

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**MARIA CHERUBINA DE LIMA ALVES**

**FAMÍLIAS E FORMAÇÃO ÉTICA:  
a educação das crianças sob a ótica de mulheres**

**FRANCA-SP  
2014**

**MARIA CHERUBINA DE LIMA ALVES**

**FAMÍLIAS E FORMAÇÃO ÉTICA:  
a educação das crianças sob a ótica de mulheres**

**Tese apresentada à Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte das exigências para obtenção o título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Família, Gênero e Papéis Familiares, dentro da Linha de Pesquisa Serviço Social: Mundo do Trabalho.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Nassif Soares**

**FRANCA-SP**

**2014**

Alves, Maria Cherubina de Lima

Famílias e formação ética: a educação das crianças sob a ótica de mulheres / Maria Cherubina de Lima Alves. – Franca : [s.n.], 2014.

217 f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Ana Cristina Nassif Soares

1. Serviço social com mulheres – Franca (SP). 2. Serviço social com crianças – Franca (SP). 3. Ética. 4. Valores sociais. I. Título.

CDD – 362.82

**MARIA CHERUBINA DE LIMA ALVES**

**FAMÍLIAS E FORMAÇÃO ÉTICA:  
a educação das crianças sob a ótica de mulheres**

**Tese apresentada à Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte das exigências para obtenção o título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Família, Gênero e Papéis Familiares, dentro da Linha de Pesquisa Serviço Social: Mundo do Trabalho.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente:** \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares**

**1° Examinador:** \_\_\_\_\_

**2° Examinador:** \_\_\_\_\_

**3° Examinador:** \_\_\_\_\_

**4° Examinador:** \_\_\_\_\_

**Franca, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.**

*Dedico este trabalho ao saudoso e admirável Prof. Dr. Pe. Mário José Filho,  
sábio mestre que viveu a verdade,  
compartilhou o conhecimento e a amizade,  
tornou-se “família” no afeto e no exemplo,  
Aceitei o seu desafio...  
Uma semente que foi plantada  
teima em querer virar árvore para dar fruto,  
que não serão compartilhados contigo,  
e mesmo que não sejam tão doces e viçosos,  
cumpriram sua função... foram germinados!*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Sérgio, por estar comigo, por me ensinar com o exemplo e com as ações, sem palavras vazias... Obrigada por abrir meus olhos para tantos dos olhares que só fui capaz de ter (na vida e na tese) por receber suas contribuições carinhosas e veementes.

À minha família, que, nos momentos de maior ameaça de ruptura, fortaleceu-se, tornando verdadeiros os nossos vínculos e tornando possível perceber juntos que o que era tido como certo e seguro precisava mesmo ser mudado e revisto...

Sou muito grata à minha orientadora Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares, por ter me “adotado” (como ela mesma diz) e me auxiliado de forma persistente e questionadora, estabelecendo uma parceria frutífera e criativa, no caminho de construção desta tese. Seu exemplo ímpar de quem vive de forma livre, sem máscaras, criando vínculos e usufruindo da caminhada está guardado na minha alma! Espero conseguir aprender (e conviver, é claro) muito mais com você!

À Profa. Dra. Helen Barbosa Raiz Engler, por sua maneira de olhar para o meu trabalho na ocasião do exame de qualificação, inspirando-me a questionar chavões e a explorar pontos cruciais para o estudo da ética na contemporaneidade.

À Profa. Dra. Nayara Hakime Dutra Oliveira, pelas suas contribuições acerca dos estudos sobre famílias que poderiam contribuir para este estudo e também pela sua valorização do olhar “da Psicologia” para questões e demandas trabalhadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Família (GEPEFA).

Ao Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira, pelas indicações de leituras, pelas contribuições assertivas em conversas informais sobre o meu tema e pelo incentivo para que eu cursasse o doutorado.

Ao Prof. Dr. Ubaldo Silveira, pela confiança no ser humano, por semear em seus alunos de graduação e de pós-graduação a crença na ética e na dignidade humana, colocando a responsabilidade pelos atos à grande chave para isto.

À Coordenadora, ao corpo de docentes e de docentes convidados do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pelas contribuições para minha formação, colaborando para que eu identificasse alguns de

meus pontos “míopes” e auxiliando no desenvolvimento de um olhar mais crítico e dialético.

Ao corpo diretivo, aos colegas e alunos do Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF), pelo apoio, pelo incentivo, pelos vários estímulos, por compartilharem problematizações e questionamentos sobre as minhas compreensões, por contribuírem para que o papel de professor tenha sentido maior do que a auto-realização, o sentido de poder estimular a pensar, a questionar e a construir análises e interpretações autônomas...

Aos colegas de doutorado, em especial à Terezinha Chaman, à Valéria Beghelli e à Ana Lúcia Scagnolato, porque, com amigos, o percurso é mais gostoso e significativo. Obrigada pela parceria e pelo carinho.

À minha querida filha, Maria, por simplesmente existir na minha vida, provocando que eu me desacomode, abandone meu egoísmo e minhas certezas e trazendo à tona o meu exercício de amar, de me doar, de impor limites, de cuidar de mim e do mundo... À minha filha também agradeço por me permitir vivenciar a nossa experiência de família na perspectiva de quem tem o papel de educar!

À Marília Archete Garcia, por realizar a revisão do texto da tese, contribuindo para uma linguagem escrita mais coesa, concisa e correta.

Às professoras Fabiana Parpinelli e Julieta Franchini, pela tradução do resumo para as línguas inglesa e espanhola.

À Laura Jardim, pela revisão de todo trabalho com afabilidade e profissionalismo.

Às especiais amigas Geciele e Ana, por cuidarem tão bem da minha filha, da minha casa e da minha família enquanto eu me dedicava à esta tese.

Às participantes da pesquisa, por abrirem mais do que suas casas para me receberem tão bem e compartilharem comigo partes tão preciosas de suas próprias histórias e das de seus familiares, enriquecendo esta tese.

Às pessoas que encontrei durante meu caminho, em diferentes contextos da minha vida, por acrescentarem muito às minhas vivências, dando mais diversidade e colorido para minha existência, desafiando-me a me rever e a questionar meus valores e minha conduta.

ALVES, Maria Cherubina de Lima. **Famílias e formação ética**: a educação das crianças sob a ótica de mulheres. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

## RESUMO

Com o objetivo de explicar o papel que os membros da família percebem ter na formação ética de suas crianças, na cidade de Franca, interior do estado de São Paulo, este trabalho problematiza as influências de instituições sociais tais como a escola e a família na socialização, buscando analisar os discursos ideológicos contidos nas concepções de família e de seu papel social. Os valores éticos apropriados pelas pessoas têm influências socioculturais e históricas que estão além da livre escolha e do controle autônomo das famílias, sofrendo uma forte imposição da cultura capitalista neoliberal responsável pela difusão de valores éticos, tais como o individualismo, a competitividade, a desvalorização da vida humana, o aumento da desigualdade e da exclusão social. As famílias, independentemente de suas configurações, juntamente com as instituições escolares, vêm sendo as principais responsabilizadas pelo conjunto de valores internalizados pelas crianças e jovens, bem como pelos seus consequentes comportamentos e escolhas. Em uma abordagem qualitativa, este estudo descritivo exploratório utilizou o método dialético na apresentação e na análise da temática estudada. Participaram da pesquisa cinco famílias de usuários da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, representadas por sete mulheres adultas (uma vez que em duas famílias participaram a mãe e a filha), com idades de 28 a 62 anos de idade e que tinham uma renda familiar de um até dois e meio salários mínimos. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas nas residências das participantes, observando-se os cuidados éticos referentes às pesquisas com seres humanos. Os resultados foram organizados em categorias temáticas, elaboradas a partir da análise das entrevistas, a saber: Autoridade, obediência e liberdade de escolha; Processo de educar e de ter sido educado; Socialização e formação técnica das crianças: a escola, e Valores da ética humanista e Valores da ética neoliberal. Conclui-se que coexistem em nossa sociedade os valores da ética neoliberal e da ética humanista, sendo visíveis aspectos como a utilização de estratégias autoritárias na educação das crianças, a prevalência de estímulos para a obediência e não para a autonomia, a necessidade de as instituições de ensino assumirem de forma responsável seu papel ético na educação e a falta de políticas públicas eficientes que auxiliem as famílias a terem condições concretas para realizarem seu papel educativo junto às suas crianças. Propõe-se que a solidariedade poderia ser um fator de proteção social a ser estimulado, de forma a restaurar vínculos sociais, atitudes de ajuda mútua e minimizar o individualismo, porém ela precisa estar vinculada ao estímulo da autonomia.

**Palavras-chave:** ética. famílias. autonomia. valores sociais.

ALVES, Maria Cherubina de Lima. **Families and ethical education: the education of children from the perspective of women.** 2014. 217 f. Thesis (Ph.D. in Social Work) - Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2014.

## ABSTRACT

In order to explain the role that family members perceive having in the ethical instruction of their children, in the city of Franca, an inner city in the state of São Paulo, this paper discusses the social institutions influences such as school and family in socialization, trying to analyze the ideological discourses contained in the family concepts and its social role. The ethical values apprehended by people have sociocultural and historical influences which are beyond the families' free choice and self-control, suffering a strong imposition of the neoliberal capitalist culture responsible for disseminating ethical values such as individualism, competitiveness, life human devaluation, inequality and social exclusion increasing. Families, regardless of their settings, together with educational institutions, have been charged for the set of values internalized by children and youths as well as for their consequential behaviors and choices. In a qualitative approach, this exploratory descriptive study used the dialectical method in the presentation and analysis of the studied subject. Five families users of the Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social (Social Law Center Auxiliary Unit) participated in the survey, represented by seven adult women (since in two families, the mother and daughter attended the survey), aged from 28 to 62 years old with a household income from one to two and a half minimum wage. Semi-structured interviews conducted in the participants' home were made, observing ethical guidelines concerning with human research. The results were organized into thematic categories, formulated from the analysis of interviews, as follows: Authority, obedience and freedom of choice; Educating and being educated process; Socialization and technical training of children: the school; and Humanistic ethics values and Neoliberal ethics values. It was concluded that in our society coexist the neoliberal ethics values and the humanistic ethics values, being visible aspects such as the use of authoritarian strategies in the education of children, the prevalence of obedience and not for autonomy incentive, the need of educational institutions responsibly assuming their ethical role in education and the lack of efficient public policies that help families to have specific conditions to perform their educational role with their children. It is proposed that solidarity could be a social protection factor to be stimulated in order to restore social ties, mutual aid attitudes and to minimize individualism, but it must be linked to the autonomy stimulus.

**Keywords:** ethics. families. autonomy. social values.

ALVES, Maria Cherubina de Lima. **Las familias y la educación ética**: la educación de los niños desde la perspectiva de la mujer. 2014. 217 f. Tesis (Doctorado en Trabajo Social) - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2014.

## RESUMEN

Con el objetivo de explicar el papel que los miembros de la familia perciben tener en la formación ética de sus hijos, en la ciudad de Franca, interior del estado de São Paulo, este trabajo problematiza las influencias de las instituciones sociales tales como la escuela y la familia en la socialización, buscando analizar los discursos ideológicos contenidos en las concepciones de familia y de su papel social. Los valores éticos apropiados por las personas tienen influencia socioculturales e históricas que están más allá de la libre elección y del control autónomo de las familias, sufriendo una fuerte imposición de la cultura capitalista neoliberal responsable por la difusión de valores éticos tales como el individualismo, la competitividad, la desvalorización de la vida humana, el crecimiento de la desigualdad y de la exclusión social. Las familias, independientemente de sus configuraciones, juntamente con las instituciones escolares, son las principales responsables por el conjunto de valores internalizados por los niños y jóvenes, bien como por sus consecuentes comportamientos y elecciones. En un abordaje cualitativo, este estudio descriptivo exploratorio utilizó el método dialéctico en la presentación y en el análisis de la temática estudiada. Participaron de la pesquisa cinco familias que son usuarios de la Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, representadas por siete mujeres adultas (una vez que en dos familias participaron la madre y la hija), con edades de 28 a 62 años y que tenían una renta familiar de uno a dos y medio salarios mínimos. Fueron hechas entrevistas semiestructuradas, realizadas en las casas de las participantes, observándose los cuidados éticos referentes a las pesquisas con seres humanos. Los resultados fueron organizados en categorías temáticas, obtenidas del análisis de las entrevistas de la siguiente manera: Autoridad, la obediencia y la libertad de elección. El proceso de educar y ser educado; Socialización y formación técnica de los niños: la escuela y Valores de la ética humanista y Valores de la ética neoliberal. En conclusión, conviven en nuestra sociedad los valores de la ética neoliberal y ética humanista, siendo aspectos visibles como la utilización de estrategias autoritarias en la educación de los niños, la prevalencia de estímulos para la obediencia y no por la autonomía, la necesidad de que las instituciones educativas tomen responsablemente su papel ético en la educación y la falta de políticas públicas eficientes que ayuden a las familias a que tengan condiciones específicas para llevar a cabo su papel educativo junto a sus hijos. Se propone que la solidaridad puede ser un factor de la protección social a ser estimulado con el fin de restaurar los lazos sociales, las actitudes de ayuda mutua y reducir al mínimo el individualismo, pero debe estar relacionado con el estímulo a la autonomía.

**Palabras clave:** ética. familias. autonomía. valores sociales.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 Participantes</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2 Cuidados Éticos</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3 Local</b> .....	<b>25</b>
<b>1.4 Instrumentos</b> .....	<b>29</b>
<b>1.5 Procedimentos da pesquisa de campo</b> .....	<b>30</b>
1.5.1 <i>Contatos com as famílias participantes</i> .....	31
1.5.2 <i>Contato para os grupos focais</i> .....	40
<b>1.6 Procedimentos de análise e de interpretação das entrevistas</b> .....	<b>43</b>
1.6.1 <i>Categorias temáticas e metodologia de apresentação da análise dos resultados</i> .....	47
<b>CAPÍTULO 2 FAMÍLIAS: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE SEU PAPEL</b>	
<b>HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>53</b>
<b>2.1 Processo de educar e de ter sido educado</b> .....	<b>68</b>
2.1.1 <i>Influência da mídia na educação</i> .....	69
2.1.2 <i>Configurações familiares e educação</i> .....	73
2.1.3 <i>Estratégias para “educar”</i> .....	78
2.1.4 <i>É possível conciliar o papel de provedor e de “educador”?</i> .....	88
2.1.5 <i>Ensinar com o próprio exemplo</i> .....	95
<b>2.2 A influência social na formação ética</b> .....	<b>99</b>
2.2.1 <i>Socialização e formação técnica das crianças: a escola</i> .....	102
2.2.2 <i>Participação do Estado na educação</i> .....	113
<b>CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO ÉTICA: TRADICIONALISMOS, ADAPTAÇÕES</b>	
<b>E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA BRASILEIRA</b> ....	<b>118</b>
<b>3.1 Teorias do desenvolvimento afetivo-moral e a formação ética</b> .....	<b>123</b>
<b>3.2 Autoridade, obediência e liberdade de escolha</b> .....	<b>130</b>
<b>3.3 Valores da ética humanista e valores da ética neoliberal</b> .....	<b>155</b>
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>200</b>

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....213**

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....215**

**ANEXOS**

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO CJS.....217**

## INTRODUÇÃO

O estudo da organização social e da perpetuação de certos valores em determinados contextos culturais e sociais deve ser permeado pelo entendimento da estruturação e da expressão da moral e dos valores que constituem esta moral, uma vez que estes últimos definem as prioridades e as motivações das pessoas. Entendem-se valores como os norteadores da “[...] ação dos cidadãos (mesmo que determinados de maneira heterônoma, pautados em prejuízos ou preconceitos frutos da alienação ou da ação irracional ou inconsciente)”, neste sentido, “[...] ao pensarmos as normas que permeiam nossa sociedade estamos, talvez indiretamente, nos perguntando sobre quem somos, como nos tornamos o que somos, o que tomamos e aceitamos como sendo o justo, o bom, o melhor.” (SANTOS; SILVA, 2002, p. 10).

Os valores, neste sentido, são basilares para a constituição moral das pessoas. A moral vem sendo objeto de investigação das ciências humanas há séculos, tendo sido estudada inicialmente pelos primeiros filósofos (da Grécia Antiga) até os dias atuais, tornando-se tema de pesquisa das mais diversas áreas do conhecimento, visto que é relevante para todos aqueles que lidam com a compreensão e a organização de pessoas e culturas.

A moral caracteriza-se como o conjunto de normas que orientam e normatizam condutas específicas e medeiam a vida em sociedade, determinando os valores que norteiam as ações na vida (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2004; AGOSTO, 1995). A formação da moral tem influências familiares e culturais, mas é o indivíduo quem determina (de forma livre ou condicionada a interesses externos) quais valores irá priorizar na sua vida, quais valores irão compor sua moral. Assim, a moral tem um caráter subjetivo, histórico e cultural.

Segundo Sánchez Vázquez (2004), a ética é a teoria que estuda o comportamento moral dos homens em sociedade, estando a moral diretamente relacionada a ela. Para Rodrigues (2002), o objetivo da ética é aprimorar as atividades das pessoas na busca do bom, do justo e do que é adequado. Neste sentido, a ética permeia praticamente todas as esferas da vida social, sendo tomada como sustentáculo para elaboração de leis; porém não podendo, contudo, ser resumida exclusivamente pelo direito ou pela legalidade.

Para Gislene Santos e Divino Silva (2002), o que há de mais precioso na ética é a busca da liberdade e da felicidade humana, porém nossa sociedade parece estar sustentando-se em uma ética que mantém vivos os preconceitos, os privilégios, as desigualdades e os autoritarismos.

Ao analisar a dimensão ética de uma cultura, tal como defende Dupas (2001), é necessário entender o “porquê” da geração e da perpetuação daquele conhecimento, ou seja, compreender o motivo pelo qual os valores são “eleitos” para serem preservados intra e intergeracionalmente, bem como quem os elege e com que fins. O autor ainda chama a atenção, com bastante solidez argumentativa, para o fato de que não existe conhecimento livre de ideologias e que, ao tornar-se consciente e crítico a respeito das ideologias dominantes na nossa cultura, cada cidadão pode tornar-se livre destas.

Segundo Chauí (2008, p.35), “A ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes.” Isto é possível, segundo a autora, pois a ideologia consegue realizar uma operação intelectual profunda na sociedade civil, criando ideias universais abstratas, que representam a aparência social; que passam, entretanto, a ser consideradas como realidade concreta. Neste sentido, as ideologias referem-se a ideias construídas por representantes de uma determinada camada sociocultural que adquirem um valor de verdade inquestionável entre diversos grupos sociais, e que, portanto, passam a ser constituintes dos valores morais compartilhados socialmente.

Cortina (2010) pontua que falar de moral está na moda, porém, apesar da frequência deste tema ser abordado na comunidade, vale questionar se a maioria das pessoas, ao discursar sobre ética e moral, estaria realmente falando sobre isto ou se, na realidade, estaria falando de moralismo.

É exatamente a falta de liberdade de escolher como se comportar que diferencia os conceitos de moral e moralismo. O moralismo deverá ser entendido como a tendência a priorizar de modo exagerado a consideração de certos aspectos morais na apreciação dos atos humanos, provocando que sejam emitidos julgamentos extremistas (VALLS, 1994).

Destaca-se, assim, o caráter histórico-cultural na definição de moral exposta anteriormente, o que significa que esta é mutável com o tempo, dependendo,

inclusive, das influências dos contextos material e social para suas determinações. Valls (1994) ressalta que só podemos analisar eticamente o comportamento moral quando o homem está em inter-relação com outros homens e, sobretudo, quando estes possuem a consciência (ainda que limitada e imprecisa) e a liberdade de escolher como se comportar nesta relação.

A inter-relação entre os agentes de grupos sociais é denominada de processo de socialização da criança, sendo este o contexto em que se desenvolve este trabalho. Entendendo que a criança é sempre socializada e que “[...] sua origem social de classe determina sua condição de ser social [...]” (MIRANDA, M. G., 2004, p.130), podem-se destacar os papéis que as famílias e as escolas têm nesta socialização.

Marília Miranda (2004), que estuda a função sociocultural da escola, enfatiza que a sociedade contemporânea atribui à escola a complexa finalidade de socialização. A autora defende que, dependendo da forma como a escola realizar esta função, ela pode encobrir a face de marginalização da cultura capitalista quando passa a atuar como instituição que impõe uma cultura que considera legítima e rechaça qualquer outra vista como ilegítima.

A escola “reparte” com a família a responsabilidade de “educar” as crianças, assim, a inter-relação entre as duas é carregada de tensões e contradições, muito estudadas por pesquisadores (NÓVOA, 2002; GERA, 1994; HADDAD, 1987) e vivenciadas pelas crianças no seu processo de socialização.

Esta pesquisa tem como objetivo explicar o papel que os membros da família percebem ter na formação ética de suas crianças, na cidade de Franca (SP). Este objetivo configurou-se em função da preocupação de entender as bases sociais de sustentação e de perpetuação dos valores prioritários na cultura contemporânea.

Neste sentido, esta pesquisa tem o foco de análise no papel da família na socialização e, conseqüente na transmissão de valores, considerando a escola como tema transversal nas análises. Considera-se que a família, por ser a instituição socializadora primária, oferece grande potencial para a investigação da questão central deste trabalho, já que se configura como o primeiro espaço de construção e de legitimação das identidades.

Retomar a família enquanto essencial na sociedade não significa “resgatar” conceitos conservadores familiares, considerando-se que tantas foram as mudanças que se passaram na família e nas suas relações. O olhar para a família é importante justamente para que se possa tomar consciência das mudanças que a instituição familiar vem passando e, assim, compreendê-la melhor. Uma mudança essencial relaciona-se à transformação das composições familiares, expressa nos seis diversos tipos de configurações familiares reconhecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010): família unipessoal; casal com filhos (sem e com parentes ou agregados morando junto); casal sem filhos e com parentes ou agregados morando junto; pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge e com filhos (sem e com parentes ou agregados morando junto); pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge, sem filhos e com parentes morando junto; pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge, sem filhos, sem parentes e com agregados morando junto. O olhar para a família e para o seu papel social é importante para o reconhecimento das potencialidades e possibilidades de proteção, socialização e criação de vínculos entre os indivíduos.

Muitas são as definições de família na literatura, que ressaltam sua formação por variáveis tais como a partilha da habitação e os laços de consanguinidade, e não pelo vínculo de afetividade (SOARES, 2002). Os vínculos de afetividade das famílias, que são ideologicamente naturalizados por uma grande parcela da sociedade, vêm sendo analisados por vários estudiosos da área (ARIÈS, 2006; SOARES, 2002; ENGELS, 2000; LÉVI-STRAUSS, 1982) dentro de uma perspectiva sócio-histórica, no intuito de desmistificá-los, “desnaturalizá-los” e de considerar a influência deste imperativo nas relações familiares contemporâneas. Uma retrospectiva histórica que evidencie as alterações nas configurações familiares em diferentes épocas e culturas permite a conclusão de que o afeto não é um atributo inato e próprio das relações familiares, sendo, na verdade, uma construção social.

Segundo Geraldo Romanelli<sup>1</sup> (2012), a família pode ser entendida como

---

<sup>1</sup> Palestra proferida no I Encontro de Pesquisas sobre Famílias Prof. Dr. Pe. Mário José Filho, intitulada “Diversidade nas configurações familiares cotidianas”, UNESP/ FHCS, Câmpus Franca, no dia 03 de maio de 2012.

uma unidade específica, constituída fundamentalmente por relações criadas pelo casamento, com vínculos de parentesco, consanguinidade e descendência. Este conceito de família, situado na era moderna, precisa ser revisto através de questionamentos que permeiam as mudanças dos vínculos entre os membros familiares de quem se considera “família”.

As famílias modernas ou contemporâneas constituem-se um núcleo evoluído a partir do desgastado modelo clássico, matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, patrimonializado e heterossexual, centralizador de prole numerosa que conferia status ao casal. Neste seu remanescente, que opta por prole reduzida, os papéis se sobrepõem, se alternam, se confundem ou mesmo se invertem, com modelos também algo confusos, em que a autoridade parental se apresenta não raro diluída ou quase ausente. Com a constante dilatação das expectativas de vida, passa a ser multigeracional, fator que diversifica e dinamiza as relações entre os membros. (DIAS; SOUZA, online).

Este trabalho deverá explorar a diversidade deste agrupamento social, procurando buscar suas limitações e possibilidades na educação das suas crianças.

Encontram-se, em muitos dos veículos de comunicação contemporâneos, depoimentos que atribuem a responsabilidade de problemas psicossociais da modernidade à família, porém, em uma análise para além do imediato aparente desta problemática, pode-se compreender o papel da família como uma instituição social específica que sofre condicionamentos históricos, políticos, econômicos, socioculturais, entre outros.

Deste modo, conforme já mencionado, este trabalho tem como objetivo geral explicar o papel que os membros da família percebem que têm na formação ética de suas crianças, na cidade de Franca (SP). Para atingir este objetivo, foram traçados alguns objetivos específicos norteadores do percurso, expostos a seguir:

- Discutir as influências de outras instituições sociais (escola, mídia televisiva, grupos sociais específicos, entre outros), além das famílias, na formação ética das crianças;
- Analisar o discurso ideológico contido nas concepções que os sujeitos têm de família e do seu papel social e de como estes condicionam suas inter-relações;
- Explicar as relações entre valores aprendidos e as éticas neoliberal e humanista;

- Discutir as estratégias educativas adotadas pelas famílias e suas relações com a percepção que elas têm sobre a educação de suas crianças;
- Explicar a relação entre os valores éticos verificados na sociedade e a identidade cultural.

Berger e Luckmann (1991) colocam que a família é responsável pela socialização primária, pois é com ela que a criança convive na maior parte de seu tempo, sendo, portanto, sua principal fonte de informações e aprendizado.

Marília Miranda (2004) considera, por um lado, que a criança já nasce socializada, mas que, por outro lado, as exigências do mercado de trabalho moderno propiciam a marginalização social das crianças, que são afastadas do convívio social familiar-comunitário. Para a autora, as escolas passam a ser os principais agentes de socialização das crianças na era moderna, selecionando os conteúdos a serem ensinados a elas, funcionando, desta forma, como instrumento de dominação e exercendo o papel social de reprodutora das classes sociais.

Neste sentido, Horkheimer (1976) defende que a família não tem mais um papel central na socialização da criança, já que a sociedade vem sendo cada vez mais responsável por fornecer modelos e referenciais de identificação que servirão de base para a socialização.

Sabe-se que as necessidades econômicas e de realização pessoal, dentre outros fatores, levam os adultos da família a ausentarem-se cada vez mais dos seus lares para trabalhar. Assim, o que se pode esperar da família, nas atuais conjunturas culturais e socioeconômicas, em relação à educação das crianças?

A educação formal e informal das crianças apresenta-se diretamente relacionada com a perpetuação da ética propagada por uma determinada cultura ou a ruptura com a mesma. A importância do estudo da ética não é a de impor valores morais e leis, mas de propor reflexões capazes de promover o desenvolvimento e o aprimoramento da vida em sociedade. A ética, segundo Rodrigues (2002), é uma ciência que objetiva refletir e clarear a realidade histórica.

Deste modo, faz-se relevante explicar como as famílias vêm se posicionando enquanto responsáveis pela educação ética das crianças,

especificamente algumas famílias residentes na cidade de Franca (SP), buscando acessar informações que auxiliem na reflexão sobre esta problemática.

Para que se chegue aos objetivos propostos, o trabalho foi planejado de forma que a apresentação teórica e a das informações oriundas da pesquisa de campo fossem feitas conjuntamente nos capítulos da tese conforme as temáticas trabalhadas. Em função disto, a tese inicia-se, logo no seu primeiro capítulo, com a apresentação da metodologia adotada na pesquisa de campo, esclarecendo o percurso metodológico construído e aplicado na pesquisa, para que o leitor possa ter claros, desde o início de sua leitura, o contexto e a fundamentação epistemológica da tese, bem como os procedimentos do planejamento da pesquisa, as etapas da realização da pesquisa de campo e os critérios e estratégias de elaboração das categorias empíricas norteadoras da discussão dos dados.

O segundo capítulo traz uma revisão da literatura referente aos estudos sobre a temática família, destacando os principais autores e suas ideias, que são referências para a compreensão da variabilidade e da centralidade da temática da família ao longo da história. Neste capítulo, são trabalhadas as categorias temáticas designadas “Processo de educar e de ter sido educado” e “Socialização e formação técnica das crianças: a escola”.

Em seguida, o capítulo três da tese reúne teorias de grande difusão acerca do desenvolvimento moral que apresentam diferentes compreensões sobre o papel social da família, da escola e do Estado na transmissão de valores éticos para as crianças. Neste capítulo, os dois eixos principais da tese, a ética e a família, são reunidos sob o vértice da educação, que expõe uma discussão acerca da cultura brasileira e das expressões educativas dos valores éticos pelas instituições familiares. As categorias temáticas discutidas dentro deste capítulo são “Autoridade, obediência e liberdade de escolha” e “Valores da ética humanista e Valores da ética neoliberal”.

O capítulo que finaliza a tese é o das conclusões, que pondera sobre as relações entre a fundamentação teórica, os dados da pesquisa e os objetivos traçados, identificando tanto aspectos analisados no trabalho e quanto suas possíveis implicações.

## **CAPÍTULO 1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo exploratório; logo, requer uma preocupação em obter informações qualitativamente diferentes, visando a abranger a complexidade e a amplitude do assunto. Neste sentido, esta pesquisa se configura, essencialmente, como qualitativa, sendo que este enfoque qualitativo da realidade tem o objetivo de, segundo Neder (1993), compreender o fenômeno que se expressa situacionalmente, estudando-o nas suas qualidades essenciais, nas suas especificidades e nas suas peculiaridades.

Procura-se, portanto, romper com o paradigma positivista de que só caberia na produção de conhecimento científico uma metodologia quantitativa de apreensão da realidade, uma vez que se entende que quantidade e qualidade são dimensões complementares de qualquer objeto de pesquisa (KAHHALE; PEIXOTO; GONÇALVES, 2002). Os aspectos qualitativos trabalham com o conteúdo, a essência, a diversidade dos dados, o universo subjetivo de significados. Já os aspectos quantitativos tratam de modo objetivo a forma e a distribuição dos dados equivalentes em categorias empíricas para entender o objeto de estudo. Tanto o conteúdo quanto a forma como ele se apresenta na realidade são informações importantes e complementares para se conhecer a realidade estudada, porém, a opção pela pesquisa qualitativa, no caso desta pesquisa, é dada pela natureza social do seu objeto de estudo: o papel que as famílias têm na formação ética infantil.

Assim, como a pesquisa deverá tratar de seu objeto de estudo de forma qualitativa, não se deverá fazer um estudo quantitativo deste, preocupando-se, portanto, exclusivamente em viabilizar a explicação dos diferentes posicionamentos que as diversas famílias incluídas na pesquisa têm em relação à sua participação na formação ética das crianças.

Para Minayo (1994), o objeto das ciências sociais é histórico, pois se caracteriza como parte de um recorte temporal e processual da formação social e de suas configurações, além de guardar uma identidade entre sujeito e objeto de pesquisa, já que procura entender e explicar os seres humanos e suas relações. Outras peculiaridades de pesquisas nesta área são a sua consciência histórica, uma vez que o pesquisador e a sociedade dão significado e intencionalidade às suas ações

e as marcas ideológicas que a compõem, considerando que é fruto de uma visão de mundo específica implicada em todo processo de conhecimento, especialmente quando este conhecimento requer uma interpretação qualitativa da realidade (MINAYO, 1994).

Para a interpretação dos dados, objetiva-se lançar mão do método dialético, pois, tal como Minayo (1994), Pontes (2010) e Lukács (1978), entende-se que a compreensão do papel das famílias na educação ética infantil deve perpassar seus determinantes, identificando mediações presentes no objeto de estudo, e as transformações provocadas pelos participantes envolvidos, buscando suas contradições, ou seja, sua complexidade.

### **1.1 Participantes**

Os participantes da pesquisa são cinco famílias de usuários da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social (CJS) com três diferentes configurações, distribuídas conforme o Quadro 1 (apresentado em seguida). Apesar de o objetivo da pesquisa ser investigar cinco famílias, não foi possível conversar com nenhum dos homens destas famílias, o que resultou em uma alteração das características dos participantes, resumindo-se em mulheres adultas das famílias.

Das famílias de participantes, foi entrevistada Alessandra, viúva e mãe da família caracterizada pela configuração pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos, a única adulta da casa, onde moram mais uma adolescente e cinco crianças. Também foram entrevistadas Isamara, Olga e Natália, mulheres de famílias de configuração pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos e parentes morando junto. Isamara, separada há pouco tempo, mora com um sobrinho adulto, uma filha adolescente e um filho criança. Olga e Natália são da mesma família, por isto aparecem na mesma linha dos Quadros 1 e 2. Olga é a mãe de Natália, que mora na casa da mãe com seus filhos (uma adolescente e duas crianças), além do irmão de Olga, Otávio.

A única família entrevistada que apresentou a configuração casal com filhos e com parentes morando junto foi a de Vitória e Maria, sendo eles Vitória e seu marido,

seus filhos Maria e L., e a filha criança de Maria. Como as duas são da mesma família, também são apresentadas na mesma linha nos Quadros 1 e 2.

Pity é a entrevistada que tem uma configuração familiar denominada pessoa de referência (feminino) sem cônjuge, com filhos, sem parentes e com agregados morando junto, uma vez que mora com a enteada/filha adolescente, um filho criança e uma neta bebê.

**Quadro 1 - Distribuição das famílias participantes da pesquisa conforme as suas configurações familiares e a quantidade de adultos, de adolescentes e de crianças da família<sup>2</sup>**

<b>Pessoas entrevistadas em cada família</b>	<b>Configuração familiar</b>	<b>Adultos da família</b>	<b>Adolescentes da família</b>	<b>Crianças da família</b>
Alessandra	Pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos	1	1	5
Isamara	Pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos e parentes morando junto	2	1	1
Vitória/Maria	Casal com filhos e com parentes morando junto	4	0	1
Olga/Natália	Pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos e parentes morando junto	3	1	2
Pity	Pessoa de referência (feminino) sem cônjuge, com filhos, sem parentes e com agregados morando junto	1	1	2

**Fonte:** Elaborado por Maria Cherubina de Lima Alves.

Para melhor esclarecer as caracterizações das configurações de cada uma das famílias participantes da pesquisa, será feita uma descrição de cada uma delas.

A família de Alessandra tem a configuração denominada “pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos”, já que ela é viúva e mora com seus seis filhos. Alessandra tinha 28 anos na época da entrevista, sua mãe morrera havia oito meses, e seu marido (pai do menino de três anos) tinha morrido havia dois anos. Os seis filhos de Alessandra moravam com ela, sendo ela a única adulta da casa e a

<sup>2</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adultos são aqueles membros acima de 21 anos de idade, adolescentes são aqueles que tem entre 12 e 18 anos de idade (podendo se estender até aos 21 anos), e crianças são aquelas que tem até 11 anos de idade (BRASIL, 1990).

única a trabalhar, na época da entrevista. Sua filha mais nova tinha 14 anos, e seus filhos gêmeos, um menino e uma menina, estavam com 11 anos à época da entrevista. As crianças da casa eram um menino de oito anos, um menino de três anos e uma bebê de 9 meses.

Alessandra esclareceu que todos (exceto os gêmeos) eram filhos de pais diferentes e só tinha se casado uma vez, de quem ficou viúva. A casa em que moram era da mãe, tendo sido herdada por ela e pelos irmãos; contudo, como eles estavam presos e as duas irmãs moravam juntas na casa do cunhado de Alessandra (uma é casada com este cunhado, e a outra tem 11 anos e passou a ser criada pela irmã casada depois que a mãe faleceu), ela passou a morar na casa da mãe, sozinha com seus filhos. A única pessoa da família que participou da entrevista foi Alessandra, pois a filha adolescente não estava em casa.

A família de Isamara enquadra-se na configuração “pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos e parentes morando junto”, sendo que na casa da família residiam, na época da entrevista, dois adultos, uma adolescente e uma criança. Os adultos são a própria Isamara, que estava com 42 anos, e seu sobrinho de 20 anos, que tinha se mudado para a casa dela havia menos de um mês, pois tinha sido expulso de casa pela mãe e pela avó (mãe de Isamara), devido aos seus problemas com abuso de substâncias químicas. A adolescente da casa é a filha de 16 anos de Isamara, e a criança é o filho de 3 anos.

Isamara contou para a pesquisadora que cuida de seu pai (idoso, não informou a idade), porém como ele passa a semana toda em uma Casa de Repouso para Idosos, ficando com ela apenas nos finais de semana, optou-se por não colocá-lo entre os moradores da casa. Os gastos do pai de Isamara, tanto na Casa de Repouso quanto na casa dela, são pagos com o valor da aposentadoria dele, porém como o valor todo é gasto exclusivamente com ele, não considerou que ele interferisse no orçamento da casa.

Além dos filhos que moram com ela, Isamara tem mais duas filhas (uma de 25 e outra de 18 anos, casadas e com filhos) e um filho de 21 anos (que mora com uma moça e tem um filho). Isamara estava separada de seu ex-marido (J.) havia mais de quatro anos (antes mesmo de o filho mais novo nascer), porém ele ainda frequentava a sua casa, inclusive guardava diariamente o carro dele em sua garagem.

Apesar de Isamara ter o processo no CJS para restaurar seu casamento, na época da entrevista ela estava certa de que não queria mais voltar a estar casada com ele. Apenas Isamara participou da entrevista, pois ela estava em casa sozinha com uma amiga, no dia da entrevista.

A família de Maria e Vitória é considerada uma família representativa da configuração “casal com filhos e com parentes morando junto”, pois a casa é do casal Vitória (59 anos) e seu marido, casados há 34 anos, moram com seus dois filhos e uma neta. O filho mais velho é homem, tem uma deficiência intelectual diagnosticada e trabalha em uma fábrica diariamente. Ainda moram na casa a outra filha, Maria, que tem 34 anos, sua neta de 3 anos de idade (filha de Maria). Esta é separada do pai de sua filha e procurou o serviço do CJS para conseguir regulamentar a pensão que recebe dele.

