

**ROSANA ROCHA GUSMÃO DA SILVA TELLES**

**MUDANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA FAMÍLIA  
CONTEMPORÂNEA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Educação e Cultura Contemporânea.

**ORIENTADOR (A): Profa. Dra. MARIA REGINA DOS SANTOS PRATA**

**RIO DE JANEIRO**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROSANA ROCHA GUSMÃO DA SILVA TELLES**

**MUDANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA FAMÍLIA  
CONTEMPORÂNEA E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Regina dos Santos Prata  
Universidade Estácio de Sá

---

Profa. Dra. Lina Nunes Cardoso  
Universidade Estácio de Sá

---

Profa. Dra. Clarice Nunes  
Universidade Federal Fluminense

Ao meu pai Luiz Fernando Gusmão de

Oliveira

Homenagem póstuma

## AGRADECIMENTOS

À Maria Regina Prata, minha orientadora, pela seriedade com que conduziu esse trabalho, pelo acolhimento às minhas incertezas teóricas, e, sobretudo, por ter me apontado outros caminhos para além da Psicanálise.

À CAPES por ter permitido e apoiado a realização desta pesquisa.

À professora Lina Cardoso Nunes pela supervisão realizada no meu estágio docente.

À coordenadora e aos professores do Mestrado em Educação da UNESA pelas contribuições.

À Ana Silvia pelo cuidadoso trabalho de revisão dos originais.

Aos funcionários da coordenação pela gentileza com que atenderam às minhas solicitações durante o curso.

À amiga Lurdes Domingos pelo seu incentivo na empreitada rumo ao Mestrado.

À amiga Solange Motta por ter acreditado neste desfecho, desde o início do curso.

À amiga Adriana Ribeiro pela escuta oferecida a tantas questões referentes à família e à escola.

Ao meu marido Roberto Carlos pela ajuda no trabalho de digitação e impressão dos originais.

Ao meu filho João Carlos por ter simplesmente me escutado durante a feitura desta dissertação.

Aos meus sogros Vera e Pedro pelas preciosas informações a respeito das famílias do início do século XX.

Ao meu analista, Cid Merlino, por ter me deixado livre para escolher meus caminhos, pensar e escrever *“só, embora na presença de alguém”*.

Aos meus alunos pela rica troca de idéias e pelas sugestões sempre pertinentes às minhas colocações.

Aos pais entrevistados e aos jovens do grupo focal por terem compartilhado comigo suas vivências através do trabalho de pesquisa.

## RESUMO

**Título: Mudanças nas práticas educativas da família contemporânea e suas relações com a escola**

Esta dissertação tem como objetivo analisar as práticas educativas da família contemporânea a partir das representações dos pais sobre a educação que transmitiram aos seus filhos e dos filhos sobre a educação que receberam dos seus pais, bem como as demandas dos pais em relação a educação escolar dos filhos. A intenção é contribuir para aprofundar as relações da família e da escola, como instâncias de formação educativa e de constituição de identidades, tomando como embasamento teórico autores que discutem o papel das instituições nesta produção (Foucault 1977; Novais 1998; Costa 1999). A investigação teve caráter qualitativo e a pesquisa de campo foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas com 22 sujeitos, sendo 14 mães e 8 pais, com idades entre 45 e 55 anos, a maioria moradores da zona sul do Rio de Janeiro. Buscou-se captar suas representações sobre as práticas educativas a que foram submetidos por seus pais, seu papel na educação de seus próprios filhos e suas expectativas em relação à escola dos filhos. Foi realizado ainda um grupo focal com 10 filhos das famílias entrevistadas, na faixa etária de 19 a 23 anos, onde se procurou investigar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação recebida e como se estabeleceram as relações de autoridade na vida familiar. Foram encontradas 3 categorias no discurso dos pais pesquisados: Diálogo; Divisão de Responsabilidades na Família; Visão da Escola. A primeira reflete a importância atribuída pelos pais ao diálogo na educação dos filhos e à sua ausência na educação recebida por eles; a segunda indica o modo pelo qual os casais dividem as funções educativas no ambiente doméstico; a terceira abrange as expectativas e a participação dos pais na escola de seus filhos. Na educação que receberam dos pais, os jovens do grupo focal apontaram consensualmente a importância do diálogo, o apoio e a valorização dos estudos pelos pais, bem como a intenção de repetirem a educação recebida com seus futuros filhos. A pesquisa revelou que as relações outrora hierarquizadas entre marido e esposa, pais e filhos sofreram mudanças para se tornarem mais igualitárias, o que afetou a constituição das identidades dos sujeitos pesquisados.

**Palavras-chave** Família Contemporânea; Relações Família X Escola; Identidade

## **ABSTRACT**

**Title:** Changes in contemporary family's educational practices and their relation with school

This dissertation aims to analyze contemporary family's educational practices, based on parents' representations of the type of education transmitted to their children, and the children's representations of the education received from their parents, as well as the parents' demands concerning schooling. One intends to help deepen the relations between family and school, the levels of educational formation and identity formation, based on authors who discuss the role played by institutions (Foucault, 1977; Novais, 1998; Costa, 1999). It is a qualitative investigation, and field research comprised semi-structured interviews carried out with 22 subjects (14 mothers and 8 fathers, aged between 45 and 55 years), most of them living in Rio de Janeiro's South Zone. One tried to capture representations on educational practices imposed by parents, their role in their children's education, and their expectations towards their children's school. There was also a focal group, composed of ten youngsters, aged from 19 to 23 years, from the interviewed families, in which one tried to investigate the meanings those youngsters attributed to the education they had, and how authority relations were established within family life. Three categories were found in the parents' discourses: dialogue, tasks distributions within the family, and school's view. The first one reflects the importance given by parents to dialogue (and its absence) for their children's education; the second points out the way couples share educational functions in the household; the third one comprises parents' expectations and participation in their children's school. Concerning the education received by their parents, all youngsters from the focal group pointed out the importance of dialogue, support and the value their parents give to education, as well as their intention to repeat that kind of education with their own future kids. Research revealed that formerly hierarchized relations between husband and wife, parents and children have changed and became more equal, which has affected the constitution of the researched subjects' identities.

**Key words:** contemporary family; relations family vs. school; identity.

# SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
2.	<b>A FAMÍLIA E A ESCOLA DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE</b>	
2.1.	A INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA.....	22
2.2.	O PANOPTISMO....	25
2.2.1.	<b>As técnicas disciplinares nas instituições educativas</b> .....	28
2.3.	O INVESTIMENTO DA HIGIENE NA FAMÍLIA E NA CRIANÇA ESCOLAR NO BRASIL.....	31
2.3.1.	<b>O pai e a mãe higiênicos</b> .....	35
2.4.	O LUGAR DO HOMEM E DA MULHER NAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS.....	37
2.4.1.	<b>As atribuições da rainha do lar</b> .....	40
2.5.	AS TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA MODERNA.....	43
2.6.	A NOVA FAMÍLIA.....	48
2.7.	O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA HOJE.....	51
2.8.	O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A FAMÍLIA.....	55
2.9.	A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	58
3.	<b>A ESCUTA DO DISCURSO DAS FAMÍLIAS DA PESQUISA</b>	



3.1.	O	DISCURSO	DOS	PAIS	
ENTREVISTADOS.....					63
3.2.	A	EDUCAÇÃO	DOS	PAIS	SEGUNDO OS
FILHOS.....					81
3.3.	OS	PAIS	E	OS	FILHOS DA
PESQUISA.....					90
<b>4. DO CAMPO À TEORIA: A IDENTIDADE DAS FAMÍLIAS EM QUESTÃO</b>					
4.1.	AS	RELAÇÕES	DE	GÊNERO	E AS IDENTIDADES DOS
SUJEITOS.....					94
4.2.	AS	RELAÇÕES	ENTRE	IDENTIDADE	E
DIFERENÇA.....					97
4.3.	O	NOVO	CENÁRIO	DA	FAMÍLIA
BRASILEIRA.....					101
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>				
<b>FINAIS.....</b>					<b>108</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	
	114

## **ANEXO**

<b>A.....</b>	120
---------------	-----

## **1. INTRODUÇÃO**

Mesmo considerando a diversidade de arranjos familiares no plano empírico, a unidade doméstica é, ainda, o grupo mais importante para transmitir capital cultural e para orientar a ação dos filhos na aquisição de capital escolar (ROMANELLI, 2003).

No século XX, as relações de poder que se estabeleceram na família, nas escolas, nos hospitais ou nas prisões foram marcadas pela disciplina, cujo

objetivo primordial era docilizar os corpos ao máximo, tornando-os economicamente úteis (FOUCAULT, 1977).

Para alcançar esse objetivo, as sociedades disciplinares tiveram como projeto distribuir os indivíduos no espaço através de técnicas de enclausuramento ou da criação de um poder hierárquico, controlando temporalmente as operações de seus corpos, compondo forças produtivas para obter um aparelho eficiente para a produção, cada vez maior, de capital (FOUCAULT, 1977).

Assim como a escola, a família se tornou um local de normas e regras. Desempenhando papel fundamental na socialização da criança, ela auxiliou o infante a se inserir no mundo, para se tornar um cidadão útil e adequado à sociedade. No entanto, a disciplina constituída por essas normas e hierarquias estabelecidas na organização familiar de outrora, que visava à produção de *corpos dóceis*, parece que hoje está se transformando (FOUCAULT, 1977).

Para Ariès (1981, p. 196), a diferença entre a família medieval e a moderna residiu na introdução da disciplina que, juntamente com a consciência das particularidades da infância, tornou-se um meio de adestrar e educar os infantes. Na modernidade, a família européia transformou-se profundamente, modificando suas relações com a criança. Esta última passou a ter destaque no seio familiar e a ser alvo de preocupação dos pais. A escola daria continuidade a essa educação, passando a ser “um instrumento de disciplina severa sobre as crianças” (Idem).

A disciplina não se traduzia apenas por uma melhor vigilância do infante dentro da escola, mas pelo respeito que impunha às famílias pelo ciclo escolar que, no final do século XIX, passou a ter a duração de quatro a cinco anos.

Nesse contexto, uma nova concepção de educação foi implantada em todos os segmentos sociais na plebe, na burguesia e na aristocracia, onde os educadores procuraram transmitir para as crianças a noção de serem bem-educadas. Essa noção se originou das visões reformadoras de uma elite de moralistas que desempenhavam funções eclesiásticas. Para cumprir tal papel, eles buscaram a instituição ideal: o internato (ARIÈS, 1981).

Como sugere Costa (1999), a técnica de adestramento, de fins do século XIX e começos do século XX, utilizada pelos higienistas ou médicos preocupados com a higiene dos centros urbanos e lares brasileiros, não diferiu muito do método disciplinar dos eclesiásticos.

O aparelho disciplinar jesuítico foi para os colégios o que o dispositivo militar foi para as cidades. Os elementos básicos da redução jesuítica dos homens encontravam-se na educação higiênica da infância. As técnicas de adestramento de um e outro método assemelhavam-se. Tanto a escolha de crianças como meio de atingir os adultos, quanto o uso do corpo como via de acesso ao espírito eram idênticos. Os fatores responsáveis pelo sucesso educativo dos jesuítas foram, talvez, os mesmos responsáveis pela eficiência da educação médica (COSTA, 1999, p. 204).

A escola surgiu como um lugar através do qual os higienistas educavam os infantes e (re)educavam as famílias burguesas conforme seus pressupostos: atividades práticas ligadas a uma política de higienização das cidades, da população e da instituição doméstica. O internato era o protótipo desse espaço disciplinar dedicado ao corpo, onde as crianças isoladas do ambiente social se submetiam às criteriosas regras impostas pelos higienistas. Como resultado, teríamos um “novo homem e uma nova sociedade, ambos construídos no ambiente escolar” (COSTA, 1999, p. 180).

Quando a família burguesa começou a se adaptar às novas regras do Estado, as exigências de segregação da criança e as acusações aos pais cessaram. Os higienistas, através do controle educativo-terapêutico dos afetos e das condutas dos membros da família moderna, imprimiram disciplinaridade à sua configuração. As mudanças nas relações intrafamiliares demonstram que as famílias vêm-se modificando desde o final do século XIX até os dias atuais, por estarem seguindo à risca as normas de saúde e equilíbrio que lhes foram impostas, como manipulação político-econômica pela burguesia (COSTA, 1999).

No início do século XX também houve uma mudança na organização das famílias do Ocidente, cujas relações de poder estavam baseadas na disciplina. A família moderna, fundada no amor romântico, sancionou os desejos carnavais por intermédio do casamento. O núcleo familiar passou, ainda, a valorizar a divisão de trabalho entre os esposos e a educação dos filhos. A autoridade sobre o infante, que antes cabia só ao pai, cedeu ao Estado uma participação na formação da criança. O trabalho era então dividido entre marido e esposa, e a autoridade sobre os filhos passou a ser dividida também com o Estado e com os especialistas. Nas três primeiras décadas do século XX, a pílula anticoncepcional e os intradispositivos provocaram uma verdadeira revolução na família, na medida em que tornaram-se parte dos hábitos das mulheres. Todas essas transformações tornaram possível o abandono da ordem procriadora, antiga base da família, fazendo surgir novos modelos familiares (ROUDINESCO, 2003).

Por volta de 1940, como parte de um projeto educativo, médicos e reformadores educacionais tomaram para si a função de promover nas famílias

da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América uma higienização mental e moral. Na perspectiva de Lasch (1991), a proliferação dos conselhos médicos destituiu a autoridade dos pais no interior da família e, ao mesmo tempo, atribuiu importância exagerada às técnicas de criação dos filhos. A sociedade, então, assumiu o papel de mãe provedora e tomou para si muitas das funções da família, principalmente no que se referia à saúde física e mental dos filhos.

A partir de 1960, a família dita contemporânea foi-se estabelecendo. Nesse novo universo do mundo familiar, a transmissão da autoridade foi-se tornando cada vez mais difícil, à medida que aumentou o número de divórcios e recomposições conjugais. A transformação da sexualidade da mulher e o lugar preponderante concedido ao filho promoveram relações inéditas entre os casais. A mulher, que ao invés de ser “reduzida a seu papel de esposa ou de mãe, vai-se individualizando à medida que o acesso ao prazer é dissociado da procriação” (ROUDINESCO, 2003, p. 101).

Essa nova ordem foi o receptáculo de uma evolução da sociedade que homologou o declínio da função paterna em favor de uma autoridade parental dividida. Mas ao atribuir a esta uma hegemonia outrora reservada exclusivamente à vontade do pai, pôs fim ao poder patriárquico do qual resultara (ROUDINESCO, 2003, p. 102).

Segundo Lasch (1991, p. 222), a ideologia permissiva parece começar a eximir os pais de suas responsabilidades na educação dos filhos. As imposições disciplinares, outrora importantes na formação do caráter do indivíduo, são delegadas a outrem. Nessas circunstâncias, o mundo externo vai penetrando na privacidade dos lares americanos, através da influência dos

“grupos de interesse organizado e dos grupos adolescentes de pares” (Idem) que exibiam uma concepção própria a respeito da família ideal.

A criança, então, apropria-se dessas informações, veiculadas pelos meios de comunicação, para negociar com seus pais. Estes por sua vez, para não perderem o afeto dos filhos, se vêem obrigados a realizar concessões. Assim, as relações na família se tornam semelhantes às relações do resto da sociedade. A partir daí, começa a diluição da autoridade paterna dentro das famílias estabelecidas nos Estados Unidos, pois os modelos identificatórios tão fundamentais na produção da subjetividade vão sendo substituídos por outros, vindos de fora.

O sentimento da solidão e do isolamento humanos refletem o colapso da ordem pública e a perda da religião: mas o próprio definhamento da ordem pública e da religião reflete o enfraquecimento da autoridade e da orientação paterna. O homem moderno enfrenta o mundo sem a proteção de reis, padres, ou de qualquer outra figura paterna mais ou menos benevolente; mas ele poderia aceitar sua perda se ela o tivesse ajudado a desenvolver seus próprios recursos íntimos (LASCH, 1991, p. 227).

Ao acompanharmos o deslocamento da sociedade contemporânea e as profundas mudanças que têm marcado tanto as instituições educativas, a família e a escola, como o mundo social e cultural, trazendo consigo novos valores, comportamentos, crenças e ideais, somos confrontados com outros modos de construção das identidades. Essas outras identidades são definidas historicamente e marcarão a forma pela qual pais e filhos, alunos e professores se relacionarão.

Levando em consideração a introdução e o deslocamento da disciplina nas duas instâncias educativas – a família e a escola – a política de higienização das cidades do Ocidente, a conquista dos processos de

procriação pelas mulheres e sua participação no mercado de trabalho, o divórcio, o enfraquecimento da figura paterna na vida doméstica, como são produzidas as identidades de pais e filhos e como os pais percebem a escola hoje?

Ainda que encontremos vestígios das técnicas disciplinares nas instituições educativas, parece-nos pertinente discutir as repercussões dessas transformações nas identidades dos pais, bem como suas demandas à escola. Nesse contexto, as seguintes questões nortearão nossa pesquisa:

1. Como os pais percebem seu papel na educação dos filhos? Como os filhos percebem o papel de seus pais em sua educação?

2. Quais são as diferenças das práticas educativas dos pais pesquisados e os de suas famílias de origem?

3. Quais são as demandas dos pais à escola de seus filhos?

4. Como as demandas feitas pela escola são percebidas pelos pais participantes da pesquisa?

Optamos por uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Os sujeitos entrevistados se pronunciaram por meio de entrevistas semi-estruturadas<sup>1</sup> especialmente criadas para esse fim. Entrevistamos 22 sujeitos, sendo 8 pais e 14 mães, de classe média, a maioria moradores na Zona Sul do Rio de Janeiro, distribuídos nos seguintes bairros: Tijuca (1), Copacabana (2), Botafogo (7), Laranjeiras (1), Urca (1) e Flamengo (1). A maioria dos pais entrevistados tinha entre 45 a 55 anos. No casal mais jovem, a mulher tinha 45 anos e o homem,

---

<sup>1</sup> “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

47; no casal mais velho, a mulher tinha 56 anos e o homem, 57. Oito deles eram casados oficialmente e três divorciados; destes, dois estavam na segunda união e um nunca se casou. O tempo de união dos casados oficialmente variou entre 25 e 30 anos.

A escolha de se ter participantes da pesquisa com essas características se deu pelo fato de que essa geração passou por transformações que redundaram numa nova redefinição do modelo familiar. Conseqüentemente essas pessoas poderão falar, com propriedade, sobre essas mudanças.

Os participantes tinham, em grande parte, nível superior, com exceção de quatro mães que completaram o segundo grau. A maioria dos pais entrevistados tinha dois filhos na faixa etária de 14 a 28 anos. Na época em que seus filhos ingressaram na escola, os sujeitos da pesquisa trabalhavam em média 25 horas/semanais (mulheres) e 40 horas/semanais (homens).

A amostra de homens e de mulheres da pesquisa foi proposital e escolhida a partir dos critérios de faixa etária, condições socioeconômicas, facilidade de acesso e disponibilidade dos sujeitos. Todas as entrevistas foram previamente agendadas num horário conveniente aos participantes da pesquisa.

Durante o agendamento, deparamo-nos com certa indisponibilidade de alguns pais para nos receber em suas casas. Sugerimos, então, que as entrevistas fossem realizadas em nosso consultório particular<sup>2</sup>. Todos os participantes agendados compareceram, mostrando-se interessados em colaborar com a pesquisa e relatando com detalhes a educação transmitida por

---

<sup>2</sup> Sou psicóloga, psicanalista formada pela Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro, atendendo famílias há nove anos, em consultório particular.



suas famílias de origem, as relações que estabelecem com seus filhos e com a escola onde eles estudaram. Aqueles que se dispuseram a nos receber em suas residências também se mostraram cordiais e dispostos a falar sobre as questões abordadas. Todos os entrevistados tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios e foram consultados acerca da gravação das entrevistas.

De modo geral, buscamos indagar como se deram as práticas educativas nas famílias entrevistadas; como os pais perceberam seu papel na educação dos filhos; como as demandas feitas pela escola foram percebidas pelos entrevistados e suas expectativas em relação à escola dos filhos.

Fizemos também um grupo focal com dez filhos(as) dos pais entrevistados, na faixa etária de 19 a 23 anos, de classe média e universitários. A escolha desses jovens se deu em função da trajetória educativa experimentada por eles na vida escolar e familiar. Dessa forma, puderam relatar sobre suas vivências.

A intenção do grupo focal foi investigar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação recebida pelos pais e como se estabeleceram as relações de autoridade na vida familiar.

O grupo focal é uma técnica que:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagem e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos

pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

A técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social. A seleção dos sujeitos do grupo focal é feita da seguinte forma:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p. 7).

A utilização do grupo focal como meio de pesquisa tem que estar integrada ao corpo do trabalho e a seus objetivos, levando-se em consideração o desenvolvimento teórico já realizado na dissertação. Entretanto, essa técnica tem limites no que diz respeito a certas generalizações, em função do número diminuto de participantes e da forma como esses sujeitos são selecionados.

Segundo Rizzini (1999, p. 167), “os grupos focais deverão ser pequenos, de oito a 12 pessoas, para que todos possam falar livremente”. Isso justifica o fato de termos restringido em um o número de filhos(as) presentes no grupo focal de cada família pesquisada.

A opção por não realizarmos a pesquisa de campo nas escolas dos jovens do grupo focal se deu em função de existir um número relevante de pesquisas realizadas com professores da rede pública e particular, que já nos trouxeram elementos sobre o que eles acreditam que os pais demandam à escola hoje, tendo em vista as transformações que vêm ocorrendo na dinâmica interna dessas instituições (PATTO, 1992; SZYMANSKI, 2001; DONADUZZI,

CORDEIRO, DONATELLI, 2004). Em função disso, acreditamos ser relevante investigar os processos de produção de sentidos e as demandas dos pais em relação às escolas.

