disciplinar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- Riccouer, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Imago, Rio de Janeiro, 1978.
- Rokeach, M. **The Nature of human values**. New York: The Free Press, 1973.
- _____. Cap. 4, **Values and the organization; suggestions for reserch**. In Understanding human values: individual and societal. New York: The Free Press, 1979.
- Romanelli, Geraldo. **Autoridade e Poder na Família** in Carvalho, Maria do Carmo Brant de (org). A família contemporânea em debate. São Paulo, EDUC/ Cortez, 2002.
- Rosemberg, Fúlvia. **O discurso sobre criança de rua na década de 80**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 91, p. 31-41, 1994.
- Samara, Eni M. **De que família estamos falando?**. Mesa Redonda da XLIII Reunião da SBPC, Rio de Janeiro, 1991.
- Santos, João Laurentino dos. **O duelo entre Ser e Ter: uma aproximação do sentido da Dependência de drogas na adolescência**. Em Castro, Dagmar Silva Pinto de. Fenomenologia e Análise do Existir. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo: SOBAPHE, 2000.
- _____. **Os efeitos do divórcio na construção da identidade dos filhos adolescentes: um estudo compreensivo-sistêmico**. Monografia Apresentada no NUFAC/ PUC-SP, São Paulo, 2002.

Sarti, Cynthia Andersen. **A família como ordem moral**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº. 91, p. 32-48, novembro de 1994.

_____. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2ª ed. revista. - São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Famílias enredadas**. Em Acosta, Ana Rojas; Vitale, Maria Amália Faller (Orgs) in Família: Redes, Laços e Políticas Públicas. IEE/PUCSP, São Paulo, 2003.

_____. **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. IEE/ PUC-SP, São Paulo, 2003.

Savater, Fernando. **O valor de educar**. Trad. Mônica Stahel. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1992.

Schwartz, S.H. **Are there universal aspects in the structure and contents of human values?** In Journal of social Issues. 1994

Severino, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo, Olho d'Água, 2003.

Shaffer, J. **Humanistic psychology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

Siebeneichler, F.B. Fenomenologia e hermenêutica. In: CAPALBO, C. **Fenomenologia e hermenêutica**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1983.

Simon, Richard. **Another Country: Family Therapy of the Urban Poor**. Networker, 1986.

Steinberg, L. **Interdependence in the family: auto-mony, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship**. In: S.S. Feldman e G.R. Elliott (Orgs), At the Threshold: the Developing Adolescent. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Streck, Valburga Schimiedt. **Imagens da Família: dinâmica, conflitos e terapia do processo familiar**. São Leopoldo, Sinodal, 2004.

Szymanski, Heloisa. **Viver em Família como Experiência de Cuidado Mútuo: desafios de um mundo em mudança**. EDUC: Cortez, 2001.

_____. **Teorias e “teorias” de famílias** in Carvalho, Maria do Carmo Brant de (org). *A família contemporânea em debate*. São Paulo. EDUC/ Cortez, 2002.

_____. **A Relação Família/Escola: perspectivas e desafios**. Brasília: Plano Editora, 2003.

Tedesco, J. L. **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía em la sociedad moderna**. Madrid; Alauda/ Anaya, 1995.

Turato, Egberto Ribeiro. **Tratado de Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção Teórico-Metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de Saúde e Humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNESCO. **Violências, Aids e Drogas nas escolas**. Anais, Brasília: UNESCO, UNODC, 2003.

Vasconcelos, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Valladares, Lúcia do Prado. **Estudos recentes sobre a habitação no Brasil: resenha na literatura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

Veiga-Neto, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

Vietta, E.P. **Configuração triádica, humanista-existencial-personalista: uma abordagem teórico-metodológica de aplicação nas pesquisas de enfermagem psiquiátrica e saúde mental**. Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 3, n.1, p.31-43, 1995

Vincent, G., Lahire B. e Thin, D. **Sobre a história e teoria da forma escolar.** In Educação em Revista, nº 33, Junho de 2001.

Walsh, Fromma. **Crenças, espiritualidade e transcendência.** In McGoldrick, Mônica. *Novas abordagens da terapia familiar: raça, cultura e gênero na prática clínica.* Trad. Magda Lopes. São Paulo: Roca, 2003.

_____. **Fortalecendo a resiliência familiar.** Tradução Magda França Lopes; Revisão científica Claudia Bruscagin . – São Paulo: Roca, 2005.

Watzlawick, Paul. **Pragmática da Comunicação Humana; um estudo dos Padrões, patologias e Paradoxos da Interação.** 12ª edição, Cultriz, São Paulo, 2000.

White, Michael. **Re – Authoring Lives: Interviewes & Essays.** Adelaide, Australia: Dulwich Centre, 1995.

_____. **Commentary: the histories of the present.** In: S. Gilligan & R. Price (Eds.) *Therapeutic Conversations.* New York: W.W. Norton.