Participaram da entrevista tanto Vitória quanto Maria, pois os homens da família não estavam em casa. Segundo Maria, a família vive com a renda da aposentadoria do pai, do salário do irmão e da pensão do ex-marido, sendo que ela está fazendo um curso Técnico em Farmácia no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) da cidade e não está trabalhando até concluir o curso e conseguir um emprego na área.

Olga e Natália foram as entrevistadas de outra família classificada como “pessoa de referência (feminino) sem cônjuge e com filhos e parentes morando junto”. A família mora na casa de Olga (62 anos de idade), viúva. O irmão de Olga também é um adulto que mora na casa. Apesar de Olga ter outros filhos, apenas Natália (40 anos) mora com ela (Natália foi morar com a mãe quando seu pai estava doente, depois que seu marido foi preso). Também moram na casa os filhos de Natália: uma adolescente de 15 anos, um menino de 10 anos e uma menina de 9 anos de idade. Participaram diretamente da entrevista Olga e Natália, além da filha adolescente ter acompanhado toda a entrevista, já que estava usando o computador na sala onde todas estavam sentadas.

Olga é responsável por cuidar do irmão de 54 anos, que é aposentado por apresentar deficiência ortopédica; no entanto, na época em que foi feita a entrevista, ele estava passando algumas semanas na casa de uma irmã deles. Apesar de este irmão de Olga não estar temporariamente morando na casa, considerou-se que ele

faz parte desta família, visto que todos os familiares consideram que ele mora com eles e está ficando fora só por um curto período de tempo. Olga quem é responsável por cuidar dele; foi ele quem estava cadastrado como usuário do CJS, motivo de inclusão desta família como participante da pesquisa.

A família de Pity apresenta uma configuração denominada “pessoa de referência (feminino) sem cônjuge, com filhos, sem parentes e com agregados morando junto”. Pity tem 56 anos e mora com uma enteada, adolescente de 16 anos, filha do ex-marido, um menino de 3 anos (filho de uma sobrinha que morava com ela, mas por ela criado) e uma bebê de um mês, filha da adolescente. Apesar de todos que moram com Pity não serem seus parentes, ela tem a guarda dos mesmos e considera a adolescente e o menino seus filhos, e a bebê, sua neta. Por este motivo classificou-se os dois como filhos dela. A entrevista foi feita com Pity, mas a sua “filha” adolescente permaneceu grande parte do tempo na sala, durante a entrevista, parte do tempo limpando e a outra parte amamentando, inclusive dando algumas opiniões quando desejava ou era chamada pela mãe.

Assim, apesar de ter sido interesse da pesquisadora que todos os adolescentes e adultos da família participassem da pesquisa, não foi isto que aconteceu na prática, já que, em alguns casos, eles não estavam em casa e, em outros casos, eles estavam realizando outras atividades que os impediram de participar.

Desta maneira, as entrevistadas pela pesquisadora foram exclusivamente as mulheres, adultas das cinco famílias participantes, sendo que duas das filhas adolescentes (L. e V.), mulheres, prestaram alguns depoimentos ao longo da entrevista das mães/avós. Neste sentido, pode-se dizer que as entrevistadas diretas estavam na faixa etária de 28 a 62 anos, todas com filhos (biológicos ou adotivos), morando na mesma casa. Quanto ao número de filhos, participaram mães que tinham de seis até um filho. Três das famílias, Maria/ Vitória, Olga/ Natália e Pity, eram compostas por netos das mulheres mais velhas da casa.

O quadro ilustrativo apresentado a seguir refere-se às famílias participantes com informações de pseudônimos, idades e parentescos entre os moradores das residências, renda familiar, renda *per capita* e escolaridade das entrevistadas.

**Quadro 2 - Caracterização de membros das famílias participantes, com iniciais a que serão referidos, idade, parentesco, renda familiar, renda *per capita* e escolaridade**

Pessoas entrevistadas/ idade das entrevistadas	Pessoas que moram na casa das entrevistadas	Idade das pessoas que moram na casa das entrevistadas	Parentesco com entrevistada	Renda familiar	Renda <i>per capita</i>	Escolaridade das entrevistadas
Alessandra (28 anos)	K. F. I. Vi. E. Nt.	14 anos 11 anos 11 anos 8 anos 3 anos 9 meses	Filha Filho Filha Filho Filho Filha	1 S.M.	R\$ 96,86	Ensino médio completo
Isamara (42 anos)	T. M.A. R.	20 anos 16 anos 3 anos	Sobrinho Filha Filho	2 S.M.	R\$ 339,00	Ensino fundamental completo
Maria (34 anos) e Vitória (59 anos)	G. L. M.V.	Não informada Não informada 3 anos	Marido Vitória Filho Vitória Filha Maria	2 ½ S.M.	R\$ 339,00	Ensino médio completo/ Ensino fundamental incompleto
Olga (62 anos) e Natália (40 anos)	O. L. Fe. N .	54 anos 15 anos 10 anos 9 anos	Irmão de Olga Filha de Natália Filho de Natália Filha de Natália	2 S.M.	R\$ 226,00	Ensino fundamental incompleto/ Ensino fundamental incompleto
Pity (56 anos)	V. B. Bebê	15 anos 3 anos 1 mês	"Filha" adotada "Filho" adotado Neta	1 S.M.	R\$ 169,50	Ensino médio completo

**Fonte:** Elaborado por Maria Cherubina de Lima Alves.

Quanto ao nível socioeconômico das famílias, a renda familiar<sup>3</sup> varia de um até dois e meio salários mínimos por família, sendo que a distribuição de renda *per capita* entre os participantes era de R\$ 96,86 até 339,00. Esta renda familiar confirma a condição de vulnerabilidade econômica das famílias entrevistadas, sendo que três das famílias tem renda *per capita* menor do que meio salário mínimo.

Quanto à escolaridade, três tinham o fundamental incompleto, uma o fundamental completo, e três o ensino médio completo. Nota-se que as gerações mais novas das famílias têm conseguido estudar mais, sendo que declaram haver o incentivo da família para que as filhas e netos(as) estudem mais e consigam empregos melhores.

<sup>3</sup> A renda familiar foi calculada de acordo com o valor do salário mínimo de 2013: R\$ 678,00, conforme Decreto n° 7.872 (BRASIL, 2012).

## 1.2 Cuidados Éticos

Todos os participantes de pesquisa foram instruídos sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa em linguagem acessível antes do início da pesquisa, tendo assinado duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE B), com os esclarecimentos referentes à pesquisa por escrito. O TCLE descreve o direito dos participantes de poderem recusar a qualquer momento a sua participação da pesquisa sem haver qualquer prejuízo, bem como a garantia de preservação de sua identidade e privacidade. Tanto na elaboração do TCLE, quanto no procedimento de coleta foram observadas todas as exigências da Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) e da sua subsequente Resolução 466/2012 do Conselho Nacional Saúde (BRASIL, 2013), regulamentadora das pesquisas envolvendo seres humanos.

Outro importante cuidado ético adotado nesta pesquisa foi a apreciação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, visando garantir a eticidade destes e salvaguardar os direitos dos sujeitos de pesquisa. O parecer substanciado foi aprovado, sendo que o número deste é 237.616.

## 1.3 Local

A seleção dos participantes da pesquisa foi feita a partir dos usuários da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social. Esta Unidade (também referenciada por suas iniciais: CJS) é uma Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Câmpus Franca), que iniciou suas atividades em 23 de maio de 1990 e que, em 26 de junho de 1992, teve sua inauguração oficializada (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010), a Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social foi criada pela iniciativa de professores dos cursos de Direito e Serviço Social, motivados por duas necessidades comuns: aprimoramento da formação profissional de seus alunos e prestação de serviços interdisciplinares de extensão universitária que atendessem a demandas da comunidade da comarca de Franca (municípios de Cristais Paulista, Franca, São José da Bela Vista, Restinga e Ribeirão Corrente).

De acordo com as informações do site da Universidade Estadual Paulista (2012, online), o CJS “[...] fornece orientação e acompanhamento sociojurídico à população economicamente necessitada por meio de um trabalho interdisciplinar de Advogados e Assistentes Sociais nas áreas cível e previdenciária.”

Além dos profissionais que trabalham no CJS, esta Unidade Auxiliar

[...] oportuniza a atividade de ensino através do estágio supervisionado e seu processo de orientação/ acompanhamento técnico-metodológico; desenvolve a pesquisa acadêmico-científica através de trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica, dissertação de mestrado e tese de doutorado [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Desde 2013, o CJS conta com uma psicóloga em seu quadro permanente de funcionários, que realiza conjuntamente com a equipe suas atividades sociojurídicas.

A escolha do CJS como local a partir do qual foram pré-selecionados os sujeitos em potencial da pesquisa é justificada por dois motivos:

- Primeiramente esta escolha se deu devido ao reconhecimento da condição de fragilidade socioeconômica das famílias usuárias do CJS, as quais passam por uma triagem socioeconômica para poderem ser incluídas no serviço desta Unidade Auxiliar, sendo apenas aceitas as famílias de baixa renda no serviço. Esta condição de vulnerabilidade dos usuários do CJS foi um dos grandes motivadores para que a pesquisadora optasse por investigar este grupo, buscando entender as suas condições e situações de criação e educação das crianças;
- Em segundo lugar, a pesquisadora considerou que ter como participantes da pesquisa famílias que já possuem um vínculo anterior com algum serviço estruturado, como o prestado pelo CJS, seria interessante para estimulá-las a participarem mais ativamente das etapas da pesquisa.

Para amadurecer esta ideia, a pesquisadora entrou em contato com as duas profissionais do Serviço Social e uma da Psicologia que trabalham na Unidade Auxiliar CJS, apresentando seu projeto de pesquisa e procurando conciliar, com elas, qual seria a melhor estratégia de contato com as famílias de usuários dos serviços da Unidade, para que pudesse ser feito o convite para participarem da pesquisa.

As profissionais falaram sobre o Projeto que realizam de prestação de Serviço do Centro Jurídico Itinerante, oferecido no Bairro Jardim Aeroporto III, nas dependências do Centro Comunitário, pois o ônibus da UNESP estava indisponível para uso. Esta ideia de ter um serviço no Bairro onde os usuários moravam pareceu favorecer a proximidade da pesquisadora com a realidade dos usuários, além do que poderia facilitar como um local em potencial para realização dos grupos focais (um dos instrumentos previstos no projeto).

Assim, definiu-se que outro critério de inclusão na amostra seria que os participantes fossem usuários do serviço do Centro Jurídico Itinerante do Jardim Aeroporto, moradores dos Jardins Aeroporto III e IV.

Para que pudesse realizar a pesquisa no CJS, a pesquisadora enviou uma cópia do projeto de pesquisa, juntamente com um ofício endereçado para a Supervisora da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social, solicitando a autorização para realizar pesquisas com usuários do CJS. A Supervisora do CJS, Profa. Dra. Juliana Presotto Pereira Netto, emitiu uma Declaração autorizando a pesquisa (ANEXO A). Depois de ter esta declaração de autorização, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP (CEP UNESP). Tendo sido aprovado (Número do Parecer: 237.616, na Plataforma Brasil), foi enviada uma cópia deste parecer do CEP UNESP para a Supervisora do CJS, a fim de que ela pudesse acompanhar as etapas do projeto, como prometido pela pesquisadora.

Além dos contatos com os profissionais do CJS no Câmpus da UNESP-Franca, a pesquisadora acompanhou o grupo de profissionais e estagiários do CJS até o Centro Comunitário do Bairro Jardim Aeroporto III, no dia 9 de maio de 2013, na ocasião do plantão que fazem quinzenalmente no local como parte do projeto do Centro Jurídico Itinerante. O plantão ocorre sempre no período da manhã, e a pesquisadora aproveitou para se apresentar, bem como para apresentar o projeto de pesquisa ao Presidente do Centro Comunitário. Foi conversado sobre a possibilidade de a pesquisadora utilizar as dependências do Centro Comunitário para a realização dos encontros do grupo focal, tendo o Presidente mostrado à pesquisadora todo o local, os maquinários não utilizados e tendo contado sobre seus projetos para o bairro.

O Jardim Aeroporto, onde residem as famílias participantes da pesquisa, fica localizado na região sul da cidade de Franca (SP), considerada uma área

periférica, composta pelos bairros Jardim Aeroporto I, Jardim Aeroporto II, Jardim Aeroporto III, Jardim Aeroporto IV, Jardim Santa Bárbara e Jardim Aviação (LUQUES, 2012). O complexo surgiu com seu primeiro loteamento localizado no Jardim Aeroporto I, segundo Luques (2012, online), em 13 de junho de 1978, e vem se expandindo desde então, sendo atualmente considerada uma “cidade à parte dentro de Franca”.

Luques (2012) pontua que no complexo Jardim Aeroporto existem quase seis mil casas, 413 pontos comerciais, 51 indústrias e cerca de 25 mil moradores, além de contar com escolas públicas, creches, igrejas e duas Unidades Básicas de Saúde - uma delas é a única unidade 24 horas da cidade.

Como tinha o objetivo de facilitar que as famílias fossem às reuniões no Centro Comunitário, localizado no Jardim Aeroporto III, a pesquisa concentrou-se apenas nas famílias que morassem nos Jardins Aeroporto III e IV, que eram mais próximos deste local, as quais foram incluídas em sua amostra.

Esta região é reconhecida na cidade por ser uma área violenta e onde acontece muito tráfico de droga, sendo frequentes as notícias nos jornais da cidade sobre ocorrências neste sentido.

A descrição da região do Jardim Aeroporto merece ser permeada com a mesma reflexão feita por Sylvia Mello (1992) sobre a definição de bairro para a Economia e a Sociologia, que se pauta pela condição de se desenvolverem atividades produtivas, sendo que os bairros dormitórios<sup>4</sup> são onde estas atividades são escassas. A autora pontua que o valor simbólico da moradia é bem maior do que uma compreensão reducionista do homem ao trabalho permite, sendo que, nos bairros periféricos, as famílias de baixa renda buscam se adaptar à cidade, desenvolvem sua sociabilidade, sua vida afetiva, seus momentos de lazer. Tal como na pesquisa de Sylvia Mello (1992, p, 124), observa-se que no Jardim Aeroporto também se formam o que a autora denominou de *aglomerado familiar*, ou seja, os jovens preferem continuar morando no mesmo bairro que a família, formando “[...] uma só família de múltiplas cabeças”, tão grande é o potencial catalizador que a família tem da vida

---

<sup>4</sup> Bairros dormitórios são aqueles em que as pessoas moram, porém passam a maior parte de seus dias fora do bairro, já que nestes bairros não existem muitas possibilidades de desenvolvimento de atividades produtivas.

afetiva de seus membros. Observa-se, neste sentido, que o Bairro não para de crescer na cidade, como apresentamos nos dados demográficos anteriormente, recebendo muitos moradores que saem do campo e vão para a cidade, como sinalizaram pelo menos quatro das famílias entrevistadas.

Além da questão afetiva, a proximidade familiar é também uma estratégia de sobrevivência (MELLO, S. L., 1992; SARTI, 2007). Foram entrevistadas famílias que tiveram que se agrupar em função de necessidades de sobrevivência, como o exemplo da família de Olga e Natália, que se agruparam, filha com filhos e sua mãe, depois da morte do pai. Em seus relatos, as duas afirmam que uma ajuda a outra, e a cada semana uma compra o que falta na casa, sendo que controlam juntas as provisões para que não venham a faltar, quando o dinheiro acabar.

Para Sarti (2007, p.53), porém, a importância da família extrapola ainda essas dimensões funcionais e instrumentais, já que ela constitui a “[...] identidade de ser social e constitui a referência simbólica que estrutura a sua explicação do mundo.” Esta discussão será aprofundada nas categorias de análise das entrevistas.

#### **1.4 Instrumentos**

Apesar de o projeto de pesquisa prever que seriam utilizados dois instrumentos na pesquisa (grupos focais e entrevista), o único instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada.

Escolheu-se a entrevista semiestruturada, por ela permitir que os sujeitos se manifestem livremente dentro das temáticas investigadas, estabelecendo-se apenas um roteiro básico para garantir a abordagem dos focos de interesse da pesquisa (ALVES, 2005).

Os grupos focais seriam realizados com todos os membros das famílias, uma vez que são um instrumento capaz de “[...] perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular.” (COSTA, M. E. B., 2006, p. 181). Este instrumento é semelhante a uma entrevista coletiva que busca acessar dados qualitativos para compreender um fenômeno ou processo. Neste sentido, seria um instrumento importante para que se pudesse obter mais informações e interações com os participantes da pesquisa. Todavia, não foi possível a sua realização, pois

nenhum dos participantes da entrevista compareceu ao primeiro encontro e depois não se disponibilizaram para participarem de outros encontros, como será melhor explicado no item 'Procedimentos da pesquisa de campo'.

O contato com o campo de pesquisa foi planejado segundo temáticas consideradas importantes a serem investigadas, tais como: liberdade de escolha, condicionamentos, responsabilidade, inconsequência, consciência, alienação, coletividade, individualismo e consumismo. A sistematização dessas temáticas em forma de instrumento de investigação foi feita na elaboração de um roteiro temático para as entrevistas semiestruturadas.

O roteiro utilizado está anexado, em sua versão original, no Apêndice A.

Todas as entrevistas foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Conforme as especificações deste Termo, as entrevistas foram gravadas, com a permissão dos participantes, e, posteriormente, transcritas na íntegra. Para a gravação das entrevistas, foi utilizado o gravador digital original do aparelho celular HTC Touch Diamond. O procedimento de análise das entrevistas será explicitado a seguir.

## **1.5 Procedimentos da pesquisa de campo**

Antes de iniciar a pesquisa de campo, o projeto de pesquisa foi apresentado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP-Franca, através da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado (Número do Parecer 237.616).

Em seguida, foi feito o contato com profissionais do Serviço Social e da Psicologia que trabalham na Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social (CJS) para que estes indicassem à pesquisadora famílias que atendiam aos critérios de inclusão na amostra definidos para esta pesquisa. A pesquisadora teve acesso aos dados destas famílias e teve como prática fazer o primeiro contato por telefone, conversando com a pessoa que estava cadastrada no CJS (com exceção da família de Olga e Natália) para explicar sobre a pesquisa e fazer o convite para participação como entrevistados. Como se considera que as especificidades dos contatos com cada família podem ser informações importantes para a pesquisa, serão relatados inicialmente os detalhes do contato inicial com cada uma delas.

Vale ressaltar que a pesquisadora se comprometeu com todas as famílias participantes da pesquisa como também com os profissionais da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social da UNESP-Franca a realizar uma palestra devolutiva, com o objetivo de esclarecer os resultados da pesquisa a todos os interessados.

### *1.5.1 Contatos com as famílias participantes*

Embora o conceito de família não possua uma única definição, considera-se este agrupamento fundamental para os estudos na área das ciências sociais aplicadas. Optou-se por ter como critério de definição de família, para fins de delimitação da população a ser pesquisada, o modelo adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008, p. 87), o qual considera a família como “[...] um grupo cuja definição está limitada pela condição de residência em um mesmo domicílio, existindo ou não entre seus membros esses vínculos.” Dentro deste critério, sabe-se que outras dimensões sociológicas pertinentes ao conceito de família não foram consideradas; contudo, ela foi selecionada por ser uma definição oficial do país, a qual permeia as políticas públicas na área social.

Inicialmente, planejava-se que a amostra da pesquisa deveria ser composta por pelo menos uma família de cada tipo de constituição familiar definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008): casal com filhos (sem e com parentes ou agregados morando junto); casal sem filhos e com parentes ou agregados morando junto; pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge e com filhos (sem e com parentes ou agregados morando junto); pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge, sem filhos e com parentes morando junto; pessoa de referência (masculino ou feminino) sem cônjuge, sem filhos, sem parentes e com agregados morando junto.<sup>5</sup>

Porém, como as famílias foram selecionadas através do cadastro na Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social (CJS, descrito no item Local deste trabalho)

---

<sup>5</sup> Dentre estas foi excluída a família unipessoal em função do recorte dado ao universo amostral, ou seja, deverão ser abordadas apenas famílias de pelo menos três membros morando no mesmo domicílio.

do município de Franca (SP), as particularidades do serviço implicaram mudanças na constituição da amostra.

Os critérios de inclusão das famílias cadastradas no CJS na amostra da pesquisa foram: a) que famílias fossem moradoras do Jardim Aeroporto, b) que algum membro da família fosse usuário<sup>6</sup> do serviço da Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social itinerante oferecido no posto de atendimento localizado no Centro Comunitário do Jardim Aeroporto III, c) que as famílias fossem compostas por pelo menos três membros morando na mesma casa, sendo que pelo menos um destes membros fosse uma criança de 2 a 9 anos<sup>7</sup>, d) que um dos membros da família fosse maior de 18 anos e e) que todos os que participassem das entrevistas concordassem em fazer parte da pesquisa. Esses critérios se justificam pelo interesse em verificar a inter-relação entre os modelos de socialização de adultos e crianças.

Atendendo a esses critérios, as famílias deveriam ser incluídas na pesquisa, ressalvando que só seriam entrevistados os membros da família que tivessem acima de 13 anos. A delimitação da faixa etária dos entrevistados foi feita em função de se considerar que é a partir da adolescência que a capacidade de expressão verbal passa a ser mais ordenada e consciente, assim como os valores e demais aspectos relacionados ao desenvolvimento ético-moral.

Entretanto, na realidade, só participaram da pesquisa mulheres adultas, mães e avós, que eram as pessoas de referência de suas famílias.

Antes de explicitar os procedimentos de seleção e contato com participantes, far-se-á uma breve consideração a respeito da caracterização desta amostra como composta por famílias de baixa renda, ou como Sarti (2007, p. 11) prefere chamar, famílias *pobres*, já que, na experiência de pesquisa da autora, “[...] os moradores do bairro estudado assim se definiam e assim se referiam à forma como são definidos pela sociedade mais ampla.” Sarti (2007) explicita que as ciências sociais brasileiras estudam os pobres, a partir da década de 70, de acordo com a categoria trabalho, que explica a produção e a reprodução social dos participantes,

---

<sup>6</sup> Os processos no CJS precisavam estar ativos para que as pessoas fossem consideradas como usuárias do serviço, nesta pesquisa.

<sup>7</sup> Apesar de considerar importante que existissem crianças desta faixa etária nas famílias que participaram da pesquisa, as crianças não fizeram parte da pesquisa de campo porque o foco da pesquisa recaía na opinião dos adultos, na percepção sobre seu próprio papel como educadores éticos das crianças com quem convivem.

categoria essa que concebe o homem como *homo economicus*. Consoante esta concepção, o pobre é concebido exclusivamente a partir de sua determinação de classe social, como se sua identidade social fosse resumida pela carência material. A autora faz, então, uma crítica a estudos que consideram exclusivamente o critério da carência material para contextualização da realidade dos pobres, já que existem outros eixos a serem considerados, tais como as dimensões simbólicas, políticas e ideológicas da cultura.

Passar-se-á para a especificação sobre os procedimentos de seleção dos participantes. Foram feitas três visitas ao CJS com o intuito de pesquisar participantes cadastrados que atendessem ao critério de inclusão na amostra e ainda fossem membros de famílias que tivessem configurações variadas. Em cada uma das visitas, algum dos profissionais do CJS indicava para a pesquisadora alguns protocolos<sup>8</sup> de usuários do serviço que se enquadravam no critério de inclusão na amostra, privilegiando os mais atuais. Na primeira visita de pré-seleção, feita dia 05 de abril de 2013, foram consultados dez protocolos de usuários do CJS, sendo que destes foram selecionados cinco que atendiam aos critérios de inclusão. Desta primeira pré-seleção, foi feito contato telefônico com as famílias, sendo que apenas uma delas aceitou fazer parte da pesquisa (Pity<sup>9</sup>).

Posteriormente, foi feita uma nova pré-seleção de protocolos no dia 9 de maio de 2013, quando se teve acesso a oito protocolos, sendo que apenas cinco estiveram dentro dos critérios de inclusão na amostra. A partir desta segunda pré-seleção, verificou-se uma grande dificuldade para a pesquisadora conseguir selecionar famílias de todas as configurações que tinha planejando, pois duas configurações familiares dos usuários do CJS (casal sem filhos e com parentes ou agregados morando junto e pessoa de referência sem cônjuge, sem filhos e com parentes morando junto) apareciam apenas em famílias que não tinham crianças

---

<sup>8</sup> Protocolos são as pastas com os dados de identificação e acompanhamento de cada processo sociojurídico que já esteve ou ainda está em acompanhamento no CJS, preenchidos regularmente pelos profissionais e/ou estagiários do CJS.

<sup>9</sup> Os nomes usados neste trabalho são pseudônimos, visando a preservar a identidade e o sigilo dos participantes. Todos os pseudônimos foram escolhidos pela própria pessoa, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porém uma das participantes pediu que o nome dela não fosse alterado, sendo este caso a única exceção do uso de nome próprio na pesquisa, por solicitação da própria pessoa. Neste caso, outros cuidados foram tomados para que não fossem utilizados dados que pudessem levar à identificação desta participante.

morando na mesma casa. Desta segunda pré-seleção, depois dos primeiros contatos por telefone, apenas uma família aceitou participar da pesquisa (Olga/Natália).

A terceira e última pré-seleção foi realizada no dia 05 de junho de 2013. Nesta ocasião, entrou-se em contato com seis protocolos dos quais quatro famílias atendiam aos critérios de inclusão na amostra, mas algumas configurações familiares se repetiam dentre estes, e outras duas configurações (as especificadas anteriormente) não foram encontradas. Diante dessas condições da população investigada, optou-se por seguir as especificações do projeto de pesquisa que previa que, no caso de a pesquisadora não conseguir encontrar famílias de todas as configurações citadas, selecionar-se-ia a maior diversidade possível de configurações. Tal como demonstrado no Quadro 1 (p. 20), a pesquisadora conseguiu reunir um total de cinco famílias a serem incluídas no universo de pesquisa e quatro tipos de configurações familiares.

Na primeira seleção, feita em 05 de abril de 2013, foram feitos contatos telefônicos com cinco famílias, sendo que com três delas a pesquisadora não conseguiu falar. Apesar de ligar por vários dias, em horários diferentes do dia e da noite, estes três telefones não foram atendidos.

A pesquisadora tinha conhecido pessoalmente a progenitora de uma dessas famílias em uma visita para conhecer as dependências do Centro Comunitário do Bairro Aeroporto III. Foram marcados horários para a entrevista por quatro vezes (17 de abril, 19 de abril, 22 de abril e 23 de abril), porém não conseguiu encontrar a mulher para realizar a entrevista. A pesquisadora ia até a casa dela, como combinado, mas em todas as quatro vezes era recebida por uma colega que estava cuidando dos filhos da família, pois a mulher havia sido chamada para “fazer uma faxina de última hora” e não estava em casa. Depois desses quatro dias, a pesquisadora desistiu de entrevistar esta família, entendendo que tantos adiamentos, sem nenhum aviso, poderiam significar que a família não queria participar da pesquisa.

Uma hipótese levantada sobre a desistência de participar da pesquisa foi o fato de a pesquisadora esclarecer que seu contato fora obtido através do CJS, o que poderia ter deixado o sujeito com medo de conceder entrevistas e isto influenciar no processo dele, pois, apesar das explicações da pesquisadora, alguns verbalizaram a preocupação de que a entrevista da pesquisa seria material compartilhado com os

outros profissionais do CJS e, portanto, influenciaria em seu processo. Um exemplo disto foi a solicitação de Olga para que a pesquisadora pudesse resolver seus problemas de comunicação com os estagiários do CJS sobre a sua perda do prazo para dar entrada com seu pedido de aposentadoria.

A outra família pré-selecionada neste primeiro momento foi a **família representada por Pity**. A pesquisadora telefonara para a casa de Pity pela primeira vez no dia 23 de abril, sendo a filha mais velha de Pity que atendeu ao telefone. Logo chamou a mãe, com quem a pesquisadora conversou, apresentando-se e explicando o motivo do contato telefônico. Pity logo concordou em conversar melhor com a pesquisadora sobre a pesquisa, tendo marcado para o dia 24 de abril a entrevista, na própria casa da família. A pesquisadora chegou à casa de Pity no horário marcado e a filha mais velha foi quem atendeu a porta. Ela estava com uma cara de quem tinha acabado de acordar e disse que a mãe tinha saído para levar a avó dela ao médico, avisando-lhe que voltaria antes das duas para a entrevista; no entanto ainda não tinha chegado. Como ela não sabia quando Pity chegaria, disse que ligaria para ela mais tarde para reagendar a visita. Quando estava saindo, chegaram três amigas da jovem para visitá-la.

Na manhã seguinte, foi feito novo contato por telefone com Pity, que se desculpou pela ausência e disse que tinha se atrasado no médico, porque a mãe dela tinha dado o maior trabalho. A entrevista foi remarcada para o mesmo dia à tarde, no mesmo horário. Pity foi quem atendeu a porta e convidou para entrar, explicando que a casa era cheia de bagunças, mas para não reparar. Enquanto dobrava um lençol para forrar o sofá da sala de televisão, disse que o móvel era ruim, pois fazia doer quando sentava, porém era o melhor da casa, então chamou a pesquisadora para sentar-se no sofá e se sentou na poltrona ao lado. A filha adolescente estava limpando a cozinha, e a bebê dormia no carrinho, no quarto.

Foi feita a explicação do objetivo e os procedimentos da pesquisa, e Pity concordou em participar. Foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchidos os dados de identificação dela em duas vias do Termo já assinadas pela pesquisadora e por sua orientadora, tendo ela assinado uma das vias e ficado com a outra para ela. Neste momento, a bebê acordou, a filha pediu para a mãe pegar, tendo esta respondido: “V., não vou pôr ela mal acostumada não.” Mas a filha a pegou e a

colocou no colo da avó, com quem a bebê ficou até a filha terminar a limpeza, para depois amamentá-la, fazê-la dormir e colocá-la de volta no carrinho. Após Pity ter assinado os TCLEs, pediu-se a autorização dela para gravar o que conversávamos, tendo ela autorizado. A filha de Pity, V., não pôde acompanhar a entrevista, por estar limpando a cozinha durante a maior parte do tempo e, depois, por estar cuidando da bebê. A criança da casa, B., menino de 3 anos, não estava no momento da entrevista.

Pity mostrou-se muito envolvida com as questões postas, respondendo-as com detalhes e emoção. V. não será considerada como participante direta da pesquisa, pois não se disponibilizou a participar desta em função das atividades que realizava durante a mesma.

Posteriormente, foi feita a segunda pré-seleção, no dia 9 de maio de 2013, identificando cinco famílias dentro dos critérios de inclusão na amostra. Foram feitos os contatos por telefone, sendo que uma das famílias não aceitou participar (a mulher falou que pediria ao marido para participar e depois não atendeu mais aos quatro telefonemas seguintes), não foi possível encontrar três famílias (telefonemas não foram atendidos) e apenas uma família aceitou participar da pesquisa. Esta família foi representada por Olga e Natália.

O primeiro contato telefônico com a **família representada por Olga e Natália** foi feito no dia 20 de maio de 2013. O usuário do CJS era o senhor O., irmão de Olga e tio de Natália. Por telefone, Olga aceitou receber a pesquisadora em sua casa para conhecer a pesquisa e verificar a possibilidade de a família participar desta, marcando a entrevista para o dia 22 de maio, no período da tarde. Ao chegar à casa no horário marcado, L. (filha adolescente de Natália), atendeu a porta, dizendo que a mãe e a avó tinham saído e que ela não tinha certeza se era para esperar ou não. Assim, L. e a pesquisadora ligaram no celular de Olga, mas estava desligado. L. informou que as duas tinham ido ao supermercado e que já estariam logo de volta; chamando, então, a pesquisadora para entrar e esperá-las. Enquanto esperava, L. mexia no computador, em sites de jogos e “bate-papos”. L. comentou que achava que o cachorro tinha gostado da pesquisadora, pois não estava latindo. Depois de quase 20 minutos, Olga e Natália chegaram com compras. Colocaram as sacolas na mesa da cozinha e logo se sentaram na sala para conversar sobre a pesquisa. Foram explicados os objetivos e procedimentos e, depois de concordarem com os mesmos,

as mulheres assinaram as duas vias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchidos.

Antes de começarem as entrevistas, a pesquisadora perguntou sobre o senhor O. Olga respondeu-lhe que ele estava temporariamente na casa da irmã dela: não podendo, portanto, participar da entrevista. Além disto, Olga informou que ele não consegue conversar direito e que, mesmo quando voltasse para a casa depois de uma semana, não conseguiria participar. Como as duas representantes da família já haviam aceitado participar e pelas condições de dependência extrema do senhor O. (segundo Olga, o irmão tinha deficiência múltipla – intelectual e ortopédica – e não conseguir fazer quase nada sozinho), considerou-se que as duas poderiam ser representantes da família. Olga acrescentou, ainda, durante a entrevista, que ela que entrara com o processo no CJS em nome do irmão, o que foi outro fator para justificar a inclusão da família na amostra da pesquisa.

Tanto Olga quanto Natália autorizaram a gravação das entrevistas e as duas responderam às questões alternadamente, sendo que em cada momento uma respondia primeiro e, em seguida, a outra completava com a sua visão sobre o tema. A pesquisadora procurou, em todos os itens da entrevista, perguntar a cada uma delas o que pensavam, para garantir que as duas se manifestassem. Em todas as questões sempre tinham algo a acrescentar além daquilo que a outra tinha relatado. Durante a entrevista, Olga falava de forma espontânea e recebia comentários com recriminações da filha Natália, que, por sua vez, pensava bastante antes de responder, aparentemente com muitas restrições. Natália perguntou por pelo menos três vezes como a pesquisadora tinha “escolhido” a família deles para participar da entrevista, o que acentuou a hipótese da pesquisadora de que ela não estava confortável para responder às questões. Diante disto, a pesquisadora procurou conduzir a entrevista oferecendo maior liberdade às entrevistadas e evitando fazer perguntas mais detalhadas.

Apenas Olga e Natália participaram da pesquisa, pois, apesar de L. estar na sala no momento da entrevista, avisou que precisava pesquisar no computador coisas para escola e que, por isso, não poderia participar. Os demais membros da família não estavam em casa: Fe., de 10 anos, e N., de 9 anos, ambos filhos de Natália.

A terceira e última pré-seleção foi realizada no dia 05 de junho de 2013. Nesta ocasião, foram identificadas quatro famílias que atendiam aos critérios de inclusão na amostra. A pesquisadora não conseguiu falar por telefone com uma destas famílias (não atendia), porém conseguiu marcar entrevista com as outras três.

A **família representada por Maria e Vitória** foi entrevistada no dia 6 de junho de 2013. O contato telefônico foi feito no dia anterior (05/06/13), com Maria, que concordou em participar. Disse que não poderia ser entrevistada à tarde, uma vez que estava fazendo um curso para o qual tinha conseguido uma bolsa. Ficou marcado para a manhã seguinte, na casa da família: contudo a pesquisadora chegou 20 minutos atrasada pois, como o Sistema de Posicionamento Global (GPS - *Global Position System*) falhou, ficou perdida por algum tempo no bairro.

Foi Vitória quem abriu a porta, convidando para entrar. Uma menina estava dormindo no sofá, e Maria estava falando ao telefone. A criança da família, M.V. (3 anos), estava em volta, querendo que a outra criança, que estava dormindo, acordasse para que pudessem brincar. Assim que todas se sentaram na sala de televisão, a convite de Vitória, ela me perguntou sobre um problema que estavam enfrentando com o filho L. (adulto, mas de idade não informada na entrevista), que tinha uma deficiência intelectual, tinha sido aluno da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), nunca tomara remédio e estava tendo problemas de esquecimento, pois saía à noite para beber e só voltava no dia seguinte, sem saber o que tinha acontecido. Passava a noite inteira fora de casa e não sabia o que tinha acontecido. Quando ele frequentava a APAE foi diagnosticado com “neurose noturna” (sic.). Foi conversado sobre o risco que L. estava correndo em beber e ficar sem controle pela noite, sendo que a pesquisadora salientou a importância de ele ser novamente avaliado por um médico especialista (neurologista da APAE) e de como a bebida pode gerar consequências graves, além dos sintomas já apresentados.

Depois desta breve conversa, a pesquisadora apresentou os objetivos e procedimentos da pesquisa, leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, sob concordância das duas representantes da família, preencheu os dados de identificação e colheu as assinaturas de cada uma delas. Maria e Vitória concordaram que a entrevista fosse gravada e participaram juntas, tendo cada uma seu momento de falar sobre a temática. Vitória mostrou-se muito objetiva e determinada em suas

respostas, sendo que, de modo geral, seus depoimentos eram contrários aos da filha, Maria. Esta, por sua vez, pareceu ser sincera, com posicionamentos que sabia não agradarem à mãe, mas, mesmo assim, os mantinha como sua própria verdade.

Em seguida, foi entrevistada a **família representada por Alessandra** no dia 13 de junho de 2013. A primeira conversa por telefone com Alessandra foi um dia antes da entrevista (12/06/2013), e após concordar em conversar com a pesquisadora, marcou a entrevista para o dia seguinte, dizendo que só poderia no horário do almoço dela, pois estava trabalhando. Ela achou melhor que a entrevista fosse na casa dela e, no dia da entrevista, esperou a pesquisadora no portão de entrada, acompanhada pelos filhos homens de 11 (F.) e 8 (Vi.) anos. Logo chamou para entrar e, ao ver que a filha de 11 anos (I.) não havia feito as tarefas domésticas (limpar a casa), começou a dar-lhe bronca. Convidou a pesquisadora para sentar à mesinha da cozinha, enquanto ela conversava e preparava o almoço da família. Durante a entrevista, colocou água para ferver, cortou uma abóbora cabotiá em pedaços e colocou-os na água fervente.

A pesquisadora explicou os objetivos e procedimentos da pesquisa, preencheu os dados de Alessandra no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e ela assinou as duas vias, comprovando que a entrevistada concordara em participar da pesquisa. Alessandra também autorizou que a entrevista fosse gravada.