Frente à colocação do problema na investigação, escolhemos a pesquisa qualitativa por ser esta mais adequada para buscar uma compreensão melhor do sentido do discurso dos sujeitos. A pesquisa qualitativa também permitiu analisar os dados, considerando-se a subjetividade da fala dos participantes e seus significados, como forma de analisá-los.

Em contraste com os investigadores quantitativos, os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na escolha de fatos sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e predizer o comportamento humano. O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN, BIKLEN, 1999, p. 70).

Para analisar o discurso dos participantes da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, que abrange um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam a obtenção de indicadores que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (BARDIN, 1979).

Essas técnicas permitem classificar os diferentes elementos da fala dos sujeitos, fazendo surgir um sentido capaz de estabelecer uma ordem no material das entrevistas. Segundo Bardin (1979, p. 44), a análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

A análise dos dados das entrevistas e da discussão do grupo focal foi categorial temática. Optamos pela análise temática, pois esta permite

classificar em categorias os elementos comuns do discurso dos sujeitos da pesquisa (MINAYO, 1993).

De acordo com Bardin (1979, p. 119), a categorização é uma operação de classificação cujo objetivo é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Segundo a autora, as boas categorias têm como qualidades a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

A discussão do grupo focal foi realizada em nosso consultório, num horário preestabelecido com cada participante. Quando foram convidados a participar da pesquisa, os jovens se mostraram disponíveis quanto ao horário e local propostos e interessados no tema da discussão. Animamos o grupo, procurando durante a discussão instigar os sujeitos a falarem sobre as relações como seus pais a partir da experiência pessoal de cada um. Dissemos também que seria mantido sob sigilo tudo o que fosse dito ali, assim como seria preservado o anonimato de cada um deles. Pedimos, ainda, que fossem o mais espontâneo possível e que dissessem tudo o que lhes viesse à cabeça.

No início o grupo se apresentou timidamente, emitindo opiniões sobre o tema proposto. Depois de passados trinta minutos, perguntamos o que achavam que seus pais esperavam deles. Uma das participantes relatou que era complicado negociar com os pais e acrescentou que essa situação era “cinza”. Quando apontamos para o fato dela estar vestindo uma blusa cinza, todos riram muito. A partir daí, pareceu-nos que os integrantes do grupo se tornaram mais íntimos, expressando com mais veemência o que viviam e o que sentiam na relação com seus familiares.

Em outro momento, um deles falou que já poderia prescindir do carinho dos pais. Prontamente dissemos que carinho iríamos querer sempre das pessoas. Novamente, eles riram muito e, segundo nossa percepção, naquele momento o grupo foi coroado com o conagraçamento de todos os participantes. No final, agradecemos pela disponibilidade que tiveram de participar da pesquisa e de falar sobre suas questões pessoais no grupo.

Tanto as entrevistas quanto a discussão do grupo focal foram gravadas e transcritas na íntegra, preservando-se, da forma mais fiel possível, o que foi dito, como erros gramaticais, uso de expressões coloquiais, dentre outros. Além disso, inserimos observações acerca do que aconteceu nas situações das entrevistas e do grupo focal, como risos e pausas.

Em princípio, buscamos as recorrências no discurso dos pais e das mães da pesquisa. Em seguida, construímos dois quadros de categorias temáticas: um dos pais e outro das mães. Como os discursos de ambos apresentavam as mesmas ocorrências, optamos por construir um quadro comum sobre suas falas. Pelo fato de termos entrevistado um número maior de mães do que de pais, nosso quadro refletiu mais o discurso das mães. Contudo, não deixamos de apontar que o discurso dos pais foi ao encontro do discurso das mães, na pesquisa. O único aspecto que nos chamou atenção foi o sucesso profissional ter sido invariante na fala dos pais.

Quanto ao grupo focal, procuramos investigar o que o grupo falou numa totalidade e verificamos as concordâncias em relação às questões abordadas. No caso das discordâncias, estas foram assinaladas no momento oportuno. Num segundo momento, comparamos o quadro categorial dos pais com o do

grupo focal, a fim de mostrar as duas modalidades de narrativas em relação aos objetivos da pesquisa.

Os resultados obtidos do material de campo não serão generalizáveis. A possibilidade de utilização dos resultados qualitativos da investigação em outros locais dependerá das semelhanças entre eles e a “decisão sobre essa possibilidade cabe ao consumidor potencial, isto é, a quem pretende aplicá-los em um contexto diverso daquele no qual os dados foram gerados” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 174).

A dissertação foi estruturada da seguinte forma: no **Capítulo 2**, procuramos fazer uma análise das transformações pelas quais a família vem passando desde a modernidade até os dias de hoje. Fizemos ainda, nesse segundo capítulo, uma discussão sobre os lugares de homens e mulheres à luz de alguns aspectos da história das famílias brasileiras. Por último, discutimos como se estabelece a relação dos pais com a escola e como são produzidas as identidades da família no ambiente doméstico.

No **Capítulo 3**, organizamos primeiramente as entrevistas semi-estruturadas e a discussão do grupo focal tendo em vista as representações dos pais sobre a educação que transmitiram a seus filhos e dos filhos em relação a educação que receberam dos seus pais, bem como as demandas dos pais em relação a educação escolar dos filhos. Em seguida, comparamos as duas modalidades de narrativa, a fim de buscar concordâncias ou discrepâncias nos discursos dos participantes da pesquisa.

No **Capítulo 4** retornamos às questões da produção da identidade dos sujeitos da pesquisa, procurando articular a teoria realizada com a análise do material obtido em campo.

No **Capítulo 5** buscamos responder às questões de estudo propostas na introdução, assim como falar um pouco do nosso trajeto pessoal nesse percurso e de como a pesquisa nos atingiu de forma pessoal e profissionalmente, no que concerne ao trabalho clínico com famílias.

Finalmente, cabe afirmar que a presente pesquisa talvez possa contribuir para o incremento de uma produção teórica que propicie discussões entre os pais e professores. Entendemos que o estreitamento na relação da família com a escola poderá refletir sobre o desempenho dos alunos e os problemas enfrentados por eles, no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, acreditamos também que a investigação talvez nos permita repensar como essas duas instâncias – escola e família –, em parceria, poderão reorganizar suas práticas educativas, saindo do “discurso da *culpa generalizada*, entendendo que tanto os professores quanto os alunos são afetados pelo mesmo processo de mudança social” (PRATA, 2005, p. 110).

Ao discutirmos a educação na família e o que esta demanda à escola, nossa intenção é contribuir para que as instituições reavaliem seus papéis na construção dos sujeitos. Assim, a pesquisa permitirá problematizar como as práticas educativas participam do desenvolvimento dos sujeitos que buscam educar.





## 2. A FAMÍLIA E A ESCOLA: DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

A educação doméstica, aquela que se bebe nos conselhos paternais e na solicitude evangélica que as mães devem empregar na formação da consciência de seus filhos, é, em nosso modo de entender, a condição *a priori*, o elemento principal para bom êxito dos esforços do professor nesse sentido (BOCAIÚVA, 1986).

### 2.1. A INTRODUÇÃO DA DISCIPLINA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Na época medieval, o sentimento da infância não existia. Esse sentimento correspondia à consciência das particularidades da criança que a distinguia do adulto. Os infantes se misturavam com as pessoas mais velhas tão logo fossem capazes de prescindir dos cuidados maternos (ARIÈS, 1981).

O primeiro sentimento de infância, a *paparicação*, surgiu no seio da família ocidental e se limitava aos primeiros anos de vida da criança, estando ligado à idéia de uma infância curta. O segundo proveio dos eclesiásticos e dos moralistas do século XVII, preocupados com a fraqueza infantil e, por conseguinte, com a obrigação dos adultos em preservar e disciplinar os infantes. Esses homens obcecados pela educação se encontraram também na origem da nova concepção da infância, da família e da escolaridade (ARIÈS, 1981).

Tal como descreve Ariès, as mudanças que ocorreram na sociedade se traduziram em novos sentimentos perante a criança, que deixou de ocupar um lugar de resíduo da vida comunitária e passou a ser percebida como um ser inacabado, carente, individualizado e dependente de resguardo e proteção. O lugar de destaque concedido ao filho no mundo familiar e a introdução da disciplina, pelos escolásticos, suscitaram profundas mudanças na sociedade europeia em geral, na escola e na família em particular (NARODOWSKI, 2001).

Até o século XVII, a escola não era destinada aos infantes, sendo uma espécie de escola técnica destinada à instrução do clérigo. A escola livre da Idade Média foi substituída pelo colégio vigiado dos tempos modernos, que deixou de ser reservado aos sacerdotes para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem da infância para a vida adulta (ARIÈS, 1981).

Primeiro, no século XVII, a especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios; em seguida, no século XVIII, a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres (ARIÈS, 1981, p. 120).

Nessa perspectiva, o reconhecimento da importância da educação na Europa teve como atributos básicos: um modelo de família burguesa, que deixou de ser uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens materiais e do nome e passou a assumir uma função moral e espiritual, formando os corpos e as almas das crianças; os cuidados, que passaram a ser dispensados às crianças a partir da difusão de uma idéia nova da infância e de suas práticas educativas; a extensão da frequência escolar; o tipo de aprendizagem que antes só cabia aos pais foi substituído por uma escola

transformada em instrumento de disciplina severo, onde os professores deixaram de ser *primi inter pares* para se tornarem depositários de uma autoridade superior; a vigilância constante sobre os infantes e a aplicação ampla de castigos corporais reconhecidos como adaptados à fraqueza infantil (ARIÈS, 1981).

Todo esse aparato disciplinar rigoroso resultou, no século XVII, no aparecimento da noção de criança bem-educada. Essa educação era dirigida somente para o pequeno-burguês e para o *gentleman*, nome dado na França e na Inglaterra às crianças bem-educadas. Estas eram preservadas das rudezas e da imoralidade, que se tornariam características das camadas populares e dos moleques (ARIÈS, 1981).

Nesse contexto, a obra de Jean-Baptiste de La Salle, que trouxe em seu bojo o interesse pela educação infantil e pela formação do professor, despontou. Seu modelo pedagógico se destacou pela rigidez com que a disciplina se fez presente no ambiente escolar. Esta possuía a característica de não somente evitar, por meio da vigilância, o comportamento errado dos alunos, mas “provocar neles uma atitude constante de cuidado ante o que poderia ser considerado uma falta” (NARODOWSKI, 2001, p. 109).

A pedagogia lassallista tinha dupla função: se por um lado controlava e impedia; por outro, atuava como suporte das ações dos alunos, inclusive para além do ambiente escolar.

Olhar que atravessa muros e paredes, que controla atividades, que se apóia em todos os âmbitos do estabelecimento, mas também acompanha os alunos até a porta da escola e até a rua: a ordem deve se instalar em todos os âmbitos institucionais mas não tanto dos estudos e dos métodos: isto está mais ou menos instalado. São os corpos os que agora

devem permanecer no exato lugar que a instituição lhes aponta (NARODOWSKI, 2001, p. 109).

Ainda nessa pedagogia, o silêncio era fator determinante, já que era através dele que se podia estabelecer e conservar a ordem e a disciplina nas escolas. O professor deveria reunir todas essas condições, com o intuito de gerar um ambiente visível, silencioso e rigidamente controlado. Deveria ainda se esmerar em sua formação docente, para que seus alunos melhorassem, cada vez mais, suas condutas e aprendizagem. Para cumprir esse objetivo, La Salle implantou uma Escola Normal, na qual os futuros mestres aprenderiam a ocupar o lugar “de quem sabe, de quem vigia, de quem é capaz de contribuir para a produção de conhecimento na instituição escolar de uma maneira correta” (NARODOWSKI, 2001, p. 112).

Assim como o professor vigiava os alunos, ele também era objeto de muitos olhares. Sobre o corpo docente e discente se instituíam uma corrente de vigilância e controle, que se exercia através de uma rigorosa fiscalização.

Instalam-se desse modo nas instituições educacionais relações de poder sustentadas na capacidade de olhar e julgar; no poder ordenador dos níveis superiores sobre os inferiores; na diagramação de âmbitos atenta e rigorosa dos elementos superiores (NARODOWSKI, 2001, p. 112).

## 2.2. O PANOPTISMO

A corrente de vigilância da qual ninguém podia escapar nos traz uma imediata referência ao modelo panóptico de controle social de Jeremy Bentham. Baseado no estilo arquitetônico das prisões do século XVIII, esse modelo era:

[...] uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Essas celas têm duas janelas: uma abrindo para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta, então, colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante (FOUCAULT, 1977, p. 166).

Essa construção projetava luz sobre os indivíduos, agindo pelo olhar que tudo avaliava e examinava, mas era invisível para aqueles que eram capturados pelo seu domínio. O poder era hierarquizado e, ao contrário da escuridão das masmorras, o *Panopticon* baseava-se na visibilidade, na regulamentação minuciosa do tempo e na localização precisa dos corpos no espaço, possibilitando o controle, o registro e o acúmulo de saber sobre os indivíduos vigiados. Dessa forma, essa máquina maravilhosa funcionava como uma espécie de laboratório do poder, e graças a seus mecanismos de observação, atuava de forma a fazer com que os indivíduos que estavam a ele submetidos se comportassem de forma espontânea. Em seu anel periférico, o homem era totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, o vigia via tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 1977, 1999b).

O Panóptico tem um papel de amplificação; se organiza o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada: o que importa é tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar (FOUCAULT, 1977, p. 171).

Esse modelo era polivalente em suas aplicações, destinado a se difundir no corpo social como um todo e de forma homogênea. A sociedade disciplinar baseava-se numa mecânica de poder que se caracterizava por um controle do tempo, dos corpos e da vida dos indivíduos (FOUCAULT, 1977, 1999a, 1999b).

O controle do indivíduo no nível de suas virtualidades não poderia ser efetuado somente pelo Estado, mas por uma série de outros poderes laterais, como as instituições de vigilância e de correção. É assim que, segundo Foucault (1999b, p. 86), desenvolveu-se no século XIX, em torno da “instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade”, uma série de instituições pedagógicas, como a escola e a família, que enquadravam e vigiavam as pessoas ao longo de sua existência. Tratava-se de uma “forma de poder, de um tipo de sociedade que classifico de sociedade disciplinar por oposição às sociedades propriamente penais que conhecíamos anteriormente” (*idem*).

Nessas sociedades disciplinares, a disciplina era atualizada diariamente nas instituições educativas. A vigilância constante sobre os filhos e sobre os alunos se fazia presente tanto no cotidiano doméstico quanto no funcionamento diário das escolas, através do enquadramento da vida e dos corpos dos indivíduos.

A escola cristã não deve simplesmente formar crianças dóceis; deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes. A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais

para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou sua ausência, é um pretexto legítimo, segundo Demia, para se ir interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão decididos a arrancar os vícios das crianças, quantas camas há e como eles se repartem nelas durante a noite; a visita termina eventualmente com uma esmola, o presente de uma imagem, ou a doação de camas suplementares (FOUCAULT, 1977, p. 175).

As bases do poder disciplinar nas escolas foram estabelecidas a partir da disciplina militar exercida nos quartéis. No início do século XVII, descrevia-se a figura ideal do soldado. Na segunda metade do século XVIII, o soldado tornou-se algo que se poderia fabricar: de um corpo inapto, poderia se fazer um corpo ereto, apto, valente. Foucault (1977, p. 118) apontou para a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder a partir da atitude ousada, obediente e sempre alerta dos recrutas para afirmar a tese da fabricação dos corpos e a introdução das disciplinas. Estas foram definidas como 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” (*idem*).

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 1977, p. 119).

A disciplina, como um tipo de poder, se constituiu como uma física, uma tecnologia que ficava a cargo de instituições especializadas, como o hospital, a

família e a escola, que preconizavam a vigilância constante dos indivíduos, ligando-os a aparelhos de produção, formação e correção (FOUCAULT, 1977).

### **2.2.1. As técnicas disciplinares nas instituições educativas**

Inicialmente, as técnicas disciplinares se caracterizavam pela distribuição dos indivíduos no espaço. Além das cercas a fechar conventos e escolas, surgiu o que Foucault (1977, p. 123) denominou de *quadriculamento*, que tinha como objetivo “evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças e fugidias”. Através dessa técnica, cada indivíduo permanecia em seu lugar. Na escola, a disciplina se fazia presente também na arte de dispor em filas as carteiras dos alunos, que, o tempo todo, eram vigiados pelo olhar atento do mestre. Nesse alinhamento obrigatório, cada aluno, segundo sua idade, comportamento e desempenho, ocupava ora uma fila ora outra. Ele se deslocava o tempo todo numa série de casas, “umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos” (FOUCAULT, 1977, p. 126).

A distribuição dos indivíduos no espaço também era um modo de capitalização do tempo. A disciplina extrapolou todos os espaços, controlou as operações dos corpos, tornando-os *dóceis*, domesticados para a produção, cada vez maior, de capital. Dessa forma, os mecanismos disciplinares surgiram como uma técnica para gerenciar os homens, criando uma distribuição de



poder hierárquico, através da criação de espaços complexos (FOUCAULT, 1977).

Pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade ou, antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças. E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 1977, p. 141).

Para Foucault (1977), um dos grandes objetivos do poder disciplinar era se ter recursos para um bom adestramento. Para tal, os seguintes instrumentos eram utilizados: a vigilância hierárquica, que vigiava; a sanção normalizadora, que normalizava; e o exame, que vigiava e normalizava.

O acampamento militar era o diagrama de um poder que permitia hierarquizar a vigilância, para que todos controlassem todos.

O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. O acampamento foi para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica (FOUCAULT, 1977, p. 144).

Por isso, naquela época era comum que escolas, hospitais ou cidades inteiras tivessem o acampamento como forma estrutural, pois esse aparelho disciplinar perfeito permitia que cada indivíduo fosse vigiado, controlado e localizado permanentemente (FOUCAULT, 1977).

Na escola, na família ou no exército, tudo o que não estava de acordo com um padrão preestabelecido era passível de punição. O castigo disciplinar objetivava reduzir os desvios a partir desse padrão, com o intuito de normalizar. A punição disciplinar deveria ser, portanto, corretiva.

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar (FOUCAULT, 1977, p. 150).

O poder disciplinar ainda utilizou como instrumento o *exame*, que reunia duas técnicas: não apenas vigiava mas também normalizava.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1977, p. 154).

Portanto, os jogos de saber e poder ficavam a serviço do bom adestramento dos corpos, tornando-os domesticados. O Estado moderno, juntamente com agentes específicos – escola, família e Igreja-, pretendeu atingir a vida cotidiana das pessoas, em seus comportamentos, em seus hábitos, infiltrando-se em todo o corpo social em nível molecular. Assim, nas instituições educativas, o foco de interesse não era domesticar somente o aluno ou o filho, mas todos os seus membros.

### 2.3. O INVESTIMENTO DA HIGIENE NA FAMÍLIA E NA CRIANÇA ESCOLAR

Em fins do século XIX e início do século XX, as reformas urbanas que foram empreendidas no Rio de Janeiro e em São Paulo, e a modernização dos espaços público e privado das áreas centrais das capitais expulsaram grande parte da pobreza das ruas e das casas das cidades. Entretanto, não bastava a população ter eletricidade, água encanada e esgotos para gozar de uma perfeita higiene urbana. Era necessário melhorar a higiene domiciliar. Para isso os inspetores sanitários invadiam as casas de todos os segmentos sociais, violando a intimidade das famílias. A privacidade devia ser estimulada, desde que se “adequasse aos interesses da esfera pública, trespassada por interesse particulares dos que ditavam as regras políticas e sanitárias” (NOVAIS, 2004, p. 144).

Segundo Costa (1999), a higienização da família progrediu em relação direta com o desenvolvimento urbano. Nessa época, o Estado industrializado necessitava exercer o controle demográfico e político sobre o povo e, conseqüentemente, sobre a família nuclear. Os higienistas executaram essa política através da promoção da saúde física e moral da família, visando ao bem-estar da população em relação à procriação, à prevenção, ao controle de epidemias e aos cuidados com as crianças.

A medicina social, através de suas práticas terapêutico-educativas, valeu-se da incapacidade das famílias brasileiras oriundas da classe burguesa de proteger a vida das crianças e dos adultos, para intervir na intimidade de

suas vidas, reduzindo-as a um estado de dependência. A higiene definiu papéis sexuais e sociais do homem e da mulher, desde a mais tenra idade, e impôs aos indivíduos uma educação física, moral, intelectual e sexual, baseada nos preceitos sanitários da época. Essas práticas objetivavam revolucionar os costumes da vida familiar no Brasil, alterar seu perfil sanitário e modificar sua feição social.

Mediante as táticas da higiene, a instituição familiar conduzida segundo a ordem burguesa reproduziu no convívio do lar técnicas que interferiam em suas práticas diárias.

Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. Por outro lado, a ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais (COSTA, 1999, p. 13).

Alguns resultados foram observados a partir do processo da educação higiênica: uma repressão sexual na família que transformou o lar burguês numa verdadeira filial da polícia médica; a extrema intolerância do indivíduo frente às menores falhas morais; a difusão do preconceito de que o homem possuía um cérebro que o capacitava para as profissões intelectuais, enquanto o da mulher só lhe permitia exercer atividades do lar; a incapacidade dos pais para cuidar de seus filhos pois aqueles, via de regra, continuavam sendo vistos como ignorantes e inseguros (COSTA, 1999).

A partir daí, a imagem da família nefasta começou a se difundir. Os higienistas, com suas manobras teóricas, mostravam os pais como obstáculos à saúde do filho, para em seguida ensinar-lhes a maneira certa de proteger as

crianças. Pais e filhos aprenderam a conservar a vida para colocá-la a serviço do Estado e de seus governantes (COSTA, 1999).

Os pais que, por complacências e amores mal-entendidos, contribuíram no primeiro período da vida para a ruína do temperamento e constituição de seus filhos, continuam desgraçadamente a exercer sua funesta influência sobre eles, no interior dos estabelecimentos a que foram confiados (COSTA *apud* MAFRA, 1999, p. 172).