Durante a entrevista, o filho de 3 anos (E.) chegou por alguns momentos perto da mãe e depois saiu. A filha I. ficou o tempo todo limpando a casa, e os outros filhos (F., Vi., R. e Nt.) estavam assistindo à televisão. A única que ainda não tinha chegado da escola era a filha mais velha, K., de 14 anos, que chegou bem na hora em que a pesquisadora estava saindo para ir embora. Houve momentos em que Alessandra chorou e se emocionou durante a entrevista, inclusive falando que tinha sido bom participar, pois “a gente expõe uma coisa que a gente sente”.

A última entrevistada foi a **família representada por Isamara**, no dia 19 de junho de 2013. Foi feito o contato por telefone no dia anterior, e Isamara concordou em participar, dizendo ainda que não estava trabalhando e que poderia receber a pesquisadora em qualquer horário na casa dela. Ao chegar a casa, foi uma amiga que atendeu à porta. Ela pediu à entrevistadora que sentasse no sofá e disse que chamaria a Isamara. Gritou que a “Assistente Social” já tinha chegado e Isamara logo chegou e

sentou-se no outro sofá ao lado. A outra moça saiu, informando que iria continuar limpando a casa.

A pesquisadora procedeu à entrevista, dando as explicações previstas, e, com a anuência de Isamara, preenchendo os TCLE para ela assinar e gravando a entrevista. Como colocou durante a sua fala, Isamara demonstrou, durante todo o tempo, o seu estado depressivo, entretanto ao longo da conversa percebia-se o seu envolvimento com as falas, tendo sido esta a entrevista mais longa desta pesquisa. Para que se possa ter uma noção, a média de tempo gasto nas entrevistas fora de uma hora e quarenta minutos, sendo que a entrevista de Isamara durara duas horas e trinta e um minutos.

A amiga de Isamara sentou-se no sofá e ficou escutando a conversa, até que no final ligou a televisão na sala, atrapalhando a gravação. Isamara pediu para ela servir um copo de água. No meio da entrevista, o ex-marido de Isamara abriu a garagem (que podia ser vista da sala de televisão, onde a entrevista foi feita), guardou o carro dele e saiu, sem falar com ninguém. Durante a entrevista, nem os filhos de Isamara que moram com ela, M.A., de 16 anos e R., de 3 anos, e nem o sobrinho T. estavam em casa.

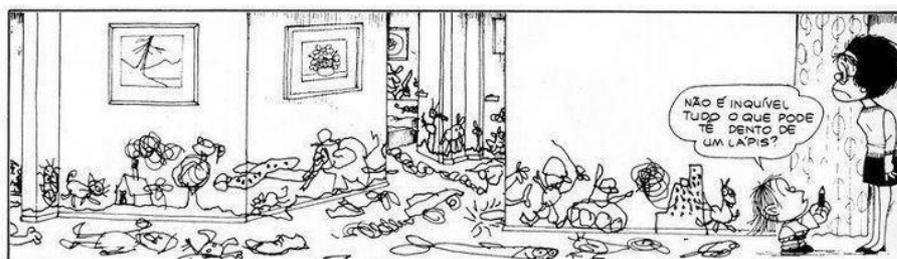
No final, a filha de Isamara chegou com suas netas, uma menina e outra bebê no carrinho. Mas como a entrevista tinha acabado, a pesquisadora agradeceu e, contra a vontade de Isamara, que queria que a pesquisadora ficasse mais tempo “conversando”, foi embora.

### *1.5.2 Contato para os grupos focais*

Após a transcrição das entrevistas com todas as famílias, a pesquisadora realizou repedidas leituras de todo o material transcrito e levantou a necessidade de investigar no primeiro encontro do grupo focal a forma como as famílias lidam com as “artes” dos filhos, ou seja, quando os filhos descumprem algumas normas da casa. A pesquisadora tinha o objetivo de que os familiares presentes no grupo focal pudessem identificar as diferentes formas de “educar” e confrontá-las entre si, de ensinar para as crianças o certo e o errado, principalmente nos momentos em que percebem os “erros” delas.

Foram selecionadas duas tirinhas, inseridas a seguir, que seriam distribuídas para cada pessoa presente. Depois todos seriam divididos em grupos de até 4 pessoas para discutirem o que achavam da tirinha e como já tinham vivenciado aquelas situações em casa. Em seguida, os grupos seriam unidos numa discussão geral.

Figura 1. Mafalda (Quino)



Fonte: CAFU (online).

Figura 2. Calvin (Bill Watterson)



Fonte: C.E. AUGUSTO SPINELLI (online).

Com o material preparado para a realização da primeira reunião, a pesquisadora retomou o contato com o presidente do Centro Comunitário do Aeroporto III e, depois de entregar uma via impressa do projeto, explicou-lhe os objetivos e procedimentos da pesquisa. O presidente autorizou a realização dos grupos no local e escolheu, junto com a pesquisadora, uma sala onde as reuniões poderiam acontecer com maior privacidade e conforto. Ficou marcada para o dia 20 de julho de 2013 a primeira reunião.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato por telefone com a representante de cada uma das cinco famílias participantes (sempre falando com quem participou efetivamente da entrevista), para convidá-las para o grupo. Todos confirmaram a presença, com exceção de Pity, que disse não poder garantir sua

presença, visto que havia pedreiros trabalhando na sua casa e que não poderia deixá-los sozinhos, mas avisou que tentaria ir. Para a família de Olga e Natália, o convite foi feito à Natália; e da família de Maria e Vitória, o convite foi feito à Maria.

A pesquisadora, ao realizar o convite, informou que todos os residentes poderiam ir, inclusive crianças, pois haveria pessoas para brincar com as crianças no tempo em que estivessem conversando.

Apesar das confirmações de quase todos, no dia marcado ninguém compareceu. O presidente do Centro Comunitário acalentou a pesquisadora, dizendo-lhe que era assim mesmo, que as pessoas só iam a atividades quando sabiam que teriam algum benefício direto “com isto”, para ganhar alguma coisa ou receber algo gratuitamente.

Três dias depois, a pesquisadora procurou entrar em contato por telefone com todas as cinco famílias a fim de saber o motivo de não terem ido à reunião e verificar a possibilidade de remarca-la para um outro dia. Pity confirmou que não poderia sair mesmo por causa dos pedreiros, explicando que eles ficariam por mais um mês lá. Maria atendeu ao telefonema, explicando que não puderam ir porque o horário do grupo coincidia com o horário em que faziam comida no Centro Espírita, ao qual sempre iam ajudar, ela e a mãe, aos sábados. Maria acrescentou que não sabia se poderiam participar, dizendo que sempre aparecia alguma coisa para fazerem. Isamara, Alessandra, Olga e Natália não atenderam ao telefonema da pesquisadora, que ligou várias vezes, em horários diferentes, durante todo o restante da semana.

Com essa falta de disponibilidade das famílias pesquisadas em participarem do grupo de encontro focal para a entrevista coletiva, a pesquisadora decidiu eliminar esta fase da pesquisa de campo e trabalhar exclusivamente com as informações obtidas nas entrevistas, em função do tempo restante para terminar o relatório de pesquisa.

## 1.6 Procedimentos de análise e de interpretação das entrevistas

As entrevistas gravadas em áudio de cada família participante foram inicialmente transcritas na íntegra pela pesquisadora, para, posteriormente, serem trabalhadas na análise.

Optou-se por trabalhar com categorias temáticas que, segundo Gomes (2000), têm a função de identificar classificações, agrupando elementos, ideias ou expressões em torno de uma expressão sintética capaz de abranger os vários conteúdos semelhantes.

Ressaltamos que, apesar de se terem estabelecidos os temas a serem investigados na entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) antes da pesquisa de campo, considera-se que foi a leitura exaustiva das entrevistas que norteou a identificação das categorias temáticas.

As categorias temáticas que embasaram a análise e a interpretação do material foram estabelecidas conforme as recomendações de Minayo (2010) sobre as etapas para realização de uma análise temática. Inicialmente, foi feita a pré-análise das entrevistas, composta por repetidas leituras flutuantes das transcrições, com o objetivo de “[...] deixar-se impregnar pelo seu conteúdo.” (MINAYO, 2010, p. 316), no intuito de identificar progressivamente relações entre os objetivos da pesquisa, os conteúdos essenciais das falas das famílias entrevistadas e o referencial teórico.

Ainda na fase de pré-análise, foi feita a identificação do material destacado nas entrevistas a ser analisado, o qual, segundo Minayo (2010), busca atender a alguns quesitos para sua validade qualitativa, ou seja, a exaustividade (contemplação de todos os aspectos do roteiro), a representatividade (apresentação das características principais do universo investigado), a homogeneidade (consideração igualitária dos temas, das técnicas de obtenção de dados e do perfil dos entrevistados) e, por fim, a pertinência (adequação do material de análise para responder aos objetivos da pesquisa).

Para conseguir atender a estes quesitos, a pesquisadora destacou trechos importantes de todas as entrevistas com canetas marca-texto de diferentes cores, sendo que trechos relacionados com temáticas semelhantes eram marcados com a

mesma cor em todas as entrevistas. Depois disto, essas marcações foram revisadas, e algumas alterações foram feitas, tais como, agrupamento, reagrupamento e separação de trechos marcados, finalizando a etapa com a elaboração da legenda de qual temática cada cor representava.

Com essa legenda, iniciou-se a segunda etapa da análise e interpretação das entrevistas, a fase de exploração do material, já que essa legenda inspirou a elaboração das categorias empíricas, que especificam os temas levantados nas entrevistas. Assim, a fase de exploração, consoante Minayo (2010, p. 317), consiste na busca de categorias presentes nas entrevistas, no caso desta pesquisa, para que se possa chegar ao “[...] núcleo de compreensão do texto”.

Nesta fase da pesquisa, foram elaboradas quatro categorias temáticas<sup>10</sup>: Autoridade, obediência e liberdade de escolha; Processo de educar e de ter sido educado; Socialização e formação técnica das crianças: a escola e Valores da ética humanista e Valores da ética neoliberal.

Além dos critérios já explicitados dentro das recomendações de Minayo (2010) a fim de que o *corpus* de análise atendesse às validades qualitativas, a pesquisadora buscou ainda considerar o método dialético de apreensão racional da realidade nesta etapa, inclusive indicando nos títulos das categorias este movimento contraditório e dinâmico de cada temática a ser analisada.

Ainda ancorando na perspectiva de Minayo (2010), depois da elaboração das categorias temáticas, vem a última fase da análise e interpretação do material pesquisado: a fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Esta pesquisa não utilizou tratamentos estatísticos, mas pautou-se nos significados emergentes destas categorias para realizar a última etapa, descrita no capítulo seguinte deste trabalho.

Após explicitar os procedimentos adotados para identificação das entrevistas, ressalta-se o método norteador da análise e interpretação: o método dialético. Para Lukács (1978), a realização concreta da dialética se dá através da tríade universal, particular e singular. O método de análise dialética, conforme Pontes (2010), visa a apreender o fenômeno em sua totalidade, sendo que, para isto, prevê

---

<sup>10</sup> A especificação do que trata cada categoria será feita no tópico seguinte, neste mesmo capítulo.

que o pesquisador precisa passar pelos passos de negar a singularidade, analisar a universalidade e apreender a particularidade dos objetos de pesquisa.

A singularidade, segundo Pontes (2010, p.85), é

[...] a expressão dos objetos “em-si”, ou seja, é o nível de sua existência imediata em que se vão apresentar os traços irrepetíveis das situações singulares da vida em sociedade, que se mostram como coisas fortuitas, rotineiras, casuais. Na singularidade, as mediações, as determinações, enfim, a própria legalidade social estão inteiramente ocultas.

Mesmo que o contato com a singularidade não seja suficiente para a análise do material obtido na pesquisa de campo, o primeiro passo do pesquisador é conhecer a singularidade do seu objeto de investigação. No caso desta pesquisa, a singularidade está nos depoimentos em si, identificados apenas em seu conteúdo explícito e entendidos exclusivamente conforme o que aparentemente os entrevistados querem comunicar à pesquisadora. Este momento foi vivenciado principalmente nas etapas de leituras repetitivas das entrevistas transcritas e na elaboração das categorias temáticas, as referidas fases da pré-análise e da exploração do material, com a identificação dos conteúdos de destaque em cada entrevista, representativos da visão expressa pelos participantes e o agrupamento destes trechos de acordo com a semelhança temática entre eles.

A segunda etapa do método dialético é a análise da universalidade dos fenômenos estudados, ou seja:

[...] para se operar a ultrapassagem da singularidade, é preciso ‘buscar a legalidade de cada processo social’, através da apreensão das determinações onto-genéticas dos processos sociais. [...] trata-se de uma captação a partir dos próprios fatos – aqui entendidos como ‘sinais empíricos’ – e do seu automovimento, das mediações com a dimensão da Universalidade. É no plano da universalidade que estão colocadas grandes determinações gerais de uma dada formação histórica. Marx afiançou [...] que estas são regidas por “leis tendenciais”. A Legalidade é a expressão da universalidade do processo. (PONTES, 2010, p. 85-86).

A análise da universalidade requer que o pesquisador identifique as leis ou normas presentes na sociedade de forma geral, ou seja, que se discuta o contexto (e suas várias dimensões) que é compartilhado por todas as singularidades e que, além de interferir em cada uma delas, permite que se possa compreendê-las racionalmente,

para além de sua imediaticidade. Considerar a universalidade na análise, leva o pesquisador a refletir sobre as dimensões históricas, culturais e econômicas em que o fenômeno social acontece na realidade. Remete à necessária consideração, pelo pesquisador, de que as falas das entrevistadas não são apenas expressões casuais, mas que estão inseridas em um contexto repleto de determinações gerais, importantes para uma análise mediada do real, visando a ampliar a compreensão do objeto de estudo para além da aparência.

O momento de análise da universalidade, neste trabalho, foi representado na última fase da análise e interpretação do material pesquisado: a fase de interpretação dos resultados obtidos. Nesta fase, os dados empíricos foram analisados buscando suas relações com a bibliografia existente, o que permitiu que se pudesse ampliar seus significados e aprofundar sua compreensão.

A particularidade, sob o enfoque de Lukács (1978, p. 93), é “[...] a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade.” Pontes (2010, p. 86) complementa que “[...] a particularidade da vida está eivada da singularidade dos ‘fatos irrepitíveis’ e saturada da universalidade, que é a legalidade que articula e impulsiona a totalidade social.”

Entendendo que a particularidade é um ponto de junção da universalidade e da singularidade, considera-se que a dimensão particular é a forma com que o universal se aplica à singularidade. Deste modo, o momento de aproximação da particularidade nesta pesquisa ocorre também na última fase de interpretação das entrevistas, quando se pode buscar conhecer, através de mediações, as diversas “faces” - dinâmicas e contraditórias - da realidade complexa.

Neste trabalho, a aplicação do método dialético justifica-se pela busca da superação da razão instrumental (também chamada de razão moderna), aquela que funciona de acordo com a percepção imediata do real, fixada na aparência e em variáveis fragmentadas e parciais que a cognição consegue perceber na imediaticidade do problema vivenciado (COUTINHO, 1972). Assim, a busca pela racionalidade dialética reconhece que, para a aproximação e interpretação do objeto de estudo para “além da aparência”, é necessário, tal como pondera Marx (apud LUKÁCS, 1978, p. 103), considerar os

[...] dois caminhos que o conhecimento humano deve percorrer: isto é, da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e destas novamente à realidade concreta, a qual – com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida de um modo cada vez mais aproximativamente exato.

Como descrito, a etapa da exploração da singularidade ocorreu principalmente na pré-análise do material, mas também se ateuve às singularidades presentes nas falas dos sujeitos durante a análise e a interpretação, nos momentos em que se precisava voltar da universalidade para a particularidade.

Acorde Ianni (2011), o uso de categorias temáticas é compatível com o método de análise dialético, uma vez que o autor concorda com Hegel por este considerar que um fato não categorizado, portanto destituído de conceito, é um fato perdido. Assim, segundo Ianni (2011, p. 398-399),

[...] a categoria que se constrói é o resultado de uma reflexão obstinada, que interroga o real reiteradamente. E que desvenda do real aquilo que não está dado, não é imediatamente verificado. [...] Na verdade, a realidade, os fatos, os acontecimentos, precisam ser desmascarados, desvendados; daí esse percurso contínuo entre o que é a aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal.

Logo, as categorias são importantes e auxiliam o pesquisador a perceber o que não está aparente ou visível aos olhos, mas pode ser conhecido através do exercício da racionalidade dialética, sistematicamente questionadora e crítica, capaz de apreender as interpretações que estão impregnadas na realidade (IANNI, 2011).

### *1.6.1 Categorias temáticas e metodologia de apresentação da análise dos resultados*

Conforme descrito anteriormente, as informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas com os membros das famílias participantes serão analisadas e interpretadas na forma de categorias temáticas, capazes de agrupar os depoimentos por temas semelhantes. Quatro categorias temáticas foram elaboradas: Autoridade, obediência e liberdade de escolha; Processo de educar e de ter sido educado; Socialização e formação técnica das crianças: a escola e Valores da ética humanista e Valores da ética neoliberal, que permitiram que fossem discutidas as temáticas levantadas pelos participantes, identificando o movimento da tríade

singularidade, universalidade e particularidade, consoante a recomendação de Pontes (2010).

Essas categorias são discutidas, analisadas e interpretadas dentro dos capítulos teóricos da tese, procurando-se realizar uma intensa e constante inter-relação entre a teoria consultada, as informações obtidas com a pesquisa de campo e as análises construídas.

Para que o leitor possa identificar no texto os pontos de principal concentração de discussão sobre as temáticas representadas em cada categoria, os títulos de cada uma das categorias são apresentados em subseções de cada capítulo. Porém, como o movimento de análise é dialético, as temáticas abordadas na tese também serão discutidas em outras partes do trabalho, buscando ampliar as correlações e inter-relações entre todos os temas.

Antes das definições de cada uma das categorias, vale esclarecer ainda algumas opções feitas pela pesquisadora na apresentação das falas das entrevistadas. Ao longo dos capítulos teóricos, serão citados trechos das entrevistas para exemplificar e fortalecer os argumentos da discussão e da interpretação, sendo que as formas de transcrição seguiram a forma original de expressão verbal dos entrevistados, mantendo inclusive “erros” ou “vícios de linguagem” de cada um. Para evitar algum tipo de demérito dos depoimentos, optou-se por omitir as indicações de erros cometidos pelos participantes, formalmente sugerida pela sigla (sic). Caberá a cada leitor entrar nas falas apresentadas, considerando-as “universos” particulares únicos e repletos de peculiaridades que lhes representam em suas totalidades.

Outra consideração a ser feita é a respeito da formatação empregada para apresentação das transcrições das entrevistas. Como não existe norma da ABNT específica para apresentação formal de entrevistas fruto de pesquisa de campo<sup>11</sup>, optou-se por utilizar a forma de manutenção do parágrafo comum do texto e grafia do texto em itálico, para, assim, diferenciar do restante.

Os participantes foram referenciados principalmente através dos pseudônimos que cada um escolheu para si no momento da assinatura do Termo de

---

<sup>11</sup> A norma da ABNT NBR 10520 especifica a maneira correta de citar comunicações verbais, porém refere-se visivelmente a comunicações resultantes de palestras ou entrevistas com autores, não se aplicando, assim, ao caso desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido, mas também pelo parentesco que tem com a(s) criança(s) da casa: mãe, avó, pai, tio, entre outros. Aqueles que não participaram diretamente da entrevista, tais como as crianças e as pessoas do sexo masculino das famílias, serão referenciadas através de iniciais, preservando sua identidade.

Em seguida, serão apresentadas as definições de cada categoria, que esclarecem os critérios de inclusão dos conteúdos analisados em cada uma delas.

#### **a) Processo de educar e de ter sido educado**

Esta categoria discute a educação que os adultos percebem que tiveram, a forma como acreditam que as crianças são educadas e os agentes educacionais que foram envolvidos neste processo. Objetiva-se identificar e discutir tanto esta visão de educação no discurso quanto efetivamente nas ações dos adultos, bem como as formas de recompensa e/ou de castigos presentes nas rotinas das famílias.

Ainda está inserida nesta categoria a busca pela compreensão de fatores que indicam relações entre o tipo de “educação” a ser dada para os filhos e os vínculos que se estabeleceram na família, tais como a relação entre pais e filhos, entre irmãos, entre os adultos da casa e entre outros familiares que não moram na casa.

#### **b) Socialização e formação técnica das crianças: a escola**

As entrevistadas, de modo geral, ativeram-se em explicar a sua opinião sobre o papel da escola na educação das crianças; justificando, portanto, a criação desta categoria. Nela será agrupada a discussão em torno da forma como a escola, instituição para a qual a sociedade atribui a função de educar formalmente as crianças, exerce influências na socialização e na transmissão de conteúdos para aprimorar o conhecimento das crianças, bem como será feita uma crítica ao papel social e formal atribuído à instituição escolar e ao papel realmente desempenhado pela escola. A discussão gerará, outrossim, na relação que as famílias estabelecem com as instituições escolares de seus filhos e seus atores sociais.

### **c) Autoridade, obediência e liberdade de escolha**

A discussão que esta categoria promove é a de refletir sobre os tipos e as estratégias de autoridade que os adultos exercem na educação das crianças, debatendo sobre a qualidade da obediência e da liberdade que possibilitam que elas tenham. Neste sentido, o objetivo desta categoria é de compreender como se dá o movimento dialético, da família, de estabelecer limites e permitir que as crianças possam desenvolver sua autonomia.

O sentido de obediência observado é tal como o proposto por Caetano (2005), que entende a obediência como vivenciada pelos pais com variadas ênfases; destacando, todavia, em sua pesquisa, a ideia de que “ser obediente” é seguir as normas e princípios de certo e errado conforme as indicações dos pais. Refere-se ao posicionamento moral que Piaget e Kohlberg chamaram de heteronomia, ou seja, a criança segue as normas externas a ela e as aceita como corretas, já que quer agradar aos outros ou não decepcioná-los, ou até mesmo conseguir benefícios ou evitar punição daqueles que “ditam” as regras. Ressalta-se que a noção de limites e parâmetros éticos para a ação é imprescindível para o desenvolvimento da autonomia, porém a obediência, tal como foi referenciado aqui, servirá para que se identifique um dos extremos do pêndulo que representa a atitude dos pais em educar os filhos como exclusivamente seres que incorporarão atitudes morais heterônomas.

O uso do termo liberdade nesta categoria justifica-se exatamente para que se tenha um contrapondo, visando a estabelecer um outro extremo do pêndulo, oposto ao da obediência, que se refere à atitude dos pais em não quererem estabelecer nenhuma imposição, nem regras, nem limites, nem parâmetros éticos claros de valores positivos e negativos para seus filhos.

Os significados de liberdade na literatura são inúmeros, inclusive, pode-se encontrar definições bem diferentes entre os filósofos idealistas e materialistas. Dentro das discussões levantadas nesta categoria, lançar-se-á mão de concepções tanto materialistas quanto idealistas de liberdade para análise do material das entrevistas.

Acrescentou-se também, neste agrupamento temático, a condição dos pais auxiliarem os filhos a perceberem e a exercerem sua liberdade, as formas como

acreditam que isso seria possível e os resultados que percebem existirem nas ações de seus filhos.

#### **d) Valores da ética humanista e valores da ética neoliberal**

Como uma das principais categorias temáticas para que se consiga atingir os objetivos desta tese, esta categoria reúne as principais discussões sobre os valores presentes nas relações da família entre si e da família com o mundo material, apontando para valores que estão mais relacionados com a ética prevalente no neoliberalismo e aqueles identificados com uma ética humanista.

O objetivo das análises reunidas por esta temática é de compreender as bases de valores que sustentam diferentes atitudes, concepções e princípios externalizados nas estratégias educativas adotadas, muitas vezes de forma automática, sem reflexão consciente, na educação das crianças.

A escolha dos termos “ética humanista” e “ética neoliberal” que nomeiam esta categoria temática, num sentido de contraposição, é uma proposta da pesquisadora de destacar valores representativos de posicionamentos éticos muito diferentes, até opostos, presentes nas entrevistas.

A escolha pelo termo “ética humanista” veio de leituras de autores como Comparato (2008), Cortella (2008), Danilo Miranda (2004) e Droit (2012), que buscaram identificar valores éticos que sempre estiveram presentes em diferentes contextos histórico-culturais que indicavam a valorização da vida, promoviam a solidariedade e o respeito ao outro ser humano.

Justifica-se o uso da expressão “ética neoliberal”, uma vez que a cultura capitalista neoliberal impõe-se socialmente com influências que vão além da determinação econômica e política, influenciando diretamente na difusão incisiva de valores éticos que reforçam e validam o individualismo, a competitividade, a desvalorização da vida humana, o aumento das desigualdades e da exclusão social.

Autores como José Filho (2002) e Anderson (1995) utilizam a expressão neoliberalismo para referirem-se à ideologia hegemônica de que a liberdade pessoal está submetida às leis do mercado. Apesar de ter surgido com o objetivo de revitalização econômica do capitalismo, o neoliberalismo foi muito mais eficaz em

suas repercussões sociais, com a marcada desigualdade, e político-ideológicas, disseminando a crença de que não há alternativas para os seus princípios e de que todos têm de adaptar-se a suas normas.

Neste sentido, considerou-se que a ética neoliberal representa a principal ameaça à consolidação da ética humanista, pois é mais incisiva em sua “desumanização” e “desvalorização” do homem diante da implacável e amoral “lei de mercado”, aplicando uma ideologia ameaçadora e repleta de desesperança na possibilidade de sair das “suas amarras”.

É evidente que não se pode falar da ética neoliberal e da ética humanista como totalmente excludentes, nem mesmo de pessoas (ou famílias) que têm valores exclusivamente humanistas ou neoliberais. O conjunto de valores éticos se apresentam na realidade de forma dialética, pois, apesar de a ética neoliberal ser preponderantemente observada, encontram-se a todo momento, elementos contraditórios a ela. Isto pode ser entendido visto que, segundo a dialética marxista exposta por Lukács (1978) e Pontes (2010), o factual, como expressão da totalidade, contém em si mesmo o germe de sua negação e superação.

## CAPÍTULO 2 FAMÍLIAS: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE SEU PAPEL HISTÓRICO-CULTURAL

### We Are Family<sup>12</sup>

Compositores: Bernard Edwards e Nile Rodgers (1979)

We are family  
I got all my sisters with me  
We are family  
Get up everybody and sing [...]

Everyone can see we're together  
As we walk on by  
and we fly just like birds of a feather  
I won't tell no lie  
all of the people around us they say

Can they be that close  
Just let me state for the record  
We're giving love in a family dose

We are family  
I got all my sisters with me  
We are family  
Get up everybody and sing [...]

Living life is fun and we've just begun  
To get our share of the world's delights  
high hopes we have for the future  
And our goal's in sight  
no we don't get depressed

Here's what we call our golden rule  
Have faith in you and the things you do  
You won't go wrong  
This is our family jewel [...]

Como critério de delimitação do aporte teórico sobre a história da instituição família, optou-se por restringir as observações deste trabalho a autores e coletâneas de livros que são considerados como referência obrigatória para se adentrar esta temática. Além disto, optou-se por focar principalmente a história da família no Brasil, já que esta é a população estudada, sendo que as referências internacionais se resumirão àquelas que forem pertinentes para compreensão e análises da pesquisa de campo.

Um dos autores de maior referência nos estudos de família, Morgan, um jurista nova-iorquino, ocupou-se com o estudo desta complexa instituição. Ele publicou em 1871 o livro intitulado *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human*

---

<sup>12</sup> Esta música foi escolhida pela letra e pela versão gravada pelo grupo Sister Sledge (1979).

*Family* (traduzido como Sistema de Consanguinidade e Afinidade da Família Humana), considerado como marco tanto para a antropologia moderna quanto para os estudos sobre a família (ZONABEND, 1996; ENGELS, 2000). Embora seja um livro ao qual os autores contemporâneos dificilmente têm acesso direto<sup>13</sup>, a clássica análise de Engels (2000) sobre as investigações de Morgan, que aproveita de apontamentos do próprio Marx (apontamentos esses que ainda não haviam sido publicados), é leitura básica obrigatória para aqueles que se engajam nesta área de estudo.

Em sua síntese sobre os achados de Morgan, Engels (2000) pontua que o pioneiro autor demonstrou que entre as sociedades que estavam no chamado estágio pré-histórico da cultura existia um sistema de parentesco comum e muito diferente da ideia então predominante entre os estudiosos de exogamia. O sistema de parentesco de matrimônio por grupos, segundo Morgan, presente entre os indo-americanos, era igualmente visível entre os asiáticos, além de muitas (não todas) tribos da África e da Austrália. Esse sistema de parentesco, encontrado entre povos “selvagens e bárbaros” (segundo as próprias definições de Morgan), caracteriza-se pela ampliação na noção de filhos e filhas, sendo que o homem considera como seus filhos e filhas tanto os filhos e filhas biológicos quanto os filhos e filhas de seus irmãos (mas os filhos e filhas das irmãs eram sobrinhos e sobrinhas), e as mulheres consideram como seus filhos e filhas os seus próprios e os filhos e filhas de suas irmãs. Esta relação era recíproca quanto à consideração dos filhos e filhas em relação aos seus pais, mães, tios ou tias.

Engels (2000) enfatiza que a obra de Morgan dá vazão para análises materialistas da história, uma vez que oferece elementos para entender a produção e a reprodução da vida imediata. O trabalho e a família, entendidos com formas de produção, são elementos que influenciam diretamente a ordem social de cada época e cultura. Para Engels (2000, p. 2-3),

Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade; com tanto maior força se manifesta a influência dominante dos laços de parentesco sobre o regime social. Contudo, no marco dessa estrutura da sociedade baseada nos

---

<sup>13</sup> Em busca realizada em janeiro de 2014 nos acervos gerais de bibliotecas da UNESP, USP e Unicamp, foram encontrados apenas três exemplares no total, sendo um exemplar na Unicamp e dois na USP, todos escritos em inglês.

laços de parentesco, a produtividade do trabalho aumenta sem cessar, e [...] a sociedade antiga, baseada em uniões gentílicas, vai pelos ares [...] dá lugar a uma nova sociedade organizada em Estado [...] - uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade e na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes, que constituem o conteúdo de toda a história escrita, até nossos dias.

As definições de Morgan dos quatro tipos de família são clássicas, partindo do estágio de organização matrimonial mais primitivo e, conforme Engels (2000), promíscuo, para o estágio mais desenvolvido, presente apenas nas sociedades civilizadas. Vale citá-los a seguir.

O primeiro modelo de união familiar que parece ter existido em toda história da humanidade, segundo Morgan (apud ENGELS, 2000), é a família consanguínea. Presente entre os povos mais selvagens, tinha como característica grupos conjugais geracionais, ou seja, todos os membros da sociedade que eram irmãos e irmãs entre si eram considerados o que atualmente concebemos como cônjuges. Significa que todos da mesma geração tinham “relação carnal mútua”, excluindo assim avós, pais e filhos. A família consanguínea já havia desaparecido na época em que Engels (2000) viveu, acorde mencionado em sua obra, sendo que o autor reforça que apenas podiam ser encontrados resquícios desse modelo familiar entre algumas tribos polinésias.

Os autores assinalam que a família consanguínea evoluiu para o tipo de família punaluana, modelo presente em sociedades selvagens e que estavam no estágio inicial da barbárie, sendo que sua nomenclatura reproduz a forma com que os havaianos denominavam seus companheiros íntimos comuns. Excluindo os irmãos uterinos (pois neste modelo só se podia ter certeza de quem era a mãe) e, posteriormente, os irmãos colaterais (o que chamamos atualmente de primos) dentre os “punalua”, a organização familiar punaluana representou um avanço na seleção natural da espécie. As irmãs e primas eram parceiras em comum de seus homens em comum, e a linhagem reconhecida era feminina. Engels (2000) denomina estes dois primeiros modelos de família resumidamente como “matrimônio entre grupos”.

Este autor afirma que o segundo progresso da organização familiar foi atingir o modelo de família sindiásmica, a partir do qual começaram a se formar pares de homens e mulheres como parceiros principais, unidos de forma mais ou menos longa. Continuando com as mesmas restrições de relacionamento sexual entre

parentes, as mulheres e homens poderiam ter numerosos outros parceiros, mas tinham um(a) parceiro(a) principal com quem estabeleciam uma relação equivalente ao que conhecemos como matrimônio. Os parceiros nem eram avisados, e sua união era acordada por suas mães; porém o vínculo entre eles poderia se dissolver com facilidade, segundo a vontade de um ou outro parceiro, sendo que os filhos “pertenciam” exclusivamente à mãe. Este modelo de família, encontrado em diversas sociedades no estágio da barbárie, ressalta a grande consideração que se tinha pelas mulheres na família, além do seu papel de centralidade na vida familiar.

Ainda de acordo com a análise de Engels (2000), a família sindiásmica era o estágio máximo da seleção natural, pois, ao eleger dois parceiros principais, com impedimentos para uniões com pessoas de parentesco próximo, a espécie tinha atingido as exigências biológicas para gerar espécimes com melhor carga genética. Para o autor, “[...] se não tivessem entrado em jogo novas forças impulsionadoras de *ordem social*, não teria havido qualquer razão para que da família sindiásmica surgisse outra forma de família.” (ENGELS, 2000, p. 56, grifo do autor).

Apresentando dados históricos, o autor acredita demonstrar a “evolução” da família sindiásmica para a família monogâmica, situando as influências de variáveis, como: a possibilidade de produzir excedente de alimentos, a utilização de prisioneiros de guerra como escravos, a lei da herança que privilegiava os homens, o gradual acúmulo de riquezas pelo homem. Essas variáveis possibilitaram ao homem a tomada para si da centralidade na família, a perda de liberdade da mulher para garantir a descendência paterna e o interesse em manter a fortuna acumulada dentro da mesma família.

Pode-se fazer uma crítica ao conservadorismo presente na ideia evolucionista de Engels (2000), que estabelece como “mais evoluído” o modelo familiar monogâmico, considerando que as famílias organizadas segundo outras configurações não seriam civilizadas, mas estariam no estágio selvagem ou de barbárie.

O modelo de família monogâmica se instaura nas “sociedades civilizadas”, de forma hegemônica, reforçado pela Igreja, Estado e leis morais. Suas marcas são justamente ligadas ao seu surgimento histórico: união entre um homem e uma mulher, em que o homem predomina, e cuja finalidade é procriar com a garantia da

paternidade e a preservação dos bens do pai na herança dos filhos. Esta união passa a ser praticamente indissolúvel, a menos que o homem queira; no entanto, ele é que passa a ter direitos sobre os filhos e os bens da família. A monogamia é exigida apenas da mulher, que além de tudo deve ser tolerante e rigorosamente fiel. Apesar de considerar que este foi o único modelo de família que permitia o surgimento do amor entre os cônjuges, Engels (2000) ressalta que a família monogâmica não tem suas raízes na busca da união de parceiros por amor. Para o autor, esta foi a única organização familiar que se baseava em condições econômicas (e não nas naturais), gerando antagonismo entre as classes masculina e feminina e opressão da última.

Embora reconheça o mérito de Morgan, Zonabend (1996) critica a extrapolação que aquele fez, influenciado pelas teorias evolucionistas do final do século XIX. Zonabend (1996) declara que Morgan considerava as relações de parentesco pré-históricas como rudimentares, classificando-as como modelo de organização social próprio dos escalões evolutivos mais baixos, enquanto as sociedades ocidentais contemporâneas, civilizadas, estariam no “topo” da escala de desenvolvimento, com seu modelo de família conjugal monogâmica.

Ao considerar a significação sociocultural das relações de parentesco a partir do vértice evolucionista, Zonabend (1996) acredita que Morgan cai na armadilha da “violência colonial”, interpretando a cultura do diferente como inferior à do colonizador, confundindo o desenvolvimento econômico e tecnológico com o “progresso” sociocultural.

E mesmo concordando com Morgan em sua teoria evolucionista das famílias, Engels (2000) produz reflexões importantes e consideradas como referência até os dias de hoje, tal como sua proposição de que

[...] a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema. (ENGELS, 2000, p.91).

Lévi-Strauss (1982), outro autor de referência para os estudiosos da história da família, também assinala que é mais importante considerar a estrutura social como influente na natureza do parentesco do que as diferenças de origem geográfica da população. O autor cita logo no prefácio da primeira edição do seu

célebre e polêmico livro “As estruturas elementares do parentesco”, escrito em 1947, que seu grande objetivo, com a obra, era demarcar a importância do estudo da dimensão social na compreensão da realidade.

Depois de ter citado Eddington, ‘a física torna-se o estudo das organizações’, Köhler escrevia quase há vinte anos: ‘Neste caminho... ela encontrará a biologia e a psicologia’. Este trabalho terá atingido seu objetivo se, depois de tê-lo terminado, o leitor sentir-se inclinado a acrescentar: e a sociologia. (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 23).

A partir de Lévi-Strauss (1982), a consideração da sociologia nos estudos sobre parentesco e família ganhou força com o intenso e vasto trabalho realizado por este autor em organizar informações histórico-culturais de diferentes etnias e trabalhá-las através do método científico.

Como crítica às teorias precedentes à sua obra, Lévi-Strauss (1982, p. 19) propõe o termo “estruturas elementares” para se referenciar aos “[...] sistemas que se limitam a definir o círculo dos parentes e que deixam a outros mecanismos, econômicos ou psicológicos, a tarefa de proceder à determinação do cônjuge.” Para o autor, não se deve pensar em casamentos preferenciais, como os estudiosos precedentes propunham, pois os sistemas de privilégios e proibições são inseparáveis, permitindo, ao mesmo tempo, certa liberdade de escolha e impondo certas limitações.

Para Beauvoir (2007), um dos méritos de Lévi-Strauss é o de considerar que as “estruturas elementares” devem ser entendidas a partir da ideia de que o meio como um todo é maior do que as partes que o compõe e de que existe uma racionalidade, mesmo que não programada racionalmente, responsável por regular estas partes.

As considerações teóricas feitas por Lévi-Strauss (1982) são importantes, pois ele analisa a transição dos casamentos consanguíneos para os casamentos entre pessoas de outros grupos biológicos como sendo fundamentais para a compreensão da passagem da influência da natureza para a da cultura. Segundo o autor, na exogamia, ou seja, no casamento entre pessoas de grupos familiares diferentes dos seus, existe a proibição do incesto não por este apresentar um perigo biológico, mas em função dos benefícios sociais das alianças e da solidariedade entre estes grupos.

O parentesco, afirma Lévi-Strauss (1982), necessariamente implica relações familiares com uma série de obrigações, direitos e privilégios que fortalecem as famílias, ajudando sua perpetuação. Com o casamento exógamo nasce a reciprocidade entre as famílias: quando uma família oferece sua irmã ou filha para a outra, espera receber uma outra “mulher” em troca, como sinal de reconhecimento e valorização da aliança e da igualdade entre as duas famílias.

Beauvoir (2007, p. 185) considera a reciprocidade, postulada por Lévi-Strauss, como explicação da racionalidade existente nas sociedades mais complexas, já que ela impede “[...] o grupo de fechar em si mesmo” e os faz se manterem “[...] diante de outros grupos com os quais a troca é possível.”

Lévi-Strauss (1996) escreveu o Prefácio de uma importante coleção portuguesa sobre a história da família, questionando quais seriam as formas futuras das instituições familiares. Zonabend (1996), na mesma coleção, assevera que a formação das famílias é mais condicionada pelas influências do meio social do que pela liberdade individual de escolha do cônjuge. A autora argumenta que a “proximidade” social e cultural, tais como nível de instrução e credo, são variáveis comuns entre a grande maioria dos cônjuges. Conforme Zonabend (1996, p.39), os “[...] princípios de homogamia profissional e cultural são inclusive usados pelas modernas agências matrimoniais com sucesso.”

Outra leitura importante na história da família é a de Ariès (2006), que discute o “surgimento” da infância pela análise da iconografia. Na perspectiva deste autor, “O sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular deste sentimento mais geral, o sentimento da família.” (ARIÈS, 2006, p. 143).

Ariès (2006) pontua que este sentimento de família, influenciado pela preocupação com a educação, típica dos tempos modernos, culminou com a criação de internatos administrados pela igreja católica e a conseqüente moralização da sociedade. Com a maciça influência filosófico-religiosa de eclesiásticos e juristas dos séculos XVI e XVII, a família passou a perceber que a criança não estava “madura” para a vida social, portanto precisava de passar por uma educação de corpo e alma, que prioritariamente era oferecida por representantes da igreja católica. Nesta

educação religiosa, os aspectos sacros se perderam em meio aos aspectos morais, intensificando o isolamento das crianças e separando-as da sociedade dos adultos. Os clérigos tinham o apoio das famílias para adotarem práticas de punição e correção disciplinar tão severas quanto às reservadas aos condenados pelo sistema judicial.

Voltando o olhar da Europa para o Brasil, verifica-se que algumas das tradições europeias vieram para a colônia, mas as particularidades do território, da população (nativos, colonos e escravos), da cultura e das condições socioeconômicas se fizeram marcar na história das famílias no país.

Algranti (2010) pontua que, desde os primeiros anos da colonização brasileira, alguns elementos marcaram a formação da sociedade brasileira e o modo de vida de seus habitantes, tais como a falta de mulheres brancas, a escravidão negra e indígena, a constante expansão do território e a precariedade de recursos provenientes do Reino. Esses elementos levaram à divisão social dos indivíduos por sua condição legal e racial; sendo possível, no entanto, encontrar domicílios compostos por várias “combinações”: colonos, mulheres e crianças brancas, índias e índios, escravos e escravas negros, concubinas, entre outros.

Difícilmente os colonos vinham acompanhados das famílias, mas frequentemente queriam se casar e eram incentivados pelo Estado e pela Igreja a dar seguimento a este projeto. Segundo Algranti (2010), no século XVI, os colonos frequentemente se uniam em mancebias com as índias, porém sua preferência era casarem-se com as brancas do Reino para conceber descendência legítima e ampliar patrimônio familiar. A autora cita que existem registros de um sentimento familiar, dentro destas famílias de colonos, traduzido em presentes, em preocupação em voltar para a casa e para a esposa, além de registros de gastos consideráveis com filhos para compra de enxovais e estudo.

Os historiadores ressaltam que perdurou por quase um século o controle da Igreja por todos os dados cadastrais civis, de nascimento e casamento dos brasileiros (CASTRO, 1997; MELLO, E. C., 1997). Desta prática surgiram reflexos como o controle da Igreja sobre estes dados, a perda e desatualização de dados dependendo de cada pároco responsável e o reconhecimento do catolicismo como religião oficial do país.

Castro (1997) disserta sobre a condição familiar do escravo negro,

declarando que até 1850 a maioria dos escravos (também chamados de cativos) era identificada como “filiação desconhecida”, já que eram vendidos muito cedo, ainda crianças. Como os negociadores de escravos não tinham a preocupação de manterem as crianças ou os jovens escravos com os mesmos “senhores” da mãe ou do pai biológicos, eles eram vendidos para outros engenhos e perdiam o contato com suas famílias. Depois desta época, o registro do histórico familiar dos cativos passou a ser exigência, sendo que em 1869 isto se tornou lei, além de haver uma preferência em manter as famílias na mesma fazenda para evitar fugas de escravos que procuravam ficar juntos dos seus familiares.

Conforme a pressão dos escravos e dos abolicionistas crescia, algumas benfeitorias eram concedidas a eles, principalmente aos grupos familiares. Castro (1997) relata que os escravos casados conseguiam morar fora da senzala e terem sua “casa”. Assim, como o casamento tinha esta dimensão hierárquica, os escravos queriam buscar escravas solteiras para se casarem e conquistar o “[...] capital social básico para se diferenciarem da experiência comum do cativo.” (CASTRO, 1997, p. 352).

Em 1888, com a aprovação da Lei Áurea no Brasil, a abolição da escravatura foi definitiva para que os laços familiares determinassem a escolha do local em que os libertos fixariam morada. A maioria ficou em colônias de trabalhadores das áreas cafeeiras, com suas famílias, concorrendo com os imigrantes na busca por trabalho remunerado nas fazendas que anteriormente eram tocadas pelo trabalho escravo.

A vida familiar da casa-grande, no período histórico do Império no Brasil, pode ser estudada com detalhes privados especialmente pela prática dos chefes de família de escreverem os “livros de assentos” ou “livros de família” (MELLO, E. C., 1997). Os “livros de assentos” eram registros pormenorizados dos principais acontecimentos da história doméstica (casamentos, nascimentos, batizados e falecimentos) e de operações financeiras e comerciais (empréstimos de dinheiro, lucros e prejuízos com as safras). Já os “livros de famílias” incluíam, além dessas informações, o registro sobre a origem da linhagem familiar. Estes registros tentavam suprir as falhas dos párocos de controle dos registros públicos, além de servirem como registros para os sucessores da gestão da família.

Evaldo Mello (1997) ressalta que os chefes de família desta época tinham um estilo de vida privado, que privilegiava a proximidade de todos os membros da família. Muitos chefes de famílias abastadas reforçavam que a continuidade da família estava diretamente ligada à união entre seus membros, sendo que a sua união funcionava como previdência privada da época. Esta solidariedade da família, segundo Evaldo Mello (1997), enfrentava dois momentos críticos: o casamento dos filhos e a partilha da herança. Ao se casar, a mulher passava a ser responsável do sogro e dos cunhados, desligando-se de sua própria família. O autor descreve que a convivência conjugal era pautada na estima e respeito mútuos, observando-se a reciprocidade de serviços entre o casal, especialmente em caso de doença.

Na época do Império, a educação dos filhos era preocupação dos progenitores, que consideravam a instrução como fundamental, com diferenças para as filhas e os filhos. As filhas tinham de ser instruídas com o objetivo de conseguirem bons casamentos, para o que a família não media esforços. Aos filhos cabia assumir os negócios do pai, quando este morresse ou adoecesse gravemente, sendo que esta tarefa geralmente cabia ao primogênito; entretanto, este cedia a outro irmão mais empreendedor, caso não fosse hábil o bastante. Eventualmente, também o genro poderia ser o sucessor (MELLO, E. C., 1997).

A “casa-grande” do século XIX era prioritariamente habitada por famílias patriarcais, a família de engenho do patriarcalismo, também chamada de família extensa, pois moravam na casa o casal, filhas e filhos solteiros, filhos casados com suas próprias famílias, além da presença constante dos serviçais da família. De acordo com Evaldo Mello (1997, p. 414), a “[...] família patriarcal era sobretudo o produto de uma concepção autoritária da natureza das relações entre seus membros”, e nela o chefe de família era o equivalente ao rei do reino.

Sevcenko (1999) ajuda a compreender o impacto decisivo na vida familiar das mudanças culturais brasileiras ocorridas na época da República brasileira (fins do século XIX até meados do século XX). Antes deste período, as famílias brancas e negras valorizavam seus membros e suas raízes culturais, procurando ao máximo protegê-las e preservá-las. Com a República, Sevcenko (1999) pontua que o país inicia um amplo processo de desestabilização da sociedade e da cultura tradicionais, com a presença de um sentimento de vergonha, desprezo e ojeriza em relação ao

passado: os republicanos tinham como missão “limpar” do país toda e qualquer herança do passado histórico, em especial a cultura afro-indígena. Marechal Floriano comandou ações que, mais do que proibir, visavam a extinguir quaisquer grupos sociais de realizarem seus “rituais de cultura”, como as escolas de capoeira, rituais religiosos, cantorias, danças e demais tradições negras que evocassem hábitos que “[...] felizmente tinham sido superados no país.” (SEVCENKO, 1999, p. 21). O novo regime procurou instaurar à força uma profunda reforma da cultura e da sociedade para que fossem adotadas práticas, costumes e hábitos típicos das potências industrializadas.

Considera-se este um marco importante para a compreensão da atual noção de identidade cultural do brasileiro. Queiroz (1989) analisa que, neste período, o pequeno grupo de intelectuais brasileiros queria se apresentar como europeu, rechaçando a sua cultura mestiça e, assim, negando a existência de sua identidade cultural nacional. A socióloga compreende que esta foi uma estratégia de adaptação, segundo a qual os intelectuais planejavam que a identidade brasileira, em toda sua heterogeneidade, incorporasse também as características da cultura europeia, mais adaptada à vida moderna e às suas exigências para ascensão profissional.

Sevcenko (1999) considera que neste período houve um massacre republicano da cultura popular, porém, a pesar dos esforços da elite intelectual, continuaram existindo grupos que realizavam trocas culturais e práticas de rituais em redes clandestinas. Porém, a “batalha” para incutir no imaginário dos brasileiros uma “nova” cultura tinha a agressiva onda publicitária como aliada (SEVCENKO, 1999). No período reconhecido como a *Belle Époque* brasileira (de 1900 a 1920) - empenhada em modelar as formas e expressões da vida social - a elite dirigente trata de divulgar suas mensagens de novos padrões de consumo pelas revistas ilustradas, pela ênfase nas práticas desportivas, pelo mercado fonográfico (músicas ritmadas e danças sensuais) e principalmente pela popularização do cinema.

Nesta época, encontram-se importantes reflexões sobre o impacto da “modernização” na vida das mulheres. Segundo Maluf e Mott (1999), a renovação cultural gerou mudanças no comportamento feminino, tendo como contraponto o surgimento de estratégias para manter a moral da mulher, que deveria ser séria, respeitável, sensata e casta. Nesse sentido, muitos esforços foram feitos para manter

a ordem familiar alheia às influências da modernidade, sendo que a família era tida como importante “suporte do Estado”. O fato de algumas mulheres questionarem se deviam ou não se casar preocupava tanto a Igreja quanto médicos, juristas, imprensa e Estado, já que esses consideravam que o papel da mulher era o de ser mãe-esposadona de casa.

Existia, conforme Maluf e Mott (1999), uma divisão de papéis bem clara na família da *Belle Époque*: ao homem cabia a representação legal da família, a administração e a provisão dos bens do casal e particulares da esposa além do direito de fixar e mudar domicílio da família; a mulher era juridicamente dependente e subordinada ao marido, declarada inabilitada para exercício de atos civis, sendo responsável pela honra familiar. A autora ressalta que todas as camadas sociais eram cobradas e fiscalizadas em seu comportamento socialmente desejável; contudo as camadas mais baixas da população foram as mais fiscalizadas nos comportamentos e exigidas quanto a condutas decentes, uma vez que as relações fora do matrimônio eram consideradas ilícitas.

A contradição estava instaurada: ao mesmo tempo em que as revistas incentivavam a mulher a estudar para lutar pelos seus direitos, também continham artigos de como preservar o matrimônio, uma fatalidade social necessária (MALUF; MOTT, 1999). As repercussões desta época de difusão de valores duais e até contraditórios na vida das mulheres e das famílias foram diversas, implicando muitas formas de organização familiar que buscavam acomodar tantas demandas.

O rumo da história não facilitou a resolução deste conflito, visto que, a partir de 1930 (período conhecido como Era Vargas), o processo de globalização da economia adentra o país, pois, embora tivesse sido um período estatizante, começaram a atuar no Brasil os processos mundiais de difusão cultural, estilos de consumo e padrões comportamentais. Zaluar (2004) discute as marcas do processo de globalização nas subjetividades, apontando para questões como a individualização crescente atrelada ao fato de que a possibilidade de escolha tornaria o indivíduo mais responsável pela sua própria biografia e suas identidades.

Para melhor entender esta noção de indivíduo moderno, Dumont (1985) esclarece a origem histórica do desenvolvimento do individualismo, atribuindo ao cristianismo e ao Estado as bases de onde surgiram os pressupostos para o

individualismo presente na sociedade atual. Ao comparar a sociedade ocidental, marcadamente individualista, com a sociedade indiana de castas, uma sociedade holística, segundo Dumont (1985), o autor pontua que o indivíduo indiano é um ser renunciante (que ele denomina de ser-fora-do-mundo) e o indivíduo da sociedade cristã-capitalista moderna é aquele que se realiza em sua ação no mundo (ser-no-mundo).

Nesse sentido, a partir da leitura de Dumont (1985), conclui-se que a ideologia moderna é individualista à medida que valoriza o indivíduo concebido como sujeito moral, independente e autônomo e ignora ou subordina a totalidade social. Sendo concebido como um indivíduo que possui atributos como a igualdade e a liberdade, conseqüentemente o indivíduo moderno constrói-se emancipado do social, livre de toda a ordem coletiva. Desse modo, este individualismo corrobora para que o indivíduo moderno se perceba diferente e distante de todos os demais seres humanos, percebendo que ele teria a liberdade e a responsabilidade de “escrever” sua própria história, de enfrentar seus obstáculos e encontrar as melhores estratégias para atingir seus próprios objetivos na vida.

Para Zaluar (2004), essa responsabilização se relativiza com o processo paralelo de globalização na justiça, que provoca a fragilização nos controles morais convencionais e a inexistência de Leis, possibilitando que as pessoas ajam predominantemente segundo práticas centradas em gratificações narcísicas ou nos hábitos hedonistas.

O impacto disso nas famílias é a vulnerabilidade dos pobres em cederem à “tentação” de entrarem para o crescente mercado criminoso de oferta de mercadorias para suprir os hábitos de busca de prazer (jogos, drogas, diversão). Zaluar (2004) ressalta que, segundo dados estatísticos, cada vez mais as mulheres e as crianças vivem em situação de pobreza e que, sem proteção do Estado e diante do frequente abandono paterno, muitas vezes as famílias recorrem ao trabalho infantil e juvenil como complemento à renda familiar. Como a maioria trabalha informalmente na rua, encontra-se suscetível à influência de grupos organizados e criminosos.

Em 1950, existia uma profunda diferença entre a vida social das famílias que moravam nas cidades das que moravam nas áreas essencialmente rurais. João Mello e Novais (2004) relatam que, nessa época, as famílias dos “homens rústicos”

se encontravam ainda mais próximas aos padrões patriarcais do que quaisquer outras, já que tinham sua vida social resumida à família conjugal, parentes, compadres e vizinhos, com pouco acesso aos meios de consumo que disseminavam a cultura de massa capitalista. Os pais de famílias do campo controlavam seus filhos apenas com o olhar, ensinavam-nos todo o serviço da “roça” e não os incentivavam a estudar, por não julgarem necessário. As meninas também eram ensinadas a costurar e a cozinhar, e elas atingiam a vida adulta (a partir dos 13 anos) com o casamento e não com o trabalho, como os meninos.

Mello e Novais (2004) sinalizam, outrossim, que as comunidades rurais desta época já tinham sido atingidas pela mudança no critério de escolha do cônjuge, que passava a ser definido mais pelo amor romântico do que pela determinação da família. Com isto, a mulher já não se sujeitava de forma absoluta ao marido. Apesar dessas mudanças culturais, os autores afirmam que a vida das famílias pobres no campo pouco diferia de seus ancestrais longínquos, pois era repleta de incertezas, sem esperanças ou recursos. Seu sustento poderia ser comprometido por quaisquer alterações climáticas que afetassem a produção de alimentos, o crescimento e a formação de novas famílias não eram necessariamente acompanhados de mais terras ou mais colheitas que garantissem a sobrevivência de todos.

Com o grande êxodo rural do país, acentuado após 1960, provocado pela modernização da agricultura e pelas “promessas” de melhores condições de vida nas cidades, um grande número de famílias saiu do campo e passou a disputar as oportunidades de emprego, educação, moradia e acesso à saúde nas cidades. Os migrantes rurais cada vez mais se juntavam às demais famílias pobres das cidades que, mesmo não sendo “bombardeadas” por valores de uma cultura capitalista, não tinham condições de consumir os produtos ofertados.

Nesse contexto, Mello e Novais (2004) pontuam que, para sobreviverem, os membros das famílias, especialmente as pobres, precisavam se unir e cooperar entre si para conseguirem a ascensão social. Consoante Zonabend (1996, p. 65), “[...] o casamento funda uma *repartição sexual das tarefas* que tem como efeito tornar os dois sexos dependentes um do outro: para sobreviver é preciso associar-se.”

Todavia, o mercado de trabalho do país guardava (o que ainda é uma

realidade contemporânea) as melhores oportunidades para aqueles que se especializavam, preferencialmente àqueles que tivessem concluído um curso superior, que fossem capazes de serem inseridos por concurso em cargos da administração pública ou de empresas estatais, ou de conseguirem passar nos concorridos processos seletivos de empresas privadas.

Este já é um panorama que se pode reconhecer como contemporâneo. As tradições e o passado já não são mais importantes para as famílias; sua motivação agora é a ascensão social (ou pelo menos a ascensão individual) para que se possa entrar na “corrida do consumo” (MELLO; NOVAIS, 2004, p. 605). A desejada ascensão social, no entanto, fica cada vez mais distante das camadas pobres e médias da população, precisando de muito esforço até para realizarem o sonho de que os filhos tenham carreiras abertas pelo ensino superior.

As relações familiares descritas por Mello e Novais (2004) como típicas a partir de 1960 ainda parecem existir no Brasil. O casal não é mais distante, relaciona-se com muito diálogo, busca compreensão mútua e organiza-se em torno do orçamento doméstico e do estabelecimento da sua rotina. Os filhos passam a ocupar crescentemente o centro da vida doméstica, a preocupação maior dos pais é de lhes oferecerem melhores condições de vida e, principalmente, de educação.

Diante da demanda de trabalho e com jornadas cada vez mais longas, as famílias se distanciam da convivência rotineira, os progenitores passam a conviver cada vez menos tempo com seus filhos, passando a confiar às escolas a educação completa das crianças e adolescentes. Porém, a educação formal não será mais a mesma que conheciam. Com a “Revolução de 64”, Mello e Novais (2004) afirmam que acontece uma massificação do ensino, portanto o processo de ensino-aprendizagem torna-se preferencialmente profissionalizante, com preocupações exclusivamente técnico-operacionais. Os autores sinalizam que com a profissionalização do ensino, este conseqüentemente se desvencilha de conteúdos éticos, já que não se tinha a preocupação em ensinar os alunos a questionarem e avaliarem criticamente os conteúdos transmitidos.

E como contava com o apoio da escola, a família passa a viver como se estivesse sitiada: sem um auxílio construtivo da escola, ameaçada pelo desemprego, pela falta de perspectivas para o futuro, pelos falsos valores que brotam do mercado

e dos meios de comunicação de massas (MELLO; NOVAIS, 2004). Perdida, a família acredita que deve fazer todas as vontades dos filhos, não lhes impondo limites ou frustrações. Para Mello e Novais (2004), essa necessidade de agradar aos filhos pode ser explicada por meio de uma identificação narcísica dos pais, que buscam se realizar através de seus filhos. Sem a educação de valores éticos na escola e na família, como ficam essas crianças?

Pode-se dizer que a contemporaneidade é marcada por uma crise ética, entendida como uma dificuldade de escolher regras ou princípios para nortear as ações, em que o indivíduo vivencia um aturdimento psíquico, a destruição das barreiras morais e busca sozinho e, sem parâmetros éticos críticos, formas de sanar as contradições que vivencia frequentemente (DROIT, 2012; KONDER, 2000; BERMAN, 1992). Berman (1992) observa que o indivíduo experimenta, a todo momento, tanto as possibilidades contraditórias de transformação subjetiva e da totalidade objetiva e quanto a possibilidade de destruição de si mesmo e do mundo. Para o autor, esta instabilidade seria o “quadro” próprio da modernidade.

Longe de cair nos equívocos estremados de culpar ou de desresponsabilizar as famílias do panorama da crise ética contemporânea, refletese que a instituição familiar é um dos focos necessários de estudo para a busca de alternativas para o enfrentamento dessa crise de valores, devendo-se considerar que “A família existe para que a sociedade exista, se reproduza idêntica a si mesma de geração em geração; mas, ao mesmo tempo, se a sociedade existe é porque a família apareceu num qualquer momento [...]” (MASSET apud ZONABEND, 1996, p. 64).

A família é uma instituição que, como exposto neste capítulo, reflete e interfere na história sociocultural, portanto ela precisa ser estudada em suas particularidades, buscando-se compreender seu papel e suas limitações enquanto agente formador e transformador da ética coletiva.

## **2.1 Processo de educar e de ter sido educado**

[A família é] “Uma instituição que responde às necessidades e aos desejos fundamentais do indivíduo e da espécie – a satisfação sexual, o desejo de reprodução,

a necessidade de criar, proteger e conduzir os filhos à autonomia [...]” (HÉRITIER, 1984 apud ZONABEND, 1996, p. 57).

Levando-se em conta essa definição, a forma como a família acredita ser correta e desejável para educar suas crianças é relevante para o objetivo desta pesquisa. Nesta, foi discutida com as mulheres adultas das famílias entrevistadas a sua percepção sobre a educação que tiveram, a forma como acreditam educar as crianças e os agentes educacionais envolvidos nesse processo. Nem sempre existiu uma consonância entre os discursos e as ações dos adultos, além de existirem formas de recompensa e/ou de castigos presentes nas rotinas das famílias.

Todas as expectativas e responsabilizações colocadas nas famílias têm funcionado como argumentos para culpabilizá-las por inúmeras problemáticas sociais, tais como o uso de drogas por algum de seus membros, a violência, a falta de interesse pelos estudos, a perda de empregos, a traição, a falta de respeito pelo outro... São inúmeros os exemplos de matérias que encontramos nos jornais, com depoimentos que condenam as famílias como responsáveis por problemas que acontecem envolvendo pessoas e seus comportamentos, considerados “inadequados”. São frequentes os implacáveis julgamentos: “Isto aconteceu porque ele vem de uma família *desestruturada*.”

Objetivando sair do erro de identificar a família como única responsável pela formação e educação dos filhos e, portanto, do foco no resultado dos processos educativos, considera-se que o método dialético de análise da realidade pode auxiliar a aprofundar a apreensão da complexidade dessa problemática. Assim, iniciar-se-á o exercício de aproximação da problemática.

### 2.1.1 *Influência da mídia na educação*

O primeiro fator a ser analisado é o papel da mídia (especialmente a televisiva, mais difundida entre a população brasileira) na construção e na disseminação de valores e modelos hegemônicos de família. Maria Rita Kehl (2004) alerta para o fato de que a violência da televisão está embutida em sua forma de entrar e se instalar na “consciência” dos telespectadores sem um crivo crítico, absorvendo-os de forma automática.

Pela multiplicidade de realidades que a televisão desencadeia, ela passa de um meio de comunicação a um poderoso agente ideológico. A televisão ocupa grande parte do tempo de lazer da maior parte da população brasileira, dia após dia, disseminando valores que penetram fundo no ideário das pessoas inertes e passivas, diante dos espetáculos milimetricamente programados para disseminar o que interessa aos detentores do poder midiático, que determinam quais serão os conteúdos presentes na cultura dominante.

Tal como alerta Horkheimer (1976), a indústria do entretenimento vem se colocando cada vez mais como decisiva no processo de seleção e transmissão dos valores com os quais as pessoas se identificam. Assistir à televisão é um hábito tão difundido entre os brasileiros, que é comum, em habitações que não tem nem geladeira, a presença de antenas de televisão, às vezes até de televisão a cabo.

Na pesquisa, Isamara ilustrou este hábito, com a fala de que ele é tão forte para a sua filha adolescente que seu castigo é ficar sem poder assistir à televisão:

*Isamara: Quando ela [filha M.] não tá fuçando no celular, ela tá assistindo televisão. [...] Agora a M., castigo era diferente. Eu deixo ela isolada, sem televisão, sem celular, que eu sei que é o que ela gosta. Eu deixo ela sem isto.*

Esta presença maciça da televisão na rotina das famílias participantes da pesquisa apareceu na maioria dos lares, sendo as novelas da rede Globo a programação preferida das entrevistadas e a mais frequente, seguida pelos desenhos das crianças. Desde as entrevistadas mais idosas, como Olga e Vitória, até as mais novas, como Maria, Alessandra e Isamara, citaram que as novelas eram seu programa favorito.

Quando questionadas sobre aquilo de que gostam nas novelas, Isamara manifestou em seu depoimento a sua postura realmente passiva e inconsciente sobre o que se é reportado pela televisão, diariamente (principalmente pelas novelas):

*Isamara: [...] Eu não parei para pensar ainda porque que eu gosto de ver novela!*

Vitória também apresentou uma confusão para justificar seu lazer diário:

Vitória: [...] *o meu marido acha assim: “Ah, quem gosta de novela, vive a novela.” Ah, eu não vivo a novela. Eu acho que é uma história de vida que tá te ensinando como você deve fazer... na Globo, que eu gosto mais da Globo. É um detalhe que você vai pegar aquilo e usar... não usar aquilo... [...].*

Vitória sinaliza, em sua fala, a possibilidade de haver a aprendizagem de modelos e comportamentos por imitação dos personagens das novelas. Roso et al. (2002) analisam este tipo de comportamento, afirmando que os telespectadores correm o risco de serem vítimas da manipulação da consciência quando assistem a programas de televisão sem se questionarem, pois são submetidos a uma série de imagens simbólicas intencionais, que se apresentam como convencionais, mostrando inter-relações de elementos específicos com objetivos de representar conteúdos e significados, conforme certas concepções sócio-históricas específicas. Autores como Guareschi (1995) e Dupas (2001), entre outros, asseveram não existirem mensagens que não sejam dotadas de intencionalidade, e, conseqüentemente, de uma determinada ideologia a ser difundida, sendo que esta é sempre definida por aquele(s) que emite(m) o conteúdo a ser comunicado.

Kehl (2004, p. 89) explica que a televisão tem o poder de, através de repetidas e insistentes transmissões de programas violentos, levar as pessoas a se habituarem com cenas que não suportariam ver há alguns anos, pois com a exposição sistemática destas imagens, os telespectadores vão aumentando o “[...] padrão de tolerância ao horror.”

Mas chamadas a refletirem, as entrevistadas manifestam saber que as novelas entram nas suas casas e também entram dentro de cada uma, inculcando valores, modelos e comportamentos:

Isamara: *A gente vê isso na televisão e tem na realidade também. O que mais você vê é as pessoa dando golpe. Quer sempre mais e mais.*

Vitória: *O que a televisão fala, ela [neta M.V.] vai querer. Aprendeu a querer escolher as coisas. Ela assiste muito. [...] Eu acho que tinha que escolher um desenho mais calmo. [...] Ela já quer uns desenhos mais agressivos. Ela copia muito os desenhos.*

As entrevistadas Natália e Pity são as únicas que dizem não gostar de televisão e não assistem porque não gostam do propósito que percebem haver neste meio de comunicação:

Natália: [...] *Que que passa em novela de bão? Bão foi a que terminou que... que mostrou uma coisa que é o tráfico de, de gente, né. [...] Mas se você for ver tem também muita coisa assim, é traição, é pessoa querendo desmoralizar a outra, é coisas assim que não edifica.*

Pity: *Olha eu não assisto televisão, não gosto de novela. Mais que eu assisto às vezes é um jornal, gosto de escutar música, também. [...] Eu gosto mais de jogar videogame do que de assistir televisão. [...] Ah, eu não gosto de novela porque essas novela envolve assim umas coisas meio atrapalhada, né. Não gosto, acho que novela, elas influenciam a gente. [...] Porque já não é aquele espetáculo de vida, né. Ficar assistindo novela, ainda com aquele tanto de mintiraiada... (risos) eu falo “Não, vamos cantar, vamos jogar videogame que dá mais certo.”*

Hamburguer (2005) chama a atenção para o fato de que os estudos sobre a indústria cultural reduzem a sua função de reprodução do *status quo*, desconsiderando que, mesmo que a televisão reproduza ideologias e valores dominantes, esses podem ser tanto absorvidos como repelidos pelos telespectadores. A autora ressalta que ainda é necessário estudar a diversidade com que os diferentes contextos de recepção da mensagem interferem na sua significação.

Natália reforça que seus filhos, tal como ela, também não gostam muito de alguns programas televisivos:

Natália: [...] *E graças a Deus, meus meninos também é assim. Se eles ligar a televisão e tiver passando uma coisa que não tá prestando, não precisa nem eu ver, eles vê que é uma coisa que não é para eles vê e eles já tá mudando. [...] as coisas que passa que não tá sendo boa não. É coisa assim só de... é... não tem nenhum bem, não tem nenhum bem.*

Como os filhos de Natália têm 15, 10 e 9 anos de idade, pode-se questionar se realmente eles já “sabem” selecionar a programação “melhor” para eles, como a mãe declara, ou se eles são obedientes e assistem ao que a mãe lhes “ensinou” que pode, que é o “melhor” para eles. Para Natália, programas como novelas, filmes de

violência e de sexo seriam aqueles inadequados para seus filhos, enquanto os programas evangélicos e desenhos infantis lhes seriam adequados.

A imagem de família ideal disseminada pela mídia atende aos referenciais confusos e estereotipados da modernidade. Segundo Hennigen (2008), o modelo de família divulgado sistematicamente na mídia é o de família nuclear burguesa<sup>14</sup>, composta por pai, mãe e filhos, marcada pelo domínio masculino. Segundo a autora, a força televisiva é tanta que os comportamentos sociais seguem as tendências disseminadas: as famílias que se “encaixam” neste modelo são tidas como adequadas e “estruturadas”, contudo, as que não seguem estes parâmetros recebem o rótulo de “desestruturadas” e problemáticas.

A “desestruturação” das famílias é tomada como justificativa para os seus membros serem usuários de drogas, cometerem delitos e crimes, falharem nos estudos, não serem trabalhadores, entre outras... Faz-se importante o questionamento: até que ponto pode-se atribuir à configuração familiar as condutas éticas das pessoas? A hegemonia do modelo de família nuclear seria a configuração idealizada como se esta fosse manter a “ordem” social?

### 2.1.2 Configurações familiares e educação

Além da multiplicidade étnico-cultural que embasa a composição demográfica brasileira, a última divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) revela que o modelo de família tradicional (ou nuclear, composto por homem e mulher casados e com filhos), que já foi sinônimo de “normalidade”, vem reduzindo a sua incidência entre as famílias brasileiras na última década.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a família tradicional composta de casal com filhos (47,3% da população em 2009) vem reduzindo, ao longo do tempo, a porcentagem de predominância na população, que já foi de 59,4% em 1992. As estatísticas revelam um aumento de divórcios (1,20% em 1999 para 1,52% em 2008) e uma gradual redução do número de casamentos entre

---

<sup>14</sup> Existe uma discordância entre autores sobre a validade do emprego do termo “burguês” para denominar o grupo social contemporâneo que detém a maior concentração de capital, devido a diferenças históricas e culturais. Porém, como ele é utilizado por muitos autores consultados, representando um referencial humano, optou-se por citá-lo neste trabalho.

solteiros (89,4% em 1999 para 82,9% em 2008). Também houve um aumento dos recasamentos (10,6% em 1999 para 17,1% em 2008).

Esses dados indicam um processo de mudança gradual das configurações familiares brasileiras, sendo que o modelo tradicional-normativo vem sendo questionado, e outras possibilidades de organização socioafetivas passam a ganhar espaço.

As famílias pesquisadas apresentam configurações que espelham as mudanças que vem ocorrendo no país. Das cinco famílias que participaram da pesquisa, quatro apresentam a configuração de pessoa de referência do sexo feminino e sem cônjuge, sendo duas das entrevistadas<sup>15</sup> viúvas (Alessandra e Olga), uma divorciada (Maria) e duas separadas (Isamara e Pity). Apenas duas entrevistadas eram casadas, porém somente Vitória morava com o marido, dado que o marido de Natália estava preso na época da entrevista.

Tanto o fato de que a maioria das famílias que participaram tinham as mulheres como “chefes de família” como o fato de que só as mulheres concederam entrevistas levam à necessidade de se pensar sobre a questão de gênero na pesquisa.

Segundo Scott (1990), a palavra gênero destaca o caráter social das distinções entre os sexos, e sua inserção no contexto acadêmico foi fortalecida pelos estudos de feministas, que rejeitam o determinismo biológico dos papéis sociais e sua função de manutenção da ordem social. Scott (1990) representa um grupo de autoras que defende a necessidade de incluir a análise de gênero nas leituras científicas, pois, tal como as análises de classe e raça, este tipo de análise permite evidenciar as desigualdades existentes e, assim, incluir na história essas categorias de oprimidos (gênero, classe e raça) para desvelar o sentido e a natureza desta opressão.

Respaldando-se nessas informações, a tese tem como participantes apenas mulheres, representantes de um grupo social que permanece em uma situação de desvalorização social, e que, portanto, emitem seus pontos de vista sobre

---

<sup>15</sup> Vale lembrar que, apesar de terem sido entrevistadas cinco (05) famílias, foram ouvidas sete mulheres, já que duas dessas famílias eram compostas por filhos e netos da pessoa de referência (vide Quadros 1 e 2).

a temática investigada desta posição de desigualdade e “inferioridade” social ideologicamente construída e refletida nas relações entre os sexos (SCOTT, 1990).

Estudos feministas da década de 1970 “[...] privilegiaram a maternidade para explicar a situação de desigualdade das mulheres em relação aos homens.” (SCAVONE, 2001, p. 52), visto que as colocam em situação de opressão ao determinar o papel da mulher na família e na sociedade: o papel de mãe, esposa e dona de casa. Scavone (2001) salienta que Simone de Beauvoir foi uma das principais autoras a pontuarem que a maternidade, tal como se vivia na época, era mais uma “invenção” social do que um papel socioafetivo natural a ser desempenhado, para a mulher atingir a sua plenitude.

As mulheres participantes da pesquisa vivem a centralidade de seu papel de mãe e de provedora do lar. São mulheres que contribuem para a “[...] produção e a reprodução da identidade de gênero.” (SCOTT, 1990, p. 8), de forma a consolidar um padrão de maternidade/maternagem tradicional (mãe responsável pela educação dos filhos e cuidado da casa) além de agregarem o papel de provedoras, o que também reforça um modelo de paternidade/paternagem ausente, desvinculada com a criação e educação dos filhos, descomprometida com a manutenção objetiva da família.

O olhar inicial para essas configurações revela que são famílias que não se “encaixam” no modelo patriarcal burguês, sendo que em todas as casas das famílias entrevistadas tinha pelo menos uma mulher responsável por criar os filhos sem o apoio do pai dessas crianças. Sem entrar no julgamento moralista desta realidade, que não serve para a análise em profundidade, outras análises são possíveis para ampliar as possíveis interpretações a serem dadas para esta questão.

Um dos pontos é que as configurações das famílias entrevistadas indicam o aumento da dissolução de casamentos, bem como a necessidade das famílias se agruparem na mesma residência. As falas das entrevistadas sobre a dissolução dos casamentos foram principalmente no sentido de que preferiam ficar sozinhas a continuarem com seus parceiros; logo, não são mulheres que se percebem abandonadas ou fragilizadas pela saída da figura masculina das suas casas. Assim, nos casos discutidos, a separação e o divórcio foram estratégias que as entrevistadas encontraram para ficarem melhor, e não que “desestruturaram” suas famílias. Este

resultado apresenta uma possível diferença no modo de as mulheres perceberem seus casamentos, saindo da visão de indissolubilidade do casamento, presente nas mulheres chefes de família entrevistadas por Soares (2002), e abrindo-se para a perspectiva de reconstruírem suas vidas de uma forma mais positiva, fora de um casamento que “não deu certo”.

Maria, sem explicitar a razão do seu divórcio, fala que não deu certo com o ex-marido, que até tinham tentado “*morar junto*” novamente por quatro meses, mas não tinha dado certo. Ela ressalta que foi com a regularização do divórcio e da pensão que ela pôde controlar melhor os gastos financeiros da filha:

*Maria: Ele [ex-marido] já pagava [pensão]. Mas nós fizemos um acordo e do acordo para cá ele nunca aumentou. E tem que aumentar segundo o salário mínimo. E o salário mínimo aumentou e ele falava: “Ah, mas pelo aumento vai dar só um real. Não vai dar diferença.” Mas é um real, né. Bom, mas eu nunca fiz as contas, sabe. Falava: “Ah, se ele tá pagando os R\$ 200,00 tá bom.” Aí, depois, quando foi em setembro, a gente voltou e tentou morar junto, mas aí não deu certo. Daí ele não pagou. Nós foi morar junto em dezembro e de setembro a dezembro ele não pagou. Ai era um leite, uma coisa... Ai a gente ficou até fevereiro. Aí depois que ele tinha que pagar os atrasados. [...] Chegava no outro mês e eu falava: “Você não vai dar o restante?” Ele falava que não e eu: “Então não dá.” Daí eu pus lá... [no C.J.S.] É, porque daí... eles põem o valor certo e ele vai e paga certinho. Paga tudo certo, porque ele tem o dinheiro para pagar, né. Já desconta direto do pagamento dele.*

Isamara, por sua vez, sofreu muito em seu casamento com seu ex-marido, contando que ele batia muito nos filhos, brigava com ela por tudo o que ela fazia e ele achava errado:

*Isamara: Ah, ele tem um sistema diferente. Ele é daqueles antigo. Num, num gosta. Num gosta, num gostava de sair com a gente, não gostava de brincar, de nada.*

Apesar de enfatizar que nunca tinha se sentido amada, Isamara e o ex-marido ficaram por muitos anos, tal como ela descreve, “*volta, não volta, volta, não volta*”, e, em um destes momentos, Isamara engravidou do filho mais novo, o que ela atribui a uma “*armação*” do marido para fazê-la voltar para ele. Esta relação instável, marcada de desconfiança e “*acomodação*”, que perdurava até a época da entrevista, foi para Isamara um dos principais desencadeadores de sua depressão.