Na concepção de Costa (1999, p. 15), nos dias de hoje muitos dos fenômenos observados como causas da desagregação da família burguesa no Brasil são conseqüências históricas da educação higiênica. Nessa perspectiva, “as famílias se desestruturaram por terem seguido à risca as normas de saúde e equilíbrio como manipulação político-econômica da burguesia”. Os agentes de normalização encarregados de reeducar terapeuticamente a família se dão conta de que a desestruturação do mundo familiar é um fato social. Porém, raramente percebem que a educação médico-terapêutica familiar é elemento ativo na fabricação desse fato.

Por causa da idéia de nocividade do meio familiar nos centros urbanos brasileiros, fez-se necessário que uma outra instituição educativa desempenhasse também o papel de construtora de futuros cidadãos: a escola surgiu como uma possibilidade de inculcação dos preceitos higienistas. Foi através dela que a medicina social se apropriou dos infantes, separando-os dos pais e, em seguida, devolveu-os às famílias convertidos em soldados da saúde (COSTA, 1999).

O internato pode ser visto como o protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo. No micro-universo dos colégios, a higiene antevia a sociedade ideal. As crianças, isoladas das influências do ambiente prestavam-se, docilmente, aos ensaios médicos sobre educação física e moral. Os pequenos reclusos seriam cobaias e o colégio, laboratório. Separados das

famílias, submeter-se-iam com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no colégio (COSTA, 1999, p. 180).

Além das observações dos agentes de normalização, a família burguesa também vinha sendo alvo de críticas por parte dos ideólogos do Estado, na educação dada a seus filhos. Esse fato levou o Estado a solicitar uma atuação mais incisiva das escolas brasileiras na formação das crianças, já que a intervenção dos higienistas através da ação escolar não estava sendo eficaz (COSTA, 1999).

A família é a base, o fundamento da sociedade, a garantia de seu progresso e de seu futuro, o esteio da nacionalidade de um país, o mais fecundo que se possa plantar e o que melhores frutos pode dar no futuro. Entretanto, [...] a educação doméstica acha-se ainda atrasadíssima e extremamente viciosa, não há remédio senão exigir dos professores que cuidem desse ramo da educação de seus discípulos com mais esmero e cuidado do que seria preciso no primeiro caso (BOCAIÚVA, 1986, p. 137-138).

O investimento da higiene ora na escola, ora na família, para controlar e formar os infantes, se fazia condição necessária ,pois era dessa mocidade que o Estado esperava sua salvação e prosperidade futura. Por volta das duas últimas décadas do século XIX, a família burguesa no Brasil começou a dar sinais de adaptação à nova ordem estatal e os higienistas se mostraram satisfeitos quanto ao resultado de seu trabalho. A família (re)assumiu suas responsabilidades na educação e na formação de seus filhos e o ambiente familiar recuperou suas virtudes educativas (COSTA, 1999).

Esta família estava longe de corresponder à representação da família imprudente que não se dava conta de que os filhos cresciam e que, não mais sendo crianças, precisavam ter a sexualidade controlada e dirigida para a utilidade e o bem comum. Nela a mulher estava pronta para assumir, como mãe

higiênica, o papel antes reservado aos internatos e aos professores medicalizados (COSTA, 1999, p. 194).

### **2.3.1. O pai e a mãe *higiênicos***

De acordo com os preceitos higienistas do final do século XIX, o homem deveria ser mais seco, racional, duro e menos amoroso. A mulher, por sua vez, deveria amar mais que o homem e, além do mais, deveria ser passiva, submissa, meiga, doce e devotada. A questão que se colocava na época era como fazer os homens suportarem os caprichos e o sentimentalismo da mulher e, inversamente, fazê-las aceitar seu autoritarismo e frieza emocional dos homens. Esse impasse foi solucionado, pelos higienistas, através do uso do amor. “Amor feminino e masculino só entravam em sintonia na vida conjugal fértil”. Desta forma, a educação dos filhos surgiu como uma nova maneira de amar. Mediante essa tática, a higiene provou para os indivíduos que só lhes restava uma forma de amar: converterem-se à função de pai e mãe (COSTA, 1999, p. 238).

A reforma higiênica dos costumes mudou a fisionomia da conduta do homem cidadão, integrando-a no novo universo familiar, nos anos de 1880. À medida que o cidadão medicalizado renunciava às antigas prerrogativas de poder, ele se valia cada vez mais dos valores urbano-burgueses, como o conhecimento científico, o apreço pelo trabalho e o cultivo da aparência física, para se adequar aos padrões da nova cidade. Pela intervenção da higiene, o

homem abriu mão da tirania sobre mulheres, crianças, escravos e agregados, adotando uma política mais flexível na delegação de poderes e na distribuição das tarefas domésticas (COSTA, 1999).

O grande senhor colonial deu lugar ao grande proprietário que compunha os setores médios da população. Segundo Costa (1999), o *pai higiênico* veio monopolizar toda a conduta social masculina, tornando-se uma das principais razões da existência do cidadão. Com a higiene a vida desse homem comum, que habitava as cidades brasileiras do final do século XIX, começou a girar em torno dos filhos. A higiene também usou o incomensurável amor e a responsabilidade paterna como um pretexto para manter esse homem-pai dócil.

Ele vai casar para ter filhos; trabalhar para manter os filhos; ser honesto para dar bom exemplo aos filhos; investir na saúde e educação dos filhos; poupar pelo futuro dos filhos; submeter-se a todo tipo de opressão pelo amor dos filhos; enfim, ser acusado e aceitar a acusação, ser culpabilizado e aceitar a culpa, por todo tipo de mal físico, moral ou emocional que ocorresse aos filhos (COSTA, 1999, p. 251).

No entanto, uma compensação foi oferecida para esse homem privado de usufruir dos benefícios concedidos aos poderosos senhores, para que pudesse aceitar as atribuições da nova paternidade: o machismo (COSTA, 1999).

Este modelo foi composto, em primeiro lugar, pelas características naturais que a higiene atribuiu ao homem. Ser homem, segundo os médicos, importava em ser mais sensual e menos amoroso; mais racional e menos sentimental; mais inteligente e menos afetivo, etc. Em segundo lugar, pela maneira com que ele foi induzido a crer que para sobreviver socialmente, além de trabalhar, nada mais tinha a fazer senão cuidar do corpo e do sexo (COSTA, 1999, p. 251).



Seguindo à risca esse modelo de saúde e equilíbrio que lhe foi imposto, o *pai higiênico* conseguia resolver todas as suas dificuldades morais, familiares, sociais e políticas. Além disso, ele conservou uma de suas antigas propriedades, a mulher. Esta, de propriedade jurídico-religiosa passou a ser propriedade higiênico-amorosa de seu marido. O aumento da responsabilidade dos pais com os filhos também concedeu à mulher a função de mãe-higiênica, que se processou de modo semelhante à passagem do patriarca ao novo pai. A reciclagem da função feminina no espaço doméstico operou-se em dois tempos: primeiramente, os higienistas acompanhando a urbanização, retiraram a mulher do confinamento do lar, libertando-a para o convívio social e o consumo; num segundo momento, a higiene reintroduziu a mulher na família, convertida em mãe zelosa e aliada fiel dos médicos. Portanto, a *mãe higiênica* nasceu de um duplo movimento histórico: “por um lado, emancipação feminina do poder patriarcal; por outro, colonização da mulher pelo poder médico” (COSTA, 1999, p. 255).

O item seguinte nos fornecerá argumentações teóricas para compreendermos como os a ação dos higienistas foi fundamental para circunscrever os lugares de homens e mulheres na organização familiar do início do século XX.

## 2.4. O LUGAR DO HOMEM E DA MULHER NAS FAMÍLIAS BRASILEIRAS

Desde os anos 1920, as mudanças no comportamento feminino deixaram perplexo os segmentos mais conservadores da sociedade brasileira. Afinal, as moças de classe média ingressavam no mercado de trabalho a fim de se tornarem produtoras de rendimentos e parceiras na formação do orçamento doméstico. Não faltaram vozes para entoar publicamente um “brado feminino de inconformismo tocado pela imagem depreciativa com que as mulheres eram vistas”. Elas eram *vítimas de preconceito*, viviam trancadas no lar, levando uma vida monótona, despida de ideais e financeiramente algemadas ao marido (NOVAIS, 1998, p. 369).

A mulher que era, em tudo, o contrário do homem, foi o bordão que sintetizou o pensamento de uma época intranquã e por isso ágil na construção e difusão das representações do comportamento feminino ideal, que limitaram seu horizonte ao “recôndito do lar” e reduziram ao máximo suas atividades e aspirações, até encaixá-la no papel de “rainha do lar”, sustentada pelo tripé mãe-esposa-dona de casa (NOVAIS, 1998, p. 373).

Nessa época, no Brasil, o lugar da mulher era o lar e sua função consistia em casar e gerar filhos. Essa imagem correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado pelos higienistas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. Já o homem pertencia ao mundo do trabalho. Nessa ótica, “não existiria realização possível para as mulheres fora do lar; nem para os homens dentro de casa” (NOVAIS, 1998, p. 374).

O Código Cível da República, publicado em 1916, dispunha que ao homem cabia a representação legal do núcleo familiar, a administração dos

bens comuns dos cônjuges, o direito de fixar e mudar o local de domicílio da família. Esse Código também dispunha que pátrio poder era exercido pelo homem, com a colaboração da mulher. “Uma perversão jurídica, no entanto, perpetuava a submissão da esposa ao marido: o direito da mulher casada ao trabalho iria depender da autorização dele”. Podemos perceber que o modelo da nova ordem jurídica concebia a mulher como dependente e subordinada do homem, e este como senhor e chefe da família (NOVAIS, 1998, p. 376; ROMANELLI, 2003).

Os costumes do início do século XX ainda revelavam que o poder do marido ultrapassava o previsto pela lei. A ele cabia a apropriação e a distribuição dos recursos materiais no interior da estrutura doméstica, o uso da violência considerada legítima pela sociedade da época e as decisões sobre a escolha do tipo da formação educacional e profissional dos filhos (NOVAIS, 1998).

O Código Civil interpretou a maneira como marido e esposa deveriam ser apresentados socialmente. Um conjunto de normas, deveres e obrigações foi estabelecido para reger o matrimônio e assegurar o bom funcionamento da organização familiar. Assim, se ao marido cabia prover a família de todas as suas necessidades, à mulher restavam as atribuições de esposa e mãe. A ele foi reservada a esfera pública; a ela, a doméstica. A partir daí, começou a demarcação dos espaços público e privado, “base necessária para que a mulher se tornasse mulher e o homem se tornasse homem”, ao mesmo tempo em que foram fornecidos os elementos de identificação do lugar do homem e da mulher em todos os aspectos da vida (NOVAIS, 1998, p. 380).

As funções desempenhadas pelo marido, que o identificavam com o trabalho no âmbito público, eram dotadas de valor cultural. O trabalho era o que de fato lhe outorgava pleno direito na família e, ao mesmo tempo, que o tornava responsável pela manutenção e proteção da esposa e dos filhos. É digno de nota que a contrapartida do marido provedor era a mulher responsável pela honra familiar, pois o julgamento do comportamento do marido dependia, em grande parte, do comportamento da esposa (NOVAIS, 1998).

O mesmo discurso que tornou correlatos trabalho e identidade masculina concebeu a mulher circunscrita ao espaço interior da casa. A arquitetura do lar feliz aprisionou homens e mulheres dentro de uma moldura estritamente normativa. Homens e mulheres, maridos e esposas passaram a se defrontar não só com uma noção mais delimitada dos papéis sociais atribuídos a cada sexo mas, sobretudo, com uma rigidez provavelmente desconhecida até então em suas experiências cotidianas (NOVAIS, 1998, p. 382).

#### **2.4.1. As atribuições da *rainha do lar***

A partir de meados do século passado no Brasil, religiosos, médicos e jurídicos decretaram que era no seio da família que se estabeleciam as relações sexuais legítimas, classificadas como decentes e higiênicas. Os *higienistas da alma* se sentiram à vontade para fiscalizar os padrões de comportamento dos cônjuges. “E, em nome da salvaguarda da família, condenar os desvios da norma” (NOVAIS, 1998, p. 386).

De acordo com Novais (1998), o casamento representava uma etapa superior das relações amorosas e foi proclamado o *garantidor da saúde da humanidade*. Qualquer relação entre o homem e a mulher que se firmasse fora do casamento era classificada, pelos promotores da moral e da ordem, como ilícitas. A mulher deveria fazer concessões para, ao mesmo tempo, preservar o ideal de pureza e submissão, ser eficiente nas tarefas desempenhadas no lar e representar publicamente o papel da esposa devotada e fiel. Para a esposa disposta a fazer o seu marido feliz restava ainda outra aprendizagem: a da vida conjugal. Por isso, os médicos da família elaboraram os decálogos da esposa.

I – Ama teu esposo acima de tudo na terra e ama o teu próximo da melhor forma que puderes; mas lembra-te de que a tua casa é de teu esposo e não do teu próximo;

II – Trata teu esposo como um precioso amigo; como a um hóspede de grande consideração e nunca como uma amiga a quem te contam as pequenas contrariedades da vida;

III – Espera teu esposo com teu lar sempre em ordem e o semblante risonho; mas não te aflijas excessivamente se alguma vez ele não reparar nisso;

IV – Não lhe peças o supérfluo para o teu lar; pede-lhe sim, caso possas, uma casa alegre e um pouco de espaço tranquilo para as crianças;

V – Que teus filhos sejam sempre bem-arranjados e limpos; que ele ao vê-los assim possa sorrir satisfeito e que essa satisfação o faça sorrir quando se lembre dos seus, em estando ausente;

VI – Lembra-te sempre que te casaste para partilhar com teu esposo as alegrias e as tristezas da existência. Quando todos o abandonaram fica tu a seu lado e diz-lhe: Aqui me tens! Sou sempre a mesma;

VII – Se teu esposo possuir a ventura de ter sua mãe viva, seja boa para com ela, pensando em todas as noites de aflição que terá passado para protegê-lo na infância, formando o coração que um dia havia de ser teu;

VIII – Não peças à vida o que ela nunca deu para ninguém. Pensa antes que se fores útil poderás ser feliz;

IX - Quando as mágoas chegarem não te acovardes: luta! Luta e espera na certeza de que os dias de sol voltarão;

X – Se teu esposo se afastar de ti, espera-o. Se tarda em voltar, espera-o; ainda mesmo que te abandone, espera-o!

Porque tu não és somente a sua esposa; és ainda a honra do seu nome. E quando um dia ele voltar, há de abençoar-te (NOVAIS, 1998, p. 394-395).

As críticas a esse discurso não tardaram a surgir. Enquanto algumas mulheres mostravam-se insatisfeitas e pediam mais compreensão para os maridos sem, contudo, reivindicar o divórcio, as mais radicais pregavam o sexo fora do casamento e prescindiam do marido no sustento da casa e na educação dos filhos (NOVAIS, 1998).

Elaboradas pelos higienistas, as regras sobre o papel da esposa e do marido, que deveriam valer para toda a população, atingiram sobretudo as mulheres das camadas médias das principais cidades brasileiras. Foram elas que se casaram no civil e no religioso, se afastaram das atividades produtivas realizadas em casa, e se dedicaram exclusivamente à administração do lar e à educação dos filhos, usufruindo dos novos bens de consumo, sob os auspícios de um marido provedor. Nem todas as regiões puderam realizar a modernização desejada, em virtude da falta ou do mau uso de capitais. Por isso, no Brasil, os novos padrões de comportamento foram absorvidos de forma desigual pelas diferentes camadas da população (NOVAIS, 1998).

Mas o que era ser uma boa dona de casa nos lares brasileiros? Lavar a roupa, preparar os alimentos, limpar a casa, passar e engomar a roupa eram alguma das atividades da esposa, no início do século passado. Ao lado dessas atividades, o cotidiano ainda incluía outros afazeres difíceis e demorados, distribuídos ao longo da semana, da seguinte forma:

Na segunda-feira, separar a roupa para ser lavada e preparar a barrela; na terça, lavar; na quarta, dobrar e separar aquela que deveria ser consertada; na quinta, fazer os consertos; na sexta, passar; no sábado, fazer a limpeza geral que incluía tirar os tapetes e sová-los no quintal com um batedor especial (porque

os aspiradores de pó praticamente só eram vistos nas páginas das revistas), limpar o assoalho - lavando com água, esfregando com areia e tijolo ou com casca de coco, secando com pano (pois não havia rodo) e encerando, tudo de joelhos, para finalmente lustrar com um pesado escovão. No domingo... Bem, como as coisas foram preparadas na véspera, é o dia consagrado inteiramente à família (NOVAIS, 1998, p. 407).

Uma outra tarefa, preconizada pela higiene, foi incorporada ao dia-a-dia doméstico: o cuidado com os filhos. A mãe deveria alimentá-los, vesti-los e protegê-los contra os perigos. Contudo, sua principal missão era preparar os infantes para o futuro. Neste sentido, esperava-se que ela dominasse um pouco certos assuntos, como as ciências, a higiene, a astronomia e as artes (NOVAIS, 1998).

Dentre as inúmeras recomendações feitas pelos médicos, juristas e maridos às mulheres, as boas donas de casa deveriam saber gerenciar ainda o dinheiro das despesas, não pedi-lo com freqüência a seus maridos, serem comedidas em suas exigências e produzir em casa tudo o que fosse possível, para não onerar o orçamento doméstico (NOVAIS, 1998).

Segundo Novais (1998, p. 408), a eletricidade, a água encanada, os produtos de limpeza industrializados e todos os outros avanços da vida moderna trouxeram consigo inúmeras facilidades para o cotidiano das donas-de-casa. As revistas da época anunciavam as *maravilhas domésticas* que facilitavam sua labuta diária. Um ferro aquecido com brasas, por exemplo, pesava entre três a cinco quilos, e o ritual da lavagem das roupas consumia horas de trabalho, representando um “esforço hercúleo e um enorme desgaste físico que revelava sem eufemismo, o que também significava ser “rainha do lar”.

Numa época em que a praticidade dominava as mais diferentes dimensões da vida privada, podemos incluir aí os hábitos alimentares, o padrão de alimentação e o sistema da moda, incluindo diferentes estilos e tamanhos nas peças do vestuário de homens, mulheres e crianças.

## 2.5. AS TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA MODERNA

Lasch (1983, 1991) busca compreender os impasses e as crises vivenciadas nas relações privadas articuladas à desintegração da instituição doméstica americana.

Para o autor, o papel das famílias do Ocidente, redefinido em função das novas condições sociais e econômicas nas diferentes camadas sociais, transformou-se profundamente a partir do surgimento do capitalismo.

A história da sociedade moderna americana, desde o final do século XIX, acarretou um “controle social sobre atividades antes relegadas aos indivíduos ou às suas famílias”. Num primeiro momento da Revolução Industrial, os capitalistas, após terem coletivizado a produção doméstica nas fábricas sob sua supervisão, se apropriaram do conhecimento técnico dos trabalhadores, através da administração científica do trabalho. Em seguida, médicos, psiquiatras e educadores estenderam o seu controle também à vida privada dos indivíduos, quando começaram a supervisionar a educação das crianças, depois de terem declarado os pais incompetentes para educar seus



filhos. Estes, por sua vez, abdicaram de seus desejos em prol dos conselhos técnicos dos profissionais externos (LASCH, 1991, p. 21).

O culto novecentista ao lar, onde a mulher cuidava do marido, reparava o dano emocional provocado pelo trabalho nas fábricas e protegia os filhos da corrupção do mercado, “expressava a esperança de que as satisfações privadas pudessem compensar o colapso das tradições comunitárias e da ordem cívica”. Mas, se a sociedade burguesa trouxe a promessa de que as satisfações no lar compensariam o fato do trabalho ter sido reduzido a rotina, ela também solapou esse compromisso, organizando o lazer como indústria (LASCH, 1991, p. 216).

Na perspectiva de Lasch (1991, p. 28), nos anos de 1900 a retirada da família para a fortaleza emocional da vida doméstica não teve lugar porque o mundo familiar se tornou mais caloroso, mas sim porque o mundo exterior assumiu uma aparência assustadora. As festas populares foram desaparecendo e o lar foi imposto à sociedade pelos higienistas, reformadores educacionais e padres liberais. Esses homens exaltavam a domesticidade, com a justificativa de que ela favorecia os hábitos regulares, os bons costumes e a atenção dos pais às necessidades dos filhos. Eles enxergavam a família como um asilo, com funções análogas à das prisões e hospitais. A família encontrou sustentação ideológica e “justificação no conceito de vida doméstica como um refúgio emocional em uma sociedade fria e competitiva”. Contudo, foi nesse refúgio que surgiram os primeiros embriões das futuras crises na família nuclear.

A família burguesa exaltou e, simultaneamente, degradou a mulher. Para começar, sua posição passou a ser permeada por ambigüidades: se por um

lado, a esposa passou a desempenhar papel importante na educação doméstica das crianças, por outro ela foi despojada de seu trabalho junto ao marido, já que o trabalho, que antes era feito em casa, passou a ser desenvolvido nas fábricas. A mulher também perdeu prestígio como educadora dos filhos, pois a recreação e a criação dos infantes ficou a cargo de agentes externos, como a escola (LASCH, 1991).

Ainda no início do século XX, os guardiões da saúde pública, aqueles que insistiam na importância da família, adotaram estratégias controversas. Ao mesmo tempo em que exaltavam a vida doméstica como um refúgio numa sociedade burguesa ameaçadora, eles insistiam no fato de que a família não poderia dar conta de seus males domésticos sem a intervenção dos especialistas, que, por sua vez, tinham opiniões distintas (LASCH, 1991).

Alguns deles argumentavam que a criança, como futuro cidadão, era encargo do Estado e não propriedade da família. Portanto, era obrigação do Estado proteger as crianças contra lares desfeitos e pais deficientes. Outros, porém, argumentavam que o único meio eficaz de salvaguardar o infante e, conseqüentemente, aumentar a saúde mental de toda uma nação, era expandir o sistema escolar. Outros ainda se agarravam à esperança de que a educação dos pais melhoraria a qualidade dos cuidados dispensados aos filhos. Estes últimos tentavam fortalecer a família contra aqueles que queriam miná-la. Todavia, todos esses especialistas acadêmicos em matrimônio, em seu ávido desejo de salvaguardar a família, admitiam que esta dependia da assistência externa para resolver seus males domésticos (LASCH, 1983).

Nos anos de 1930, a crença de que a família americana não cumpria sua função de educadora dos filhos justificou a expansão da escola e dos

serviços de bem-estar social. Os educadores insistiam *ad nauseam* que o cuidado com os infantes havia sido empurrado para a escola pelas transformações sociais à revelia de seus desejos (LASCH, 1991).

As mudanças sociais, políticas e industriais obrigaram as escolas a assumir responsabilidades que antes cabiam ao lar. Antes, a escola devia principalmente ensinar os rudimentos do conhecimento, enquanto que agora deve encarregar-se também da formação física, mental e social da criança (LASCH, 1991, p. 37).

Se antigamente a escola tinha uma única incumbência – a de ensinar o conteúdo das disciplinas para os alunos –, na modernidade a instituição educativa foi também encarregada do treinamento físico, mental e social do infante. O objetivo agora era fazer da escola um instrumento não só de educação, mas também de socialização (LASCH, 1983).

No início dos anos de 1940, a proliferação dos conselhos médicos continuou a solapar a confiança dos pais, ao mesmo tempo que alimentou uma noção largamente exagerada da importância das técnicas de criação dos filhos e da responsabilidade dos pais por seu fracasso.

Assim, a família lutou para conformar-se a um ideal de família imposto de fora para dentro. Os especialistas concordavam com a idéia de que os pais não deveriam tyrannizar as crianças, nem sobrecarregá-las com atenções solícitas demais. Além disso, eles eram unânimes em pensar que os julgamentos morais não tinham lugar na criação dos filhos. Essa proposição eximiu a criança de qualquer responsabilidade moral. Em tais circunstâncias, não era de se admirar que muitos pais procurassem escapar ao exercício de suas responsabilidades, evitando os confrontos com a criança e eximindo-se do trabalho disciplinar e da formação do caráter dos filhos (LASCH, 1983).

As ideologias permissivas postuladas pela educação progressista suscitaram uma reação em favor da permissividade dos pais no ambiente doméstico. Quando estes não podiam evitar as decisões disciplinares no trato diário com seus filhos, delegavam o trabalho disciplinar a outras autoridades.

Tornou-se moda em todo o mundo da psiquiatria e da psicologia, não somente em sua relação imediata com as práticas da criação de filhos, falar em termos dramáticos e radicais sobre o efeito opressor da autoridade e da tradição. O fracasso em reconhecer os aspectos essencialmente válidos e encorajadores dos métodos tradicionais e diferenciá-los de medidas ultrapassadas malélicas e excessivamente restritivas resultou numa desmoralizada confusão dos pais modernos e, assim, teve desastrosos efeito sobre os filhos (LASCH, 1983, p. 204).

Por volta de 1960, a psiquiatria abriu portas para que a publicidade adentrasse nos lares, satisfazendo assim os desejos ávidos dos pais que queriam suprir as necessidades dos infantes.

A psiquiatria estabelece o fundamento emocional para a insistência da indústria da publicidade de que a saúde e a segurança dos jovens, a satisfação de suas exigências nutricionais diárias, de seu desenvolvimento emocional e intelectual, e sua capacidade de competir com seus pares pela popularidade e sucesso dependem de consumo de vitaminas, esparadrapo, creme dental que previne as cáries, cereais, higiene bucal e laxativos (LASCH, 1983, p. 204).

Assim, a propaganda procurou padronizar o comportamento dos trabalhadores, para reintegrá-los à cultura moderna. A propaganda, juntamente com os conselhos dos especialistas, minou a “autoridade patriarcal, aliando-se sutilmente com as mulheres contra os homens, com os filhos contra os pais”. A influência conjunta da publicidade, dos conselhos dos especialistas e da crise da autoridade dentro da família moderna libertou seus membros de antigas coações, mas os expôs a formas mais sutis de controle (LASCH, 1991, p. 43).

A nova forma de controle social evita os conflitos e confrontos diretos entre as autoridades e aqueles a quem elas procuram impor sua vontade. Como os confrontos provocam uma discussão em torno dos princípios, as autoridades sempre que possível delegam a disciplina a outrem, de forma a que elas mesmas possam aparecer como auxiliares benevolentes (LASCH, 1991, p. 234).

A reflexão de Lasch sobre a insegurança dos pais na educação dos filhos, o enfraquecimento da autoridade nas relações privadas, a invasão dos especialistas e a posição ambígua da mulher no cotidiano doméstico podem nos ajudar a entender a família moderna do Ocidente, nos dias de hoje.

## 2.6. A NOVA FAMÍLIA

Podemos acrescentar a visão de Lasch à de Roudinesco. Esta última recorre à descrição histórica da vida das famílias ocidentais, penetrando mais profundamente nos segredos dos distúrbios familiares na contemporaneidade.

De acordo com Roudinesco (2003), a família passou por três fases evolutivas: a primeira, dita *tradicional* assegurava a transmissão do patrimônio e era baseada no pátrio poder. Na segunda fase, a família dita *moderna* era regida por uma lógica afetiva cujo modelo se impôs entre o final do século XVIII e meados do século XX. Valorizava-se também a divisão de trabalho entre marido e mulher, fazendo do filho uma criança cuja educação era atribuída ao Estado. Finalmente, a partir dos anos 1960, surgiu a família dita *contemporânea*, na qual a transmissão da autoridade foi-se tornando cada vez mais complexa, à medida que os divórcios e as recomposições conjugais foram aumentando.

A autora relata, ainda, que três fenômenos marcaram a nova organização dessa instituição educativa desde o final do século XIX até meados do XX: a revolução da afetividade, que exigiu que o casamento burguês fosse associado ao sentimento amoroso e ao desabrochar da sexualidade; o lugar de destaque concedido ao filho, que trouxe como consequência a maternalização da célula familiar; e o controle da contracepção pelas mulheres, resultando na dissociação do desejo sexual feminino da procriação. Com a conquista definitiva dos processos de contracepção espontânea, a mulher pôde tornar-se um ser que não dependia mais dos homens. Uma nova desordem familiar consecutiva ao aparecimento de uma fantasia de abolição das diferenças e das gerações emergiu, reservando ao sexo feminino um imenso poder.

Além da redefinição da posição da mulher na família ocidental burguesa e na sociedade moderna, um elemento que atuou de forma decisiva nos métodos naturais de concepção, influenciando de forma significativa o relacionamento entre marido e esposa, foi o progresso da inseminação artificial (ROUDINESCO, 2003).

Pela primeira vez na história da humanidade, a ciência substituía o homem, trocando um ato sexual por uma atitude médica. Até então, a contracepção permitira às mulheres conhecerem o prazer sem risco de procriarem; graças à medicalização dessa procriação, podiam-se fabricar livremente filhos sem prazer, até mesmo sem desejo. Mas nada ainda havia colocado em questão a filiação biológica, e a criança nascida dessa maneira tinha como pai e como mãe seus verdadeiros genitores (ROUDINESCO, 2003, p. 162).

Além disso, o movimento feminista e a entrada da mulher no mercado de trabalho também concorreram para uma redefinição da estrutura doméstica. O primeiro espalhou-se gradativamente pelo mundo, causando grande polêmica. As feministas exigiam igualdade de direitos, livre acesso à educação,

oportunidades de trabalho e remuneração para todas as mulheres. O segundo trouxe inúmeras conseqüências: a participação das esposas na organização do orçamento doméstico, a redistribuição entre o casal dos afazeres do lar, a transformação nas relações de gênero, os casamentos tardios, a diminuição do número de filhos e os conflitos gerados pela busca da igualdade entre os gêneros. Os avanços tecnológicos, a internet e as TVs a cabo não podem ser desprezados, pois concorreram para reorganizar, de muitas maneiras, as relações familiares (JABLONSKI, 2003).

A crescente inclusão feminina do domínio público das atividades profissionais foi revestida de significado simbólico positivo, conferindo-se à trabalhadora e produtora de rendimentos um novo lugar nas representações sobre as mulheres. O acréscimo de novos atributos à condição feminina contribuiu para a introdução de formas alternativas de relações entre homens e mulheres, dentro e fora da família (ROMANELLI, 2003, p. 77).

Na contemporaneidade, o mundo familiar tem apresentado uma variedade de formas de organização, com valores, crenças, costumes e novos modos de parentalidade, antes impensáveis e inadmissíveis.

Se a família nuclear, constituída por pai, mãe e filhos, é ainda a forma predominante de organização doméstica, há outras modalidades de arranjos familiares. Atualmente registra-se aumento de famílias chefiadas por mulheres, que se encontram entre as mais pobres, e de famílias recompostas, fruto de duas ou mais uniões de um ou de ambos os parceiros. Essa diversidade resulta em estilos de vida peculiares, com formas de sociabilidade específicas, o que redundando em modos distintos de relacionamento entre pais e filhos, inclusive no que diz respeito à escolarização desses (ROMANELLI, 2003, p. 249)

## 2.7. O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA HOJE

As instituições educativas modernas – escola e família – têm algumas funções em comum: preparar o jovem para sua inserção na sociedade, orientá-lo para desempenhar tarefas que possibilitem a continuidade da sua vida social e ajudá-lo a interagir com outras pessoas de forma estável e digna (SZYMANSKI, 2001).

Segundo Szymanski (2001), ambas também têm suas especificidades. A família deve prover os filhos de suas necessidades básicas, acolher os infantes em um ambiente estável e oferecer as condições necessárias para que eles possam freqüentar o ambiente escolar, atendendo às expectativas acadêmicas. A escola tem a obrigação de ensinar os conteúdos das disciplinas que são fundamentais para a instrução de novas gerações. Como grande instituição envolvida na civilidade, encarrega-se de arrancar cada indivíduo da menoridade, lançando-os num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por pessoas que, pelo fato de conviverem num ambiente comum, têm de aprender a viver se respeitando, se tolerando, em cooperação mútua, sem se barbarizarem (SZYMANSKI, 2001; VEIGA-NETO, 2002).

Embora essas duas instituições educativas desempenhem papel fundamental na formação do jovem, ensinar os conteúdos das disciplinas para os alunos seria incumbência somente da escola (SZYMANSKI, 2001).

Na contemporaneidade, as novas demandas sociais têm trazido consigo conseqüências no trabalho de socialização primária das crianças, realizado



pelas figuras parentais. Hoje, diversas famílias pertencentes às camadas médias estão tendo dificuldades para manter seu nível socioeconômico, por conta das exigências com os filhos.

Atualmente, as necessidades já não se limitam apenas em, por exemplo, vestir o filho, mas também, além de vesti-lo, as roupas devem seguir um padrão predeterminado em termos de marca, de lugar da compra, de preço, entre outros requisitos, que, se não cumpridos, provavelmente serão fatores de discriminação dessa criança ou adolescente por seu grupo de iguais (WAGNER, 2003, p. 28).

Além disso, a educação básica formal (o ler e o escrever) está sendo substituída pelo desenvolvimento de habilidades específicas. Para se inserir no mercado de trabalho e atender às solicitações do mundo atual, os jovens têm que investir em novos aprendizados. Na tentativa de suprir os filhos dessas “necessidades contemporâneas”, os pais estão se dedicando, cada vez mais, a suas atividades profissionais e dispendo, cada vez menos, de tempo para ficar com seus filhos. As tarefas educativas estão sendo delegadas, na maioria das vezes, aos professores, que têm-se mostrado sobrecarregados por estarem desempenhando o papel de agentes socializadores, originalmente atribuído à família (WAGNER, 2003).

Podemos acrescentar a visão de Wagner à de Birman. Segundo o autor, o cansaço e o tempo escasso decorrente das atividades profissionais dos pais resultam na atribuição, para os professores, de uma produção de socialização primária das crianças para o qual a escola não está preparada.

As escolas não têm condições, da maneira como elas estão montadas, de realizar essa tarefa de socialização primária. Seria quase uma espécie de “maternagem” escolar e elas não estão preparadas para isso, nem os professores estão treinados para isso. O que caracteriza exatamente a socialização primária é o estabelecimento de um *ethos*, de regras éticas fundamentais, que são constituintes desse tipo de

atividade e sempre foi a família que fez isso. Esperar que a escola vá fazer isso é imaginar que a escola se transforme em outra coisa diferente do que nós concebemos até hoje e do que ela vem sendo historicamente desde o século XIX (BIRMAN, 2004, p. 16).

De acordo com Steve Biddulph (2003), é muito importante a participação dos pais na socialização familiar. Para o autor, a decisão de ter filhos é provavelmente uma das mais importantes da vida de uma pessoa. A segunda é decidir quem criará os infantes. As crianças que ingressam na creche por volta dos três meses de idade e lá permanecem oito horas do seu dia estão sendo criadas pelos funcionários e professores da instituição. Estes, através do acompanhamento pedagógico especializado e do estímulo à independência e à socialização primária da criança, influenciarão seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Biddulph acredita ser pertinente refletir para que os pais têm filhos, se eles próprios não têm disponibilidade para participar da criação das crianças.

Nessa perspectiva, Szymanski (2001) considera o processo de socialização como um *continuum*, e aponta para a importância de a família estar preparada para fazer a socialização primária, oferecendo aos filhos as condições necessárias para que possam participar do ambiente escolar e das demais esferas da vida social.

Seguindo uma linha um pouco diferente das anteriores, Mizrahi (2004) sugere que o trabalho é uma atividade que tem uma importância vital na vida dos pais e que, freqüentemente, é em função de suas atividades profissionais que eles recorrem às creches. Ao mesmo tempo, a autora revela que as famílias esperam que a escola, através da socialização do infante, contribua para a aquisição de habilidades, garantindo um futuro promissor para a criança.

Diante desse quadro representativo dos nossos tempos, a “educação dos filhos não só é tarefa fundamental do núcleo familiar, como também passou a ser uma das mais difíceis de ser executada com êxito” (WAGNER, 2003, p. 30). Além disso, o complexo processo de educar demanda dos pais o enfrentamento com suas próprias contradições e conflitos.

Com o capitalismo, escolarizar a população se tornou uma necessidade do mundo burguês. Máquinas e técnicas de produção exigiram avanços para o aprimoramento dos produtos e de sua distribuição, barateando os custos e conferindo maior qualidade às mercadorias (DONATELLI, 2004).

A escola fez o papel de instituição disciplinadora de seus alunos, funcionando como a grande fábrica de uma sociedade disciplinar. Nesta o discernimento entre o certo e o errado era aprendido socialmente e as duas instâncias em que ocorria tal aprendizado eram a escola moderna e a família. À família cabia a missão de educar no âmbito privado. A mesma missão cabia à escola, agora no âmbito coletivo, mais amplo e público, mas sempre aprisionado entre quatro paredes. Se por um lado a família tradicional se apoiava em alicerces rigidamente estruturados, por outro a escola deveria complementar a tarefa do lar, aperfeiçoar o caráter das crianças e fornecer-lhes as bases morais imprescindíveis para a harmonia e a estabilidade social (VEIGA-NETO, 2002; DONATELLI, 2004).

É no templo da domesticidade que se aprende melhor e mais facilmente a entoar os primeiros cantos de uma liturgia nova e encantadora para a infância, porque as notas desses cantos decorrem suave, pura e naturalmente dos lábios maternos que imprimem ao mesmo tempo nas louras frentes da meninice não só o beijo caricioso com que adoça o tédio da curta sujeição a que se obrigam, como ainda a recordação inapagável dos conselhos e dos princípios que lhe inocula no seio. Contudo não queremos com isto dizer que os professores sejam dispensados dessa missão. Porém o que é patente é que não

só pelo primeiro método a infância compenetra-se melhor do que se lhe ensina, como se facilita ao professor a roteação do espírito do menino assim predisposto e preparado (BOCAIÚVA, 1858, p. 137).

Na escola os métodos de aprendizagem, no final do século XIX, tornavam o aluno um espectador das ações e da inteligência do professor. Tal estrutura pedagógica, denominada Escola Tradicional, era baseada na memorização, na cópia e na passividade dos estudantes, subtraindo-se deles qualquer autonomia intelectual (DONATELLI, 2004).

A partir da segunda metade do século XX, a Psicologia começou a exercer influência muito grande junto à escola. A Escola Nova, calcada em preceitos diferentes dos da Escola Tradicional, abriu um espaço de trocas entre professores e alunos. Paralelamente a esse processo, outras formas de se pensar as relações de ensino foram surgindo, mais permissivas, centradas no aluno e não tanto no professor. A disciplina rígida foi substituída pela liberdade de expressão e pela autonomia dos indivíduos (DONATELLI, 2004).

Concomitantemente às mudanças que começaram a ocorrer nos relacionamentos entre os professores e alunos, também a dinâmica interna da família começou a se transformar. A reordenação do modelo de família nuclear e as novas práticas pedagógicas legitimadas pela Psicologia no decorrer do século XX influenciaram na produção das identidades de pais, professores e alunos.

## 2.8. O OLHAR DA ESCOLA SOBRE A FAMÍLIA

Pesquisas recentes sobre a relação entre escola e família revelam como os professores vêem as famílias de seus alunos: desestruturadas, desinteressadas, carentes e muitas vezes, violentas (PATTO, 1992; SZYMANSKI, 2001; DONADUZZI; CORDEIRO, DONATELLI, 2004). A partir dessas condições, os pais são culpabilizados pela equipe escolar por eventuais fracassos ocorridos na aprendizagem de seus filhos. Segundo o raciocínio dos professores, haveria um padrão ideal de família a ser seguido (PATTO, 1992; SZYMANSKI, 2001).

É o da família nuclear, monogâmica, composta de mãe, pai e filhos. O pai provê, com seu trabalho, todas as necessidades da família; a mãe, carinhosa e infatigável, toma conta da casa e da educação das crianças. Tanto o pai como a mãe encontram profunda satisfação em seu trabalho e digna recompensa econômica, proporcionando um clima de estabilidade e harmonia para o crescimento das crianças. Estas brincam e estudam, são alegres e despreocupadas (MELLO, 2003, p. 56).

As professoras também culpabilizam as mães, que muitas vezes são obrigadas a cumprir uma árdua jornada de trabalho, por não disporem de tempo suficiente para ajudar o filho nas tarefas escolares (PATTO, 1992; DONADUZZI, CORDEIRO, 2003). A atividade profissional dos pais interfere na sua relação com os filhos, roubando-lhes tempo e dedicação.

A escola pressupõe, ainda, que os pais dos seus alunos tenham tido uma escolarização necessária para auxiliar os filhos nos deveres de casa, sempre que necessário. A falta de escolaridade faz com que os pais sejam vistos como ignorantes e incompetentes para educar seus infantes. Muitos deles não têm ou têm pouca escolaridade e, geralmente, encontram muita

dificuldade na relação com os professores e diretores da instituição onde os filhos estudam, seja por experiências negativas que tenham tido como alunos, seja pela idealização da própria escola. Esse fato fica patente no discurso de algumas mães, quando inquiridas sobre a causa do fracasso escolar de suas crianças (PATTO, 1992).

Professores e técnicos do ensino fazem o seguinte comentário no periódico mineiro *Revista do Ensino* (1926).

É impossível educar nas escolas quando os pais de nossas alunas são eles próprios mal-educados; por conseguinte, qualquer tentativa nossa para educar essas crianças as poria em atrito com os pais e parentes, e, por meio destes, conosco educadores (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 207).

Outro aspecto importante é o fato de as professoras se sentirem sobrecarregadas com funções que consideram ser atribuições dos pais. Elas se ressentem do aumento de demanda sobre seu trabalho, provavelmente fruto da desestruturação da família e da pouca disponibilidade dos pais para educar seus filhos (SZYMANSKI, 2001).

Na perspectiva de Szymanski (2001), todas essas críticas às famílias são preconceituosas e só servem para afastar os pais da escola.

. “família desestruturada não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;

. a mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;

. as próprias famílias são vítimas de violência (a da segregação social e as outras;

. as próprias famílias podem recorrer à violência contra a escola e a professora, reproduzindo as condições como são tratadas” (SZYMANSKI, 2001, p. 68).

Na contemporaneidade a família, por questões econômicas, pessoais ou emocionais, parece ter dificuldades para desempenhar a tarefa de educar os filhos. Cabe então a outras instituições, como a escola, ajudar a criança a criar uma rede de relações, fora da família de origem, que lhe possibilite uma vida digna (SZYMANSKI, 2001).

## 2.9. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

No II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino, realizado em Belo Horizonte, em 2002, foi discutido a relação escola/família/comunidade. De acordo com os participantes mineiros, nos anos que precederam a década de 1980, a família só era convidada a participar da vida escolar nas festas comemorativas e nas reuniões promovidas pelos educadores. Fora isso, a presença dos pais na escola era considerada inconveniente e indesejada<sup>3</sup>.

A partir dos anos de 1980 houve um crescimento dos movimentos sociais urbanos no Brasil. Os professores, engajados numa luta por mais liberdade, democracia e melhor educação pública, começaram a defender a

---

<sup>3</sup> CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL, 2., 2002, Belo Horizonte. **Relação Escola/Família/Comunidade**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

entrada dos pais na escola. As unidades de ensino deveriam ser um espaço propício para se construir acordos, conquistar vitórias e realizar sonhos. As famílias, no entanto, enfrentaram dificuldades para ingressar no ambiente escolar.

Os anos de 1990 foram caracterizados pela tentativa da participação das comunidades e das famílias nas instituições de ensino. A implementação de um novo modelo de administração pública fez multiplicar as associações representativas populares e os conselhos municipais nas áreas de Educação e Saúde, ao mesmo tempo em que fez crescer as reuniões e seminários nas escolas. Nesses locais, as famílias e a comunidade participavam com entusiasmo e consciência dos eventos. Contudo, ainda foram observadas dificuldades que impediam os pais de participar dos encontros na escola de forma mais efetiva.