A opinião de Pity sobre a dissolução de seu casamento foi a única que guardava um desejo de que a história tivesse sido diferente, mas isto se explica pelo fato de ter sido o ex-marido quem a abandonou, deixando a filha dele para ela cuidar:

*Pity: [...] Eu conheci o pai dela [V.], que eu casei, né. [...] Mas depois que larga, ele foi embora, como é que faz? Quem poderia me salvar?*

Porém, Pity conseguiu, ela mesma, “se salvar”, criar a filha adotiva e ainda adotar outro filho, além de ter a admiração da filha, que diz querer ser uma mãe como ela. Mas dentro da família de Pity já se pode encontrar a repetição deste padrão de família monoparental feminina, que foi predominante entre os entrevistados deste trabalho, pois a filha adotiva de Pity (V.) tinha acabado de ter uma bebê, nos seus 15 anos, solteira, desempregada e sem auxílio financeiro ou suporte afetivo do pai da criança.

Entretanto, se a realidade demonstra mudanças, e a investigação de alguns casos (tais como os desta pesquisa) revelam que a manutenção da configuração tradicional seria uma estratégia ruim para algumas famílias, por que ainda se encontram discursos que atribuem à configuração familiar o resultado da boa (ou da má) educação dos filhos? Será que incorporamos essas ideologias disseminadas pela televisão? Qual o interesse de se difundir este modelo hegemônico, fazendo com que as pessoas o almejem para si?

A escolha deste modelo pode ter tido influências tanto dos mitos da cultura católica romana, como o de Adão e Eva, como de mitos da modernidade burguesa, como o mito de criação da cultura e da moral, difundido pela psicanálise através do livro Totem e Tabu de Freud (1999). No entanto, a difusão maciça desses modelos tem outras explicações.

Ruiz (2006) argumenta que, ao colocar a responsabilidade nas famílias, aceita-se que os instrumentos modernos, tais como o Estado, a economia e a cultura contemporânea, não teriam influência nessas questões; assim, esse tipo de responsabilização atribuída às famílias remete ao pensamento positivista. Contudo, as evidências históricas, culturais, sociopolíticas e econômicas indicam o oposto; por

essa razão, esta faceta distorcida da problemática familiar precisa ser ampliada com análises de dimensões variadas.

O pensamento positivista advém da corrente de pensamento denominada Positivismo, cuja origem é atribuída ao filósofo francês, Augusto Comte (GIDDENS, 1998), que realizou uma crítica à metafísica própria da filosofia do século XVIII, assim como uma crítica racionalista à religião dominante.

Giddens (1998) destaca que, os pontos centrais da filosofia positivista podem ser descritos da seguinte maneira: a) a história precisava ser reconstruída a partir do pensamento positivo, do ponto de vista científico, segundo o qual a religião e a metafísica eram fases de mistificação do conhecimento que deveriam ser superadas pela ciência; b) a filosofia metafísica deveria ser substituída pela filosofia positiva, entendida como a explicação lógica dos preceitos científicos; c) a perspectiva empirista, marcada por traços racionalistas, que daria origem às teorias que permitiam que se conectassem os fatos às leis universais, deveria predominar; d) a ideia de que o conhecimento científico é relativo, no sentido de que nunca estaria terminado e pronto, mas sempre aberto à modificações e ao aperfeiçoamento, deveria se confirmar; e) a concepção de que a ciência possibilitaria o desenvolvimento tecnológico, que, por sua vez, influenciaria diretamente o desenvolvimento social, o que lhe conferiria um viés político e moral, deveria ser posta como irrefutável.

Em virtude do acima exposto, poder-se-ia aplicar o pensamento positivo na compreensão dos depoimentos das entrevistas, encontrando-se tendências interpretativas positivas na apreensão da sociedade de forma geral. Entretanto, esta não foi a opção escolhida, já que a lógica dialética permitiu a aproximação (e o distanciamento correlato) e a compreensão (e o questionamento) das questões estudadas de forma mais complexa e dinâmica, que pareciam possibilitar um maior aprofundamento das categorias singularidade, particularidade e totalidade do que a linearidade e a universalidade positivista.

### *2.1.3 Estratégias para “educar”*

Aliada ao papel ideológico da mídia, a dimensão psicossocial aparece como outro tipo de visão parcial e capaz de reforçar a estigmatização das famílias.

A teoria psicossocial de Berger e Luckmann (1991) que enfoca a centralidade do papel familiar na socialização, quando vislumbrada de forma imediata, parece ser suficiente para explicar os processos de formação da identidade e de socialização.

Os autores afirmam que as pessoas iniciam sua inserção na sociedade através da sua família, com a socialização primária, para, em seguida, passarem à socialização secundária quando se inserem em outros setores da sociedade, além da família (BERGER; LUCKMANN, 1991).

A ideia da família como socializadora aparece na pesquisa com depoimentos de adultos que procuram demonstrar o que consideram certo para as crianças através do seu papel como quem educa, disciplina e requer que os filhos lhe obedçam.

A idade média das crianças de cada família foi de 6,78 anos (foram consideradas todas as nove crianças de 11 até 3 anos de idade), dos adolescentes foi de 15 anos, e havia também dois bebês entre os filhos das entrevistadas. Comparando com a idade média da população, a família de Alessandra foi a que tinha mais crianças, sendo elas: uma filha de 14 anos, gêmeos de 11 anos (uma menina e um menino), um menino de 8 e outro de 3 anos e uma bebê de 9 meses. Pode-se associar a atitude de Alessandra de confiar o cuidado dos filhos menores aos maiores, a limpeza da casa às filhas mais velhas e o horário de dormir à idade das crianças. Porém, são ainda crianças em fases de formação do senso de realidade, de responsabilidade e da noção das consequências de seus atos, portanto, elas correm o risco de, por sua conta, decidirem ter ações inusitadas, periclitantes, como aponta o relato a seguir.

*Alessandra: Semana passada, sexta-feira passada, ele vai e faz evangelização no, no Centro Espírita. E onde é... é lá no Aviação, lá no meio. Lá eles dá sopa, dá almoço a semana inteira. E esse V. a semana inteira falando pra mim: "Mãe, eu quero comer sopa." "Eu vou fazer." "Não, mãe, eu não quero a sopa que você faz." Ele queria a de lá. Cheguei aqui: "Mas cadê o V.?" "Mãe, mas ele tava aqui agora." Aí eu fiquei doidinha. Eu subi pra cima, eu desci pra baixo. Aí eu perguntei para o coleguinha dele: "J.P., cadê o V.?" "Ah, foi ele e o G. lá na sopa do Aviação." Aí eu queria matar essa aqui: "I., ele foi lá pro Aviação. Você vai atrás dele. Ah, que você vai lá atrás dele." Aí ele já invinha vindo, todo contentinho, ele todo feliz. (ela dá gargalhada). "Mãe, eu fui lá na sopa." "É? E você me falou onde você ia, V.?" "Ah, mas ninguém queria ir comigo."*

Natália também têm duas crianças quase no limite para entrarem na adolescência, um menino de 10 anos e uma menina de 9 anos, além de uma filha adolescente, de 15 anos. Esta família é o principal exemplo, entre as entrevistadas, de uma relação hierárquica dos filhos e a mãe, em que não há questionamento, pelos filhos, sobre as certezas e normas estabelecidas pela mãe. Natália não percebe os filhos como obedientes apenas, ela cita exemplos que demonstram sua crença de que eles reconhecem os valores delas como corretos, por isto se “espelham” nela:

Natália: *Então é o que você for, o seu filho vai ser. Ele vai espelhar em você.*

Mesmo contendo também o sentido de que “só se aprende com o exemplo”, este trecho indica a crença de Natália de que os filhos se espelham nela, aprendendo por imitação, sem críticas ou escolhas. Apesar de a idade dos filhos ser mais alta do que a de outras famílias entrevistadas, Natália continua tratando-os com muita proteção e controle, podendo impedir o desenvolvimento da autonomia futura de seus filhos.

Isamara tem uma filha adolescente de 16 anos e um filho criança de 3 anos. Como ela já tem outros três filhos mais velhos e que já saíram de casa para constituírem suas próprias famílias, ela tem uma atitude de cobrança com o filho mais novo para que ele tenha atitudes de criança mais velha:

Isamara: *E o R., gente do céu, ele chega aqui, ele é muito elétrico. Ele não para. Ele fuça numa coisa, ele fuça na outra. Rasta a cadeira, sobe lá, é, mexe na pia, vai abrir torneira, vai lá fora, mexe nos trem, e fuça no balde assim, ou senão rasta a cadeira e sobe para poder alcançar na água. Só quer tudo que... tudo que não pode.*

Pity também representa uma família constituída por uma filha adolescente de 15 anos, um menino de 3 anos e uma bebê (sua neta, de 1 mês). Ela tem muito mais paciência e tolerância com o pequeno do que com a filha, verbalizando que as crianças pequenas merecem ser paparicadas e os grandes precisam ser mais cobrados de suas responsabilidades. Em relação ao filho menor, ela diz:

Pity: *Ah, o B. ... ele é... ela (V.) fala que ele é manhoso.*

V.: *Criança sabe, pode fazer tudo...*

Pity: *Ah, mas tadinho! Eu não acho assim. Ela não entende porque eu deixo o B. fazer as coisas. É que eles, eles é pequeninim, eles pode.*

As idades dos filhos e filhas das demais participantes são enquadradas na faixa etária de adultos, portanto não serão discutidas, visto estarem fora dos objetivos propostos de perceber os papéis éticos e as relações de ensino e aprendizado de valores éticos dos adultos para com as crianças.

Uma das estratégias educativas citadas por todas as famílias entrevistadas como possível foi “bater” nos filhos quando eles fazem “coisas” consideradas erradas.

Porém, de todas as entrevistadas, apenas uma (Vitória) manifestou-se a favor de bater nos filhos para educá-los. Apesar de quase todos entrevistados admitirem já ter batido nas crianças em algum momento, declaram-se arrependidos e avaliam que bater não resolve nada.

Segundo Alessandra,

*Alessandra: Ah, tem que... não adianta... tudo o que eu, eu falei pra eles se tudo o que eles forem fazer, se eu bater neles, vixi. Não vai ficar nenhum aqui. Porque eles apronta. [...] tem dia que eu saio lá para fora e falo: “Vou deixar eles brigar senão...” Depois eu volto para dentro. Porque não adianta, se for ficar brigando junto com eles, eu vou bater em todo mundo. Então eu sento lá e fico lá. Aí a hora que eles cansa, eles mesmo fala.*

Alessandra admite, em outros momentos da entrevista, que acontecem momentos em que “perde a cabeça” e, pela raiva, chega a bater nos filhos. Contudo, para ela, o fato de bater nos filhos apresenta também o risco de eles saírem de casa e “não ficar mais nenhum” com ela.

A opinião de Isamara é a seguinte:

*Isamara: Então, eu já sou mais... parada, sabe? Mas eu fui sempre assim, rígida com eles. [...] Às vezes saía, eu punha um horário para chegar, se passasse da hora eu punha de castigo. Às vezes eu batia. E quando saia da escola, e ia pra outro lugar também, sem eu saber, aí eu batia. Todas as vez eu punha eles de castigo. Meus menino mais velho sempre fala: “Ah, minha mãe agora nem importa, mas antes...” Agora que eu caí em si, se a gente conversasse mais e desse mais castigo, era melhor do que bater [...] bater não resolve não. Sabe porque? O J. bateu tanto na... na M., que ela é tão revortada. No H. também. Os*

*meninos, tadinhos, eles apanharam tanto. Só tem revorta, só, com o pai. Não resorveu nada.*

Conforme Maria, a melhor conduta seria:

*Maria: Eu castigo, eu tento não bater. Às vezes eu dou uma chineladinha, isso sempre rola. Mas eu tento pôr de castigo. Mas assim, eu vou levando, levando, levando, levando, sabe? Até o limite, mesmo, sabe? Para mim tentar ficar... porque eu acho que bater não... não melhora nada. Tem tanto bandido aí que apanhou da mãe e virou bandido. Não resolveu a situação. Eu tento pôr de castigo, colocar de castigo.*

Já Natália se porta da seguinte maneira:

*Natália: É, quando faz errado, alguma coisa assim que eu não gostei... Porque é assim, aqui é assim, [...], se eles fazem uma coisa errada eles já olha. [...] Eles já olha. Você só dá uma olhadinha e não precisa falar nada. Entendeu?*

Natália quer demonstrar que seus filhos já são educados, já sabem os valores e atitudes corretas a serem adotadas; entretanto, quando cometem algum “vacilo”, logo percebem, apenas pelo olhar recriminatório dos adultos responsáveis por eles (mãe e avó), que estão errados.

Pity declara:

*Pity: Eu já fui mais brava (risos). Agora eu sou mais de conversar. Porque eu já percebi isto neles. Vixi, o tanto que eu já bati e não adiantou. E quando eu sou carinhosa com eles, resolve rapidinho. Quando eu bato neles, parece que eu fico mais estressada. Então eu vou numa boa, dando beijinhos, aí passa.*

Pity relata a descoberta da via afetiva para conseguir que os filhos lhe obedeam, apontando ainda que através deste carinho ela consegue mais resultados com eles e ainda não fica tão estressada.

Como contraponto, tivemos a opinião de Vitória, que acredita que bater nos filhos faz parte da “educação” deles:

*Vitória: Então como é que você fica, então: se você bate no seu filho, a polícia vem e te prende; se você deixa e, às vezes precisa bater e você não bate e seu filho fica malcriado, a polícia bate nele na rua. Eu bato, eu bati nos meus.*

Apesar desses recortes de falas sobre a resistência das famílias em bater em seus filhos como estratégia de educação, não se pode tirar conclusões precipitadas de que este comportamento signifique que as famílias estão deixando seus filhos mais livres para optarem pelas formas como preferem agir. Pode-se verificar, neste comportamento, apenas que uma das tradicionais estratégias “educativas”, até então consolidadas, parece estar em processo de mudança.

Muitas foram as famílias entrevistadas que criticaram o “bater nos filhos” como estratégia que não dá resultados positivos. Vale ressaltar, contudo, que se há de considerar a vinculação da pesquisadora à Unidade Auxiliar Centro Jurídico Social e a Lei da Palmada<sup>16</sup> como possíveis influências nos depoimentos, pois verifica-se que esta é uma discussão presente em vários fóruns de educação de crianças.

Mesmo não sendo de acordo com as palmadas como estratégias educativas, a ideia da maioria das famílias participantes da pesquisa sobre o problema das escolas é de que há falta de “controle” sobre os alunos, deixando que eles “dominem” essas instituições educacionais. Associada a esta percepção, pode-se inferir que existe a crença de que o ser humano precisa ser “adestrado”, “domesticado” para que possa atingir seu lado melhor e que, se for deixado solto, tende a demonstrar seu pior, comportar-se de forma violenta, instaurando o caos, o que impediria qualquer instituição de cumprir seu papel social. Esta ideia está melhor discutida no Capítulo 3 desta tese, na categoria Autoridade, obediência e liberdade de escolha.

Desta forma, precisa ser considerado que as famílias vêm questionando, pelo menos desde a aprovação do projeto de Lei da Palmada (PODER EXECUTIVO, 2010), se devem ou não adotar as “palmadas” para educar as crianças. Segundo Oliveira e Caldana (2009, p. 681-682), no contexto familiar brasileiro:

Até a metade do século XX, os castigos físicos e punições corporais eram práticas educativas socialmente aceitas e recomendadas, sendo utilizadas como instrumento de disciplina moral, garantia de respeito e obediência à autoridade parental, especialmente à figura do pai, que, neste contexto, era a figura de autoridade tanto para a esposa quanto para os filhos.

---

<sup>16</sup> A Lei da Palmada é o apelido dado ao Projeto de Lei 7672/2010 do Poder Executivo, que “[...] altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante.” (PODER EXECUTIVO, 2010, p. 35940).

Oliveira e Caldana (2009) pontuam que apenas depois da metade do século XX começaram a haver alterações neste modelo de família tradicional para um modelo de família igualitária, em que as identidades começam a ser consideradas mais a partir das individualidades de cada sujeito, sendo reduzidas as diferenciações hierárquicas entre pais e filhos e as diferenças de papéis ou funções de homens e mulheres. As autoras esclarecem que, a partir desta mudança, também começaram a ocorrer críticas àquelas famílias que utilizavam práticas coercitivas de educação, sendo que as práticas educativas indutivas eram cada vez mais divulgadas e elogiadas pelos profissionais da educação, da psicologia e da psicanálise.

As práticas educativas indutivas, consoante explicação de Oliveira e Caldana (2009), são aquelas que levam a criança a perceber as consequências de seus comportamentos, e arcar com elas, levando-a a refletir sobre as variáveis envolvidas nas situações. Exemplos de práticas indutivas seriam aquelas em que os pais promovem, através de explicações lógicas, situações semelhantes àquelas em que as crianças apresentaram problemas de comportamento e, a partir disso, ponderam junto com as crianças sobre as melhores formas de agir e as consequências do comportamento para si e para os outros. Nas práticas indutivas não são usadas punições, mas são destacadas as implicações dos comportamentos das crianças, o que pode favorecer a empatia.

Para as autoras, esses tipos de práticas indutivas “[...] favorecem a internalização de valores morais, por propiciarem à criança a compreensão dos motivos que justificam a necessidade da mudança de comportamento, colocando-a como sujeito ativo em seu processo educativo.” (OLIVEIRA; CALDANA, 2009, p. 683).

Práticas indutivas, como a conversa com as crianças e a atitude de colocá-las para pensar, foram citadas pelas famílias como estratégias preferenciais, em detrimento do castigo físico.

*Pity: Ela sempre foi orientada dos riscos, de gravidez. Que que é você ter um filho e não ter o pai para cuidar. Como não tem. Porque o pai da neném, nem conhece a neném. Como que criança dá trabalho. Como que você gasta uma coisa, e ela nem trabalha, como que você ... que vai comprar as coisas, tudo as coisas... (pausa) Né? Então ela foi orientada... [...] Eu orientei, não foi V.? [Ela acenou a cabeça*

*confirmando] Então foi onde eu revoltei porque o tanto que eu falei... [...] Ela não acreditou no que eu falei, ela acreditou no que ele prometeu para ela. [...] Agora logicamente que eu não vou largar ela na mão, né. Mas, eu fiquei chateada. Porque eu me senti traída, você entende? Porque, poxa vida, o tanto que eu falei.*

Embora quase todas as entrevistadas tenham assumido a dificuldade de serem escutadas pelos filhos (Natália é a única que diz que seus filhos a escutam e lhe obedecem), elas ainda admitem, tal como Pity, que a forma de conseguir que as crianças obedeam pela hierarquia, passando medo e ameaçando, ainda é a mais eficiente e rápida.

Considera-se que as opiniões expressadas pelos participantes da pesquisa podem ser entendidas como indicativos desta transição, deste início de mudança e de “rejeição” pelas palmadas. O depoimento destoante de Vitória do restante do grupo pode ser compreendido pelo fato de ela ser avó das crianças da casa, tendo criado seus filhos por volta da época de 1970 a 1980 e, portanto, sofrer menos influência desta divulgação cultural contra as palmadas.

Isamara, Pity e Maria declaram explicitamente que suas posturas quanto a procurar não bater nos filhos é bem diferente do modo como foram criadas por seus pais.

Segundo Isamara:

*Isamara: Ah, quando eu fazia coisa errada apanhava pra valer. Da minha mãe. [...] É, a mãe que era brava. O pai nunca foi de bater em filho nenhum.*

E Maria também ilustra essa atitude pela fala:

*Maria: E ela [Vitória] quer que a M.V. [filha] seja assim. Nós sofremos. [...] Eu acho que tem muita criança que é criada com castigo e é muito danada.*

*Vitória: Ah, eu acho que não. Você não acha que você é assim porque você nunca tomou uma varada? [...] [Maria completa] Ah, mas eu acho que não há necessidade de... de... bater.*

Para mudança deste comportamento entre os adultos, além do medo de punição pelo desrespeito à Lei, existe também a influência de telenovelas, filmes e programas televisivos (tal como o Supernanny do SBT), que discutem os prejuízos de bater nos filhos e divulgam estratégias alternativas para discipliná-los. Muitas das

dúvidas dos adultos, inclusive se devem conduzir a educação dos filhos conforme seus pais e avós fizeram ou se não devem, são tiradas através das “informações” que recebem da televisão.

Horkheimer (1976) afirma que os meios de comunicação em massa se impõem aos telespectadores e que aqueles que são “liberados” para grande circulação estão subordinados à integridade da intenção, da boa vontade e de grandes interesses. Isso significa que o conteúdo de suas mensagens tem uma intencionalidade vinculada a interesses estatais e econômicos. O autor acrescenta que as propagandas e os meios de comunicação em massa atuam sobre a condição de as pessoas usarem a palavra, pensarem e, conseqüentemente, agirem.

Horkheimer (1976) aponta para o fato de que as pessoas que têm seus valores direcionados conforme os veiculados pelas propagandas e pelos meios de comunicação em massa têm os benefícios de poder ascender na escala social, conseguindo maior aprovação social, além de desenvolverem habilidades, tais como exatidão, perseverança e responsabilidade para com a família. Porém, o próprio autor considera que apenas esses valores não são suficientes, já que se resumem a uma espécie de adaptação e de passividade. Para ele, características essenciais como a espontaneidade e a vontade de fazer o que é justo são ameaçadas por esta submissão aos valores midiáticos.

Roso et al. (2002) asseveram que as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação em massa, apresentadas como formas simbólicas repletas de significado, conseguem interagir com diversas culturas e, portanto, criam representações de forma ideológica, transformando as relações entre as pessoas.

Nesse sentido, pode-se sugerir que as pessoas são constantemente influenciadas e até condicionadas por valores selecionados e escolhidos para elas, sendo estes muito definitivos, certos e aceitos pela maioria, independente da classe socioeconômica. Enquanto as famílias e as escolas se questionam, confusas, sobre seu papel e os procedimentos para educar, sobre quais os melhores valores para transmitirem, os meios de comunicação em massa têm muito bem definidos quais são os seus objetivos para a população, conseguindo planejar quais valores devem disseminar e, se encontrarem certas resistências, identificadas pelo seu aberto canal

de comunicação com a população, podem pensar em estratégias bem elaboradas para contorná-las e alcançar seus objetivos.

Horkheimer (1976) coloca que, apesar da ameaça à liberdade das pessoas pela influência de grandes interesses externos a elas, é necessário que não se percam a perspectiva histórica e as estratégias educativas focadas na criação de vínculos afetivos significativos, e que se proporcione às crianças conhecimento sobre o funcionamento dos processos da vida social como um todo, das dimensões políticas, econômicas, religiosas, ente outras. Este autor declara:

*El que conoce por experiencia las múltiples relaciones sociales de las que provienen las diversas concepciones políticas, e incluso la cerrada mentalidad política, el que penetra hasta el fondo em los motivos y triquiñuelas de los demagogos, el que acepta, como aceptamos, los conocimientos elementales em otras ciencias, las diversas condiciones de vida de las minorias em el próprio país y de las mayorías em otros países, esse tal probablemente se enfrentará a los hechos em forma más racional y segura. (HORKHEIMER, 1976, p. 163-164).*

Mas, mesmo com a vastidão de argumentos sobre a massiva influência dos meios de comunicação na educação das crianças, ainda prevalece entre as pessoas a noção de que a responsável pelo resultado da “educação” das crianças e dos jovens é a família. Esta crença de que a família é quem “forma” as pessoas parece estar reforçada por teorias deterministas da psicologia do desenvolvimento, sustentando uma visão paternalista de família. A organização cotidiana da vida familiar na contemporaneidade inclui redes de socialização e de influências bem mais complexas e amplas do que a família, desde os primeiros anos da criança. Deve-se considerar que, em função das configurações atuais do mundo do trabalho, cada vez mais cedo as crianças passam a conviver mais tempo com cuidadores do que com a sua própria família.

O método dialético inicia-se com a negação da aparência apreendida de forma imediata (negação da singularidade), auxiliando a compreender que apesar de serem consideradas na análise do papel da família, as dimensões psicossociais e de configuração familiar não são capazes de explicar toda a complexidade implicada na formação ético-cultural das pessoas na contemporaneidade. Além disto, é necessário questionar se o poder de influência da mídia não pode ser contraposto. Em termos

metodológicos, a categoria de negatividade permite ampliar a visão imediata do objeto a ser conhecido, uma vez que a negação da apreensão imediata da realidade permite perceber o movimento dinâmico e contraditório da realidade (PONTES, 2010).

Segundo Pontes (2010), com a negação da singularidade evidenciada no primeiro contato com o objeto a ser estudado, o próximo passo do método dialético é analisar fatores universais contemporâneos que podem ser entendidos como leis sociais que compõe a totalidade da realidade (juntamente com a singularidade e a particularidade). Estes fatores universais, também denominados universalidade, revelam as tendências gerais de cada momento histórico, as “leis sociais” com seus processos e dinâmicas. Finalmente, acorde o autor, depois destes dois momentos - de negação da singularidade e de análise da universalidade -, o método dialético permite que se chegue à particularidade do objeto de investigação, percebendo e destacando as mediações existentes que são específicas ao objeto em questão e que permitem o acesso à sua essência.

Sendo assim, faz-se mister considerar, ainda, além das duas dimensões apontadas anteriormente, várias outras dimensões: econômicas, escolares, políticas, sociais, culturais, entre outras.

#### *2.1.4 É possível conciliar o papel de provedor e de “educador”?*

Neste item deve-se discutir como as famílias têm conseguido (ou não) conciliar seu papel de prover condições materiais para a subsistência de seus membros e como têm percebido seu papel educativo junto às crianças. Com foi levantada uma dificuldade de entender e vivenciar o papel de educador, entre as participantes, sinalizou-se isto com as aspas na palavra educador.

Com a perspectiva neoliberal, é comum se deparar no cotidiano do trabalho com famílias que não possuem as mínimas condições de sobrevivência. A pobreza e a miséria no Brasil vêm se instaurando cada vez mais, portanto a preocupação com esse quadro é contínua. Nas famílias em situação de precariedade econômica, manifesta-se a desigualdade social, que foi sendo construída na década de 1980 e se consolidou em 1990.

As famílias investigadas são de baixa renda<sup>17</sup>, o que significa ter características globais semelhantes, por exemplo, a precariedade das condições de vida, tal como vive a maioria das famílias brasileiras, sendo que apenas duas das famílias entrevistadas (Olga/ Natália e Alessandra) tinham algum de seus membros empregados. O desemprego tem suas repercussões nas vidas das famílias, determinando que vivam em condições de vulnerabilidade socioeconômica, embora algumas famílias aproveitassem desta condição de desemprego como possibilidade de conviverem de perto com seus filhos. Analisemos as particularidades encontradas neste sentido.

Uma das entrevistadas, Alessandra, é a única mãe de família que, na época das entrevistas, precisava trabalhar o dia todo para sustentar a casa, sendo que seus filhos ficavam sozinhos, e a bebê de 9 meses ficava com uma conhecida. Além de não permanecer com seus filhos durante o dia, ela relatara que à noite ficava tão cansada que também não conseguia conviver com eles:

*Alessandra: Que às vezes eu chego cansada, faço janta, tem dia que eu nem janto, já deito e vou dormir. Eu nem vejo. Tomo banho, deito e vou dormir. Eu nem vejo. Eles que fica [...].*

Esta dificuldade de conviver com os filhos não pode ser simplesmente interpretada como uma falta de vontade da mãe, mas como um resultado de um ritmo de trabalho muito intenso e desgastante que tem na banca de pesponto. Pode ser notado, em vários momentos da entrevista, que Alessandra é uma das mães entrevistadas que não participava quase nada da rotina de seus filhos, contando, em várias situações, que chegou em casa e não sabia onde estavam os filhos. Claramente, mesmo que não por opção voluntária de Alessandra, seu distanciamento dos filhos tem consequências que não podem ser previstas e nem foram aferidas nesta pesquisa, mas evidenciam a ausência de um adulto, durante todo o dia, em uma casa com 6 crianças, morando no Aeroporto IV, bairro periférico da cidade, reconhecido entre os mais violentos da cidade.

---

<sup>17</sup> A família de Alessandra pode ser enquadrada na classe E (miséria), a família de Pity na classe D (pobreza) e as demais famílias – de Isamara, Maria/Vitória e Olga/Natália – na classe C. Mesmo estando na Classe C, estas três famílias tinham rendas per capita muito próximas aos limites mínimos de sua classe, além de apresentarem riscos de desemprego e perda de benefícios que recebiam.

Talvez pela sua ausência em casa, talvez por alguma crença culturalmente alimentada, Alessandra contou que incentivava seus dois filhos (de 11 e 8 anos) a terem algumas responsabilidades como “homens da casa”:

*Alessandra: Vai gente, vocês são os home da casa. Você F. é o primeiro e o Vi. é o segundo. [...] [E K. fala] Mas mãe, você que é o homem da casa. [Alessandra responde] Eu não sou homem da casa, nada, gente. Eu também tenho medo, pode não parecer, mas eu tenho medo.*

Como crianças podem receber tamanha responsabilidade? Quais os sentidos que podem dar para essas falas de “incentivo”: para que eles protejam a família de algumas situações e que não tenham medo?

Maria também ficava fora de casa no período da tarde até às 19 horas, deixando sua filha de três anos com a mãe, Vitória. Esta conta que, quando seus filhos eram criança, ela trabalhava o dia todo e, para não deixá-los sozinhos em casa, tinha de levá-los para o trabalho. Vitória relata:

*Vitória: Eu trabalhei numa casa por 5 anos e eu levei eles comigo pro serviço dois anos e meio. Até ela poder ir para a escola. Então eu levava eles, punha eles sentados no sofá e eles ficavam quietinhos lá... Ela de um lado e ele do outro.*

Mesmo que para Vitória esta seja uma história que ela conta com orgulho da obediência dos filhos, Maria responde a esta fala da mãe dizendo que sofriam muito por ficarem o dia inteiro sentados no sofá e que não espera que a filha sofra tanto assim também. Ela conta ainda que esperou a mãe parar de trabalhar para poder procurar trabalho, assim não precisaria deixar a sua filha na creche. A experiência de Maria revela que ela não quer deixar a filha sofrer o que ela sofreu, quer poupá-la, contrapondo-se à opinião da avó que prevê consequências para a neta com essa atitude. Vitória retorquia:

*Vitória: Mas eles [os filhos L. e Maria] eram obedientes. E ela [a neta MV] não obedece. Ela é... ela fala assim: “É eu, é eu, e só eu.”*

Na literatura, autores como Passos (2007), Caetano (2005) e Rodrigues (2002) discutem que o vínculo de proximidade e afetividade com os filhos seria a

melhor forma de educá-los e de prepará-los para serem mais autônomos e éticos para a vida em sociedade.

O convívio direto dos pais com os filhos, no processo de educação, é discutido por alguns autores como importante para que os filhos tenham contato direto com os “modelos” de socialização primária.

No entanto, a convivência é a custo da melhor condição de vida, ou seja, resultado do desemprego que imprime às famílias uma vida marcada pela carência socioeconômica.

Natália é outra mãe entrevistada que não saia de casa para trabalhar, pois pedira demissão de seu trabalho “com registro” numa fábrica de calçados para poder trabalhar em casa, costurando sapatos. Ela dizia não gostar de trabalhar em fábrica; preferia trabalhar em casa. Isto a deixava com mais tempo de cuidar dos filhos, levá-los ao médico, saber da rotina deles e, inclusive estudar com eles. No trecho, a seguir, Natália ressalta que estar perto dos filhos a permite educá-los da maneira que acredita ser melhor:

*Natália: Eu explico para ele o que que é, eu não escondo. “Mãe, o que que é aquilo?” Eu já falo o que que é aquilo e porque que não pode pegar. Agora tem mãe que não, tem mãe que: “Ah, deixa para lá... Depois te explico...” A hora que vê o filho já tá é usando. Aqui no Aeroporto, agora você vai andar aqui, tem criança mexendo. Aqui é feio. Não que eu não deixo eles brincar com os meninos, não, tem coleguinha deles que vem muito aqui. Ou eles vão na casa deles, eu sei que tá ali. Mas é pouco, eu não gosto.*

Ressalta-se nesse depoimento, a postura de Natália em expor para os filhos (apesar de no trecho estar se referindo ao filho), de forma direta, os “perigos” que eles correm e os cuidados que devem ter com as pessoas e suas influências. Para Natália, os filhos devem ficar em casa, na escola ou na igreja, sendo que pode ser evitado sair de casa com objetivos exclusivos de socialização. Ela e a mãe, Olga, justificam terem medo de que as crianças estejam com pessoas que “ensinem coisa errada” para elas.

Pode-se associar este receio ao fato de o pai das crianças, marido de Natália, estar preso. Não foi falado sobre este assunto na entrevista, já que as entrevistadas não se demonstraram à vontade para isto. Então, a pesquisadora preferiu

não abordar um assunto potencialmente ansiógeno para a família e que não estava diretamente relacionado aos objetivos do trabalho. Teria sido interessante saber esta informação para contextualizar vários depoimentos desta família, mas como não foi possível, fica apenas o apontamento de que este fato possa influenciar o posicionamento receoso da família em deixar com que os filhos se socializem fora da família, da escola e da igreja.

Olga, como avó das crianças, conta que ajuda a filha a cuidar dos netos, mas não interfere diretamente na educação deles, respeita o que a mãe considera certo para eles. Conta que

*Olga: Se ela [Natália] sai eu vou, eu me responsabilizo pelos filhos dela que ficam em casa. [...] Ai eu já não me meto, né Natália. Nunca, né Natália? [E a Natália responde] Nunca. Se eles faz errado ela fala assim: “Vai lá ver com a sua mãe.”*

Nesta família parece existir uma delimitação entre a mãe e a avó sobre quem tem a função principal de educar as crianças, que seria a mãe; mesmo a avó estando sempre por perto para ajudar, ela procura não influenciar ou atrapalhar o que a mãe ensina.

Pity adotou seus dois filhos, sendo que a mais velha V. é filha de seu ex-marido, e o mais novo, B., é filho de uma sobrinha. Sobre a maneira como foi educada pela mãe, relata que

*Pity: [...] desde pequena a gente nunca morou junto não. Eu sempre ficava pra lá, pra cá, pra lá. Aí, quando eu tinha mais ou menos uns 8, 9 anos, ela me deu para eu trabalhar numa casa, de doméstica. [...] Aí, nessas alturas do campeonato, a minha mãe não tava nem aí com nós.*

Ainda relata uma desconfiança muito negativa sobre a sua mãe:

*Pity: Teve uma vez que eu comecei a perder um neném e ela não me levou no médico, ela me levou na farmácia. Ai o cara da farmácia falou assim: “Vai embora que eu dei um remedinho para ela e ela vai ficar boa.” Ele tinha era me dado um remédio para eu perder o neném. E eu não sei se foi ela que pediu. [...] Mas deve que a minha mãe que pediu para dar o remédio para eu perder o neném. Porque ninguém vai fazer isto sem a autorização da mãe ou do pai, né?! [...] Não, ela jura que ela não lembra o que aconteceu, né.*

Assim, Pity atribui os seus ensinamentos e modelos de vida fora de casa desde cedo, vendo nos amigos e padrões modelos positivos e negativos para sua vida. Já na educação de seus próprios filhos, é uma mãe que “mima” e constrói vínculos de admiração.

*Pity: Ah, o B.... ele é... ela [V.] fala que ele é manhoso. [E V. fala] Criança sabe, pode fazer tudo... [Pity volta a se manifestar] Ah, mas tadinho! Eu não acho assim. Ela não entende porque eu deixo o B. fazer as coisas. É que eles, eles é pequeninim, eles pode. [...] Ela [V.] era exibida. Ela mesmo depois de grande ficou exibida. A gente... mãe é assim. Eu saía, era assim, menina. Eu precisava de ir comprar um sapato para mim, eu nunca saía e comprava o bendito sapato para mim. Ela tava cheia de sapato e eu ainda comprava outro sapato para ela. Se era para comprar uma roupa para mim, não comprava, comprava uma roupa para ela.*

E Pity continua sua fala, ressaltando o seu orgulho em ter conseguido desenvolver um vínculo positivo com a filha, que por sua vez concorda que Pity é um exemplo de mãe a ser seguido.

*Pity: Eu não sou assim a perfeição da pessoa, mas eu assim, os amigos dela tudo gosta de mim, você precisa de ver. Até fala “Vamos trocar de mãe?” Mas é porque eu sou brincalhona, sabe? Eu levo tudo na brincadeira. Às vezes, quando tá as colegas dela aqui, a gente brinca muito. Então a gente às vezes vai em algum lugar e eles falam assim: “Leva a sua mãe, leva a sua mãe.” [...] [V. fala] Eu quero ser igual a minha mãe. [...] Eu quero ser para a minha filha o que a minha mãe é para mim. Nossa, porque, sabe, a minha mãe para mim é A MÃE. Não tem igual. E eu quero ensinar o jeito que ela ensinou. A minha mãe é de conversar, né, ela conversa bastante, ela explica. No último extremo mesmo que ela bate. A minha mãe é doida, é doida, ela é bem atrapalhada. Às vezes eu tô aqui e ela tá rindo, sabe?! Ela é assim, deste jeito. Ela é muito brincalhona.*

O exemplo de Pity é de alguém que procurou romper com o modelo de educação que recebeu, sem troca de afeto ou vínculo positivo com os pais, mas que inclusive foi capaz de constituir uma família com dois filhos adotados.

Quanto à sua proximidade com os filhos, por ser aposentada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), pode ficar a maior parte do seu tempo com eles. Ela defende que V. volte a trabalhar quando terminar a escola, dando tempo para a bebê crescer mais um pouco. E acrescenta que criou B. desde recém-nascido, mas

que agora prefere que ele passe mais tempo na casa da madrinha dele, que mora em outro bairro. Segundo Pity:

Pity: [O B.] *Morava aqui. E agora não, né. A madrinha dele fica mais com ele, né. Mas assim... ele me chama de mãe. [...] Ele [B.] vem todo fim de semana. [...] Só que eu não gosto muito que ele fica por aqui não, porque toda criança aqui [do Bairro] mexe com droga.*

Apesar de toda a tentativa de rompimento com a forma de criação da mãe, Pity faz algo semelhante ao pedir que o filho mais novo more com a madrinha, longe dela, que é a pessoa que ele considera mãe. Mas entende que isso é para protegê-lo, já que no Bairro teria muito perigo de ele começar a se envolver com droga.

Isamara estava separada do marido havia mais de quatro anos, na época da entrevista, portanto cuidava dos dois filhos, que ainda moram com ela, praticamente sozinha. Ela conta que sempre trabalhou como doméstica, mas estava afastada por seis meses pelo INSS por causa da depressão, permitindo que ela ficasse em casa para se tratar. Isamara conta que acredita que a percepção que ela tem dela mesma como mãe é diferente da que os próprios cinco filhos (três já não moram mais com ela) têm.

Isamara: *Sou seca. Eu acho que... não sei... acho que convivi muito com o J. [ex-marido] e acabei ficando igual a ele mesmo. Secona. Ele é bem secão, bravo. Só que os menino, meus filhos, não acha assim, né. Eles fala: "Nossa, se a minha mãe fosse pelo menos metade do meu pai, nós tava perdido. Já tinha morrido tudo." [...] Eles não acham que a minha atitude é ruim. Igual... em relação ao pai deles. [...] Eles são... tudo próximo a mim.*

O filho mais novo, de 3 anos, R., ficava na creche do bairro por tempo integral, e a filha, que ainda morava com ela, M.A., de 16 anos, estudava pela manhã e a tarde estava trabalhando por dia, sem registro, em uma padaria do bairro. Isamara declarou que não estava conseguindo cuidar do filho pois tomava remédios antidepressivos fortes, que davam muito sono. Mesmo assim, é ela quem cuidava deles. Isamara discorre:

Isamara: *Não tem ninguém que me ajuda. O pai deles... não participa de nada não. Com eles, não. Ele é... Um dia eu chamei ele pra ir levar o R. lá no Janjão [Ambulatório de Saúde da cidade], lá. Vixi. Nossa. Ele foi, mas vixi, falou o mês inteiro. Aí eu não quis mais chamar. [...] “É, porque era pra mim tá dormindo, que eu tenho que levantar cedo pra ir trabalhar. É, em vez de arrumar outro jeito, tem que me acordar.” Fica uma reclamação. Aí, é pra não chamar mais.*

Mesmo com algumas rupturas que apareceram nas entrevistas entre o modo como as mães mais jovens entrevistadas na pesquisa demonstraram preferir educar seus filhos, diferenciando-se das suas mães nas práticas que adotam, também podem ser identificadas algumas permanências, sendo uma das principais a crença de que educação e a transmissão de valores se fazem principalmente pelas próprias ações e condutas dos pais.

### 2.1.5 *Ensinar com o próprio exemplo*

Para Comte-Sponville (1999), a melhor forma de se ensinarem as virtudes é através do exemplo prático. Ana Silva (2002) defende que os valores são aprendidos da mesma maneira que a cultura: de forma sutil, no cotidiano da vida e muito mais pelas ações do que pela fala.

Berger e Luckmann (1991) asseveram que é pela socialização primária, na convivência inicial com a família, que a criança começa a formar sua “bagagem” afetiva, cognitiva e moral. Os membros da família são os primeiros mediadores do mundo e se tornam para a criança os primeiros modelos a serem seguidos.

Caetano (2005) postula que os familiares estão confusos sobre a melhor forma de educar seus filhos, apresentando conflitos, tais como: devem ser duros e exigentes com os filhos, ou liberais e flexíveis? Esses conflitos podem ser resolvidos pelos pais optando por uma das duas alternativas citadas anteriormente, mas muitas vezes esses são negados e rechaçados, quando os pais transferem para a escola o dever de educar os filhos. Será que essas três alternativas são as melhores soluções para a educação ética das crianças? Quais serão as consequências dessas “soluções”? Quais são os melhores exemplos de conduta para se dar aos filhos?

Um dos problemas levantados nesta pesquisa é o de que algumas famílias parecem apresentar dificuldades em exercer sua capacidade de escolha e definição

de valores para a educação de seus filhos, seguindo “modelos” pré-determinados, que as desresponsabilizam dos resultados negativos ou positivos deste processo. Pode-se questionar se esta atitude é fruto de uma escolha livre e consciente ou se é fruto de uma falta de conhecimento de outras alternativas.

Neste ponto, identifica-se uma aparente contradição entre argumentos presentes neste trabalho:

a) de um lado, foram expostas afirmações de que as famílias não têm condições psico-sócio-econômicas para educar suas crianças, necessitando de intervenções mais expressivas do Estado (políticas socioeducativas de proteção e instrumentalização das famílias – discutidas no subitem do trabalho “Participação do Estado na educação”), para que essas possam adquirir mais condições de superar as desigualdades socioeconômicas e buscar sua emancipação;

b) por outro lado, foram citados argumentos que reforçam a ideia de que existe uma força condicionante de valores disseminados por ideologias hegemônicas, “burguesas”, dominantes, estatais, que são automaticamente incorporadas pelas famílias como verdades inquestionáveis, passando a pautar seus pensamentos e ações; e,

c) finalmente, argumentou-se que algumas famílias estariam perdidas em meio a tantas possibilidades de valores e “formas de ser”, proporcionados pela liberdade do indivíduo trazida com a modernidade, não sabendo como agir e, em alguns casos, até procurando “modelos” prontos que as guiem e as desresponsabilizem das consequências destas escolhas entre tantas outras possibilidades, muitas vezes até opostas.

Essas manifestações de várias facetas do objeto de estudo, aparentemente contraditórias, podem ser explicadas pelo movimento dialético das expressões da realidade – que não são lineares e muito menos unidimensionais. Assim, para explorar esta questão, faz-se necessário confrontar-se com estas contradições, tal como se propõe este trabalho.

Por mais que a família desconheça ou tente transferir a responsabilidade de educar suas crianças para a escola (ou até para a mídia televisiva), a criança inevitavelmente estará incorporando valores e regras através do convívio social. E este convívio inclui a família e seus “exemplos”.

Dentre as entrevistadas, muitas colocaram em seus depoimentos que acreditam que a melhor educação se dá através do próprio exemplo delas como mães. Conforme Alessandra, ela já escutava isto de sua mãe e pôde perceber na sua prática como mãe que era verdade que se pode ensinar através do exemplo. Ela narra:

*Alessandra: Aí a minha mãe falou pra mim: “Olha lá, figura do filho é a mãe. Do jeito que você faz, eles faz. Se você não mudar, eles vai crescer tudo igual você.” [...] Aí eu percebi que o que ela tava falando era verdade. “Se você não mudar. O espelho que eles tem é você. Eles vão ser do mesmo jeito. [...]” Ai eu falei assim: “Eu tenho que mudar, né.”*

Natália também compartilha com esta opinião:

*Natália: Eu acho, acho não, eu tenho certeza. Porque não adianta você... o que você ensinar para o seu filho, é o que você for o seu filho vai ser. Não adianta você querer ser uma pessoa, assim, é, você vê muito a pessoa que quer passar uma coisa para o filho: “Ah, tem que ser assim e assim.” E ele vai ver que você não tá sendo, ele vai fazer o que você faz, não o que você ensina, entendeu?. [...] É, porque para o que você fala, não dá muito crédito, mas o que você faz... tem mais efeito.*

É interessante verificar que a ideia de que o exemplo dos pais é uma influência significativa na formação dos filhos também está presente na literatura. Comte-Sponville (1999), Ana Silva (2002) e Caetano (2005) são alguns dos autores que defendem que a influência do exemplo na prática é maior do que qualquer aprendizado teórico que possa vir dos pais, professores, amigos ou outros. A sabedoria popular, provavelmente advinda da vivência empírica, presente nas falas de duas das famílias entrevistadas, está nitidamente em concordância com a teoria e apontam para uma persistência de valores bastante positiva entre as gerações.

Outra persistência de crenças entre as gerações, mas não tão positiva quanto à discutida anteriormente, é a ideia de que existam heranças genéticas que determinam a personalidade e, portanto, o comportamento das crianças. O célebre provérbio popular “filho de peixe, peixinho é” (também existente em outras línguas<sup>18</sup>) já demarca que existe uma expectativa sociocultural de que os filhos sejam “reedições” bem próximas do que foram seus pais. O maior problema é que a

<sup>18</sup> Em inglês: “*A chip off the old block.*” [tradução nossa: Uma lasca do antigo bloco]. Em alemão: “*Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*” [tradução nossa: Uma maçã não cai nunca longe do tronco].

explicação mais frequente para esta semelhança fica exclusivamente na herança genética, como determinante para qualquer característica, descartando inclusive o aprendizado sociocultural como um dos fatores influentes nessa “equação”.

Uma das falas destacadas nas entrevistas que ilustra este tópico foi a de Alessandra, diante de um questionamento da pesquisadora sobre o que ela pensava acontecer para uma criança tornar-se “um bandido” (expressão dela):

*Alessandra: Não sei. Não. O pai dele [pai de E.] conhece a família e falou que o menino sempre foi daquele jeito, sempre foi danado. Eu falei: “O que será que acontece. De certo já nasce assim [...]” Eu acho que é dele mesmo, né. É o estilo, o tipo dele. Ele vai ser daquele jeito, né.*

Maria e Vitória também explicam o comportamento difícil, autoritário e desobediente de M.V. (filha de Maria) pela genética. Maria conjectura:

*Maria: Mas não sei se é porque ela puxou o pai, a genética dele.... Porque os primos dela também é.... vixi! [...] Eu falo para ela: “É do seu pai, esse lado aí, heim!”*

Já Vitória levanta a hipótese de que a neta “puxou” o comportamento de sua irmã:

*Vitória: Ah. Mas eu tenho a impressão que a M.V. é mais ou menos igual a minha irmã. Ela é muito ela! [...] É assim: tudo dela é bonito! Só ela que sabe! (Risos) Ela que sabe. Ela não espelha, porque ela que ensina. [...] A MV é mais ou menos do tipo dela. Ela puxou ela. Agora eu não sei como, mas que é, é. A M.V. é igualzim ela.*

Tal como está presente na fala das entrevistadas, encontra-se na explicação de alguns fenômenos a lógica da razão instrumental, neste caso, de que a única explicação para o comportamento negativo da neta é que esta tenha herdado traços genéticos da tia-avó e/ou do pai. Assim como a concepção positivista, para a qual a doença tem que ser curada através da “regulação” de algum órgão que não esteja em pleno funcionamento no corpo, as partes “ruins” (para não dizer “doentes”) da família são atribuídas a fatalidades genéticas das quais não se escapa, não se escolhe e não se altera.

Esta atribuição é preocupante por sinalizar traços de falta de percepção do cotidiano e das relações pessoais, sociais, culturais e econômicas nas variáveis de constituição da conduta e da personalidade das pessoas, mais especificamente no caso das crianças relacionadas às famílias entrevistadas.

Isamara discorda desta atribuição da explicação do caráter ao determinismo genético, mas acredita ainda no fatalismo das consequências da vida, como se a pessoa não tivesse mesmo condições de alterar a história que começou a ser escrita desde a sua gestação. Isso pode ser constatado na conversa transcrita abaixo:

*Pesquisadora: Tem alguma coisa que acontece na vida que faz um ser mais assim e o outro ser mais de outro jeito?*

*Isamara: Eu acho que é o que acontece na vida. Eu tiro base pelos meus filhos. Que a minha filha mais velha, ela é mais tranquila. Acho que a gente tinha, assim, a gente era mais humilde. Porque nós morava lá no sítio. O pai dela trabalhava o dia inteiro, na roça e ela ficava comigo o dia todo, né, em casa. [...] Aí depois o outro, já foi um pouco diferente, ficou menos comigo e mais em creche. E tive menos contato, não foi tanto como a outra. E tem a outra também, que é super revoltada, que já foi assim, desde que eu tava grávida, o J. [ex-marido], nós, nós brigava demais. Ele falava que a menina não era filha dele, que eu tinha traído ele, que a menina era de outro. Nós brigava muito. Aí, já foi isso, eu falo que já foi gerando com raiva. E ela é tão diferente, tão explosiva. Super amorosa, mas é explosiva, parece que tem uma revolta dentro dela.*

A discussão mais pormenorizada sobre esta falta de alternativas ou escolhas foi feita na categoria Autoridade, obediência e liberdade.

## **2.2 A influência social na formação ética**

Uma das formas de entender a influência social na formação ética é recorrendo às teorias sociais de formação da identidade. Segundo Berger e Luckmann (1991), autores da psicologia social, entende-se que a formação da identidade e a inclusão do indivíduo na sociedade são processos inter-relacionados que acontecem através de três momentos simultâneos e desenvolvidos dialeticamente: a interiorização, a objetivação e a exteriorização. Para os referidos autores, este processo se inicia com a interiorização, ou seja, quando a criança começa a perceber

o sentido de algo do mundo e das pessoas, decodificando o que percebeu de acordo com seus processos subjetivos de compreensão e, desta forma, apropriando-se do mundo externo conforme o percebe e interpreta e tornando-o parte de sua própria subjetividade. Muito desta interiorização, contudo, é feita de forma acrítica e chega a influenciar diretamente o ser humano na sua formação.

Os momentos de objetivação são quando as pessoas expressam suas subjetividades, tornando evidentes e perceptíveis para todas as outras pessoas, através de comportamentos e de falas, seus conteúdos interiores. Só se pode perceber e fazer inferências sobre as subjetividades alheias se elas forem concretizadas e exteriorizadas (BERGER, LUCKMANN, 1991).

O homem recebe influências sociais para se formar, mas também é capaz de influenciar e transformar o mundo através da expressão de seus pensamentos, da realização de seus projetos, ao que Berger e Luckmann (1991) chamam de exteriorização.

Para Lisboa (1997), as pessoas iniciam sua inserção na sociedade através da sua família, com a socialização primária, sendo que, desde o momento em que nascem, tornam-se membros da sociedade. Em seguida, passa-se para a socialização secundária, quando a pessoa se insere em outros setores da sociedade além da família.

Na socialização primária, a criança apreende o mundo e as outras pessoas através da mediação dos seus familiares mais próximos, sendo que

[...] o mundo social é filtrado para a criança de acordo com os valores dos *outros significativos* e, também, com os valores da posição social do grupo familiar, sua classe social, ou seja, ela participará ou não da estrutura social objetiva pela via que lhe for mostrada, criando e recriando, naturalmente, mas dentro do filtro estabelecido pelos *outros significativos*. (LISBOA, 1997, p.117, grifo do autor).

Os *outros significativos*, segundo Lisboa (1997), são as pessoas com que se convive de forma imposta pelo nascimento (ou adoção), ou seja, as pessoas que compõem a estrutura social objetiva inicial da criança e que se encarregarão do seu processo de socialização, responsáveis ainda por lhe introduzir no universo simbólico repleto de significação.

Apesar de não poder escolher quem serão os *outros significados* presentes na sua socialização primária, a criança seleciona emocionalmente aqueles com quem se identifica e interioriza estas experiências.

Na socialização secundária, dotada de identificações primárias, a criança se insere em outros níveis sociais, convivendo com pessoas diversas que são fruto de famílias que cultivam os mais distintos valores e modelos. Neste momento, a criança já pode escolher os grupos com que mais se identifica, e as interiorizações e identificações já se dão mais no nível normativo e cognitivo, com conotações emocionais que podem ser diferentes ou não das do nível de socialização anterior.

Diferente desta concepção de que a socialização é um processo a ser construído, Marília Miranda (2004, p. 130) considera que a criança já nasce socializada, defendendo que “[...] sua origem social de classe determina sua condição de ser social.”

Utilizando-se de uma retrospectiva histórica que vai desde a Idade Média, período em que as crianças eram consideradas como “pequenos adultos” e conviviam sem restrições na sociedade como um todo, até o século XVII, quando surgiu o sentimento de criança estudado por Ariès (2006), Marília Miranda (2004) explica que a socialização das crianças acontecia no contato com a sociedade, sem nenhuma mediação da família ou de qualquer outra instituição. Toda a aprendizagem de valores, costumes e práticas profissionais se dava ajudando os mais velhos.

A partir do século XVIII, são os valores burgueses que levam à transformação da convivência social, com a invenção da intimidade e da vida privada. As crianças passam a não ter oportunidade de compartilhar a rotina social, uma vez que as formas comunitárias foram extintas para que se pudesse organizar a sociedade de modo a atender às demandas da ordem capitalista (MIRANDA, M. G., 2004). Assim, para que os adultos pudessem trabalhar nas indústrias, as crianças eram mandadas para as escolas, em sua maioria administradas por religiosos, que procuravam cumprir sua função disciplinadora, moralizadora e educativa.

Marília Miranda (2004) pontua que esta transição não foi logo absoluta, sendo que os nobres e pobres resistiram inicialmente em mandar seus filhos para as escolas, tendo sido necessárias outras estratégias que convencessem a sociedade como um todo de que as crianças não estavam “preparadas” para a vida. A autora

salienta que muitos pesquisadores auxiliaram, com suas teorias fundamentadas principalmente no processo biológico de desenvolvimento da criança, a “comprovar” que as famílias não detinham os conhecimentos necessários para realizar esta preparação das crianças para a vida na sociedade moderna, convencendo-as (as famílias) a se renderem aos padrões de vida em família projetados pela modernidade.

Sob o enfoque de Marília Miranda (2004, p. 127),

As considerações destes fatos históricos nos permitem compreender como a ideia moderna de infância foi determinada socialmente pela organização social capitalista, definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Contudo, a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade.

Portanto, a socialização da criança passa a ser uma preocupação das famílias e das escolas, que depois de terem juntas retirado a criança do convívio social comunitário, como demonstrou Marília Miranda (2004), passam juntas a serem agentes de mediação desta socialização, procurando “garantir” que a criança se torne uma pessoa que seja adequada e boa segundo os critérios contemporâneos. A escola, assim como a família, recebe a cobrança social de atingirem os seus objetivos de socialização e formação técnica, mas as críticas que lhe são feitas são inúmeras, inclusive foram fonte de discussão dos participantes desta pesquisa, como se vê a seguir.

### *2.2.1 Socialização e formação técnica das crianças: a escola*

A escola divide com as famílias a responsabilidade de sociabilizar e “educar” as crianças; assim, a inter-relação entre as duas é carregada de tensões e contradições (NÓVOA, 2002; GERA, 1994; HADDAD, 1987). São frequentes as cobranças da sociedade contemporânea, em especial das famílias e do Estado, para que a escola consiga cumprir a complexa finalidade de socialização atribuída a ela, principalmente após o século XVIII.

Segundo Alves, Leme e Ferreira (2011), a educação, no período do Brasil Colônia (1500 a 1822), era exclusivamente oferecida pelos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus da Igreja Católica, com o objetivo de passar seus valores e costumes aos índios, negros e filhos dos colonizadores. Em 1759, para retomar a centralização do poder do Estado e reprimir expressões políticas opostas vistas na Companhia de Jesus, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do país, acabando com o monopólio que detinham havia praticamente dois séculos. Rocha (2003) chama a atenção para o fato de que sem os jesuítas, o problema era encontrar professores capacitados, o que só se resolveu com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, quando trouxeram professores preparados de Portugal.

De acordo com Palma Filho (2003), o processo de laicização do ensino, iniciado pelo Marques de Pombal, ganha força no Período da República Velha (1889-1964) e entra no cenário educacional a ideologia liberal burguesa. A necessidade de instrução passa a ser uma exigência para um emprego nas cidades industrializadas. Com isso, percebendo a falta de qualificação da população para as novas exigências educacionais dos processos produtivos e de consumo; o governo de Getúlio Vargas, com a reforma de Capanema, instaura, em 1937, uma nova proposta para o ensino secundário, um sistema de ensino dualista. Esta proposta, segundo Palma Filho (2003), consistia na oferta do ginásio e colégio secundários às elites e o ensino técnico-profissionalizante à população pobre.

Com essa proposta, Alves, Leme e Ferreira (2011) entendem que o Estado centralizador procurou destituir a autonomia dos professores, criando uma cultura autoritária, cuja função ideológica era garantir que as cartilhas e apostilas fossem seguidas rigorosamente.

Com este recorte histórico, voltamos a discutir a função socializadora e educativa da escola. Marília Miranda (2004) critica a ideia de que a criança necessita de mediadores para se integrar na sociedade, uma vez que na sociedade medieval o espaço social era compartilhado por crianças e adultos, de forma igualitária. A autora reforça que apenas depois que a criança foi excluída do mundo dos adultos, em função do projeto de sociedade burguês, que ela precisou de ser “integrada” na sociedade, sendo que a escola foi a instituição designada para exercer esta função.

Marília Miranda (2004) ressalta que, dependendo da forma como a escola realizar esta função de integração social, ela pode encobrir a face de marginalização da cultura capitalista quando passa a atuar como instituição que impõe uma cultura que considera legítima e rechaça qualquer outra, vista como ilegítima.

Segundo uma das entrevistadas, Pity, a escola está contribuindo para a perpetuação de um modelo de violência, sendo espaço de práticas que, no tempo em que ela era jovem, não ultrapassavam os “muros escolares”. Para Pity:

*Pity: Ninguém aprende mais nada na escola. Aprende: mexer com droga, falar palavrão (risos), querer bater nos professores. [...] Na escola que ela [filha V.] tá, no período da manhã, menina estava uma roubação! Roubava, roubava, roubava e ninguém fazia nada. O dia que roubou o celular dela [V.], eu falei assim: “Ó bem, [eu falei assim por falar]... ou alguém vai dar conta deste celular ou a gente vai deixar todo mundo pelado aqui e ai vai dar conta deste celular!” Aí eu não sei o que eles arrumaram lá que eles acharam o celular dela dentro do lixo, depois eles acharam a bateria. Deram conta do celular dela. Agora que eles puseram câmera lá.*

A percepção da entrevistada é de um cenário escolar tomado por todas as principais expressões da questão social que demarcam a região em que moram as participantes da pesquisa: tráfico de drogas, uso e abuso de drogas, violência, roubo... A escola está sendo vista como uma instituição reforçadora da falta de perspectivas de caminhos para a população sair da condição de vulnerabilidade social, como um local incapaz de enfrentar e combater os problemas sociais e que acaba sendo “sugado” por eles.

Neste sentido, pode-se entrar em contato com preocupações sobre os maus exemplos que as crianças e adolescentes têm nas escolas, com o convívio de outros alunos violentos e, em casos citados, inclusive com traficantes. Pensar a escola como um ambiente semelhante às instituições prisionais, onde se convive com pessoas que podem ser o pior exemplo possível, que podem até corromper os jovens para o mundo da criminalidade, é extremamente assustador. Mas as entrevistadas pontuaram com segurança que vivenciam esta realidade: a escola muitas vezes pode dificultar a educação das crianças e jovens por colocá-los em convívio com “maus modelos”.

Vitória também manifesta sua preocupação sobre a forma como a comunidade vem se relacionando com a escola, percebendo que existem aqueles que procuram impor, inclusive pela força, sua vontade:

*Vitória: Os alunos vai na escola para xingar, para fazer insulto, para brigar com o professor. Quem manda na escola é o aluno, não é o professor e a diretora. Eu já escutei na porta de escola isso aí. Teve uma mulher que foi buscar a irmã dela...[...] ela virou assim: “É, porque eu queria estar estudando nesta escola. Queria estudar aqui nesta escola para mim mostrar que na escola quem manda é o aluno.” E eu falei: “Nossa, menina, sua mãe não te deu educação, não!” E ela falou assim: “Por quê?” Eu falei: “Porque quem manda na escola é o diretor. É um órgão público que manda na escola e não vocês. Porque vocês tá ali para aprender, para educar.” Aí ela falou assim para mim: “Não, mas quem manda na escola sou eu. Tem que bater mesmo.” E eu: “Não, eu acho assim.” Mas daí eu parei também porque, já viu, né....*

Outro aspecto relacionado à violência que foi levantado nas entrevistas por Alessandra foi da violência física, que aconteceu com seu filho que, sem nenhuma interferência da escola, tinha apanhado de um grupo de alunos bem mais velhos do que ele, dentro da escola. Segundo a mãe, o garoto também foi ameaçado de apanhar novamente, caso contasse para alguém que tinha sofrido agressão.

*Alessandra: Ele não queria voltar na escola. E a diretora me ligando: “Ah, mas ele é um excelente aluno. Ele é um dos melhores alunos que tem. Por ele ser homem, ele é o melhor aluno menino que a gente tem na sala dele. É ele.” Eu falei: “Ele não quer ir.” Ele chorava: “Mãe eu não vou na escola, eles falou que vão me bater de novo.”*

Mas depois que a sua filha adolescente bateu no menino na escola, ameaçando-o de bater novamente se ele continuasse implicando com o irmão dela, este voltou a comparecer às aulas.

Apesar de não terem sido tão claras e diretas como Pity e Vitória, as avaliações pessoais de Isamara e Maria também indicam uma preocupação com a dificuldade das escolas em impedirem comportamentos violentos de desrespeito à autoridade escolar e em poderem oferecer outros modelos de sociabilidade aos seus alunos.

Isamara: [...] a escola, eu acho que tinha que ser um pouco mais, assim, mais rígido. Eles não conseguem, assim, dominar os alunos. Os alunos toma conta. É muito importante pra eles, por eles não tem assim, eu vejo que não tem assim um respeito com as pessoas da escola. E as pessoas da escola, eu acho que deixa assim, muito correr solto. Eu não sei se é a lei, ou o que que é, mas.... porque aí não respeita nada e nem ninguém. É difícil.

Pesquisadora: Aí não conseguem aprender?

Isamara: Eu acho que eles não conseguem. Por que eles aprendem muito pouco. Muito pouco mesmo. Eu acho que tinha que pegar mais firme, tinha que por esses menino a estudar mais. Ter mais disciplina, né, na escola.

As quatro entrevistadas citadas concordam que a falta de “controle” dos alunos pela escola se deve à falta de disciplina, ao fato de os professores e diretores deixarem os alunos “soltos” e, assim, perderem a sua condição de ensinar alguma coisa para eles. Será interessante comparar, posteriormente, ao discutirmos as estratégias da própria família em disciplinar seus filhos, com esta crença da maioria das entrevistadas de que a escola não consegue cumprir sua função por deixar os alunos “dominarem a escola” (fala da Pity).

Adentrando a análise do papel social da escola há uma observação do senso comum de que o grau de disciplina e exigência de uma escola está relacionado ao fato de ela ser particular ou pública, além de se atribuir à localização espacial da escola aspectos de sua qualidade. Mesmo que não se tenham encontrado estudos específicos sobre esta diferença, existe a ideia (e dados estatísticos, tais como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP) de que as escolas particulares são melhores do que as públicas, e de que as escolas públicas localizadas na periferia da cidade são piores do que as públicas das regiões centrais.

Nessa perspectiva, pode-se falar em vários tipos de escola, cada uma conseguindo ou não realizar determinados papéis socialmente esperados: não existe uma única escola, mas sim, várias escolas. E esta diferença merece ser pensada para que não se caia em certas armadilhas fatalistas.

Tal como foi exposto anteriormente, Palma Filho (2003) esclarece que há muitos anos existe mais de uma escola no Brasil: existe a escola para formar a elite, que irá ocupar cargos mais elevados, mas também existe uma outra escola, que tem o intuito de formar os assalariados que trabalharão na base da pirâmide social, a maioria que realizará trabalhos para a elite, com remuneração mais baixa.

Com a globalização, Laplane (2004) explica que a segregação da educação passou a ser influenciada pela lógica do desenvolvimento da tecnologia, com escolas que difundem de forma desigual os avanços nessa área. A autora pontua que a educação pública atual contribui para formar a mão de obra que conseguirá atender apenas ao nível mais baixo de exigências necessárias para o trabalho, que terá pouco acesso aos avanços tecnológicos mais atuais. Apesar de parecer problemática esta atuação da escola pública, Laplane (2004) enfatiza que esta forma de funcionamento atende perfeitamente aos ideais capitalistas, suprindo o mercado de um excedente de mão de obra pouco qualificada que, conseqüentemente, concorrerá por cargos mal remunerados e, em função da reserva de mercado, poderá reduzir ainda mais os salários com a certeza de encontrar pessoas que não aceitem trabalhar por valores tão baixos.

A educação particular da elite, seria aquela que procura realmente preparar as crianças e adolescentes para o topo da pirâmide do mercado de trabalho. Toda inovação tecnológica, cada vez mais acessível à população, passou a incrementar a competitividade entre as pessoas, exigindo que aqueles que querem ingressar em cargos mais altos do mercado de trabalho tenham competências e habilidades cada vez mais elaboradas e trabalhosas de conseguir (LAPLANE, 2004). Contudo, aqueles que conseguem frequentar (e pagar) as melhores escolas estão mais preparados para a concorrência.

No caso desta pesquisa, os filhos e filhas das entrevistadas frequentam as escolas do bairro periférico em que residem. Neste contexto, o papel educativo da escola é influenciado por este contexto global. As entrevistadas Natália e sua mãe, Olga, compartilham a ideia de que a educação está caindo de qualidade:

*Natália: É, aí vai [na escola] quando quer, não aprende e aí lá na frente que vai ter bomba. Aí não sabe nada. Chega na 8ª. série que vai ter bomba, aí não adianta mais.*

*Olga: Por isto que na minha época aprendia mais.*

Pity e Vitória também expuseram sua percepção de que a educação está pior do que na época em que estudaram, sendo que apenas Alessandra se diz satisfeita com a educação que os filhos estão tendo, considerando que eles estão

aprendendo muitas coisas. Como compreender esta diferença de opiniões? O que se pode sugerir é que, quanto mais abstrata for a percepção do que é educação e das possibilidades que ela pode trazer para as pessoas, menos se têm condições de avaliar a qualidade da educação a que se tem acesso.

Alessandra foi a entrevistada que, embora tenha a maior escolaridade entre as entrevistadas (juntamente com Pity e Maria), tinha a família com a menor renda *per capita* de todas. E mesmo não tendo o retorno financeiro de sua própria formação escolar, Alessandra continua acreditando que a escolaridade é importante e que irá apoiar os filhos nos estudos, até a universidade, se “eles quiserem”.

A questão da escolaridade de Alessandra também deve ser vista pela ótica da qualidade. Alves, Leme e Ferreira (2011, online) ressaltam que é “[...] evidente a persistência de um mesmo modelo de educação excludente, seletivo, gerador de desigualdades sociais [...] que não considera os professores, os alunos e nem a melhoria da qualidade de vida da comunidade.” De que adianta mais anos de estudo se a qualidade do ensino é muito aquém do necessário para se adquirir conhecimentos que deem aos alunos o diferencial para disputar por cargos melhor remunerados, para auxiliá-los a desenvolverem o pensamento crítico e atitudes autônomas?

A avaliação que as entrevistadas fazem da escola não abrange o nível de percepção da influência da globalização, mas se confunde com a própria dificuldade que percebem estar enfrentando em educar seus filhos. Na percepção delas, as atuações e os limites das instituições familiares e escolar estão muito ligados e inter-relacionados.

*Maria: Ah, eu acho que a escola é mais para a formação... do lado profissional. A escola não educa. A educação vem de casa.*

*Pesquisadora: Como assim? Para a vida?*

*Maria: É, para a vida a educação vem de casa. A escola vai te educar para você conseguir uma profissão melhor. [...] A educação maior vem de casa. A obrigação não é da escola. A escola eu acho que é mais um auxílio do que a própria educação em si, né. Ainda mais hoje que tem muita mãe louca que vai brigar na escola com os professores por tudo e acha que tem direito. Mãe que vai bater na diretora, quebrar portão da escola. E não vê que o filho que tá errado. [...] O aluno que dá mais trabalho é aquele que a mãe, num, num cuida. Chega lá e conta: “Ah, a professora me pediu para sair da sala.” A mãe não vai lá para saber porque que o professor pois*

*o aluno para fora. Ela já vai lá para brigar com a professora. Quer dizer o aluno, a criança já se acha, né?*

*Vitória: Eu já sou diferente. Eu acho que a escola... a educação vem do berço! A escola é o complemento da educação. Então, tem pai que não dá educação de jeito nenhum para os filhos. A gente vê por aí, né. Então, não dá. A criança, então, já chega na escola e a professora fala alguma coisa e a criança já xinga. Grita. E desde pequenininho. Então quer dizer que eu acho assim, que tem que... se desse um pouco de educação as crianças seriam muuuuito mais evoluídas. Porque antes, no meu tempo, a gente tinha educação. Mas a evolução era menos, né, o progresso era menos. Então, a gente não, não teve muita oportunidade, mas agora tem um tanto de oportunidade.*

*Alessandra: Eu acho que a escola é pra ensinar, não pra educar. Ela tá ali pra ensinar, mas a educação já vem de casa, né. A educação eles tem que ter, eu que tenho que dar, né. Porque professor não é obrigado a educar os filho da gente, né. Ele não é obrigado a ficar com uma criança que não tem educação. Eles tão ali pra ensinar, a escola vai ensinar, né. Não educar. A escola tem que ensinar.*

Essas três falas indicam que as mães diferenciam educar e ensinar, sendo que a primeira, com uma conotação mais técnica, seria função da escola, e a segunda, de cunho ético e anterior a qualquer outra etapa, deveria vir de casa. Apesar de ser uma tentativa de retirar das escolas toda a carga de responsabilidade sobre a formação das crianças e adolescentes, dividindo-a com as famílias, a separação entre a educação técnica e a educação ética demonstra-se um problema importante a ser superado.

Cristovam Buarque (2001) denuncia que o processo civilizatório caminha na direção de suprir as necessidades materiais através do avanço tecnológico. O grande problema é que, a partir de então, o autor acredita que todo o conhecimento gerado está vinculado à capacidade de usar o avanço técnico para criar novas necessidades de consumo. Buarque (2001, p. 100) afirma que os pensadores modernos entregaram seu “pensamento à ideologia economicista”, assim, todo o processo de conhecimento está aprisionado no ciclo ideológico do capitalismo global. Sob esse enfoque, a maior parte é formada para pensar e executar estratégias que mantenham a engrenagem do consumo, do capitalismo, funcionando.

Assim, quando as entrevistadas falam da separação entre a educação técnica e ética, percebe-se que incorporaram a ideia de que o conhecimento que cabe

à escola é puramente operacional, técnico, desprovido de crítica, direcionado para a manutenção do crescimento da produtividade e para o incremento tecnológico.

Chauí (2008) explica que é em função da alienação ideológica reforçada pela divisão social do trabalho que o trabalhador assalariado interioriza a ideia de separação entre teoria e prática, identificando que a ele cabe apenas a práxis alienada. Acreditando que ele não sabe pensar deve confiar, portanto, em quem pensa, tornando-se cada vez mais “vítimas do poder das ideias dominantes.” (CHAUI, 2008, p. 37).

Preocupa também o fato de as entrevistadas atribuírem exclusivamente às famílias a função de educar no sentido de transmitir os valores éticos; mesmo sentindo na própria pele esta dificuldade, não tardam em criticar as famílias que, em condições socioeconômicas equivalentes à sua, não transmitem valores adequados, “civilizados”, para seus filhos. Ilustra-se esta crítica com a fala de Isamara:

*Isamara: Eu vejo o jeito de outras mães, o menino é pequenininho e ela já xinga aqueles nomes feio, dá tapa na cara dele. Eu vejo muito isso, no caminho da escola, na porta da escola. A gente vê muito essas coisa.*

E se existe uma discrepância de valores e estratégias de criação entre as próprias famílias, tudo isso se complica com a entrada de tamanha diversidade na escola, que tem encontrado cada vez mais dificuldade em se relacionar com as famílias como parceiras no projeto de educação da comunidade (MARTINS, 2000). Com a dificuldade de criar alianças entre si, a escola e a família vêm disputando há tempos a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso da preparação da sociedade para seus desafios. Nóvoa (2002) acentua que, por muito tempo, a escola considerava que a família deveria ser excluída do processo educacional para não interferir no trabalho com as crianças. Professores e diretores consideravam que os costumes e valores culturais familiares eram prejudiciais à educação, o que contribuiu para a redução da presença das famílias na escola. As famílias, por sua vez, passaram a se organizar conforme suas condições de trabalho, o que dificultou a sua participação na vida escolar de seus filhos (MARTINS, 2000).

No entanto, Nóvoa (2002) afirma que a escola não deve responsabilizar a família pelas falhas e insucessos da educação, nem a família atribuir culpa à escola

pela incompetência e falta de preparo do professor ou da própria instituição. Cada um tem limites e objetivos, mas, com suas potencialidades reais, podem procurar vencer as dificuldades de diálogo e estabelecer uma verdadeira parceria (NÓVOA, 2002).

Por mais que a escola tenha suas estratégias e valores, a família também deveria ser chamada a pensar, junto aos educadores, sobre os resultados de seus filhos. Alessandra conta sobre sua participação ativa na decisão da filha ter sido reprovada por não saber ler.

*Alessandra: [...] a I. que ficou retida por falta, é, por... Ela não sabia ler na 2ª. Série, aí eu não deixei. Eu pedi para a professora não passar ela. [...] É, porque a professora queria passar. Mas eu pedi para não passar, porque ela não sabia ler.*

Vitória conta que, com o auxílio da professora, pôde perceber as reais limitações cognitivas de seu filho e, só então, procurar alternativas na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) para que ele pudesse conseguir aprender habilidades e competências interessantes para o mercado de trabalho.