Nos dias de hoje, as famílias estão se distanciando cada vez mais da escola. A presença dos pais nas discussões de propostas pedagógicas ou de normas que regem o estatuto dos estabelecimentos de ensino têm sido diminutas. Alguns aspectos podem explicar tal fato: a transformação do perfil socioeconômico das famílias brasileiras, que vem ocorrendo desde os anos 1940; a inserção da mulher do mercado de trabalho e a transformação da organização familiar têm influenciado diretamente a participação dos pais na vida acadêmica dos filhos. O controle dos espaços acadêmicos pelos educadores também tem impedido que as famílias exerçam a sua influência nos rumos da escola.

A escola no Brasil por volta de 1900, se fortaleceu como lugar fundamental e privilegiado de formação das novas gerações, fato diretamente



relacionado à expansão da escolarização e à profissionalização do magistério primário. Nesse processo, diante de uma sociedade que se urbanizava e que mudava o padrão de comportamento das pessoas, a família e a Igreja foram consideradas incapazes de bem educar os infantes. Assim, delegou-se à escola o papel de agente socializador da criança. Nos anos de 1940, o afastamento das famílias das unidades de ensino justificou a atitude dos professores, que passaram a reclamar do desinteresse dos pais pelos estudos e pela educação dos filhos. A partir daí, os educadores buscaram desenvolver ações que visassem a reaproximar a família da escola (FARIA FILHO, 2001).

Na contemporaneidade, existe um número relevante de pesquisas sobre a relação dessas duas instituições educativas (PATTO, 1992; SZYMANSKI, 2001; DONATELLI, 2004). Todos esses estudos, associados à prática pedagógica diária de professores e diretores das unidades de ensino, colocam em discussão lugar da família e da escola na formação das novas gerações. Observa-se também que as mudanças pelas quais a família vem passando nas últimas décadas têm afetado o relacionamento dos alunos no ambiente escolar. Todos esses argumentos têm recrudescido a necessidade de se estabelecer um efetivo diálogo entre pais e professores (FARIA FILHO, 2001).

Para corroborar esse interesse, o Inep/MEC<sup>4</sup> está realizando uma pesquisa inédita, de âmbito nacional, que investiga a relação das famílias de alunos do ensino fundamental e das escolas públicas brasileiras, indicando os fatores que interferem nessa relação<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação e Cultura.

<sup>5</sup> Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na Opinião dos Pais.

O primeiro deles se refere à forma como os pais educam suas crianças. Os legados transgeracionais transmitidos na socialização familiar, as diferentes práticas desenvolvidas no cotidiano doméstico e os hábitos de comunicação subjacentes aos modelos educativos da família muitas vezes diferem da ação educativa da escola – ou seja, de sua filosofia de ensino, de seus objetivos, métodos e conteúdos (SZYMANSKI, 2001).

Outro fator a ser considerado diz respeito a forma como os pais se comportam frente às solicitações do sistema educacional. São também importantes as estratégias de socialização adotadas pela família. Estas podem desenvolver “práticas que venham a facilitar a aprendizagem escolar (preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (hábitos de conversação) ou não”. Assim, observa-se que esses fatores contribuem, e muito, para complexificar cada vez mais o conflito entre essas duas instâncias educativas (SZYMANSKI, 2001, p. 64).

Na perspectiva de Szymanski (2001, p. 68), o conhecimento que os professores têm a respeito das famílias de seus alunos é muitas vezes preconceituoso. A autora propõe que os professores reflitam mais profundamente sobre o assunto, para que possam entender que, hoje, novos modos de parentalidade começam a surgir nas camadas sociais. Essa forma diferente de as famílias se organizarem não as responsabiliza pelo *mal* desempenho acadêmico da criança, tampouco por seu comportamento violento no ambiente escolar.

Carvalho (2000) revela que o apoio sistemático das famílias na educação dos filhos implica maior aproveitamento e permanência dos infantes na escola, e que a participação dos pais nessa instituição de ensino resulta

num ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento acadêmico dos infantes.

Contudo, esse modelo de parceria da família com a escola pode trazer consigo algumas conseqüências: reduz a educação à escolarização, confunde o papel dos pais com o papel docente, desconhece as novas formas de organização familiar e as atividades da mãe dentro e fora de casa, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria das famílias não colaboram com os professores de forma mais efetiva (CARVALHO, 2000).

Para os educadores, essa relação resulta, ainda, na diminuição do *status* do professor na escola e a animosidade entre pais e educadores, uma vez que a participação da família no ambiente escolar pode implicar o controle diário do currículo e do desempenho docente.

Para a vida doméstica, essa política pode impor tensões, como a dedicação, em tempo integral, da mãe na educação dos filhos e a transformação do lar num ambiente educacional (CARVALHO, 2000).

Em primeiro lugar, ela [política] adota um modelo único de família: afluyente, com uma esposa e mãe em tempo integral, do qual se distancia um grande número de famílias nesses tempos de crescentes índices de pobreza econômica, emprego materno, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família. Ao impor aos pais a concepção de que o lar deve ser um local para o desenvolvimento explícito e intencional do currículo escolar, obriga-os a converterem as atividades familiares em extensões das atividades de sala de aula, em detrimento de suas próprias opções educacionais e de suas necessidades de lazer e de descanso. E, ao sugerir aos pais que participem da gestão escolar, demanda não apenas tempo e conhecimento individuais, mas a difícil tarefa de organização coletiva (CARVALHO, 2000, p. 149).

Nesse contexto, se por um lado constatamos a importância do estreitamento na relação da família com a escola, por outro, esse tipo de parceria traz consequências nas práticas educativas de ambas as instituições.

### **3. A ESCUTA DO DISCURSO DAS FAMÍLIAS DA PESQUISA**

“Os pais têm que entender mais os direitos dos filhos, respeitar mais isso. Eu não era escutada. Eles mandavam e eu tinha que obedecer. Com os meus filhos é diferente. Eu sempre achei importante a opinião deles, sempre procurei escutá-los. É claro que quando os filhos são pequenos tem que ter regras, lei dentro de casa. Mas, à medida que eles foram crescendo o diálogo foi cada vez ficando mais freqüente. Acho também que diálogo é troca de idéias, compreender as diferenças de geração, de pensamento” (MARIA, E12).

#### **3.1. O DISCURSO DOS PAIS ENTREVISTADOS**

Na primeira parte deste capítulo são apresentados os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas com os oito pais e as 14 mães da pesquisa, o que permitiu construir o quadro de categorias e subcategorias. Nossa intenção foi investigar como se deram as práticas educativas nas famílias entrevistadas; as representações dos pais acerca de seu papel na educação dos filhos; suas expectativas em relação à escola dos filhos, e como as demandas feitas pela escola foram percebidas pelos entrevistados. A seguir apresentamos o quadro de categorias dos pais entrevistados, que foi construído da seguinte forma:

Inicialmente, transcrevemos as entrevistas gravadas e nossas anotações de campo. Em seguida, realizamos uma leitura flutuante desse material. Na categorização e na subcategorização, destacamos os temas por repetição e reagrupamos os dados brutos, para podermos transformá-los em dados organizados. Finalmente, apresentamos os resultados em um quadro e de forma discursiva, com o intuito de interpretarmos e/ou comentarmos o material.

<b>A EDUCAÇÃO DOS PAIS</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>1. Diálogo</b>	1.1. Ausência de diálogo com a família de origem 1.2. Presença de diálogo com os filhos
<b>2. Divisão de responsabilidades na família</b>	2.1. Sobrecarga materna 2.2. Ajuda de terceiros
<b>3. Visão da Escola</b>	3.1. Expectativas dos pais com a escola 3.2. Participação dos pais na escola

## 1. DIÁLOGO

A categoria *diálogo* reflete a importância e a influência do diálogo nos relacionamentos afetivos dos sujeitos pesquisados. De maneira geral, os entrevistados remetem o diálogo à relação autoritária que mantinham com suas famílias de origem e o esforço que fazem para não repetir com seus filhos a educação que receberam. Nesta categoria encontramos duas subcategorias: *ausência de diálogo com a família de origem e presença de diálogo com os filhos*.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TEMAS
<b>1. Diálogo</b>	1.1. Ausência de diálogo com a família de origem 1.2. Presença de diálogo com os filhos	▪ Autoritarismo, agressividade e/ou severidade ▪ Transmissão de valores morais, éticos e disciplinares

### 1.1. AUSÊNCIA DE DIÁLOGO COM A FAMÍLIA DE ORIGEM

Esta subcategoria indica as percepções da educação que os pais e mães pesquisados receberam de seus genitores em relação ao diálogo. A ausência de diálogo com a família de origem se apresenta através dos temas autoritarismo, agressividade e/ou severidade.

A relação com meus pais era de ditadura. Fui para o colégio interno com 7 anos. Por isso com meus filhos sou liberal, converso. Cada um tem que viver a sua própria vida. Mas eu imponho limites também. Quando eles saem tem hora para chegar, tem que dizer aonde vão, com quem, essas coisas. A relação com os meus pais era de ditadura, uma relação muito difícil, como se houvesse um paredão. A minha mãe era muito doente, o meu pai muito autoritário. Com os meus filhos eu tenho diálogo, amor. (CARLA, E3).

Com meus pais existia autoridade mas com muito respeito. Os filhos sempre falaram o que pensavam. Nós falávamos, discutíamos sobre alguma questão. Se tivéssemos alguma rebeldia, aí meu pai “batia o martelo”. Eles ouviam o que os filhos tinham a dizer, isso era discutido mas se eu, por exemplo, quisesse fazer uma coisa que os meus pais discordassem aí eles diziam não, “batiam o martelo” e eu não fazia (ORTÊNCIA, E14).

Ortência revelou que na educação que recebeu de sua família de origem existia autoridade, mas com respeito. Entretanto, relatou que tanto seu pai quanto sua mãe só respeitavam as idéias dos filhos quando ambos comungavam da mesma opinião. A participante pareceu indicar aqui que o respeito a suas idéias só era obtido quando eles concordavam com as mesmas. Neste sentido, podemos dizer que não havia discussão, uma vez que seus pais sempre detinham a palavra final, “batendo o martelo”. Carla declarou ter tido uma educação muito repressiva, tal como uma ditadura, uma vez que seus pais eram autoritários. A entrevistada ainda acrescentou ter sido liberal com as crianças, sem no entanto ter deixado de ser firme em suas atitudes educativas.

Toda a minha educação foi imposta pelos meus pais. Eram valores impostos e não compreendidos. Eles sempre foram muito autoritários. O não pelo não é autoritarismo, o não pela compreensão é autoridade. Hoje eu procuro entender mais o direito do outro, respeitar mais isso. Eu não era escutada. Eles mandavam e eu tinha que obedecer (MARIA, E12).

Maria apontou um outro fator que pareceu ter caracterizado sua educação: a falta de compreensão dos pais com os filhos.

Os relatos demonstraram que os participantes da pesquisa não queriam praticar com seus filhos a educação herdada de suas famílias de origem. Assim, o modelo educativo de mandar e obedecer não foi visto por eles como a melhor alternativa para educar.

Além de autoritários e severos, a maioria dos pais e das mães entrevistados relatou que sua educação foi agressiva, devido à utilização de estratégias que incluíam a força física. Helena, por exemplo, contou que seu pai era “dedicado e considerado um ótimo pai de família mas, muito autoritário e violento. Ele batia, dava palmada com a mão e com o chicote” (HELENA, E8).

Segundo Novais (1998, p. 377), o uso da violência doméstica era legitimado pela sociedade do início do século passado. O marido, tal como o pai, se sentia no dever de punir com violência sua esposa e seus filhos quando desobedecido. “Embora nenhum código permitisse ou sequer relevasse tais agressões, estas se davam sob a proteção de regras e costumes”.

Os costumes e usos dos anos de 1930 revelaram que ao marido e pai cabia decidir sobre questões importantes que envolviam o núcleo familiar: a violência, considerada uma prática comum e legítima, era uma dessas questões (NOVAIS, 1998).

Os meus pais brigavam muito. Eu era [pausa] ainda sou um pouco violento com os meus filhos, grito muito com eles. Os meus pais não conversavam comigo, eu procuro conversar mais com os meus filhos. E gritar menos com eles. Meus pais eram autoritários e violentos, gritavam muito um com o outro, comigo e com os meus irmãos (JAIRO, E10).



Jairo não conseguiu se desprender das práticas educativas herdadas de sua família de origem, embora tenha se esforçado, através do diálogo com os filhos, para não repeti-las.

Podemos inferir que, apesar de o modelo educativo dos homens e das mulheres pesquisados ter se caracterizado por métodos autoritários e agressivos, eles não deixaram de ser protegidos e cuidados por suas famílias de origem.

## 1.2. PRESENÇA DE DIÁLOGO COM OS FILHOS

Indicamos que os pais e as mães da pesquisa buscaram utilizar métodos educativos mais democráticos com os filhos, a fim de evitar repetir os métodos autoritários e coercitivos exercidos por seus genitores. O diálogo foi apontado pela maioria dos entrevistados como uma estratégia eficaz na interação entre pais e filhos.

Com os meus filhos é diferente. Eu sempre achei importante a opinião deles, sempre procurei escutá-los. É claro que quando os filhos são pequenos tem que ter regras, lei dentro de casa. Mas à medida que eles foram crescendo o diálogo foi cada vez ficando mais freqüente. Acho também que diálogo é trocar idéias, compreender as diferenças de geração, de pensamento (MARIA, E12).

Maria ressaltou, ainda, a educação autoritária recebida em sua família de origem e o esforço que fez para não repetir esses padrões educativos com

seus filhos. Se por um lado, ela escutava e achava importante a opinião dos filhos, por outro, conseguia ser firme em sua atitude educativa, estabelecendo regras e limites para eles quando necessário. Também nos pareceu que a entrevistada procurou acompanhar as mudanças de valores ocorridas nas duas gerações “prá poder entender as modernidades da vida” (MARIA, E12).

“O pai no caso do filho homem tem um papel muito importante, que é o de esclarecer sobre a vida, dizer como se comportar com as meninas, os lugares que ele vai com elas, dialogar, entende? Conversa de homem. Com o Jair eu converso bastante, já com a Beatriz a mãe conversa mais” (FERNANDO, E6).

Tal como Fernando, Elvira relatou que conversava com os filhos acerca de seus problemas, porque seu marido “não saberia fazer isso. Os assuntos de mulher nós conversamos. Mesmo porque ele trabalha e chega tarde em casa” (ELVIRA, E5). Tanto os pais e quanto as mães da pesquisa indicaram que havia uma clara divisão entre os sexos na discussão de assuntos levantados pelos meninos e pelas meninas no cotidiano doméstico.

O modelo hegemônico da família nuclear novecentista era baseado na autoridade masculina, de pai e marido. Contudo, desde a modernidade até os dias de hoje, mudanças sociais, econômicas e jurídicas têm afetado as relações domésticas, a ponto de abalar a supremacia masculina do chefe de família. A célula familiar não mais repousa numa ordem do mundo imutável e completamente submetida à autoridade patriarcal. Esta pode ser questionada e até mesmo criticada pelos membros da família, já que a hierarquia existente na estrutura doméstica foi, aos poucos, substituída por vínculos de relativa igualdade entre pais e filhos (ROUDINESCO, 2003; ROMANELLI, 2003).

No início do século XX, a entrada da mulher no mercado de trabalho, sua participação no orçamento doméstico e sua luta pela igualdade nas relações de gênero também concorreram para uma redefinição dos modelos familiares. A partir dos anos de 1960, a família dita contemporânea se estabeleceu. Nesse novo universo do mundo familiar, inúmeras mudanças estão redundando no surgimento de modelos educativos diferentes, mais flexíveis, que buscam atenuar o dilema que preocupa a maioria dos pais e das mães hoje, inclusive aqueles que entrevistamos: como educar e se relacionar com seus filhos.

Houve uma diferença entre as práticas educativas exercidas pela família de origem dos pais da pesquisa e aquela que eles buscaram transmitir para seus filhos. Os entrevistados não quiseram repetir com os infantes as estratégias autoritárias sofridas em suas famílias de origem, embora tenham relatado que foram cuidados e protegidos através desse modelo educativo. Hoje encontramos nos lares pais e mães menos autoritários, mais afetivos e mais disponíveis para dialogar com os filhos. Talvez os pais da pesquisa queiram exercer a parentalidade de forma diferente, alicerçada num outro modelo de educação, sem desvalorizar a educação que receberam de seus pais.

Eu considero importante o afeto e o diálogo porque com o diálogo nós passamos as coisas da vida para os filhos. O meu papel de mãe é o de sentar e conversar. Eu nunca trabalhei fora. Já trabalhei com bijuterias, pintura em cerâmica pra ganhar um dinheirinho. Mas todas essas atividades sempre foram feitas em casa. Então, eu tinha tempo pra cuidar dos filhos e da casa. O papel de mãe é esse cuidar da casa e dos filhos (FERNANDA, E6).

Fernanda enfatizou a influência e a importância do diálogo e do afeto na educação dos filhos. Ela ressaltou também que seu trabalho não interferia na relação com eles. Ela lhes dedicava tempo e atenção, porque sabia que “o papel de mãe era esse: cuidar da casa e dos filhos” (FERNANDA, E6).

O modelo idealizado de família, presente no discurso das entrevistadas, cujo caráter marcante foi a revolução da afetividade em seu interior, a valorização da maternidade e dos cuidados com os filhos, foi herança das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no século XIX e que promoveu o recolhimento da família à intimidade do lar. A unidade doméstica deixou de ser um espaço econômico para ser um refúgio fechado, de aparência calorosa que traria satisfações para todos os seus membros (COELHO e DINIZ, 2005).

Podemos pensar também que a relação que Fernanda estabeleceu com seus filhos era mediada pela afetividade. Esta, além de ter estimulado uma maior proximidade na relação entre ambos, também propiciou o diálogo entre eles.

O que transparece dessas situações é a familiaridade materna com questões associadas às relações interpessoais e uma percepção aguçada e crítica acerca de tais relações. A apreensão de múltiplos aspectos do universo público permite às mães estabelecerem um diálogo com os filhos e oferecer-lhes referenciais para enfrentarem inúmeros problemas do cotidiano (ROMANELLI, 2003, p. 86).

## 2. DIVISÃO DE RESPONSABILIDADES NA FAMÍLIA

A categoria *divisão de responsabilidades na família* aponta para o modo como os pais pesquisados dividem suas funções educativas no ambiente doméstico. Nesta categoria encontramos duas subcategorias: *sobrecarga materna* e *ajuda de terceiros*.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEMAS
<b>2. Divisão de responsabilidades na família</b>	2.1. Sobrecarga materna 2.2. Ajuda de terceiros	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Ausência do pai</li><li>▪ Avós e/ou empregados</li></ul>

### 2.1. SOBRECARGA MATERNA

Esta subcategoria está associada à sobrecarga das mães entrevistadas pela ausência do pai na divisão de responsabilidades na família e pelo excesso de atribuições com os filhos.

Apesar de ter sido casada com o Mario por 5 anos, ele sempre foi um pai muito ausente. Ele bebia muito, eu tive muitos

problemas no meu casamento. Mas apesar dessa ausência, nas poucas ocasiões que ele participou da vida dos filhos, que ele estava presente, ele não tirou a minha autoridade (MARIA, E12).

Maria relatou como teve que ocupar o lugar da autoridade da família, uma vez que o pai estava ausente na vida doméstica. Mais ainda, indicou que mesmo nos momentos da presença paterna este não lhe tirava a autoridade, funcionando mais como uma presença física do que como alguém que pudesse compartilhar as atribuições da educação dos filhos.

A sobrecarga de trabalho ao qual as mães da pesquisa ficaram submetidas pelo excesso de afazeres domésticos no dia-a-dia, pelo desempenho das funções educativas e pela não-participação dos pais na rotina da casa resultaram num outro aspecto, que pôde ser identificado nas entrevistas com essas mulheres: a palavra *pãe*.

Eu sou *pãe*, e ser *pãe* era fazer o papel de pai e mãe. Tinha que ter a minha presença em casa. Ser *pãe* era preencher a falta da presença do pai em casa com a minha presença. Dessa forma eu participava dos estudos, do lazer, das conversas com meu filho (HELENA, E8).

Eu sou *pãe*. E quem é *pãe* peca pelo excesso de autoridade. Eu e o Bruno dividimos pouco a educação da Paola. O Bruno sempre morou fora do Rio e eu tive, na maior parte do tempo, que decidir sobre a educação da minha filha. Eu também trabalho fora e tenho que fazer as coisas em casa também (BRUNA, E2).

Tanto Helena quanto Bruna relataram que tiveram que assumir para si a responsabilidade pela educação dos filhos porque não puderam dividir com o pai as funções educativas. Entretanto, Bruna disse que era difícil conciliar o trabalho com os afazeres domésticos e que se sentia sobrecarregada por ter que empreender uma dupla jornada.

A ausência paterna permitiu que a mulher exercesse o seu comando no âmbito privado. Embora esse fator tenha atuado de forma decisiva para o aumento das responsabilidades das mães na educação dos filhos, não podemos estabelecer essa relação causal, pois a presença do pai não necessariamente bastaria para diminuir as atribuições maternas no cotidiano doméstico.

No final do século XIX, à mulher cabiam a esfera privada, a gestão do lar e o cuidado dos corações; ao homem cabiam a esfera pública e o trabalho remunerado. O movimento de emancipação feminina, o aumento no número de divórcios e a contracepção vieram transformar o pacato cenário da vida das *rainhas do lar*. Por volta de 1930, essas mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho, exercendo funções como as de secretária, para aumentar a renda familiar. Pouco a pouco elas foram ampliando seu espaço e ganhando posições de maior *status* nas empresas, apesar da segregação a que eram submetidas (NOVAIS, 1998; ROCHA-COUTINHO, 2003; MIZHARI, 2004).