*Vitória: Você pega... a criança, cada um tem um, um desenvolvimento. Uns desenvolvem, outros não. Uns aprendem bem, outros não aprendem nada. Uns aprendem um pouquinho. (pausa) Então, quer dizer, o pai e a mãe tem que estar conscientes de saber, se seu filho, ele vai ser um professor, um diretor, um alguém; ou se ele vai ser um funcionário comum com o pouco estudo dele. Igual o L.A., o L.A. com uns 7, 8 anos a professora chamou eu e conversou: “Olha, o L.A. é assim, ele é quietinho, ele é obediente, só que ele não aprende. Ele chega na Educação Física, ele senta e fica olhando os outros brincarem. Ele não participa.” Uai, eu sei, ela me passou e o meu papel era correr atrás. E eu fui correr atrás dele, né. Se eu não tivesse cuidado ele não era o que ele é hoje. Que ele é um funcionário, né. Se ele ficasse na rua, ia ser pior, né. Porque os bandidos tomava conta, porque ele tem quase 2 metros de altura.*

Esses exemplos demonstram existirem esforços que, feitos conjuntamente, permitem um entendimento entre a família e a escola, a fim de que trabalhem na mesma direção, complementando suas intervenções.

Segundo dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>19</sup> (2012), a taxa de evasão escolar do Brasil é de 24,3%, ou seja, de

---

<sup>19</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental, um abandona a escola antes de completar a última série. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2012), com este índice, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Duas das entrevistadas relataram as suas próprias dificuldades e contragostos com o modelo escolar que frequentaram, sendo que Vitória foi uma das que ajudaram os índices de evasão a subirem, e Maria posicionou-se a favor da entrada na escola o mais tarde possível.

*Vitória: Eu parei na 1ª. série. Eu não gostava de estudar não. Aquilo não era para mim.*

*Maria: Porque eu não queria colocar ela [filha M.V.] na creche. Eu particularmente não gosto de creche (risos) porque eu fiquei muito em creche.*

A crença de que “a escola não é para todos”, presente nesses depoimentos, indica que se tem dificuldade em perceber a utilidade “direta” dos conteúdos formais transmitidos pelos professores. Esta percepção é um dos fatores que mais contam para que as pessoas desistam de estudar ou cheguem à conclusão de que não usarão na “vida prática” nada que aprendem na escola. Nesse sentido, a escola realmente precisa de se rever para conseguir ocupar o lugar de instituição que tem o potencial de auxiliar na formação histórica e crítica da população. Horkheimer (1976) julga que a qualidade da educação não depende exclusivamente do conteúdo ensinado, mas está ligada principalmente à sua natureza, acrescentando que é a partir dos exemplos diretos do modo como o professor vivencia a liberdade interna, a intelectualidade, a compreensão e a humanidade que realmente contam para que os alunos possam desenvolverem estas qualidades.

Pensando no distanciamento que a sociedade, em especial as famílias, tem da escola, vale a reflexão:

A escola precisa, portanto, repensar a sua função social e, para isso, é necessário considerar as práticas da sociedade onde está inserida, sejam elas econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas ou morais. Considerar, também, a relação direta ou indireta destas práticas com os problemas

específicos da comunidade à qual a unidade escolar pertence. Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o Brasil, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais. (MARTINS, 2000, p. 187).

### 2.2.2 Participação do Estado na educação

Pontuamos anteriormente que o índice de evasão escolar no Brasil, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2012), é de 24,3%. O último relatório indica um aumento da população, com o ensino fundamental completo, que passou de 39,7% em 2000 para 57,2% em 2010, e com o ensino médio completo, que passou de 24,8% em 2000 para 41,0% em 2010; entretanto, a evasão continua muito elevada. Esses índices têm um impacto muito negativo para a visibilidade internacional do país.

Na segunda metade de seu primeiro mandato, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) implementou o Programa Bolsa Família. Moura (2007) informa que o Bolsa Família foi um programa criado com a união de todos os programas sociais do governo anterior, sob a coordenação do ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Patrus Ananias. Com isto, o Bolsa Família ampliou o número de famílias atendidas para aproximadamente 11,1 milhão, além de atribuir a esta ação uma única marca de maior visibilidade nacional (MOURA, 2007). O Bolsa Família adquiriu também o *status* de programa a favor do aumento da alfabetização e da redução da evasão escolar no país, apesar das inúmeras críticas que recebeu de não “chegar” a todas as famílias que apresentavam reais condições de vulnerabilidade social.

Uma das entrevistadas, Natália, citou a importância do Programa para sua família:

*Natália: A Bolsa Família me ajuda muito. Igual negócio de escola, essas coisas, vixi, eu sou rígida com eles, nossa! Mas não é por causa de Bolsa Família, não. Porque eu necessito e tudo, e se faltar perde, eu vou nas reunião todas. Mas eu sei que é bom para nós. Ajuda.*

A partir desta fala, Natália explicita o quanto depende da Bolsa Família para a manutenção de necessidades básicas de sua família, salientando até que vai a reuniões para não perder o benefício. Pode-se inferir que isso representa, na pesquisa, a questão da dependência que o governo passa a criar na população em função das benesses que concede à população. Segundo Moura (2007, p. 121),

A julgar pelas críticas dos especialistas, o governo estaria agindo como se seus projetos de transferência de renda fossem um fim e não um meio transitório para a emancipação social dos beneficiados, menosprezando, dessa forma, a importância das estratégias de desenvolvimento local, de geração de renda e de ampliação e melhoria da oferta de serviços públicos de saúde e educação como medidas que não deveriam ser substituídas por iniciativas de caráter meramente assistencialista.

Esta é outra variável que pesa no fato de não podermos dissociar a educação da ética e também da política. Neste sentido, faz-se importante discutir a participação do Estado na educação das crianças.

Maria Carvalho (2000) identifica alguns desafios na relação entre o Estado e a família, considerando a necessidade de partilha na responsabilidade de proteção social, que é justificada pela pobreza, pelo desemprego, pelo envelhecimento populacional; a partilha de responsabilidades formativas, devido ao individualismo presente, à perda de valores, à ineficácia dos educadores institucionais na socialização real (não moralista) de crianças e adolescentes; ao descrédito e ao descarte de soluções institucionalizadas de proteção social, como internatos, orfanatos, manicômios.

Porém, precisa-se discutir o que estaria sendo denominado como “partilha de responsabilidade”, uma vez que famílias brasileiras se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social (quando vivenciam situações de fragilidade ou ruptura dos vínculos de afetividade e sociabilidade), ou não conseguem por fatores econômicos ou sociais cumprir o papel de proteção dos diversos ciclos da vida (como as famílias que se vitimizam por meio de maus tratos ou outros tipos de violência, famílias com jovens em conflito com a lei, entre outras).

Oliveira (2009) pontua a negligência com a qual o Estado lida com a vulnerabilidade socioeconômica de famílias, principalmente suas falhas em relação às políticas sociais ofertadas.

Auferir para as famílias a divisão de responsabilidades sem dar às mesmas as mínimas condições de suportar o fardo de ser corresponsável por sua subsistência é mais uma transferência de responsabilidades do que uma divisão, pois quando há algo para se dividir, ambos ficam com certa parte. No que diz respeito à família como centralidade nas políticas sociais, o que podemos verificar é que a família ficou com a parte pior: a de sobreviver sem os mínimos meios para atingi-la. (OLIVEIRA, 2009, p. 91).

Faz parte das contradições do projeto da modernidade difundir a ideia de que as pessoas são livres (e portanto responsáveis) para trilhar seus próprios caminhos e, ao mesmo tempo, não deixar alternativas de escolha diante das configurações do mundo do trabalho e do processo de produção e reprodução cultural da “lei do valor”.

Há quase duas décadas, o Estado brasileiro criou e vem sustentando uma política marcada pela concessão de benefícios sociais, tais como os Programas Bolsa Escola e Bolsa Família, enquadrados como medidas para redução da pobreza e melhora da qualidade de vida para as famílias que vivem em condições de extrema pobreza, com uma renda mensal inferior a R\$ 70,00 por pessoa.

Em sua análise sobre o processo de instauração da cidadania no Brasil, José Carvalho (2002) discute que existem repercussões variadas sobre o fato de que os direitos sociais foram os primeiros a ser implantados no país, justamente num período de ditadura, que implicou a redução dos direitos civis e supressão dos direitos políticos. Ainda para este autor, a estratégia de Getúlio Vargas, ao conceder benefícios sociais, era de cooptar categorias de trabalhadores insatisfeitos, levando-os a satisfazerem, em parte, suas insatisfações e continuarem a cumprir seu papel como trabalhadores, mantendo a ordem e o progresso.

Assim, pode-se interpretar as políticas sociais, renovadas, mas muito presentes na vida das famílias pobres, como exercendo um peso perverso: o Estado lhes dá o mínimo necessário para não morrerem pelas suas necessidades básicas insatisfeitas, mas o faz de forma que a população perceba isto como benefícios e não como direito. A consequência dessa política é que as famílias pobres têm muita chance de, conforme esclarece José Carvalho (2002), considerar que precisam de um messias no Poder Executivo, para que possam melhorar de vida. Além disto, essas

famílias continuam sem consciência de que a sua condição de pobreza é reflexo das estratégias neoliberais de administração estatal.

Uma das expressões visíveis no Jardim Aeroporto, da falta de apoio do Estado em fornecer condições para as famílias educarem seus filhos é a crescente violência, nesse bairro de moradia das famílias participantes da pesquisa, especialmente pelo tráfico e consumo desenfreado de droga nas ruas, inclusive por crianças.

Vitória avalia:

*Vitória: Se eu não tivesse cuidado, ele [filho com deficiência] não era o que ele é hoje. Que ele é um funcionário, né? Se ele ficasse na rua, ia ser pior, né. Porque os bandidos tomava conta, porque ele tem quase 2 metros de altura. [...] Uma época tinha aquela turma aqui no Aeroporto e ele não trabalhava com eles. Chamaram ele. [...] “Você é grande, quer fazer parte da turma?” “Não, não vou mexer com isso não.” É a educação de casa, né. Se não tivesse essa educação, teria ido e hoje podia ter até preso. Porque essa turma mesmo, a maioria tá presa e metade morreu.*

Praticamente todas as entrevistadas levantaram a problemática do excessivo uso de drogas no bairro e a violência dos traficantes e policiais em torno disto. Alessandra contou, inclusive, que seus dois irmãos estão presos por terem se envolvido com o tráfico de drogas, o que ela recrimina, enfatizando não querer que os filhos entrem no mesmo caminho. Isamara cita que recebeu um sobrinho de 20 anos de idade em casa, usuário de drogas, que foi rejeitado por toda família, até mesmo pela mãe, pelo pai e pelas avós, em função dos comportamentos que ele tem em função de sua dependência química.

É preocupante esta realidade, sendo a violência uma das expressões da questão social que chega até as crianças. Natália relata:

*Natália: Principalmente aqui no Aeroporto as coisas tão muito difícil, as drogas. [...] Aqui na rua mesmo eles tão passando e oferecendo para as crianças. [...] Aqui no Aeroporto, agora você vai andar aqui, tem criança mexendo. Aqui é feio.*

E Pity também compartilha dessa percepção:

*Pity: [...] toda criança aqui mexe com droga. Tudo, tudo envolvido...*

É preciso trabalhar com estas famílias em uma perspectiva de conscientizá-las sobre seu papel social, integrando-as em programas sociais, utilizando-se de estratégias para fortalecê-las em todas as suas capacidades e potencialidades. É necessário o trabalho com as famílias no sentido de levá-las a perceberem que têm direito de receber os benefícios sociais, evidenciando a sua condição de explorada no contexto sócio-político-econômico contemporâneo.

Engler (2012)<sup>20</sup> faz uma crítica ao Serviço Social por trabalhar visando à emancipação das pessoas, já que emancipar é uma perspectiva moral, pois parte do pressuposto de que o outro está alienado de uma “verdade”, objetivando levá-lo (o outro) a acreditar e a aceitar a perspectiva adotada pela pessoa (ou pela categoria profissional) que o “emancipou”.

A autora propõe, pautando-se nos estudos da filosofia pura, que o caminho mais ético seria trabalhar na perspectiva de utopia, sendo esta delineada pelo princípio de que o outro deve ser livre para escolher o que ele quer, trabalhando para que ele tenha informações e condições de avaliá-las criticamente, mas deixando as escolhas para ele. Engler (2012) ressalta que, na perspectiva da ética, o importante é a busca de homens que cultivem a utopia.

Como a formação moral de indivíduos é a definidora da ética coletiva, esta pesquisa apresenta algumas reconhecidas teorias sobre o desenvolvimento moral. Embora este foco na moral individual não se constitui o objetivo deste trabalho, já que se considera que a preocupação com a questão social aponta a necessidade de focar no global, neste caso, no estudo da ética, este percurso é feito uma vez que se considera importante conhecer as teorias mais aceitas sobre a gênese da moral para compreender sua influência nas estratégias e nos princípios adotados por pais e educadores na educação das crianças.

---

<sup>20</sup> Arguição de Helen B. R. Engler na ocasião da banca de qualificação do projeto de pesquisa intitulado: O papel da família na formação ética infantil, apresentado por Maria C. L. ALVES, UNESP/FCHS, Câmpus Franca, no dia 12 set. 2012.

## CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO ÉTICA: TRADICIONALISMOS, ADAPTAÇÕES E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA BRASILEIRA

O Meu Guri<sup>21</sup>

Compositor: Chico Buarque de Hollanda (1981)

Quando, seu moço  
 Nasceu meu rebento  
 Não era o momento  
 Dele rebentar  
 Já foi nascendo  
 Com cara de fome  
 E eu não tinha nem nome  
 Prá lhe dar  
 Como fui levando  
 Não sei lhe explicar  
 Fui assim levando  
 Ele a me levar  
 E na sua meninice  
 Ele um dia me disse  
 Que chegava lá  
 Olha aí! Olha aí! [...]

Chega suado  
 E veloz do batente  
 Traz sempre um presente  
 Prá me encabular  
 Tanta corrente de ouro  
 Seu moço!  
 Que haja pescoço  
 Prá enfiar  
 Me trouxe uma bolsa  
 Já com tudo dentro  
 Chave, caderneta  
 Terço e patuá  
 Um lenço e uma penca  
 De documentos  
 Prá finalmente  
 Eu me identificar  
 Olha aí! [...]

Chega no morro  
 Com carregamento  
 Pulseira, cimento  
 Relógio, pneu, gravador  
 Rezo até ele chegar  
 Cá no alto  
 Essa onda de assaltos  
 Tá um horror  
 Eu consolo ele  
 Ele me consola  
 Boto ele no colo  
 Prá ele me ninar  
 De repente acordo  
 Olho pro lado  
 E o danado já foi trabalhar  
 Olha aí! [...]

Conforme a argumentação de Danilo Miranda (2004, p. 15), a ética reflete sobre as atitudes e a consciência moral, buscando contribuir para a “[...] conservação

---

<sup>21</sup> Esta música foi escolhida pela letra e pela versão gravada por Chico Buarque (1981).

da vida, a justiça social, o desenvolvimento econômico sustentável, as tolerâncias políticas e religiosas e a expressão livre das culturas.” Considera-se que estes objetivos da ética, destacados dentre outros, são fundamentais para se entenderem as bases morais das diferenças interpessoais existentes na sociedade, ou seja, os valores individuais e sociais hegemônicos e os menos frequentes ou destoantes.

Apesar de ter surgido a partir da necessidade de o homem refletir sobre si mesmo, suas condutas e suas leis sobre o que é bom ou certo e o que é ruim ou errado, a ética aparece na vida do homem contemporâneo mais em situações que remetem à sua falta (falta de ética, ou modelos antiéticos) do que em preocupações sobre as melhores maneiras de ser e de resolver com honestidade e dignidade os problemas. Assim, embora seja um tópico recorrente, a busca em construir pessoas e uma sociedade ética parece ter se “desprendido” da preocupação prática rotineira do homem contemporâneo, “isolando-se” nas pesquisas e construções teóricas de acadêmicos (CORTINA, 2010).

As principais reflexões sobre ética, presentes na sociedade, parecem resumir-se em críticas às faltas éticas e aos comportamentos marcados por vícios e julgamentos preconceituosos que se observa do outro. Porém, não se pode construir algo, tal como uma sociedade ética, se prevalece a crença de que ninguém está conseguindo ser ético na contemporaneidade! A ética precisa voltar a ser vista como algo possível de ser construído, algo que pode ser incorporado por pessoas de carne e osso, com uma busca que preserva certa utopia mas que não é coincidente com a ética idealizada e inatingível desenhada por alguns “paladinos da moral”. De formas possíveis e diversas, as questões éticas são vivenciadas constantemente nas várias esferas da vida social: família, instituições de ensino, organizações, vida política, artes, cultura, religião, esporte, entre outras.

Droit (2012, p. 10), refletindo sobre a ética, pontua que, “[...] embora a palavra seja onipresente, não é certo que seu significado seja sempre claro.” O autor ressalta que a diferenciação entre ética e moral se faz na época moderna, quando o termo moral passa a se referir a normas e valores herdados da tradição, da religião, portanto um conjunto de regras e normas rígidas e caducas. Com esta diferenciação, a ética deixa de ser sinônimo da palavra latina *mores*, passando a ser entendida como “[...] normas e regras de comportamento que estão por ser construídas, inventadas,

forjadas por meio de uma reflexão que é geralmente coletiva.” (DROIT, 2012, p. 18-19).

A moral definida por Droit (2012) não corresponde à mesma ideia de moral de todos os estudiosos de ética. Sánchez Vázquez (2004, p. 63), por exemplo, é um autor que discorda da visão daquele, afirmando que “[...] moral é um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens.”

É importante ressaltar essas diferenças de concepção, já que elas se expressam nas diferentes formas de abordar o problema da ética contemporânea. Pensar a moral como conjunto de valores adotados “livremente” pelo indivíduo e que influenciarão no comportamento é bem diferente do que pensá-la como um conjunto de valores rígidos e estanques, impostos pela tradição. No primeiro caso, a moral é o combustível da ética e, no segundo, está situada como um conceito muito ligado ao moralismo. Esses dois sentidos, apesar de tão diversos, coexistem no uso e no entendimento que se tem sobre moral; contudo, a relação que se faz a moralismo é muito importante para auxiliar na compreensão do rechaço atual pela ética.

Konder (2000) afirma que o homem contemporâneo tem o ideal burguês de ser livre para ser, fazer e consumir o que quiser. Neste sentido, pode-se ponderar que é uma afronta que ele seja abordado com imposições socioculturais advindas de tradições moralistas e que o movimento da modernidade categorizou como ultrapassadas. Este forte movimento social em torno da busca pela individualização que incentiva o rompimento com quaisquer valores que possam estar associados com a manutenção de aspectos socioculturais que remetam a períodos históricos anteriores.

Existe um consenso entre autores como Cortina (2010) e Droit (2012), ao avaliarem a crise contemporânea da ética, associando-a à perda da moral. Conforme os autores, a moral está sendo substituída tanto por crescentes dúvidas sobre as regras e os princípios apropriados quanto pela “norma” e pela “justiça” (referendadas na sua conotação pejorativa e impositiva).

Esta última modalidade de substituição, relacionada à racionalidade jurídica e política, leva à chamada ética deontológica. Comparato (2008) elucida que, segundo o positivismo jurídico, o direito é um sistema normativo que não depende da

moral, da economia e nem da organização política para existir. A teoria positivista do direito, para garantir sua cientificidade, limitou seu objeto de estudo aos textos normativos, tornando-se uma ciência dos juízos de fato, que retratassem de proposições sobre os deveres e as sanções coletivas. Ainda para este autor, é a separação entre direito e moral que finda a ligação entre o direito e a justiça, visto que faz do

[...] sistema jurídico uma simples técnica de manifestação da vontade dominante, no meio social, quaisquer que sejam as finalidades perseguidas pelos que exercem essa dominação. [...] Em termos práticos, na época moderna não há direito fora do Estado, e a legitimidade das normas jurídicas deve ser apreciada, exclusivamente, à luz da regularidade procedimental de sua gênese: desde que a norma foi editada pela autoridade competente e de acordo com as regras de procedimento prescritas, ela é legítima. (COMPARATO, 2008, p. 353).

Consoante Comparato (2008), Marx demonstra como as classes dominantes ideologicamente fazem do sistema ético-jurídico uma justificativa de sua dominação social. Para o autor, os princípios morais da ideologia liberal-capitalista de ordem e segurança das relações privadas requerem um sistema jurídico estável, previsível quanto à aplicação de normas. Assim, era necessário para o bom funcionamento da política econômica capitalista que a ordem jurídica considerasse a regularidade da lógica interna como justa.

Muitos confundem ética com esta noção de “justiça”, ou seja, de que ética é a garantia da aplicação de critérios iguais para todos, de garantir que seja mantido um princípio comum para todos. Esta noção está presente no momento das famílias decidirem como devem educar seus filhos, está presente na escola quando os alunos precisam ser “punidos” ou “beneficiados” por seus comportamentos, está presente em várias outras instituições que entendem que o correto e justo é não “abrir exceções”.

Entretanto, a ética não pode ser vista desta forma simplista e engessada, pois, tal como coloca Droit (2012), o principal ensinamento da ética contemporânea pode ser a maneira que ela convida a todas as pessoas a se preocuparem umas com as outras, a serem responsáveis umas pelas outras, sendo a “[...] nova tarefa da ética é, de alguma maneira, organizar a vida comum das diferentes morais.” (DROIT, 2012, p. 23). E para tanto, há de se considerarem as diferenças de condições variáveis de

uma pessoa para outra, há de se ponderar que algumas pessoas têm melhores condições para desenvolver certos comportamentos tidos como “adequados” enquanto outras têm que “se virar” para conseguir garantir condições mínimas de vida, não tendo tantas escolhas assim sobre a forma de se comportarem. A ética pode nos auxiliar a perceber a diferença entre aquele que rouba um pão para seus filhos famintos porque não tem dinheiro para comprar e tem vergonha de pedir e se humilhar, daquele que rouba para conseguir manter hábitos de consumo elevados, para sustentar uma aparência de “burguês bem sucedido”.

A análise de Comparato (2008) acerca da ética moderna evidencia que, a partir do final do século XVII, também o poder político começou a se desvincular dos princípios éticos quando a ação estatal passou a estar subordinada aos interesses econômicos das classes dominantes, tendo a função de garantir a ordem pública. Para o autor, esta postura do Estado prejudica diretamente a condição de as pessoas desenvolverem integralmente suas potencialidades, pois acredita que, para isto, necessariamente a organização política precisa estar entrelaçada com às exigências éticas e regular todas as dimensões da vida social (COMPARATO, 2008).

O outro aspecto levantado anteriormente como uma das consequências da crise ética é a dificuldade de saber escolher as regras ou princípios para nortear as ações. Konder (2000, p.29) descreve o “homem burguês” como “um ser eticamente irresolvido”, pois oscila entre as virtudes desejadas e necessárias para viver bem e chegar ao “topo” da escalada social. Ao mesmo tempo em que as pessoas querem ser boas, solidárias e dedicadas, testemunham exemplos de que são as pessoas más, desonestas, competitivas, egoístas, espertas e oportunistas que tem sucesso na vida. Qual seria a melhor forma, então? As escolhas acabam ficando entre ser ético ou conseguir reconhecimento socioeconômico? Se a problemática for esta, em uma sociedade em que o valor da conta bancária confunde-se com o valor do dono da conta, a ética tem muitas desvantagens.

A possibilidade de pensar sobre a crise ética, sobre a referida perda da moral na contemporaneidade, tem o objetivo de buscar potenciais de superação a serem explorados, mesmo num panorama tão desanimador. Por isso, passa-se a discussão de algumas variáveis envolvidas na formação ética das pessoas na contemporaneidade, bem como na formação da ética contemporânea.

### 3.1 Teorias do desenvolvimento afetivo-moral e a formação ética

Dentro do referencial teórico da psicologia do desenvolvimento, existem dois principais teóricos de referência que versam sobre o desenvolvimento moral (ou afetivo-moral) do ser humano, Piaget e Kohlberg.

Piaget (apud CAETANO, 2005) estudou a formação e a estruturação da moral infantil a partir dos jogos de regras, sendo que considerava a moral como a responsável pela forma com que a criança lida de forma prática e consciente com as regras. Foi Piaget (apud RODRIGUES, 2002) quem afirmou que existem dois tipos de moral, a heteronomia e a autonomia, que se desenvolvem gradualmente através de uma sucessão de estágios, atrelados ao desenvolvimento cognitivo.

Associado ao estágio sensório-motor (0 a 2 anos), a criança vivencia o estágio de pré-moralidade ou anomia, pois não tem nenhuma noção de regra e ainda não desenvolveu nenhum nível de consciência moral, querendo apenas que seus desejos sejam satisfeitos (RODRIGUES, 2002).

No estágio piagetiano seguinte, o pré-operatório (2 a 7 anos), a criança já começa a falar e formar representações simbólicas, portanto o seu desenvolvimento afetivo-moral corresponde ao estágio da heteronomia. Segundo Rodrigues (2002), neste estágio, a criança apreende as regras como leis imutáveis impostas pela tradição ou por um adulto, não aceitando que sejam modificadas. Na heteronomia, as crianças recebem as regras do exterior e imitam os exemplos das pessoas que respeitam e admiram, portanto elas ainda não se veem como legisladoras (CAETANO, 2005).

No estágio operatório-concreto do desenvolvimento cognitivo (7 a 12 anos), a criança começa a aquisição do pensamento reversível, aprimorando seu raciocínio e possibilitando que ela se coloque no lugar do outro. Conseqüentemente, nesta etapa, a criança começa a adquirir certa autonomia afetivo-moral, mesmo que, segundo Caetano (2005), ainda se considere que ela esteja no estágio da heteronomia, pois, apesar de perceberem e interagirem com as regras, a combinação e o detalhamento das normas é mais importante do que o jogar. Para as crianças desta idade, é fundamental que as regras sejam impostas pelo acordo mútuo e de forma clara, sendo que, entendendo o que é esperado delas, tendem a serem

obedientes. Aqui vale pontuar a diferença entre ser ético e ser obediente, feita por vários autores (PASSOS, 2007; CAETANO, 2005; RODRIGUES, 2002; BETTELHEIM, 1988), inclusive pelo próprio Piaget.

Caetano (2005) assevera que a obediência refere-se ao exclusivo cumprimento de leis e normas, de forma automática e heterônoma; no entanto, ser ético, para Passos (2007), é agir conforme seus valores de forma consciente, livre e responsável, buscando o bem-estar coletivo. Existe, então, uma grande diferença entre a pessoa ser obediente ou ética quando analisamos os motivadores de suas ações e as expectativas quanto ao resultado das mesmas.

O último estágio teorizado por Piaget (apud RODRIGUES, 2002) é o operatório formal (a partir de 13 anos), quando se adquire o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo. Se o adolescente continuar seu desenvolvimento afetivo-moral de forma positiva, neste momento ele poderá atingir o estágio de autonomia caracterizado pela capacidade de “[...] submeter-se voluntariamente às normas de reciprocidade e universalidade social e moral.” (RODRIGUES, 2002, p.107). Com a autonomia, a pessoa deixa de depender da aprovação dos outros, passa a perceber e escolher conforme sua própria consciência, considerando o bem-estar geral e visando ao respeito mútuo.

Caetano (2005) esclarece que pouquíssimas pessoas atingem o estágio da autonomia, já que não é uma aquisição natural e mágica, mas depende da educação ético-moral recebida e dos valores incorporados na personalidade.

Kohlberg (apud CAETANO, 2005; RODRIGUES, 2002; GUARESCHI, 1995) baseou-se na teoria de Piaget para aprimorar o conhecimento sobre o desenvolvimento moral, contando com colaboradores de diversos países (Estados Unidos, China, Inglaterra, Turquia, México, Israel e Canadá), que conferiram o caráter intercultural às suas pesquisas. Segundo Rodrigues (2002), Kohlberg constatou que todos os participantes estudados, de diversos contextos culturais e sociais, passaram pela mesma sequência de estágios de desenvolvimento afetivo-moral, porém nenhum deles atingiu o estágio completo de autonomia moral.

Diferente de Piaget, Kohlberg acreditava que a maturidade moral só poderia ser atingida depois dos 23 anos de idade (RODRIGUES, 2002). Dividiu, assim,

o desenvolvimento da moralidade em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

Acorde descrição de Caetano (2005), Rodrigues (2002) e Guareschi (1995), os três níveis de Kohlberg são divididos em estágios e têm as seguintes características:

a) Nível pré-convencional: moral heterônoma, abarca os estágios 1 e 2:

Estágio 1: definições de certo e errado feitas pelo desejo hedonista de evitar punição, sendo que o errado é associado à punição física, e a criança obedece com medo dos adultos a castigarem.

Estágio 2: percepção da ideia de reciprocidade e aquisição da noção de relativismo (para próprio benefício), sendo que se destacam o auto interesse (egocentrismo) e a capacidade de perceber interesse dos outros. A criança tenta obter autossatisfação com recompensas.

b) Nível convencional: busca de definição do que é bom para si com ponderação nas possíveis desaprovações de autoridades legítimas. Este nível é descrito pela prevalência da socionomia moral e se expressa pelos estágios 3 e 4:

Estágio 3: consideração do ponto de vista do outro e preocupação com aprovação do outro, sendo que seu julgamento do bom e do certo é feito na busca de aprovação. A criança/adolescente deseja ser reconhecida como “boa” e ser aprovada pelo outro.

Estágio 4: regras sociais são vistas como leis importantes para manter a ordem social (respeito à autoridade); crianças e adolescentes percebem a sua responsabilidade e procuram ter autodisciplina e aprimorar a consciência do próprio papel na sociedade. A pessoa tem a noção que tem que cumprir com suas próprias obrigações.

c) Nível pós-convencional: autonomia moral, adoção de valores morais abstratos e adoção de condutas pautadas no que a pessoa acha correto. Neste nível, estão inseridos os estágios 5 e 6:

Estágio 5: regras e deveres definidos conjuntamente e por contratos, sendo que a pessoa considera os direitos de todos, o bem comum e as leis da sociedade.

Estágio 6: comportamento orientado pela própria consciência, por princípios e escolhas que envolvam igualdade, universalidade, respeito e confiança

mútuas. A pessoa adota padrões de justiça conforme sua consciência e não apenas se respalda nas leis sociais.

Apesar da grande difusão das teorias de Piaget e Kohlberg, faz-se uma crítica à linearidade e ao determinismo presentes nessas teorias que traçam fases do desenvolvimento moral, pois são visões que desconsideram o pêndulo constantemente oscilante da construção e da reconstrução do ser humano e de sua história, além de explicarem o desenvolvimento moral por meio de estágios invariavelmente escalonados e subsequentes.

Como a proposta deste trabalho é a de lançar um olhar dialético para a problemática da formação ética, a citação destes dois autores vem mais como um panorama da construção dos conhecimentos para se chegar às concepções científicas contemporâneas sobre a formação ética da sociedade. A revisão dos estudos de Piaget e Kohlberg levam a importantes problematizações sobre a diferença entre a conduta obediente e a ação efetivamente ética, além de pontuarem as diferentes necessidades sociais da criança, do adolescente e dos adultos para a formação de valores autônomos e críticos. Todavia, a discussão de estágios e níveis do desenvolvimento não atende à lógica de análise proposta, portanto sobre isto apenas será utilizada a diferenciação entre heteronomia e autonomia moral, já que se referem a formas diferenciadas de expressão da moral norteadora das ações.

Considera-se que o processo de formação ética segue uma racionalidade dialética, logo, a busca de autores que versam sobre o desenvolvimento humano crítico leva até Vygotsky<sup>22</sup>. Vygotsky (2004, p. 305-306) define o comportamento moral como “[...] aquele que estiver relacionado à livre escolha de formas especiais de comportamento.” Para este autor, o comportamento moral é fruto da aprendizagem social, como qualquer outro comportamento; existindo, porém, existem três pontos que precisam ser enfrentados: a) apesar de ser fruto de reações instintivas e sofrer influências do meio, o comportamento moral pode se transformar em formas condicionadas de comportamento moral devido à repercussão na pessoa (adulto ou criança) de todos os seus conhecimentos e vivências; b) existe uma instabilidade

---

<sup>22</sup> Existem discordâncias a respeito da grafia do nome deste autor, podendo encontrar também Vigotski, Vigotskii ou Vygotski, porém optamos em manter a grafia mais comumente encontrada na literatura que cita o nome do psicólogo bielorrusso, conforme busca em periódicos nacionais indexados.

moral, uma vez que a moral burguesa está sendo superada aos poucos nas diferentes instituições sociais; existindo, contudo, apesar do alívio, o perigo de que a sociedade renuncie a qualquer possibilidade ética e adote comportamentos completamente arbitrários; c) existem melhores condições para o homem contemporâneo perceber as ideologias que influenciam as moralidades que estão sendo criadas, o que favorece o florescer de uma moral revolucionária.

Essa crise da ética associada à falta de moral foi discutida anteriormente no trabalho com o auxílio das obras de Cortina (2010) e Droit (2012).

Em suas análises, Vygotsky (2004, p. 307) postula que comportamentos que derivam de medos, mesmo que forem por medo de sanção, de decepcionar alguém ou de quaisquer consequências nocivas, não podem ser vistos como éticos, pois não são resultado de livres escolhas. “O ético é sempre livre em termos psicológicos.”

Segundo Cole e Scribner (1991, p. 10), Vygotsky

[...] produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

Delari Júnior (2013) propõe que a concepção ética presente na obra de Vygotsky possa ser traduzida pelo valor do humanismo crítico ou marxista, que demanda três critérios de ação humana a serem produzidos na prática social: superação, cooperação e emancipação.

A noção de superação envolve tanto as ações quanto as motivações das pessoas em buscarem além dos limites atuais, já que elas têm potencial para isto e, só indo além desses limites iniciais, que elas podem se realizar. Mas a principal condição material para a superação é a cooperação, ou seja, as pessoas necessitam da colaboração umas das outras para se desenvolverem e chegarem a ser quem elas realmente são. Porém, se precisamos de pessoas que realizem as mediações necessárias para superarmos nossos limites, nem todas as relações sociais propiciam a superação, visto que dependem do objetivo destas relações. Assim, estes dois critérios éticos precisam estar associados à emancipação humana para que se possa chegar à principal busca humana: a liberdade (DELARI JÚNIOR, 2013).

Vygotsky (2007) define a liberdade e a emancipação como processos permanentes de conquista que se pode obter cooperando, nunca sozinho. O autor acredita que não se nasce livre e nem autônomo, mas que estas são conquistas que as pessoas precisam realizar em seu desenvolvimento.

O desenvolvimento, segundo Vygotsky (2007), é diferente das visões de Piaget e de Kohlberg expostas anteriormente, uma vez que acredita ser o desenvolvimento parte do social para o individual. Isto se dá, pois todos os seres humanos nascem num mundo social, convivendo desde o início da vida com determinadas características histórico-culturais, e tendo a tarefa de se diferenciar delas de forma consciente ao longo do tempo. Essa concepção de desenvolvimento, extraída da teoria marxista, foi exposta anteriormente, no trabalho, através dos estudos sobre socialização de Marília Miranda (2004).

Vygotsky (2004) vislumbra a possibilidade de uma “educação moral”, já que tentativas de agir sobre a moral das crianças geralmente são para lhes retirar a liberdade e lhes impor um grau de obediência.

Entretanto só é decisiva para a moralidade aquela consciência que está diretamente vinculada ao comportamento e se realiza diretamente no movimento. Em outros termos, um comportamento correto pode levar a atitudes incorretas. Por isso, devemos reconhecer como absolutamente estéreis as tentativas de ensino moral, de sermão moral. A moral deve constituir parte inalienável de toda educação na sua raiz, e age moralmente quem não percebe que está agindo moralmente. [...] Em si, as regras da moral representam na alma da criança um sistema de reações puramente verbais, inteiramente dissociadas do comportamento. [...] Por isso, no melhor dos casos, ele [o ensino moral] pode provocar certo conflito entre o comportamento da criança e a regra moral. (VYGOTSKY, 2004, p. 304-305).

Numa perspectiva dialética, Vygotsky (2004) defende que a educação moral só poderia ser um ato de moralismo, uma tentativa de moldar a moralidade, que naturalmente as crianças desenvolvem em suas relações com o mundo. Ele acredita que escolas que têm este ideal, geralmente se baseiam em princípios autoritários, almejando que os alunos internalizem a obediência como um valor fundamental para suas vidas, pois têm como objetivo educar o “pequeno-burguês fiel” ou o “burocrata cumpridor”. Desse modo, este modelo de pedagogia deveria ser eliminado das escolas - e por que não dizer também das famílias - se a sociedade tiver o objetivo de se tornar mais autônoma e consciente.

O autor pontua que uma educação que atue nos valores morais do homem só é viável mediante a influência organizada da escola como coletividade, uma vez que é a historicidade dos valores que os consolidam ou os enfraquecem. Na concepção de Vygotsky (2004), os problemas morais geram muitos problemas educativos, fruto dos conflitos entre a regra moral e o comportamento da criança, sendo que esses só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social.

O autor concebe dois motivos para o desequilíbrio moral das crianças: a) o abandono, que gera ausência de educação social e de vivências de elaboração de reações de adaptação ao meio; b) o “[...] elevado talento geral” (VYGOTSKY, 2004, p. 321), que será uma dificuldade de expressar-se conforme as formas comuns de comportamento. O desafio dos educadores (família, escola, etc.) é encontrar formas pedagógicas não-autoritárias de buscar integração da criança em seu meio social, buscando envolvê-la em vários e diversos vínculos sociais que a ajudem a ter experiências de comportamentos éticos diferentes, pois seria a partir disto que ela poderia aprender a elaborar seu próprio caráter ético, de forma natural.

Um grande empecilho para a efetivação de uma sociedade natural e livremente ética é a cultura autoritária, ideologicamente produzida e reproduzida por diferentes atores sociais da cultura capitalista.