Ainda hoje, a sociedade e as próprias mulheres têm visto como suas a responsabilidade pelos cuidados da casa e, principalmente, dos filhos. Muitas vezes elas não conseguem conciliar a carreira com a vida familiar. Exaustas com a sobrecarga de trabalho e com a culpa por não poderem acompanhar de perto a vida do filho pequeno, as mães chamam os pais para ajudá-las na educação das crianças e nas tarefas da casa. Contudo, a atuação dos homens no espaço doméstico continua a ser vista como uma ajuda, mesmo quando as mulheres atribuem a eles as incumbências do cotidiano, “ou seja, eles não compartilham tarefas; a mulher delega tarefas ao marido” (ROCHA-COUTINHO, 2003, p. 76).

## 2.2. AJUDA DE TERCEIROS

Esta subcategoria aponta principalmente para a necessidade dos pais e das mães entrevistados de dividirem os cuidados com os filhos com terceiros, na tentativa de conciliar sua agenda profissional e os afazeres domésticos.

Ao serem perguntados se tiveram a ajuda de terceiros na educação dos filhos, a maioria dos entrevistados afirmou buscar a ajuda de uma empregada e, muitas vezes, da mãe ou sogra. “Eu tive ajuda de empregadas” (BRUNA, E2). “Eu tive ajuda da minha mãe quando meu filho era pequeno” (HELENA, E8). Tanto Bruna quanto Helena necessitaram buscar a ajuda de terceiros para dividir os cuidados com o filho.

As mudanças sociais pelos quais a família moderna vem passando, especialmente a maior longevidade humana, estão redundando em transformações no âmbito doméstico. Historicamente, os avós foram representados como pessoas “caducas” e “ranhetas”. Essa visão, entretanto, também vem-se modificando e tem dado lugar a uma imagem de avós amorosos e disponíveis para assumir certas responsabilidades na educação dos netos (RANGEL, 2005).



### 3. VISÃO DA ESCOLA

Esta categoria abrange as percepções dos pais e das mães da pesquisa em relação à escola, compreendendo suas expectativas e participação nessa instituição. Encontramos aqui duas subcategorias: expectativas dos pais com a escola e participação dos pais na escola.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEMAS
<b>3. Visão da Escola</b>	3.1. Expectativas dos pais com a escola  3.2. Participação dos pais na escola	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sucesso profissional</li><li>▪ Cuidado da escola com os filhos</li><li>▪ Complemento da educação familiar</li><li>▪ Socialização</li> <li>▪ Reuniões pedagógicas</li><li>▪ Festas comemorativas</li></ul>

#### 3.1. EXPECTATIVAS DOS PAIS COM A ESCOLA

Esta subcategoria abarca as demandas dos pais e das mães entrevistados à escola e se apresenta através dos temas: sucesso profissional, cuidado da escola com os filhos e complemento da educação familiar.

Porque eu precisava trabalhar e porque nós queríamos que ele convivesse com outras crianças, com quem ele pudesse brincar, desenhar... Acredito também que tenha sido bastante produtivo pra ele se desenvolver em diversas áreas tanto afetiva como no desenvolvimento de seus potenciais, de suas habilidades. Esperava que o jardim fosse um lugar estimulante, um ambiente seguro onde eu pudesse deixar o meu filho tranqüila, com a certeza de que ele seria bem cuidado. Esperava também que ele interagisse com as outras crianças e que fizesse muitos amigos... Desenvolvesse também a parte motora, eu esperava que a escola ajudasse nisso (LAURA, E11).

Assim como Laura, a maioria dos pais e das mães da pesquisa, ao serem perguntados sobre o motivo que os levou a colocar seus filhos na escola, respondeu que precisavam trabalhar, que queriam que as crianças se socializassem na escola e que esperavam que os professores fossem afetuosos com seus filhos. Laura também gostaria que essa instituição fosse um lugar estimulante, seguro e acolhedor.

Podemos dizer que os sujeitos entrevistados esperavam que a escola, enquanto instituição privilegiada na introdução do público, cumprisse o seu papel de instituição socializadora da criança, proporcionando um ambiente favorável para a sua interação com os outros e para a realização de atividades lúdicas. Podemos dizer também que o cuidado com os filhos estava ligado à presença de um profissional que pudesse se ocupar adequadamente da criança e ao carinho e a atenção que este lhe dispensava.

Na perspectiva de Szymanski (2001), a escola tem como função preparar o jovem para a sua inserção na sociedade, orientá-lo para desempenhar tarefas que possibilitem a continuidade da sua vida social e ajudá-lo a interagir com outras pessoas de uma forma estável e digna.

Sempre achei que a escola tinha que complementar o trabalho dos pais. Era uma troca. Apesar de trabalhar fora, eu como

mãe tinha que educar meus filhos. A escola complementava o meu trabalho e o do pai dele. Queria também que a escola ensinasse regras, horários. Meus filhos estudaram num colégio tradicional, com regras, limites. Isso me ajudava a educá-los. Eu esperava que o colégio transmitisse conhecimento para aquisição de conhecimento, transmissão de valores morais e éticos também (DANIELA, E4).

Eu esperava a troca com as crianças, a imposição de regras, de limites pela escola, que a escola continuasse a fazer o trabalho que a gente fazia em casa. Depois, que eles aprendessem as matérias referentes a cada período do ano letivo (OSCAR, E14).

Tanto Daniela quanto Oscar esperavam que a escola, enquanto instituição disciplinadora de seus filhos, desse continuidade na educação que eles recebiam em casa, seja através da imposição de limites e regras, seja na transmissão de apoio moral e ético.

Eu priorizo a atividade profissional. A parte profissional eu converso, oriento, eu sou a pessoa mais indicada pra orientar. No PH, eu esperava, aliás esperava de todas as escolas, que desse uma formação acadêmica pra elas poderem enfrentar o mercado de trabalho (ESTEVÃO, E5).

Um aspecto que nos chamou atenção foi o sucesso profissional ter sido invariante no discurso dos pais da pesquisa. De acordo com Mizhari (2004), as transformações na economia mundial ocorridas nas últimas décadas têm resultado na redução dos empregos e no aumento da concorrência no mercado de trabalho. Esses acontecimentos têm levado os jovens a diversificar o aprendizado, falar várias línguas e a familiarizar-se com as novas tecnologias que estão surgindo a cada dia, para atender às solicitações do mundo contemporâneo e para abraçar as eventuais oportunidades e campos de trabalho. O que torna a situação desses adultos jovens mais difícil hoje é que não há certeza de que eles conseguirão um emprego, mesmo tendo um diploma universitário.

Eu esperava que a escola ajudasse o meu filho. Ajudasse ele a crescer na vida e a ser um profissional de sucesso. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nós esperávamos que ele aprendesse as matérias para “se dar bem” no vestibular e na vida (FERNANDA, E6).

Algumas mães entrevistadas também indicaram o vestibular como sendo um caminho certo para os filhos terem acesso à universidade e a uma vida de sucesso profissional. Os discursos de Estevão e Fernanda corroboraram essas evidências.

Na contemporaneidade, diferente da *rainha do lar* do início do século XX, a mulher não está mais se restringindo à vida doméstica e à educação dos filhos para exercer sua função materna. Hoje, homens e mulheres, pertencentes à classe média, estão tendo que trabalhar arduamente para manter seu nível sócio-econômico a fim de atender as exigências, cada vez maiores, dos filhos e de todo o núcleo familiar. Além disso, pais e mães estão se sentindo obrigados a ganhar mais dinheiro para proporcionar para os infantes um modelo de educação que venha a prepará-los para o ingresso num mercado de trabalho cruel e competitivo (ROCHA-COUTINHO, 2003; MIZHARI, 2004).

Na busca por uma educação que ofereça um modelo competitivo, os pais de hoje demandam, desde a creche, o máximo de atividades pedagógicas para *preparar* seus filhos para o futuro. Os pais vêem a escola, apenas como uma instituição que transmite saberes com um único propósito: habilitar seus filhos para o vestibular e posteriormente, para uma vida de sucesso. Eles não levam em conta que a escola é uma instituição formadora por excelência e que a formação da criança a prepara para os embates da vida, para a convivência com os outros, para serem críticas e responsáveis. Parece-nos que eles

aderem ao modelo competitivo de educação, desconsiderando a possibilidade desta ter outras funções além do sucesso profissional.

### 3.2. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Esta subcategoria indica como os pais e as mães entrevistados sentem ou percebem as demandas da escola em relação à sua participação. Apresenta temas que se referem às reuniões pedagógicas e às festas comemorativas promovidas pela escola.

A sobrecarga na esfera profissional foi mencionada como um empecilho à participação do pai nas atividades escolares dos filhos. Os homens relataram como era difícil conciliar seus horários de trabalho com os horários das reuniões e festas comemorativas estipulados pela escola.

Eu trabalhava fora então ficava mais difícil eu ir às reuniões na escola. Eu achava que essa participação era importante na relação que tínhamos com nossos filhos. Sempre foi muito importante pra nós participarmos da vida escolar deles (GABRIEL, E7).

Eu sempre achei que devia ir à escola acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos meus filhos. Eu achava e ainda acho importante. Tenho um filho que ainda está no Ensino Fundamental. Quando eles marcam as reuniões eu vou, ele mudou de colégio este ano eu já fui lá várias vezes pra ver o colégio, pra ver como funciona o recreio, pra falar com os inspetores. Todo mundo conhece ele, lá. Até o porteiro conhece (risos). Acho que ele é querido no colégio (JUDITH, E10).

Tanto Judith quanto Gabriel achavam que sua participação nas reuniões e nos eventos promovidos pela escola era importante.

Podemos dizer que os pais e as mães da pesquisa gostariam de poder participar das reuniões e eventos promovidos pela escola com mais assiduidade. Entretanto, a maioria dos entrevistados apontou para a dificuldade que tinham em conciliar os horários de trabalho com o calendário escolar.

### **3.2. A EDUCAÇÃO DOS PAIS SEGUNDO OS FILHOS**

“Uma coisa que eu acho, assim, os nossos pais eu acho que têm a mesma idade. A educação dos nossos pais foi imposta, a gente vem de uma geração de ser uma coisa mais liberal, de ser mais aberto então, assim, os nossos pais tiveram uma transição porque ao mesmo tempo que eles tiveram pais que imporam (sic) as coisas a eles, eles tem que ser mais liberal com a gente, não pode ser aquela coisa de impor, porque os tempos são outros” (BRUNO, GF).

#### **1. Conversa**

Conforme indicamos na introdução, do grupo focal participaram dez filhos(as) dos pais e das mães pesquisados, na faixa etária de 19 a 23 anos. Na discussão buscamos indagar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação recebida por suas famílias de origem e como se estabeleceram as relações de autoridade no cotidiano doméstico.

O grupo apontou a conversa como um dos aspectos mais importantes na sua relação com os pais e mães. A conversa aparece através da disponibilidade dos pais e das mães pesquisados em abordar assuntos colocados em discussão pelos filhos, tais como estudos, estágio e trabalho.

Essa categoria reuniu, ainda, temas que disseram respeito ao quanto os pais se interessavam pela vida dos filhos e lhes dedicavam tempo, atenção e carinho. “O que eu recebo em casa desde pequeno, tipo, o que eles fazem é me dá carinho” (PAULO RICARDO, GF).

A conversa também apareceu quando os sujeitos do grupo focal relataram a liberdade que eles tinham com os pais para trocar idéias sobre assuntos corriqueiros. “A gente conversa. Quando tem festa todo mundo fica à vontade, meus primos vão lá pra casa, é bom, né?” (CARLOS); “Eu sempre tive liberdade prá conversa com meus pais. Essa liberdade sempre existiu de ambas as partes” (ROSA, GF).

Tanto Carlos quanto Rosa indicaram que seus pais eram disponíveis e receptivos nos momentos em que eles buscavam estar próximos deles para dialogar e trocar idéias. Além disso, Carlos relatou o prazer que a conversa com seus pais lhe proporcionava e Rosa apontou para a relação de liberdade na sua interação com eles.

Os sujeitos do grupo focal disseram que cabia à mãe conversar “assuntos de mulher” com a filha e cabia ao pai conversar sobre assuntos do mundo masculino com filho. “Lá em casa assim, é mais preso a gênero. Com meu pai, eu converso sobre futebol, carro, coisas financeiras assim, sabe. É aquela coisa de homem assim, conversando” (BRUNO, GF).

A minha mãe pergunta de algumas coisas mais íntimas, essas coisas assim. Minha mãe também pergunta muito do comportamento dela com a minha irmã, quer que eu dê opinião, assim. Ela já me perguntô várias vezes “ah, você acha que tá cedo prá sua irmã namorar aquele garoto?”. Aí ela pede a minha opinião (TÂNIA, GF).

Bruno indicou que conversava com seu pai sobre assuntos próprios do universo cultural masculino. Tânia relatou que tanto ela quanto a irmã conversavam com a mãe sobre “coisa mais íntimas”. Esses assuntos estavam ligados aos relacionamentos afetivos de ambas.

Apesar de Tânia ter indicado que a mãe a procurava para conversar sobre “coisas íntimas”, ela enfatizou que o sexo não era um tema abordado por ambas. “Chego em casa e conversamos tudo. O que aconteceu na faculdade, agora só converso os assuntos mais importantes. Mas, eu não converso sobre sexo” (TÂNIA, GF). O discurso de Tânia vai ao encontro das falas dos demais participantes, que foram unânimes em apontar o sexo como um tema que eles preferem não conversar com os pais.

Pareceu-nos que os participantes do grupo focal não deram uma conotação negativa ao fato de eles não dialogarem com os pais sobre as vivências da sexualidade. Os familiares eram aqueles com quem esses jovens se sentiam à vontade para conversar sobre todos os assuntos, menos os sexuais. As experiências com o corpo e com a sexualidade eram vivências que eles queriam preservar.

## **2. Apoio**

O grupo focal indicou que o apoio dado pelos pais foi fundamental para seu crescimento na vida. “Eu espero que eles me apoiem constantemente



(pausa) e que me critiquem também nas decisões que eu tomo, aí eu acredito que eu consiga crescer cada vez mais” (ROSA, GF).

Rosa apontou para a importância e a influência do apoio constante e das críticas de seus pais para seu crescimento. Pareceu-nos indicar, ainda, a confiança que depositava nos pais, inclusive quando eles a criticavam. O exemplo de Rosa é significativo do grupo pesquisado, em relação ao sentimento de reconhecimento pelo apoio que receberam de suas famílias.

Sinto orgulho da educação dos meus pais e do que eles dizem “você conseguem”. Sempre apoiando a gente, nunca fomos tratados como menos. Aqui em casa todos os filhos tiveram muita facilidade. Eles sempre acreditaram na gente. Outra coisa que eu acho muito importante aqui em casa é a conversa. Hoje a gente conversa com a minha mãe e ela diz muita coisa pra gente que ela acha que agiu errado. Minha mãe é pô muito humana, minha mãe erra, isso é confortante (PEDRO, GF).

Pedro relatou o sentimento de gratidão pela educação e pelo apoio recebidos de seus pais e a admiração que sentia pela mãe pelo fato de ela ser sincera com os filhos, compartilhando com eles os “erros” cometidos em sua vida. Podemos dizer que Pedro a via como um ser humano falível. Essa visão não idealizada da mãe permitia que ele errasse também. A fala de Pedro demonstrou ainda que o apoio estava ligado à conversa com os pais.

No início do século XX, ao homem, chefe da sociedade familiar, autoritário, severo e violento, cabia ainda prover a manutenção da família. A contrapartida do marido provedor era a esposa responsável pelas tarefas da casa. Era também sua missão alimentar o filho, cuidar de seu vestuário, fazê-lo ir para a escola e protegê-lo contra alguns perigos. A mulher deveria executar todas essas tarefas sempre com um sorriso nos lábios, não deveria nunca incomodar seu marido com pedidos de ajuda, pois o dever da esposa era, ao

contrário, aliviá-lo de qualquer contrariedade. O homem, com as preocupações da vida e lutando para ganhar o *pão de cada dia*, precisava chegar em casa depois de um dia de trabalho e descansar no colo amigo de sua esposa. A mulher era “sua eterna aliada, vinda ao mundo só para fazer a sua existência mais suave, flor do jardim da vida e jardim perene no lar, perfumando-o com a sua fragrância e bondade” (NOVAIS, 2004, p. 240).

Em contraste com essa família do início do século passado, os pais e mães do grupo focal tendem a educar seus filhos de uma forma afetiva, e declaram exercer práticas educativas menos autoritárias e coercitivas do que aquelas recebidas em suas famílias de origem.

### **3. Valorização dos estudos**

O grupo demonstrou que a valorização dos pais nos estudos dos filhos apareceu como um dos fatores mais importantes na educação recebida pelos jovens da pesquisa.

Pelo menos a minha mãe, assim, o que eu sinto mais assim, ela espera que o filho possa ser bem-sucedido, assim sabe, ela sempre falou desde o início, assim, de procurar estudar, se dedicar aos estudos, seus pais fazem um esforço *prá* poder estudar em colégio particular, é um gasto grande, ela quer que eu tenha o melhor sempre, assim, eu acho que é eu poder *buscá* uma faculdade *prá* entrar, assim, espera que eu me forme, ganhe dinheiro (BRUNO, GF).

A fala de Rosa também foi significativa desse aspecto: “Eles esperam que eu alcance o sucesso, o sucesso pleno, plena na minha vida, seja (sic) ele nos diversos campos de atuação” (ROSA, GF).

Tanto Bruno quanto Rosa falaram das expectativas dos pais no futuro profissional dos filhos. Bruno apontou, ainda, a dedicação dos pais ao trabalho e o esforço que eles fizeram para manter o *status* socioeconômico da família. Como resultado, os pais puderam investir em bons colégios, na esperança de ele poder conquistar posições de destaque na sua profissão. Rosa relatou o quanto seus pais esperavam que ela fosse bem-sucedida em todas as áreas de sua vida.

Os participantes do grupo focal ainda relataram que acreditavam que as práticas educativas recebidas em suas famílias de origem os ajudaram, inicialmente, a competir e buscar um crescimento pessoal na escola e na faculdade e, posteriormente, no mercado de trabalho. “A educação que tive vai me *ajudá* a vencer, a entrar *prá* faculdade. Vem da educação, né, o que o adolescente traz, o que os pais dão *prá* ele e o que ele usa realmente na vida dele” (PEDRO, GF).

O grupo indicou também que gostaria de poder retribuir o investimento feito pelos pais em sua educação, porque “eles já gastaram muito comigo, nos colégios que estudei. Eles têm que receber agora (risos)” (JÚLIO, GF).

Percebemos na fala de Julio o quanto ele gostaria de retribuir a dedicação e o investimento que os pais fizeram em sua aprendizagem.

#### 4. Repetição da educação recebida com os filhos

Esta categoria refletiu a vontade do grupo de repetir com seus filhos o que eles consideraram “acertos” oriundos dos modelos educativos herdados de seus pais. Os sujeitos do grupo focal relataram que gostariam de transmitir para os filhos valores e crenças recebidos em sua própria educação. “A educação que eu daria pro meu filho seria igual à educação que os meus pais estão dando *prá* mim (pausa)” (JÚLIO, GF).

Uma coisa que eu acho assim, os nossos pais, eu acho que têm a mesma idade. A educação dos nossos pais foi imposta, a gente vem de uma geração de ser uma coisa mais liberal, de ser mais aberto então, assim, os nossos pais tiveram uma transição porque ao mesmo tempo que eles tiveram pais que imporam (sic) as coisas a eles, eles tem que ser mais liberal com a gente, não pode ser aquela coisa de impor, porque os tempos são outros (BRUNO, GF).

Bruno declarou ter conhecimento das transformações pelas quais a geração passada e a geração atual vêm passando e que têm redundado em novos modelos educativos. Mencionou também a educação autoritária recebida por seus pais enquanto filhos e a educação menos repressiva e mais liberal que ele recebeu de sua família.

Segundo a autora Coelho e Diniz (2005), no final do século XIX, a consolidação dos processos de modernização e industrialização decorrentes do capitalismo redundou em novos arranjos familiares. O caráter marcante desse novo modelo foi a revolução da afetividade no interior do lar burguês, a valorização da maternidade e dos cuidados com os filhos. A divisão de trabalho e de papéis dentro da família era assimétrica – ou seja, o pai era visto como provedor das necessidades da esposa e dos infantes, e a mãe era a principal

responsável pelo bem-estar da família. No lar, o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos não eram trabalhos remunerados, pois eram realizados pelas mulheres “por amor”. Na vida pública, pelo contrário, o trabalho era remunerado e realizado por homens.

Na contemporaneidade estamos assistindo a uma verdadeira eclosão de valores, de regras e de comportamentos no seio dessa família. Todas essas transformações, herança de mudanças sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo dos séculos, têm concorrido para uma reorganização nas relações domésticas, influenciando, principalmente, o relacionamento entre pais e filhos.

## **5. Autoridade da mãe em casa**

A opinião do grupo sobre o papel preponderante da mãe na educação foi majoritária. “Minha mãe manda mais na educação” (DENISE, GF). Dos dez participantes, apenas dois responderam que tanto o pai quanto a mãe decidiam sobre a educação dos filhos.

“Às vezes eles conversam entre eles e decidem tipo, se eu vô viajar, falo com meu pai, que libera a verba mas, a minha mãe tem que *deixá*” (PAULO RICARDO, GF). A fala de Paulo Ricardo indicou que a mãe está ocupando lugar hierárquico nas decisões tomadas dentro da estrutura familiar.

A crença popular de que as mulheres mandam no marido, na casa e nos filhos era verdadeira. De fato, ela exercia seu comando em várias áreas da

esfera privada do cotidiano doméstico, às vezes contra a vontade do marido, outras vezes sem consultá-lo (ROMANELLI, 2003).

Romanelli (2003, p. 84) revela que, aparentemente, a mãe age como mediadora e representante do pai, envolvido com outras atribuições. Mas na verdade, é no cotidiano doméstico que marido e esposa “selecionam, organizam e constroem um repertório de regras, preceitos e orientações comuns às aspirações de ambos e que são aplicados, em especial pela mãe, na socialização dos filhos”. É ela inclusive que ajudará os filhos em suas futuras conquistas sociais. Por causa disso, ela não é apenas a representante da vontade do pai, subordinada a sua autoridade e poder, em nome do qual exerce autoridade sobre os filhos. A tarefa socializadora da mãe, acrescida de sua afetividade, também outorgam a ela uma autoridade. A afetividade, além de estimular uma maior proximidade na relação entre mãe e filho, também propicia o diálogo entre ambos e a oferta de referenciais necessários para eles lidarem com os problemas da vida.

### 3.3. OS PAIS E OS FILHOS DA PESQUISA

“Meus filhos, *vô tentá* ter bastante diálogo com eles como eu tenho em casa, assim, acho que é bom *sabê* o que *tá* acontecendo com eles, *tentá passá* a mesma educação que eu tive, assim” (TANIA, GF).

Como indicamos nos itens anteriores, buscamos comparar as duas modalidades de narrativas – as entrevistas com os pais e a discussão do grupo focal –, a fim de buscar as concordâncias e/ou discrepâncias nos discursos dos participantes da pesquisa.

O esforço que os pais entrevistados fizeram para não repetir com seus filhos os padrões educativos autoritários e coercitivos recebidos pela geração passada surtiu efeito e foi reconhecido pelos jovens do grupo focal. Os pais buscaram favorecer seus filhos com melhores condições de bem-estar e liberdade. O diálogo, categoria presente nos dois grupos da pesquisa, foi uma estratégia educativa mais liberal e democrática, criada pelos pais para aproximá-los dos filhos. A pesquisa revelou que o resultado dessa tentativa foi eficaz, pois os participantes do grupo foram unânimes em afirmar que gostariam de repetir com seus filhos os modelos e as atitudes educativas vividas e incorporadas por eles em suas famílias de origem.

O tema sucesso profissional apareceu tanto no discurso dos pais pesquisados quanto no dos jovens do grupo focal. Estes últimos relataram que almejavam ser bem-sucedidos na profissão. Para isso, cursar uma

universidade que tivesse excelência na qualidade de ensino era um dos requisitos para que esses sujeitos pudessem ter um futuro promissor.

Segundo pesquisa realizada pelo Inep/MEC<sup>6</sup>, a grande aspiração das famílias brasileiras, em todos os segmentos da sociedade, era ver seus filhos ingressando nas universidades, graduando-se numa área que lhes garantisse uma vida próspera.

Mizrahi (2004) indicou que as famílias contemporâneas têm demandado das escolas uma “preparação” pedagógica eficaz para que seus filhos, no futuro, venham a se tornar profissionais de sucesso.

Para que as expectativas de pais e filhos se tornassem realidade, foi necessário que as famílias entrevistadas incentivassem e dessem apoio aos infantes nos estudos e na vida. O tema apoio apareceu nos dois grupos da pesquisa. No primeiro, o grupo dos pais, esse aspecto se mostrou em sua intencionalidade dessas famílias em educar seus filhos de uma forma diferente daquela recebida na infância sem, contudo, desqualificar a sua educação. No segundo grupo, o dos adultos jovens, essa categoria revelou o apoio que eles receberam de seus pais para que pudesse se “dar bem na vida”.

Na perspectiva de Carvalho (2000), hoje o sucesso escolar dos alunos está intimamente ligado ao apoio e ao investimento sistemático das famílias na educação dos filhos. De uma forma geral, trata-se de famílias pertencentes à classe média, com um nível de escolarização que atenda às necessidades acadêmicas dos filhos e uma mãe disponível diariamente para exercer o papel de professora das crianças e monitorar seus deveres de casa. Contudo, o autor

---

<sup>6</sup> Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na Opinião dos Pais, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação e Cultura.



adverte que esse modelo desconhece as transformações nas formas de organização familiar que hoje vêm-se distanciando do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica em tempo integral aos filhos e à família. O autor revela, ainda, que atribuir à família a responsabilidade na educação acadêmica dos filhos poderá acarretar inúmeras complicações, dentre elas o reforço da tradicional divisão sexual de trabalho no cotidiano doméstico. Esse modelo de estrutura familiar é baseado numa divisão de trabalho em que a responsabilidade pela educação dos filhos ainda recai muito mais sobre as mães do que sobre os pais.

O modelo de parceria família-escola pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar. Além de consumir tempo significativo das mães, o dever de casa também afeta – e não necessariamente de modo positivo – a organização doméstica (por exemplo, introduzindo sessões de dever de casa após o jantar) e a relação mãe-filho/a, freqüentemente criando pressões e conflitos adicionais. O fato mais grave, porém, é que este modelo de família já não é mais predominante (CARVALHO, 2000, p. 152).

Como vimos na análise do conteúdo do discurso dos pais entrevistados, a sobrecarga materna apareceu associada à palavra *pãe*. Esta palavra está ligada ao excesso de tarefas domésticas, incluindo a educação dos filhos, a que as mães entrevistadas estão submetidas pela ausência do pai na divisão de responsabilidades na família. Pareceu-nos também que essa palavra indicou a autoridade exercida pela mãe no lar. No discurso dos participantes do grupo focal, o papel hegemônico da mãe na educação dos filhos foi majoritária.

As transformações sociais pelas quais as famílias vêm passando desde a modernidade até os dias atuais têm atingido sua estrutura e seus padrões de funcionamento. A inserção da mulher no mercado de trabalho causou um

profundo impacto nas relações de gênero, nas questões conjugais, bem como na educação dos filhos.

O modelo nuclear burguês de classe média no Brasil, que consagrava uma divisão clara de papéis, em que o homem realizava um trabalho remunerado no âmbito público, enquanto a mulher era responsável pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos, passou a não ser mais tão comum no cenário do início do século XXI (ROMANELLI, 2003; JABLONSKI, 2003).

Atualmente, um número cada vez maior de mulheres tem uma atividade remunerada e participam do orçamento doméstico, garantindo muitas vezes a subsistência das famílias. Além disso, elas se preocupam com a maternidade e com a construção de uma carreira profissional. Nesse sentido, um dos grandes desafios da mulher, na contemporaneidade, tem sido conciliar as tarefas da casa e a educação dos filhos com suas atividades profissionais. Vale ressaltar que a redefinição do papel da mulher na sociedade e no âmbito privado têm trazido consigo novas formas de divisão do trabalho doméstico e a redução da legitimidade da autoridade do chefe de família, abrindo espaço para o questionamento tanto da autoridade do pai quanto do exercício de seu poder no interior da estrutura familiar que, lentamente, vai sofrendo um deslocamento.

## 4. A IDENTIDADE DAS FAMÍLIAS EM QUESTÃO

Para os pessimistas que pensam que a civilização corre o risco de ser engolida por clones, bárbaros bissexuais ou delinqüentes da periferia, concebidos por pais desvairados e mães errantes, observamos que essas desordens não são novas – mesmo que se manifestem de forma inédita –, e sobretudo que não impedem que a família seja atualmente reivindicada como o único valor seguro ao qual ninguém quer renunciar. Ela é amada, sonhada e desejada por homens, mulheres e crianças de todas as idades, de todas as orientações sexuais e de todas as condições (ROUDINESCO, 2003).

### 4.1. AS RELAÇÕES DE GÊNERO E AS IDENTIDADES DOS SUJEITOS

Conforme indicado na introdução, pretendemos retornar à discussão teórica, buscando articulá-la às categorias encontradas no material de campo fornecido pelas entrevistas semi-estruturadas e pela discussão do grupo focal, com o intuito de discutir as relações entre as mudanças nas práticas educativas da família e a constituição das identidades dos participantes da pesquisa.

Desde os anos 1930, as transformações sociais provocadas pelo movimento feminista, pela entrada da mulher no mercado de trabalho, pelos casamentos mais tardios, pela diminuição no número de filhos e pelo aumento no número de divórcios vêm afetando profundamente a existência de todos. As novas tecnologias de reprodução, por exemplo, desestabilizam a cada dia antigas certezas e subvertem as formas tradicionais de gerar seres humanos,

de nascer ou de morrer. Além disso, cresce o número de adolescentes que experimentam mais cedo a maternidade e a paternidade, modificando, cada vez mais, os arranjos familiares e afetando as formas de viver e de construir identidades (LOURO, 2000).

Para Louro (2000), o gênero é *constituente da identidade* dos sujeitos. A autora busca compreender os indivíduos como possuindo identidades plurais, que não são estáveis e podem ser até contraditórias. Ela afirma que homens e mulheres são identificados por gênero, raça, etnia e, dessa forma, assumem *identidades plurais* e produzem diferentes *posições de sujeito*.

Nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entender a sexualidade como tendo as propriedades de *fluidez* e *inconstância*. O sujeito se apresenta freqüentemente a partir de sua identidade de gênero e sexual, pois essa parece ser uma referência básica para ele. Ele teme pelo desconhecido, por isso tenta fixar uma identidade. Os indivíduos precisam de algo que fundamente suas ações e, então, constroem suas biografias de forma a lhes garantir coerência. Nesse ponto, os corpos se tornam uma referência central, que ancoram a identidade.

Para Louro (2000), a escola é uma instância educativa privilegiada de produção de novas identidades de homens e de mulheres adequados às suas épocas e sociedades. A escola pratica a pedagogia da sexualidade e do disciplinamento dos corpos.

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais (LOURO, 2000, p. 25).

Os corpos dos indivíduos apresentam marcas visíveis do processo de escolarização, marcas que são valorizadas pelas sociedades e se tornam referência para todos. Um corpo escolarizado tem provavelmente a habilidade para expressar gestos ou comportamentos de interesse e de atenção, mesmo não sendo verdadeiros. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio, utiliza o tempo de uma forma própria e é adestrado para as tarefas intelectuais. As tecnologias utilizadas pela escola alcançam o resultado pretendido: o autodisciplinamento e o controle do sujeito sobre si mesmo (LOURO, 2000).

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como mero receptores atingidos por instituições externas que os manipula. Os sujeitos, pelo contrário, estão implicados no processo e são participantes ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2000, p. 25).

O material da pesquisa revelou que no cenário doméstico cabia à mãe conversar com a filha sobre “assuntos de mulher” e, ao pai, conversar com o filho sobre assuntos do universo masculino. Todas essas conversas foram fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero, pois possibilitaram à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino e feminino. Ao mesmo tempo, quando as mães e os pais dizem que conversam com os filhos assuntos relativos ao seu sexo, estão indicando como também

constituem e produzem suas identidades em conjunto com as posições de sujeito exercidas com os familiares.

No próximo item exploraremos um pouco mais as noções de identidade e diferença, para discutirmos o novo cenário da família brasileira e suas relações com a constituição das identidades dos participantes da pesquisa.

#### 4.2. AS RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA

É no âmbito da cultura e da história que se definem não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as de raça, classe, etc. Essas múltiplas identidades constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações que se apresentam no cotidiano. Os indivíduos são constituídos de muitas identidades sociais, que podem ser provisoriamente atraentes e, depois, parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas (LOURO, 2000)

Para Silva (2000), a identidade também é instável, fragmentada, inconsistente e inacabada. Não é essência, não é um elemento do mundo natural que pode ser simplesmente descoberto ou revelado. A identidade é cultural e socialmente produzida.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000, p. 96).

A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade e ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. As identidades dependem das diferenças, que são, em grande parte, estabelecidas por sistemas classificatórios (WOODWARD, 2000).

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Na perspectiva de Hall (2001, p. 9), uma mudança estrutural está deslocando e fragmentando as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”. Se antes as identidades forneciam para os homens sólidas localizações no mundo social, hoje novas identidades estão emergindo. O sujeito antes entendido como unificado, nos dias de hoje está-se tornando fragmentado, composto de várias identidades. Essas identidades que, muitas vezes, são contraditórias com as demais, estão sendo continuamente deslocadas. A identidade plenamente unificada e completa é uma fantasia (HALL, 2001).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2001, p. 12).

Assim sendo, as identidades passam a ser produzidas de acordo com novos valores e novos modelos de comportamento que começam a emergir nos movimentos sociais e culturais. Para Hall (2001), o movimento feminista foi

um dos marcos que participou do descentramento do sujeito moderno. Esse movimento veio imbuído tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social.

O feminismo começou a mudar as relações de gênero no interior da família, alterando a antiga identidade feminina. As esposas foram-se tornando menos submissas à dominação dos maridos, podendo vislumbrar a possibilidade de uma vida com mais liberdade de escolha e mais autonomia.

O discurso das mães entrevistadas indicou que elas vivenciaram, muitas vezes de forma não consciente, uma identidade fragmentada e contraditória. O relato dessas mães também apresentou indícios de que foi difícil para elas conciliar as tarefas do lar, a educação dos filhos com seus empregos.

As entrevistadas relataram que, além de se sentirem sobrecarregadas com o trabalho dentro e fora do lar, também se sentiam culpadas por não poderem acompanhar de uma forma mais próxima a vida dos filhos pequenos. Assobradas com as tarefas do cotidiano, elas solicitavam a colaboração dos maridos em casa. No entanto, pareceu-nos que a participação dos pais, principalmente no que diz respeito à educação dos filhos, era vista como uma ajuda que deveria ser realizada do “jeito delas”.

Apesar de estarem engajadas no mercado de trabalho e provando, a cada dia, sua capacidade e competência num mundo competitivo e cruel, as participantes da pesquisa trazem resquícios das *rainhas do lar* do início do século XX. Assim, a antiga identidade feminina – cuidar da casa e dos filhos – caminha lado a lado com a nova identidade dessas mulheres – exercer uma profissão e investir na carreira. Como afirma Hall (2001, p. 14), os indivíduos são atualmente “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e



cambiante de identidades possíveis, com uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”.

É importante acrescentarmos que o avesso da sobrecarga materna é a palavra *pãe*, que apareceu de forma tão expressiva no discurso das entrevistadas: mulheres que trouxeram em suas falas o desejo de quererem dar conta de tudo, prescindindo, desse modo, de uma participação mais efetiva dos pais.

A revista *Pais e Filhos* publicou um artigo que aborda essa questão.



### **Você não é e nunca será perfeita!**

“Não adianta achar que você pode ser uma supermãe. Aquela que trabalha, cuida da casa, dos filhos, está linda para o marido. Ninguém aguenta dar conta de tudo, o tempo todo. Então, o único jeito de não ter um ataque de exaustão é delegar determinadas coisas. Alguém que auxilie você na limpeza da casa, outra pessoa que ajude a tomar conta das crianças e assim vai. Mas não é porque não está cem por cento presente que precisa chegar avaliando tudo o que aconteceu na sua ausência. É claro que você vai ficar de olho e reparar se seus filhos estão sendo bem cuidados, mas não precisa exagerar a ponto de a criança temer sua avaliação sobre ela. Você erra, seus filhos erram, e você vai ser a melhor mãe que puder ser – mesmo com todos os seus defeitos. E relaxar com os filhos significa mostrar a eles que as pessoas às vezes erram e que não são perfeitas. Mas que eles são amados assim mesmo, do jeito que são. "Não se pode tirar a infância das crianças. Elas têm de se sujar, brincar com tinta, com terra, errar, acertar, vivenciar as coisas. Não podem estar o tempo todo bem-comportadas, arrumadas, como se fossem mini-adultos. Alguns pais devem relaxar e outros têm de impor mais limites. O ideal é tentar achar o meio do caminho, o equilíbrio entre uma coisa e outra", finaliza Daniela. Entenda que você não precisa de medalha, nem de troféu, muito menos de resultados positivos de seus filhos para ser considerada uma boa mãe. Mude o foco! Pare de olhar para o umbigo e enxergue seu filho como uma criança que erra e que, assim como você, também está cheio de defeitos e imperfeições.

Pegue leve com ele, e comece o ano com a filosofia do menos. Assim a vida fica mais leve e menos complicada. Hoje em dia, o mundo está com tanta coisa mais séria para se preocupar. Menos, bem menos!”

Foto 1: Você não é e nunca será perfeita!

Fonte: artigo da revista *Pais & Filhos*, 2004.

#### 4.3. O NOVO CENÁRIO DA FAMÍLIA BRASILEIRA

Como vimos no segundo capítulo da dissertação, o modelo familiar do início do século XX era baseado na afetividade e na intimidade entre seus membros. A organização doméstica tinha o pai como provedor das necessidades da família e a mãe como a principal responsável pelo cuidado da casa e das crianças, sendo importante intermediária entre o pai e os filhos, já que o chefe da casa estava, cada vez mais, ausente em seu trabalho fora do lar. As tarefas domésticas e a educação dos infantes não traziam para a mulher nenhum benefício econômico e a tornavam completamente dependente do marido em termos financeiros (ROCHA-COUTINHO, 2005).

Segundo Novais (1998), a partir de 1950 o casamento fundado no amor e no direito de escolha do cônjuge começou a se impor. Diferente da família patriarcal, em que os matrimônios eram arranjados entre os pais dos noivos

sem que a vida afetiva e sexual do casal fosse levada em consideração, a família dos anos 50 também interferia na união dos futuros esposos. Porém, essa interferência estava circunscrita a uma sugestão dos pais aos filhos para que eles ficassem atentos à personalidade do pretendente, deixando de lado as ordens do coração.

A escolha do futuro marido ou da futura mulher já se fazia nos ambientes sociais diferenciados da cidade, especialmente da cidade grande. No círculo das relações familiares, nas festinhas, nos bailes de formatura, na turma da rua ou do bairro ou do prédio de apartamentos, nas férias, nos colégios quando eram mistos, no emprego, desde que, naquela altura, já havia muitas moças que trabalhavam, no comércio, nos hospitais, nas escolas, nos escritórios (NOVAIS, 1998, p. 611).

Antes de se envolverem afetivamente, cabia ao rapaz pedir a moça em namoro, mas era dever dela refrear aqueles que queriam *avançar o sinal vermelho*. Do contrário, as meninas ficariam conhecidas como levianas e fúteis. O homem se iniciava na vida sexual ainda jovem, geralmente com prostitutas ou com empregadas domésticas, para regozijo do pai. Porém, para se unir aos sagrados laços do matrimônio, ele procurava uma mulher virgem, discreta, capaz de ser uma boa esposa, uma mãe devotada e uma boa dona-de-casa (NOVAIS, 1998).

Nesse cenário familiar ainda persistiram características da família tradicional, ou seja, o marido continuava a prover as necessidades do lar, sendo a mulher responsável pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos. Mas a relação entre os cônjuges estava deixando de ser hierarquizada. O diálogo e a compreensão mútua, sobretudo em relação à educação dos filhos, começavam a despontar como fatores importantes na vida doméstica (NOVAIS, 1998).

Por volta de 1960, os filhos foram ocupando cada vez mais o centro da vida familiar. Seu número, porém, começou a declinar consideravelmente, em razão das práticas contraceptivas: o uso de preservativos, do método *Ogino-Knaus* (tabela) e o coito interrompido. Na família, as autoridades paterna e materna também passaram a conviver lado a lado com o diálogo e com os valores morais e éticos que levaram ao desenvolvimento da responsabilidade dos infantes. Além disso, as relações que se estabeleciam de forma hierárquica – em que o pai detinha a última palavra, muitas vezes reforçado pela mãe – estão se tornando mais igualitárias, fazendo com que a opinião e o comportamento dos pais fiquem mais explícitos aos olhos dos filhos (NOVAIS, 1998).

Nas décadas seguintes, outros acontecimentos continuaram a promover transformações na estrutura familiar brasileira. No que se refere ao cenário matrimonial, o caráter nuclear da família, ou seja, o casal com ou sem filhos, continuou a predominar. Contudo, seu tamanho diminuiu, e cresceu o número de arranjos *monoparentais* – constituídos pela presença do pai com filhos ou da mãe com filhos e caracterizados pela chefia da mulher. Entretanto, as maiores mudanças ocorreram no interior da unidade familiar, alteradas pela posição da mulher e por novas formas de relacionamentos afetivos entre os membros da família (NOVAIS, 1998).

As palavras “autoritário”, “severo” e “agressivo” apresentaram-se de forma acentuada no discurso dos pais entrevistados, parecendo indicar que eles tiveram uma educação com pouco envolvimento afetivo e mais autoritária do que aquela que eles procuraram transmitir para seus filhos. Os pais também relataram que houve uma tentativa e intenção deles de não repetir com seus

filhos as práticas educativas coercitivas sofridas em suas famílias de origem. Revelaram ainda que houve diferenças entre a educação que receberam de seus pais e a que eles procuraram transmitir para os filhos. O diálogo e o afeto apareceram no material da pesquisa como fatores importantes na sua relação com os infantes.

Os jovens do grupo focal revelaram o quanto foram importantes para eles as relações de afeto que mantiveram com seus pais, e que gostariam de repetir com os filhos o carinho e a atenção que eles lhes dedicaram. O grupo focal relatou o interesse e a disponibilidade dos pais de estar com os filhos nos momentos em que eles buscavam estar próximos para conversar. Os jovens da pesquisa também apontaram que o afeto que receberam de seus pais tornou a convivência entre eles muito prazerosa e que pretendiam se relacionar de forma amorosa e sincera, com os futuros filhos.

No terreno das comunicações, as novelas exerceram grande influência no cotidiano dos lares brasileiros. Esses melodramas televisivos foram sucessivamente atualizando representações da mulher, das relações amorosas e da família através da difusão do prazer do sexo antes do casamento, das separações como uma alternativa para casamentos infelizes, da legitimidade das segundas uniões, de uma vida profissional promissora para as mulheres e das tecnologias reprodutivas (NOVAIS, 1998).

Mesmo que em geral acabassem por afirmar a superioridade de um padrão de mulher dependente, fiel, obediente e restrita ao universo doméstico, as novelas opunham esse padrão a um modelo de mulher profissional, liberada e independente, captando e expressando uma discussão cujo resultado mudou com o tempo, ao menos em parte, de sinal. Mas mesmo no tempo em que terminavam com verdadeiros discursos morais em defesa da família convencional, os folhetins eletrônicos conferiam enorme visibilidade pública à discussão de certos

temas anteriormente tratados somente no âmbito privado (NOVAIS, 1998, p. 475).

Segundo Woodward (2000, p. 17), as narrativas das telenovelas ajudaram a construir certas identidades de gênero. A autora argumenta que a representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os “sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas à questões como “Quem eu sou?”. Os discursos e os sistemas de representação constroem “os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”.

Nos anos 1970, a ditadura militar e o movimento *hippie* balançaram os alicerces da estrutura das famílias no Brasil. Nesse cenário aumentaram o investimento com as questões relativas ao *interior* e ao conhecimento de si mesmo. Passou-se então a investir no domínio do privado, do familiar e o psicologismo forneceu legitimação científica à tecnologia do comportamento adequado. Era preciso cuidar do casal, dos filhos, do sexo, do corpo e da sua adaptação social. A família tornou-se consumidora ávida de tudo o que poderia ajudá-la na educação do infante. Era proibido inquietá-lo, frustrá-lo, traumatizá-lo (COIMBRA, 1995).

Dessa forma, no chamado “discurso de competência” os técnicos e os especialistas aparecem como os que entendem do assunto, possuem o saber, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento “científico”, “rigoroso”, “objetivo” e “neutro”. O surgimento de tais especialistas e seu fortalecimento no mundo capitalístico não se dão pela necessidade de modernização e desenvolvimento da sociedade, mas pela sua função de melhor controlar, disciplinar, normatizar e naturalizar a divisão social do trabalho estruturada sobre a dominação e a submissão (COIMBRA, 1995, p. 37).

A reportagem publicada na revista *Pais e Filhos* nos ajuda a demonstrar a entrada vertiginosa dos conselhos dos especialistas aos pais.



### TROQUE O DISCO

“De acordo com os especialistas, antes de dizer para seu filho que ele não pode fazer isso ou aquilo, pense duas vezes:”

No lugar de...	Tente dizer...
Menino, cuidado para não sujar a roupa.	Vamos colocar uma roupa velha para essa brincadeira.
Se não comer tudo, não ganha sobremesa.	Coma o suficiente para matar sua fome, de sobremesa vai ter uma fruta.
Cuidado, assim você vai cair!	Segure-se firme e vá em frente
Você não pode dormir na minha cama.	Se você precisar da mamãe, vou até seu quarto e fico lá com você.
Esse menino é impossível.	Ele é bem esperto, gosta de conhecer coisas novas e tem muita energia.
Tiiiiiiiiiiiiire já a mão daí porque você vai quebrar tudo nessa loja! (gritando)	Veja tudo com muito cuidado, a moça da loja confia que nós não vamos quebrar nada que tem aqui. (com calma)

Foto 2: O que os pais devem fazer segundo os psicólogos

Fonte: revista *Pais & Filhos*, 2005.

No discurso dos pais entrevistados, percebemos resquícios de modelos disciplinares na educação transmitida a seus filhos. No entanto os jovens, participantes do grupo focal, parecem fazer com que os pais se confrontem com a urgência de modificar suas posições na vida doméstica. Assim, pais e filhos ocupam, conjuntamente, novas posições de sujeito que se articulam à produção das identidades das famílias de nossa pesquisa.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas crianças crescem sentindo que são amadas e percebendo o quanto seus pais são disponíveis e receptivos nos momentos em que se encontram inseguras e buscam proximidade. Essas crianças passam a assimilar a idéia de que são dignas de serem amadas, aprendem a retribuir com afeto o que lhes é dado e desenvolvem uma expectativa inconsciente de que é possível formar vínculos de amor com as pessoas; tornam-se, por conseguinte, adultos seguros, buscando ativamente ligações emocionais, sem medo de rejeição (BUCHER, 2003).

As transformações que têm marcado a família e a escola desde a modernidade até os dias de hoje nos levaram a investigar as mudanças nas práticas educativas da família, bem como as demandas dos pais em relação a educação escolar dos filhos.

Durante este estudo, encontramos alguns sentidos a partir das falas dos pais entrevistados e dos jovens do grupo focal, em relação às questões que nortearam nossa dissertação. A seguir, transcrevemos as questões da pesquisa para que seja mais fácil acompanhar as considerações que tecemos a respeito.

1. Como os pais percebem seu papel na educação dos filhos?

Como os filhos percebem o papel de seus pais em sua educação?

2. Quais são as diferenças das práticas educativas dos pais pesquisados e os de suas famílias de origem?

3. Quais são as demandas dos pais à escola de seus filhos?

4. Como as demandas feitas pela escola são percebidas pelos pais participantes da pesquisa?

A análise do material empírico revelou que os pais da pesquisa tentam ser menos autoritários e severos com seus filhos do que seus genitores foram com eles, buscando utilizar estratégias educativas mais democráticas e cooperativas com os filhos. O diálogo foi apontado por eles como importante fator na interação com os filhos, pois permitiu que ambos trocassem idéias, opiniões e discutissem assuntos abordados pelos infantes no dia-a-dia doméstico. Os entrevistados indicaram que havia clara divisão entre os sexos na discussão desses assuntos, pois cabia às mães conversar com as meninas sobre assuntos referentes ao universo feminino, cabendo ao pai conversar “coisas de homem” com os meninos.

Pareceu-nos que o afeto, criado e alimentado na vida em comum, também foi um sentimento importante na relação entre pais e filhos, pois levou-os a uma convivência mais íntima, à formação de laços recíprocos e à vivência de momentos prazerosos no cotidiano familiar. No entanto, os pais ressaltaram que, se por um lado eles eram amorosos e liberais com os filhos, por outro, conseguiam estabelecer limites para eles quando necessário. Segundo Novais (1998, p. 415), as mudanças que vêm ocorrendo no interior do núcleo familiar são assinaladas, principalmente, pelos novos padrões de relacionamento entre os membros da família. “Estaria havendo uma tendência à passagem de uma família hierárquica para uma família mais igualitária, tendência mais visível nas camadas médias urbanas”.

A pesquisa trouxe indícios de que houve tentativa e intenção dos pais entrevistados de não repetirem com os filhos as estratégias educativas sofridas por eles. O exercício de uma educação menos repressiva e mais afetiva revelou que quiseram exercer a parentalidade de forma diferente daquela recebida por suas famílias de origem.

O grupo focal indicou que a tentativa que os pais fizeram de utilizar condutas educativas mais liberais e menos coercitivas em sua educação foi benéfica, já que eles reconheceram o quanto esse modelo influenciou seu crescimento pessoal e sua relação com outras pessoas. O discurso desses jovens mostrou que o resultado dessa tentativa também foi eficaz, pois eles afirmaram a vontade de repetir com os filhos a educação recebida.

A proximidade física e psicológica dos pais em relação aos filhos pode facilitar um entendimento mútuo, bem mais consistente, além de uma reciprocidade maior dos afetos. Essa capacidade e expectativa irão influenciar fortemente os relacionamentos futuros do indivíduo (BUCHER, 2003, p. 174).

O grupo focal relatou a gratidão que sentia pelo apoio recebido dos pais nos momentos em que buscavam estar mais próximos deles para conversar, pelo incentivo dado pela família a seus estudos e pelo esforço que os pais fizeram para manter seus empregos, a fim de investirem em colégios que os preparassem para serem bem-sucedidos na vida produtiva. Os jovens da pesquisa revelaram a vontade que tinham de retribuir o investimento feito por seus pais em seus estudos, pois essa atitude contribuiu para que eles buscassem um diploma universitário e posições de destaque na vida profissional.

Houve diferenças entre a educação recebida pelos pais entrevistados e a que eles buscaram exercer com seus filhos. Eles relataram que o modelo educativo exercido por suas famílias de origem foi mais autoritário, severo e agressivo do que aquele que disseram praticar com seus filhos. O material empírico também revelou que as práticas educativas herdadas pelos pais entrevistados eram menos democráticas, com menores níveis de afeto e envolvimento dos seus genitores para com eles. A ausência de diálogo que caracterizou a relação dos pais da pesquisa com suas famílias de origem foi o avesso da presença de diálogo que os pais entrevistados procuraram estabelecer com seus filhos. A importância e a influência do diálogo nos relacionamentos afetivos das famílias da pesquisa apareceram de forma expressiva na fala desses pais.

Nos ambientes sociais mais tradicionais, ainda se via a surra de relho, de cinta, de chinelo. Mas, nos maiores centros urbanos e nos ambientes sociais mais arejados, a autoridade paterna ou materna e o respeito aos mais velhos passaram a conviver lado a lado com o diálogo e as sanções morais, que levam ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal (NOVAIS, 1998, p. 613).

A maioria dos pais e das mães da pesquisa, ao serem perguntados sobre o motivo que os levou a colocar seus filhos na escola, respondeu que precisavam trabalhar.

No que tange às suas expectativas em relação à escola dos filhos, eles indicaram que o sucesso profissional, o cuidado da escola com as crianças e o complemento da educação familiar eram aspectos muito importantes para eles e para a vida acadêmica dos filhos.

O sucesso profissional foi invariante no discurso dos pais entrevistados. Em contrapartida, as mães da pesquisa indicaram a universidade como sendo

um caminho seguro para que os filhos pudessem ter um futuro promissor. De acordo com Mizrahi (2004, p. 18), na contemporaneidade a expectativa dos pais em relação à escola é de que essa instituição possa contribuir para que a criança desenvolva habilidades que no futuro facilitem o seu “bom desempenho escolar e, mais tarde, sua entrada no mercado de trabalho”.

Os pais e as mães da pesquisa esperavam que a escola fizesse um acompanhamento pedagógico especializado com seus filhos, os estimulasse à socialização, proporcionasse um ambiente favorável para sua interação com os colegas e a realização de atividades lúdicas. Pareceu-nos que o cuidado com os filhos estava atrelado à presença de professores que fossem atenciosos e afetivos com as crianças.

As práticas educativas são ações que carregam valores, portanto, têm um sentido, influem no desenvolvimento das crianças e adolescentes e podem ajudar ou prejudicar a inserção destes nas demais instituições da sociedade (SZYMANSKI, 2003, p. 93).

O complemento da educação familiar apareceu na fala dos sujeitos entrevistados como um serviço que eles esperavam que fosse oferecido pela escola. Eles queriam que essa instituição desse continuidade à educação que os infantes recebiam em casa, fosse pela imposição de regras e limites, ou pela transmissão de valores éticos.

Os pais da pesquisa perceberam as demandas da escola de seus filhos em relação a sua participação em reuniões e eventos como algo importante na vida familiar. Eles mencionaram que gostariam de poder participar com mais frequência dos eventos promovidos pelos educadores, a fim de acompanhar mais de perto a vida acadêmica dos filhos. Entretanto, a rotina de trabalho,

muitas vezes, os impedia de fazê-lo. Ao contrário da maioria das mães entrevistadas, que compareciam assiduamente aos encontros escolares. Na perspectiva de Mizrahi (2004, p. 17), a sobrecarga vivida pelos pais na esfera produtiva parece interferir na “disponibilidade para que possam participar do período de adaptação do filho, bem como das reuniões e encontros promovidos pelos educadores”.

As várias formas de se focar a noção de identidade do sujeito, apontadas nesta dissertação, nos mostraram o permanente movimento de transformação dos indivíduos na sociedade, na família e na escola. Novas atitudes e comportamentos estão sendo estabelecidos entre os cônjuges, entre pais, filhos e professores, modificando suas formas de viver e de produzir identidades. O discurso das famílias da pesquisa revelou que, no contexto doméstico contemporâneo, pais e filhos são participantes ativos no processo de construção de novas identidades.

Por último, pensamos que ter experienciado e pesquisado assuntos tão polêmicos que envolveram duas das maiores instituições educativas – a família e a escola – foi muito gratificante. Além disso, todo esse aparato teórico enriqueceu sobremaneira nossa prática clínica, contribuindo para que evitássemos compreender os conflitos vivenciados entre pais, filhos e professores nos dias de hoje, a partir de padrões normativos de conduta.

Pensamos também que talvez possamos contribuir para que os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com famílias ou na área de educação possam instaurar, através de uma escuta diferenciada, uma relação mais dialógica e horizontal entre a família e a escola.

## REFERÊNCIAS

A COOPERAÇÃO das famílias na educação. **Revista do Ensino**, Minas Gerais, Ano II, n. 15, p. 207, 1926.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIDDULPH, Steve. **Quem vai educar seus filhos**. Tradução Vera Whateley. São Paulo: Fundamento educacional, 2003.

BIRMAN, Joel. Joel Birman e as questões da cultura contemporânea. Entrevista concedida à Professora Dra. Maria Regina Prata em 21 de maio de 2004.

BOCAIÚVA, Quintino. **Idéias políticas de Quintino Bocaiúva**. Cronologia, introdução, notas bibliográficas e textos selecionados. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.

BUCHER, Julia S. N. F. Família, *lócus* de vivências: do amor à violência. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal**: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, julho 2000.

COELHO, Gláucia. Mulher, família, identidade: a meia-idade e seus dilemas. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal**: arranjos e demandas contemporâneas. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. A História e as histórias de mulheres sobre o casamento e a família. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal**: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2005.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da ordem**: uma viagem pelas práticas *psí* no Brasil do “milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1995.

CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL, 2., 2002, Belo Horizonte. **Relação Escola/Família/Comunidade**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COVIN, T. J.; BRUSH, C. C. A comparison of student and human resource professional attitudes toward work and family issues. **Group and Organization Management**, v. 18, n. 1, p. 29-49, 1993.

DONADUZZI, Anelise, CORDEIRO, Maria Helena. **Apoio familiar como parte da representação social do “bom aluno”**: os diferentes significados. In: ENCONTRO DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas.

DONATELLI, Dante. **Quem me educa ?** A família e a escola diante da (in) disciplina. São Paulo: Arx, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Para entender a relação escola-família**: uma contribuição da história da educação. In: ENCONTRO DA ANPED, 24., 2001, Caxambú.



FRELLER, C. C. **Crianças portadoras de queixa escolar: uma leitura "winnicottiana"**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. (1973). Rio de Janeiro: Nau, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. (1976). São Paulo: Martins fontes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade ? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JABLONSKI, Bernardo. Afinal, o que quer um casal ? Algumas considerações sobre o casamento e a separação na classe média carioca In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2003.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio**. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

\_\_\_\_\_. **Refúgio num mundo sem coração**. A família: santuário ou instituição sitiada ? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAFRA, Joaquim José de Oliveira. **Esboço de uma higiene de colégio, aplicável aos nossos: regras principais, tendentes à conservação da saúde, e ao desenvolvimento das forças físicas e intelectuais, segundo as quais se**

devem reger os nossos colégios. Tese (Doutorado de medicina), Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1855.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIZRAHI, Beatriz Gang. **A relação pais e filhos hoje**. São Paulo: Loyola, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NAMARA Gibram, PAZ, Maria das Graças Torres da. Trabalho e família: um panorama das abordagens teóricas. **Estudos**, Goiânia, v. 31, n. 4, p. 637-660, abril 2004.

NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. Da República da *Belle Époque* à Era do Rádio, volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea, volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PACHECO, Eliezer, ARAÚJO, Carlos Henrique. **Pesquisa nacional qualidade da educação**: a escola pública na opinião dos pais. In: Inep/MEC, 2004, Brasil.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, p. 107-121, 1992.

PRATA, Maria Regina. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**. In: ENCONTRO DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas.

\_\_\_\_\_. A produção e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-116, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

RANGEL, Verônica Alves. Avós que criam seus netos: circunstâncias e conseqüências. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2005.

RIZZINI, Irma, CASTRO, Monica Rabello de, SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando ...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Ursula, 1999.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lucia. Quando o executivo é uma “dama”: a mulher, a carreira e as relações familiares. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2005.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino**. In: ENCONTRO DA ANPED, 28., 2005, Caxambú.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A escola tem futuro ?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WAGNER, Adriana. A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal**: arranjos e demandas contemporâneas. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. Família e educação: aspectos relativos a diferentes gerações. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal**: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

## ANEXO A

### 6ª. ENTREVISTA

ROSA e RONALDO

Data: 17 de maio de 2005

Idade dos entrevistados: Mãe: 49 anos / Pai: 57 anos

Escolaridade deles e dos filhos: Mãe: 2º. grau / Pai e Filhos: Nível Superior

Ocupação (trabalho e carga horária)

Mãe: Dona de casa / Pai: Contador (40 horas semanais)

Tempo de casamento: 29 anos

Pessoas que moram na casa e empregados: pai, mãe e filho. Filha é casada

Números de filhos e idades: 1 filho com 22 anos e 1 filha com 28 anos

Bairro: Botafogo

## ROTEIRO

**Rosana:** O que vocês consideram mais importante na educação de seus filhos ?

**Mãe:** Eu considero importante o diálogo.

**Rosana:** Por quê ?

**Mãe:** Porque com o diálogo nós passamos as coisas da vida para os filhos.

**Rosana:** O que são coisas da vida ?

**Mãe:** Falar sobre Aids, se preservar, as doenças... A gente escuta tanta coisa na televisão! Com a B. por ela ser mulher, eu expliquei mais as coisas. Nós conversamos mais. Com o J., o pai conversa mais. Por exemplo quando eles saem, saíam né, agora a B. já vai ter um filho e vai morar em SP. Mas quando eles eram adolescentes e saíam, tinham horário para voltar pra casa, tinham que dizer aonde iam. Isso são os limites que eu (pausa) nós colocávamos.

**Pai:** Os limites são importantes e o diálogo também. Conversando a gente se entende melhor.

**Rosana:** Qual o papel de vocês a partir desses aspectos que consideram mais relevantes ?

**Mãe:** O meu papel é o de sentar e conversar. Eu nunca trabalhei fora. Já trabalhei com bijuterias, pintura em cerâmica pra ganhar um dinheirinho. Mas todas essas atividades sempre foram feitas em casa. Então, eu tinha tempo pra cuidar dos filhos e da casa. O papel de mãe é esse cuidar da casa e dos filhos. Com a B. eu conversava mais. Uma vez ela saiu com o namorado e eles voltaram de madrugada. Eu perguntei depois onde eles tinham ido. E ela me disse que foram a boate e depois namoraram na praia. Isso é lugar ? Com toda

essa violência? Eu digo as coisas em nós conversamos, ela me escuta. Nós temos uma boa relação. Os assuntos de homem eu deixava e ainda deixo pra o pai conversar com ele.

**Rosana:** E o seu papel ?

**Pai:** O pai no caso do filho homem tem um papel muito importante que é o de esclarecer sobre a vida, dizer como se comportar com as meninas, os lugares que ele vai com elas, a Aids também acho importante, dialogar, entende ?  
Conversa de homem...

**Rosana:** Há diferenças entre a educação que receberam de seus pais e a que vocês procuram transmitir para os seus filhos ?

**Mãe:** Sim.

**Rosana:** Quais são ?

**Mãe:** Meus pais eram muito severos. Não havia diálogo.

**Pai:** Comigo não houve diferenças. Eu conversava com os meus pais. Eles eram bacanas. Faço o mesmo com o J.

**Rosana:** Como se estabeleceram as relações de autoridade com seus pais ?

**Mãe:** Eles mandavam, e a gente obedecia sem perguntar nada. Eles eram severos.

**Rosana:** E com seus filhos ?

**Mãe:** Com os meus filhos eu converso. Principalmente com a B. Conversa de mulher (risos).

**Pai:** Eu conversava com os meus pais. Com o J. também converso. Com a B. também, menos mas converso.

**Rosana:** Vocês dividem as responsabilidades na educação dos filhos ?

**Mãe:** Sim, dividimos.

**Rosana:** De que modo ?

**Mãe:** Eu tomo conta da casa, cuidava deles quando eles eram pequenos. Agora por exemplo, a B. vai ter neném. Eu estou providenciando as coisas do neném junto com ela. Com o J. eu converso. Agora, quem dá a última palavra é ele. Tanto com o J. quanto com a B.

**Pai:** É eu resolvo. Com o J. eu tenho mais intimidade.

**Rosana:** Tiveram ajuda de terceiros, empregadas, avós, sogros ?

**Mãe:** Sempre contamos um com o outro. Não tivemos ajuda de ninguém. Como eu não trabalhava fora, eu fazia as coisas da casa.

**Rosana:** A partir de que idade seu filho começou a freqüentar a escola ?

**Mãe:** O J. foi para a escola com 5 anos.

**Rosana:** Por quê foi com essa idade ?

**Mãe:** Nós queríamos que ele brincasse com as outras crianças, interagisse, se desenvolvesse.

**Rosana:** O que esperavam da escola ?

**Mãe:** No Jardim ele foi pra brincar, interagir com os colegas.

**Rosana:** E o que esperavam da escola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ?

**Mãe:** Eu esperava que a escola ajudasse o meu filho a crescer na vida. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio nós esperávamos que ele aprendesse as matérias para “se dar bem” no vestibular e na vida.

**Pai:** Hoje está difícil arrumar emprego... Os estudos ajudam muito.

**Rosana:** A escola demandava algo de vocês enquanto pais ?

**Mãe:** Nós éramos solicitados a irmos as reuniões e festas. Ele trabalhava o dia todo, mas eu ia e contava para ele o que tínhamos discutido lá.



**Pai:** As reuniões eu não podia ir mas ficava sabendo por ela, o que tinha acontecido lá.

**Rosana:** Como sentiam a demanda da escola ?

**Mãe:** Eu achava importante acompanhar as notas, o desempenho dele na escola. O ano do vestibular foi o mais difícil. Eu ficava “de olho” no vestibular.

**Pai:** Eu também ficava “de olho” e torcendo pra ele passar.

**Mãe:** Quando ele passou no vestibular eu fiquei toda boba.

**Rosana:** O que é ficar “de olho”.

**Mãe:** Acompanhar os estudos. No ano do vestibular os amigos iam lá pra casa estudar. Eu fazia lanche pra eles. O J. não podia sair tanto durante a semana, ele tinha aula de manhã e de tarde. Os horários ficaram “mais apertados”.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)