A moral burguesa era forçada a praticar a hipocrisia porque ensinava uma coisa e fazia outra, baseava-se na obnubilação dos interesses de classe e, ao pregar o reino de deus no outro mundo, implantava na terra o reino dos exploradores. A falsidade e a hipocrisia eram a fonte natural dessa moral. (VYGOTSKY, 2004, p. 297).

A força da hegemonia da moral burguesa por tantos séculos pode ter levado à confusão de que moral seria uma referência direta a esses valores específicos, reunidos como motivadores do “homem burguês” (KONDER, 2000) - expressão utilizada pelo autor para individualidade, “desprezo pela razão”, desconsideração da história...

Mas Vygotsky (2004) posicionava-se de forma otimista, acreditando que o momento histórico que vivia (seus livros foram escritos entre 1924 e 1934) era propício para a criação de uma nova moral que contemplasse uma fusão das mais diversas

culturas morais. O autor entendia que era improvável que a sociedade de sua época construísse sistemas morais tão acabados e cristalizados como os das épocas anteriores. Para Vygotsky (2004), o objetivo da sociedade deveria ser o de preparar seres humanos capazes de desempenhar seu papel histórico, portanto sua educação moral deveria ser pautada em valores como a verdade e a concretude.

Porém, o sistema moral da contemporaneidade parece não ter sido capaz de romper totalmente com a rigidez e a unilateralidade tradicionalista de valores éticos, embora seja inegável que o enfrentamento crítico contra essas imposições morais e a construção de outras possibilidades tenha se iniciado. Percebem-se, na sociedade atual, e, conseqüentemente, nas entrevistas realizadas, expressões simultâneas de valores morais revolucionários e de valores morais tradicionalistas e autoritários, que se expressam nas mais diversas relações sociais.

### **3.2 Autoridade, obediência e liberdade de escolha**

Sarti (2000) assume o posicionamento de que na família, tal como em outras instituições sociais, exista uma grande diferença complementar nas relações entre os membros que a compõe, entendida pela lógica de sua própria constituição. Para a autora, a constituição da família está implicada com o princípio da hierarquia, e neste princípio se baseia a autoridade tradicional.

Na revisão da literatura histórica sobre a família apresentada no Capítulo 2 deste trabalho, pode-se demonstrar que a família moderna passa a ter um papel de instituição social mantenedora da ordem político-econômica capitalista-neoliberal. Para Reich (1980, p. 108), “[...] a família compulsória<sup>23</sup> é o fundamento da existência do Estado autoritário e da sociedade autoritária”, tendo como propriedades básicas manter a economia empresarial ativa, protegendo e gerindo as mulheres e filhos como bens privados e exercendo sua função política de “fábrica de ideologias autoritárias” e de estruturas conservadoras. Conforme o autor, a família

Transmite, pela sua formação e por interferência direta, não apenas atitudes gerais com respeito à ordem social existente e à maneira de pensar

---

<sup>23</sup> Reich (1980) entende que a família é uma instituição compulsória, pois a considera como consequência da estrutura econômica da sociedade e não como base da sociedade.

conservadora, mas também exerce influência imediata, especialmente pela estrutura sexual da qual se origina e que propaga, sobre a estrutura social das crianças, influência de caráter conservador. [...] Temos que analisar, portanto, ao estudarmos o significado educativo da família, dois fatos completamente independentes: 1) a influência das ideologias concretas sociais que atuam sobre a juventude com o auxílio da família; e 2) a influência imediata da própria “estrutura triangular.” (REICH, 1980, p. 109).

Assim, as famílias, mesmo que não tenham consciência, estão sujeitas a propagar este modelo autoritário e conservador a partir de suas relações. Contudo, segundo Romanelli (2000), é necessário lembrar que, apesar de serem influenciadas por um padrão hegemônico, variáveis como a divisão do trabalho e as relações de autoridade e poder podem ser redefinidas na rotina da convivência doméstica, originando ou adotando modelos culturais próprios de diferentes camadas culturais.

É evidente que o momento histórico-social contemporâneo presencia algumas mudanças significativas na autoridade patriarcal e na divisão de papéis familiares. Tanto os papéis sexuais quanto as obrigações atribuídas aos pais, às mães e aos filhos não estão mais claramente estabelecidos, como eram há alguns séculos. Esta flexibilização pode ser vivenciada tanto de forma positiva quanto negativa pelas famílias e seus membros.

Romanelli (2000) define autoridade como uma relação marcada por alguém que exerce o comando e outro que obedece a este comando em função de uma ordem hierárquica incontestável, legitimada e aceita voluntariamente por todos envolvidos. Ela se distingue do poder, uma vez que o segundo pressupõe a imposição da vontade de alguém mesmo diante da resistência do outro, o que não acontece nos casos de autoridade. Romanelli (2000) destaca que tanto a autoridade quanto o poder se manifestam nas relações familiares, além de que as pessoas geralmente percebem suas manifestações como sobrepostas.

As mulheres das famílias que participaram da pesquisa apresentaram diferentes concepções sobre a autoridade que conseguem, desejam e acham possível desenvolver na relação com seus filhos.

Para Alessandra, a autoridade possível seria a obtida com coações, o que foi definido como poder, pois ela percebe que, para que seus filhos lhe obedecessem, ela precisaria bater o tempo todo em todos.

*Alessandra: Porque não adianta, se for ficar brigando junto com eles, eu vou bater em todo mundo. Então eu sento lá e fico lá. Aí a hora que eles cansa, eles mesmo fala. [...] Eu falei pra eles se tudo o que eles forem fazer, se eu bater neles, vixi. Não vai ficar nenhum aqui. Porque eles apronta. O dia que eles pega para brigar.*

Aliada a essa concepção de autoridade-poder, Alessandra acredita que, se tivesse atitudes tão rígidas e autoritárias, como acredita que teria de ter para que pudesse adquirir o respeito dos filhos, eles não fugiriam de casa. Ela diz não conseguir ser muito severa com os filhos, e que o modelo que conhece de autoridade é de uma mãe que grita com os filhos. Parece que este modelo também contrasta com o modelo de pessoa que ela quer ser para os filhos, pois não quer que eles aprendam a ser autoritários desta forma. Assim, para ela não é possível se conseguir uma autoridade genuína junto aos filhos, o que auxilia na compreensão das estratégias que ela utiliza para educá-los: basicamente livres e sem fornecer muitos parâmetros ou limites.

A família de Maria e Vitória tem outra concepção de autoridade. Vitória acredita que, para conseguir ter autoridade junto aos filhos, é necessário que os pais forneçam-lhes limites para suas ações, indiquem-lhes o que não pode ser feito e as reações para a proibição; no entanto, se os filhos não seguirem estes limites, merecem e precisam receber punições pelas suas ações.

*Vitória: Eu aviso, eu sou daquele tipo. Era assim, eu avisava. “Não pode fazer isto por causa disto e disto. Não pode fazer isto. E se fizer de novo, na terceira vez, eu te bato.” “Não pode fazer isto por causa disto, disto e disto.” Aí na terceira vez eu catava a vara. Chinela eu não gosto, nem da mão. Ou a correia. “Sabe porque você vai apanhar? Por causa disto e disto. Eu te avisei duas vezes, não te avisei? Então agora você vai apanhar.” Pegava e batia. Não, num espancava. Eu pegava e dava varada nas pernas. Na mão, se pusesse as mãos na frente, eu dava varada nas mãos também. Eu nunca bati na cabeça, nem aqui (parte superior do tronco), nesta parte do corpo. Não! Batia assim.... por isto que, por isto que eu acho que não pode bater na raiva. Se você bate naquela raiva, você vai machucar a criança. Então, você tem que avisar, avisar...*

E ela está tão certa da eficácia de sua estratégia que, quando a filha Maria diz não concordar com a forma de a mãe tê-la educado, ela responde:

Vitória: *Ah, eu acho que não. Você não acha que você é assim [responsável] porque você nunca tomou uma varada? O que que eu falei para você: “O Conselho tá lá. Quer ir, vai.”*

Então, Vitória acredita que os pais precisam conseguir meios para que os filhos lhes obedeam, aceitem a autoridade de quem sabe o que é melhor para eles, a fim de que se tornem pessoas boas e corretas. Ela inclusive descreve a neta como autoritária, dizendo que esta deva ter “puxado” à família do pai, que é sistemática. Maria discorda do posicionamento da mãe sobre as formas de conseguirem autoridade, acredita que não deve bater na filha para conseguir que ela lhe obedeça, contudo tem muitas dificuldades para conseguir que a menina atenda a ela, o que a faz adotar algumas estratégias, como a de “colocar medo” para ser obedecida.

Maria: *Agora que ela está aprendendo isto. Eu falo para ela: “Tem que pedir. Se a mamãe não tiver aqui você pede para a vovó. Pro titio. Porque se você faz, você machuca e depois tem que ir no médico. E o médico vai te costurar, te cortar.” “Ele vai costurar eu com a agulha, mamãe?” “Vai.” (risos) Né? Para ver se ela pega o medo de alguma coisa. Porque ela não tem medo, assim.*

Maria afirma que a filha está aprendendo, desta forma, a consultá-la sobre o que pode e o que não pode fazer, atitude esta que satisfaz a mãe, pois a relaciona com o respeito que a filha está tendo por suas opiniões. Entretanto, que respeito é este? É um respeito relacionado à capacidade de a filha lhe obedecer, de realizar as suas ordens, em função de ser motivada pela coação dela, que tem poder sobre a filha, o que está mais semelhante a formar pessoas heterônomas do que autônomas.

Pity reconhece que não teve uma relação com seus pais que favorecesse um modelo de autoridade positivo, pois internalizou um modelo de mãe que a “entregava” para outras famílias, desde muito nova, para trabalhar para elas e morar com as mesmas. Como mãe, ela agiu diferente com sua filha, optando por desenvolver um modelo de autoridade que fornece conselhos e orientação, apesar de ter se decepcionado com o fato de sua postura não ter sido suficiente para que a filha não entrasse em “caminhos ruins”: ser mãe solteira com 15 anos.

Pity: *Por mim, eu orientei, não foi V.? (Ela acenou a cabeça confirmando). Então foi onde eu revoltei porque o tanto que eu falei... e ela não acredi... ela não*

*acreditou no que eu falei, ela acreditou no que ele prometeu para ela. Então agora... a a a... Agora logicamente que eu não vou largar ela na mão, né. Mas, eu fiquei chateada. Porque eu me senti traída, você entende? Porque, poxa vida, o tanto que eu falei. Eu falei: “Ó, V., você viu que eu te criei sozinha e agora você vai ter que criar ele. Porque você não pode ficar contando comigo, porque sabe lá Deus se amanhã ou depois eu morrer. Vai ficar sozinha, né. O que vai ser desta menina?”*

Comprovando que a questão da autoridade não está diretamente ligada com o resultado de o comportamento ser apenas positivo, a filha adolescente (V.) de Pity expressa que reconhece em sua mãe um modelo a ser seguido e respeitado:

*V. (filha de Pity): Igual eu falei uma vez para a minha mãe. Eu quero ser para a minha filha o que a minha mãe é para mim. Nossa, porque, sabe, a minha mãe para mim é A MÃE. Não tem igual. E eu quero ensinar o jeito que ela ensinou. A minha mãe é de conversar, né, ela conversa bastante, ela explica. No último extremo mesmo que ela bate.*

As mulheres de outra família entrevistada, Olga e Natália, relataram que se admiram com o quanto as crianças reconhecem a autoridade da mãe (Natália) e a respeitam.

*Natália: É, quando faz errado, alguma coisa assim que eu não gostei... Porque é assim, aqui é assim. [...] Se eles faz alguma coisa errada, se eles fazem uma coisa errada, eles já olha. [...] Você só dá uma olhadinha e não precisa falar nada. Entendeu? Aí, depois, se tiver alguma pessoa perto, depois que a pessoa vai embora a gente conversa: “Ah, mamãe... É mamãe. Ah. Mamãe, é eu sei. Desculpa.” Eles pedem desculpa. Eles pedem desculpa, perdão. Que é coisa difícil de você ver uma criança hoje falar. Aqui não, aqui tem. Sabe, meus meninos, meus filhos assim... pede.*

*Olga: Não, quando eles fazem o que é errado, eu chego e chamo a atenção. Eu nunca dei um tapa, eu converso. Eu converso com eles, chego e converso, falo: “Olha, vê como você vai falar isto para a sua mãe...” né? Mas tem... engraçado, os filhos da Natália eles levam bronca e já tá rindo para a gente, sabe? Às vezes a gente até já começa a rir deles rir. Então é uma maravilha, graças a Deus eu sou é muito feliz, né. Nesse ponto aí.*

Para as duas, a autoridade seria este respeito pela opinião e pelos princípios ensinados pela mãe, reconhecendo que a mãe está certa e que realmente eles erraram quando não se comportaram conforme as recomendações maternas. Mesmo que Natália acredite que esta obediência e respeito sejam inatos de seus

filhos, uma análise da totalidade da entrevista possibilita que se formule a hipótese de que tanto a veemente inserção da família na igreja evangélica, e a consequente incorporação de seus princípios, quanto o fato de a mãe ter de cuidar de todos em função de o pai estar preso, podem influenciar nesta atitude dos filhos. Também pode-se conjecturar que a família faça uso de outras estratégias de coação, diferentes do bater, do ameaçar, alguma coação mais afetivo-emocional que não apareceu nas falas, mas que possa estar ligada ao referido “olhar” dos filhos para a mãe quando fazem coisa errada. De qualquer forma, esta família manifestou vivenciar melhor os princípios de reconhecimento da autoridade de formas diferentes das demais.

A autoridade está diretamente ligada à obediência, já que as duas se complementam como extremos opostos do mesmo eixo. Assim como podemos pensar a autoridade por ângulos diferentes - ora acentuando o autoritarismo e ora ressaltando o valor reconhecido de alguém e que permite que a pessoa esteja em um lugar de destaque - a aproximação da obediência também guarda significações que podem ir de uma conotação de submissão até uma atitude de reconhecimento de outrem e de respeito a estes conforme a própria vontade.

Horkheimer (1990, 1976), como outros filósofos alemães da Escola de Frankfurt, estudou a questão da relação entre o autoritarismo e a posturas nacionalistas para buscar alternativas de prevenir a recorrência de eventos análogos aos do antissemitismo.

Em seu artigo conjunto, Horkheimer e Adorno (1976) relatam que pessoas que são educadas de forma autoritária ou que não recebem carinho de sua família têm grande potencial de desenvolverem um caráter autoritário, possível de ser manifestado tanto por tornarem-se os “ditadores” como por adotarem posturas de sujeição à autoridade de outros. Os autores relacionam o caráter autoritário à manutenção de atitudes preconceituosas, reações violentas em relação à diferença, já que precisam eliminar quaisquer forças que possam colocar em perigo a hegemonia de um determinado valor. São pessoas que procuram se apoiar em algo imutável e onipotente, não medindo esforços para garantir esta onipotência, justamente para se esquivarem das consequências de seu próprio pensamento.

Apesar de haver um movimento da sociedade contemporânea contra a submissão a valores morais tradicionalistas, Horkheimer e Adorno (1976) apontam

também para um crescimento de pessoas com caráter totalitário, explicado com a seguinte descrição:

*El tipo de carácter totalitário se revela em conjunto como uma estrutura relativamente rígida, invariable, que aparece uma y otra vez e igual em todas partes, aun cuando las ideologías políticas sean muy diversas; el tipo de personalidad no fascista abarca no sólo a personas más diferenciadas, sino que también concede margen a posibilidades mucho mayores de diferenciación y a diversas clases de personas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1976, p. 173).*

A questão é que, mesmo havendo uma grande resistência por modelos sociais impostos, grande parte da população “escolhe” adotar modelos de forma incondicional e irracional, o que continua mantendo a pessoa regida pela mesma moral heterônoma e se comportando de acordo com valores rígidos e intransigentes, tal como acontecia em épocas tradicionalistas.

Pity tem muito ressentimento da forma autoritária como foi criada pela mãe, que a mandou trabalhar como doméstica e morar na casa da patroa desde os 9 anos de idade. Mas, dentre seus relatos, a intervenção materna que mais considera como indevida foi a intervenção da mãe em sua gravidez, acreditando que esta tenha lhe dado remédios abortivos.

*Pity: Teve uma vez que eu comecei a perder um neném e ela não me levou no médico, ela me levou na farmácia. Aí o cara da farmácia falou assim: “Vai embora que eu dei um remedinho para ela e ela vai ficar boa.” Ele tinha era me dado um remédio para eu perder o neném. E eu não sei se foi ela que pediu.[...] Mas deve que a minha mãe que pediu para dar o remédio para eu perder o neném. Porque ninguém vai fazer isto sem a autorização da mãe ou do pai, né?*

*Pesquisadora: Mas vocês nunca conversaram sobre isto, depois?*

*Pity: Não, ela jura que ela não lembra o que aconteceu, né. (pausa) Mas até então eu não sabia de nada. Só quando o médico que internou na revisão que eu fui ficar sabendo que tinha perdido um bebê, que eles tiraram o bebê. Ninguém tinha me falado (pausa). Difícil, né?!*

Esta possível intervenção autoritária e decisiva da mãe de Pity a marca muito e pode ser vinculada, conforme a teoria de Horkheimer e Adorno (1976), com a escolha que ela fez ao se casar.

*Pity: Eu conheci o pai dela (V.), que eu casei, né. E foi assim: “Porque você não pode trabalhar!” [ele falava para ela] “Porque médico não é de confiança, toda enfermeira tem ‘rolo’ com médico!”. Não tem nada a ver, mas a gente é boba também, né, gosta demais.*

*Pesquisadora: O pai dela, de que a senhora falou no começo, quem abandonou vocês?*

*Pity: É, e aí? Mas depois que larga, ele foi embora, como é que faz? Quem poderia me salvar?*

O relato de Pity demonstra sua necessidade de ser “salva”, de apoiar-se em alguém que fosse uma referência para ela, uma vez que o caráter autoritário desperta a necessidade de ter alguém para seguir. Mas, - ao perder esta pessoa, perder o apoio da mãe desde cedo, perder o apoio do marido e ainda ficar com a incumbência de criar a filha dele - Pity precisou encontrar outros suportes. Seria possível que ela pudesse achar este suporte nela mesma, desenvolvendo um grau de autonomia?

As histórias relatadas por Pity, de ter vivido no meio de amigos viciados em vários tipos de droga e ter tido a força de vontade de não usar também por achar errado, somado a outros exemplos que ela trouxe, como o de ter recebido várias propostas de traficantes para se filiar a eles e de tê-las recusado, mesmo passando fome, promovem reflexão. Seu posicionamento ético é bem interessante e diferenciado das demais entrevistadas, portanto, isto deverá ser melhor analisado posteriormente.

A história de Isamara é bem semelhante à de Pity, porque conta que nunca teve amor e carinho da mãe, só cobranças em fazer as tarefas da casa e de forma perfeita, senão, “entrava na vara” e tinha de fazer tudo novamente. Essa falta de espaço para aprender a se valorizar, sendo cobrada apenas em ser “obediente”, também pode ser associada à escolha de Isamara por um marido excessivamente autoritário, que até batia nela e nos filhos. Isamara atribui ao ex-marido o fato de ter desenvolvido um quadro clínico, diagnosticado por um psiquiatra, de depressão.

*Isamara: Porque na época que eu separei, não. Na época que eu separei, parece que num... Ah, tava bão. Tava normal. Aí foi passando o tempo, passando o tempo, e depois que eu quis voltar... aí... que ele quis várias vezes. Uns seis mês que nós tava separado, nem isso. Uns seis mês ele ficou sossegadinho, aí depois começou. Vinha e sentava, e falava pra nós voltar. E, nessas vindas dele aqui, uma*

*vez eu acabei cedendo e nós ficamos junto aí, uma vez e eu fique grávida. Do R. Eu tive ele depois de separar. Aí eu falo que ele fez isso de propósito, pra mim voltar com ele. Que ele sabia direitinho, ele conhecia. Aí ele fez de propósito, porque depois ele... eu nem tava ligando, ele ligou e falou assim: "Isamara, aquele dia você não ficou grávida, não?" Eu falei: "Eu não, cê tá doido, eu grávida?" "Ah." "Por que você pergunta?" "Não, eu achei que às vezes você podia ter ficado grávida." Aí eu comecei a pensar, a fazer as contas, ver o tanto de tempo que, que eu nem tinha prestado atenção. Aí eu comecei a pensar: "Gente, é mesmo. Já era pra ter vindo pra mim." Ai, foi me dando uma agonia. [...] Ah, mas eu fiquei tão revoltada. Eu falei que não ia no médico, não ia fazer bosta nenhuma. Vixi. Fiquei muito revoltada com o que ele fez. Aí ele ligava: "Aí, Isamara, você grávida, sozinha, como é que você vai fazer pra criar esse filho?" "Ah, não sei. Deus me deu esse filho, ele me ajuda a criar ou eu dou pros outros, não sei."*

A retirada do apoio do ex-marido, com a separação, não foi tão fortemente sentida quanto a percepção, segundo Isamara, da manipulação dele para forçá-la a retomar a relação: Isamara acredita que ele formulou e executou o plano de engravidá-la com este fim. Pode-se perceber a violência psicológica que o ex-marido cometeu contra ela. No caso de Isamara, a percepção do fato de que a pessoa que ela mais admirava, em quem ela se apoiou, pôde fazer uma manipulação neste nível, levou-a à conclusão de que ele não poderia ser uma pessoa boa, de que ela teria de se afastar dele. Ela relata que precisou do apoio de muitas pessoas de sua rede social para chegar a esta percepção de que não deveria reatar o casamento.

*Isamara: Ah, não, foi um dia que eu fui aqui no... o pessoal de lá [CJS] veio aqui no Centro Comunitário, e eu fui ali. Aí eu fui ali, e conversando com as meninas... aquele dia eu tava tão pra baixo. Eu falei até: "Gente, que vergonha eu ver aquelas meninas lá de novo." [...] Aí eu acabei conversando, eu acho que era assistente social mesmo. Uma mocinha novinha, bem educadinha. Esqueci o nome dela. Aí eu lembro direitinho ela falando pra mim. Eu fui me desabafando com ela, sabe? [...] Aí ela falou pra mim, ela falou: "Será que não é melhor você pensar direitinho, pesar, ver o que mais pesa pra você, ver o que realmente você quer!" Aí eu comecei a pensar e pesar mesmo. E fiquei com aquele pensamento. Aí fui lá na casa da minha mãe, a mãe, conversando com a mãe, eu falei que queria voltar com ele, né, e ela falou assim: "Isamara, se eu fosse você, eu não mexia com isso não, minha filha. Você sabe que você já sofreu demais. Você sabe o que você já passou com esse home. Agora que você tá em paz, você quer caçar sarna pra coçar? Se você sofria com ele, você vai sofrer dobrado. Porque ele tá fazendo jogo duro, tá te humilhando ocê, esse homem quer, ele tá te pondo pra baixo. Ele nunca te levanta. Pra que que você quer? Vai viver a sua vida. Se você sente falta de um home, arruma outro homem, sai. Vai viver a sua vida, esquece ele porque isso é dar murro em ponta de faca. Se ocê sofria com ele,*

*você vai sofrer em dobro.” Aí eu comecei a pensar, pensar, e falei: “Sabe que é mesmo?”*

Contudo, apesar de ter conseguido se manter firme e não ter voltado com o ex-marido, Isamara desenvolveu um quadro depressivo que pode sinalizar para sua dificuldade de se autogerir. Vale pontuar que Isamara reconhece que também foi bem autoritária para educar seus filhos, exigindo deles muita disciplina e obediência e dando pouco carinho. Mesmo tendo sofrido e percebendo-se marcada negativamente pela falta de carinho e pelas grandes exigências, Isamara não conseguiu fazer diferente com os filhos, perpetuando o modelo de educação propício para a formação do caráter autoritário.

Pity e Maria, por sua vez, afirmam não terem desejado repetir com os filhos a mesma alquimia educacional, pois se colocavam muito opostas aos comportamentos que relatavam terem tido seus próprios pais, no momento de educar seus filhos. As duas contaram que os pais eram muito bravos, batiam muito, colocavam limites que não permitiam que elas fizessem nada sozinhas. Pity considera ter educado os filhos colocando-lhes alguns limites como nunca roubar e nem usar drogas, mas em relação a outras coisas, acredita ter tido uma conduta menos impositiva, já que percebia estar dando conselhos e conversando com eles sobre a sua opinião, permitindo-lhes decidirem o que seria melhor para eles.

Maria tem dificuldades de conseguir ponderar com a filha sobre estratégias educacionais, uma vez que ela ainda é muito pequena, e nota comportamentos de desobediência da filha mais como algo “que ela herdou da família do pai” do que como fruto de sua conduta como mãe. Tanto Vitória quanto Maria descrevem M.V. como autoritária, danada, mandona, agitada e destemida, características que podem ser associadas ao caráter autoritário descrito anteriormente, porém que não deve ser aplicado a uma criança de 3 anos, ainda no auge do processo de desenvolvimento.

A desobediência e a obediência das crianças em relação aos seus pais podem revelar muito sobre os valores presentes na educação e o grau de autonomia que se está ensinando. A condição de os pais entenderem a relação entre obediência e autoridade é importante para acessarem sua concepção de educar de forma autônoma ou heterônoma.

Olga e Natália consideram que as crianças de suas famílias são muito obedientes, respeitam a autoridade da mãe e conseguem realizar bem seus compromissos escolares e em casa. A forma como as duas narraram as atitudes das crianças deixa dúvidas, mas aparenta possibilitar um grau de autonomia para o desenvolvimento dos filhos. São relatos de muito afeto e proximidade entre os membros da família, indicando que as adultas conversam e interagem com as mesmas, auxiliando-as a confrontarem-se com seus problemas, e não apenas dando ordens que devam ser seguidas sem questionamento.

*Natália: Eu explico para ele o que que é, eu não escondo. “Mãe, o que que é aquilo?” Eu já falo o que que é aquilo e porque que não pode pegar. Agora, tem mãe que não, tem mãe que: “Ah, deixa para lá... Depois te explico...” A hora que vê o filho já tá é usando.*

Pity também entende que precisa informar os filhos para que entendam os motivos dos limites colocados por ela, o que teoricamente favorece a formação de pessoas autônomas. A análise dos filhos de Pity é complexa, pois o mais novo não mora com ela, e a mais velha é adolescente, ou seja, está vivendo uma fase de rebeldia em relação aos valores e à figura de autoridade. A mãe conta que V. lhe desobedecia muito, mas que, depois que seu bebê nasceu, ela mudou um pouco.

*Pity: Tinha umas horas que ela saía do serviço e não falava para mim não onde que ela ia. Daí eu ficava esperando ela voltar do serviço e ligava para o serviço ela e o patrão dela falava assim para mim “Aqui dentro do serviço eu sei dela, mas na rua eu não sei dela.” Eu não conhecia os amigos dela, não sabia onde procurar ela. [...] Ela ia no show, bem, de ônibus, daqui para Restinga. Você já viu ônibus para Restinga à noite? Ela mentia, era mentira dela! “Onde você foi, V.?” “No show em Restinga.” “Mas de que você foi?” “De ônibus.” “Mas tem ônibus para Restinga de noite?” “Tem.” “E como você entrou?” “Não, eu fui só para ir na porta” [a filha riu muito]. Gente, quem em são juízo sai daqui para ir em Restinga ver um show na porta? Você não vai ver nada, você vai ficar na porta escutando o cantor cantar. Então ela subestimava minha inteligência!*

Esses comportamentos de desobediência são típicos da adolescência e não permitem analisar o grau de autonomia impregnado na educação de V. Provavelmente, a decisão que irão tomar sobre a forma de educar V. - se a mãe irá

realmente assumir a maternidade ou se Pity assumirá os cuidados com a bebê - vai influenciar muito na definição da autonomia da criança.

A desobediência, para Vitória, é um sinal de que os filhos não estão recebendo limites, necessitando de uma intervenção dos pais. Apesar da necessidade dos limites, a imposição constante das verdades dos pais aos filhos é contrária ao desenvolvimento de uma postura autônoma, de conseguir escolher por si e arcar com as consequências desta escolha. Tal como apresentado em duas falas anteriores, ela acredita que o fato de a filha (Maria) ter apanhado de vara está relacionado com o fato de ela ter desenvolvido responsabilidade e bom caráter.

Nas falas de Maria, filha de Vitória, pode-se verificar tanto pensamentos autônomos quanto heterônomos: atribuiu a uma “cumadre” a escolha de seu futuro profissional, não aceitou a proibição da mãe de ter uma amizade e apanhou por essa razão, não gosta que a família decida por ela o que é melhor para sua filha.

*Maria: Minha cumadre que veio, que mudou de São Paulo para cá [Franca] no ano passado e me animou: “Ah, vamos fazer a inscrição, que não sei o que...” E eu: “Que que eu vou fazer isto, nunca ganhei estas coisas.” Mas depois eu decidi fazer, daí eu ganhei, me chamou.*

Alessandra, em sua entrevista, cita que a reação de sua filha K., quando soube que o irmão mais novo tinha apanhado de vários meninos mais velhos do que ele na escola, foi a de bater em um dos meninos. Ao ser questionada pela diretora da escola, que afirmava que K. não podia brigar, Alessandra conta que a filha assim relatara:

*Alessandra: E a K. falou assim: “Posso, posso sabê por que, dona N.? É o meu sangue. Ele é meu irmão e eu não vou aceitar ninguém bater nele. E os menino que bateu nele é tudo da 7ª. Série. Mais velho que ele. Você acha que a sua mãe ia gostar, dela chegar em casa e o filho dela estar machucado? Porque ele tá machucado lá. Ele tá machucado.”*

Neste exemplo, Alessandra concorda e se admira com a atitude da filha de, independente da forma, ir defender o irmão até diante da diretora da escola, assumindo para si a responsabilidade de ter desobedecido uma norma da instituição escolar. Sem avaliar a questão de que atitudes como as de K. significam acreditar que

temos de fazer justiça com as próprias mãos e a qualquer custo, percebe-se que K. tem um grau de autonomia para significar, julgar e defender a sua atitude desobediente, mas vista por ela como a mais justa possível. Alessandra, como já foi discutido anteriormente, atribui aos filhos muita responsabilidade, o que pode auxiliar que eles se sintam mais “livres” para tomar as decisões sobre a melhor forma de resolver um problema.

Porém, será que crianças já têm condição de conhecer as variáveis envolvidas nas escolhas, inclusive arcando com suas responsabilidades? A forma de socialização contemporânea trata as crianças como seres que precisam ser cuidados e protegidos até que atinjam um nível de compreensão do mundo. Contudo, ao mesmo tempo, na sociedade contemporânea são inúmeros os exemplos de pessoas que esperam que as crianças de 3 anos já sejam independentes e ajam como autônomas, responsáveis por seus atos, tais como: escolher bem os programas aos quais irão assistir, saber a diferença clara entre roubar e pegar para usar, saber o que é *bullying* e não cometê-lo com os colegas.

Assim, apesar do modelo de proteção-cuidado-tutela ser o arquétipo hegemônico da criança contemporânea, entre as famílias pobres (em especial as monoparentais), esta proteção muitas vezes não pode ser fornecida, e as crianças são lançadas no mundo, tendo que viver um papel diferente, procurando encontrar suas próprias formas de proteção e “sobrevivência”. Elas têm de saber, *a priori*, sem nenhuma referência seus direitos, deveres, as responsabilidades atreladas aos seus atos... Como isso seria possível para alguém que está apenas começando a aprender a complexidade do mundo social? Como esperar que uma criança faça sozinha a mediação entre o mundo social de regras e normas gerais e abstratas e o mundo moral das escolhas individuais? E muitos esperam ainda que as crianças até se responsabilizem pelas consequências destas escolhas, feitas “no escuro”?

Difícilmente as fórmulas que essas crianças poderão encontrar, neste contexto, poderão ser chamadas de autônomas, pois não seriam tão ligadas a escolhas pessoais. Mas será que a condição de liberdade estaria vinculada à classe socioeconômica? Como seria possível proporcionar às pessoas a possibilidade de terem escolhas?

Essa discussão leva à necessidade de um aprofundamento na concepção de liberdade abordada nesta categoria. Na revisão de literatura que se faz sobre a liberdade, Comparato (2008) cita depoimentos de autores, como Montesquieu e Hegel, os quais consideram ser esta a palavra que agrupa mais definições e representa mais ideais diversos. Comparato (2008) relembra que, de acordo com os filósofos gregos e romanos, liberdade referia-se à vida política, ou seja, ao direito de participação na vida política, que era concedido a apenas alguns grupos sociais.

Os pensadores modernos do século XVIII, tal como afirma Comparato (2008), entendiam que a liberdade era uma condição de independência do indivíduo contra a interferência dos poderes políticos e religiosos. O autor relata, no entanto, que a liberdade precisa, então, ser redefinida, pois na primeira metade do século XIX, o regime capitalista industrial destrói as antigas estruturas sociais, e o poder econômico dos empresários passa a ameaçar a liberdade coletiva da classe trabalhadora. A liberdade passa a ser definida, assim, como “o poder de agir”, ou seja, “[...] a ausência de impedimentos externos à ação humana.” (COMPARATO, 2008, p. 542).

Desse modo, ao longo da história, pode-se perceber esta alternância entre definições idealistas e materialistas de liberdade. Pensadores idealistas, como Kant (COMPARATO, 2008; VALLS, 1994), consideravam a liberdade como a condição de agir conforme a vontade livre, de forma autônoma, conforme as próprias leis individuais. Já Hegel (COMPARATO, 2008; VALLS, 1994), como representante dos materialistas, refletia a liberdade como só podendo ser construída através do desenvolvimento da consciência e na ação nas estruturas sociais.

Para os materialistas, a liberdade depende da possibilidade de o homem sair de sua posição de condicionamento e construir um Estado que lhe permita ser realmente livre. Valls (1994) ressalta a crítica que Marx fez a Hegel em relação à sua ideia de Estado, pois, sob a perspectiva de Marx, o Estado era mais uma instituição através da qual a burguesia afirmava seu poder.

Os dois extremos definidores de liberdade, tanto do liberalismo absoluto quanto o do determinismo absoluto, são formas de negar a possibilidade de liberdade, embora a visão ética de liberdade alterne entre estes absolutismos igualmente falsos, segundo afirmação de Valls (1994). A liberdade deve abarcar a condição de

consciência dos condicionamentos sociais, mas também deve-se constituir pela construção de possibilidades de exercer escolhas e de agir conforme seu próprio arbítrio.

A liberdade é um termo que possui delimitações controversas, desde a concepção dos idealistas subjetivos de uma liberdade total e absolutamente incondicional até a ideia determinista e fatalista de pensadores do materialismo estrito de que não existe liberdade (VALLS, 1994). Todavia, tal como Valls (1994) critica estas concepções extremistas de liberdade, o título da categoria em análise aqui, Autoridade, obediência e liberdade de escolha, refere-se a uma liberdade diferente, uma liberdade construída, tal como a compreensão da concepção dialética.

Nessa concepção, a liberdade que se procura discutir nesta categoria é a capacidade de as famílias terem a consciência de fatores condicionantes dos seus comportamentos e escolhas e, portanto, de lutarem para criar e de conseguirem usufruir uma capacidade de se desvencilharem de valores ou objetivos “impostos” por outros a fim de serem os direcionadores da sua vida. Na construção da liberdade, algumas famílias podem, aos poucos, conseguir fazer opções que sabem acarretarem consequências, por serem diferentes do que é culturalmente preponderante (uma vez que esta homogeneidade pode ser entendida pela força dos condicionamentos que operam na vida em sociedade), escolhendo de maneira a serem fiéis aos seus próprios valores e desejos.

A condição de procurar se “libertar” de certos condicionamentos está diretamente relacionada com a capacidade de a pessoa ter conseguido atingir algum grau de autonomia nas suas diversas ações.

Pode-se relacionar, neste trabalho, a autonomia com a condição de ser livre para se autogerir; mas, para tanto, o homem também tem de agir de forma consciente, responsável e respeitando a dignidade humana. Já a heteronomia, relaciona-se com a dificuldade ou falta de condições que possibilitem a expressão da liberdade pessoal, da vontade individual, fazendo com que a pessoa seja direcionada por valores e normas externas.

Nas entrevistas, esta liberdade pode ser pesada tanto na educação dos filhos como na forma de as entrevistadas gerirem suas vidas.

Isamara considera que sempre foi muito restritiva e autoritária com seus filhos, porém, entre as histórias que compartilhou, relata uma que ilustra a sua percepção de que, para algumas situações, ela não pode forçar os filhos a fazerem o que ela acredita que é certo.

*Isamara: Desde a creche, ela [filha de 18 anos] arranhava as menina, ela beliscava, puxava cabelo. Quase todo dia tinha reclamação. Na escola era suspensão, quase direto. Era direto diretor ligando, inspetor ligando pra gente ir lá conversar, que a M. tinha feito isso. Nossa, era assim. E uma hora eu cansei, falei: “Não, chega. Quer estudar, estuda, não quer... Quer namorar, namora. Que eu cansei.” [...] “O dia que você achar que, que precisa de estudar, você vai estudar. É um dia que você vai parar e pensar.”*

E a filha saiu da escola e não havia mais voltado, até a época da entrevista.

Alessandra trata de assuntos relacionados ao futuro dos filhos com a clareza de que a escolha caberá a eles, sendo que ela apenas pode mostrar alguns argumentos e aconselhar sobre o que seria ruim para eles.

*Alessandra: O F. tava assim, que você sabe que aqui tem muito tráfico, né? Aqui tem muito. E nós morava pra baixo e os menino do vizinho meu, vendia. E os menino chegava lá e me chamava, falava pra eles me chamar. “O menininho, você chama ela lá pra mim?” Aí um dia eu falei para eles: “Filho, você tem um exemplo.” Minha mãe ainda tava viva ainda. Eu falei pra ele assim: “Você vê muito bem o que a mamãe já passou. Seus tio teve tudo para fazer as coisa diferente. Eles tá lá por escolha deles. Agora vocês têm o caminho certo e o caminho errado. Vocês vai... a mãe vai poder instruir, mas quem vai decidir o que vocês vai fazer, é vocês.”*

*Alessandra: Porque ela [K.] me dava trabalho. Eu ligava lá na escola, toda semana eu era chamada uma vez na escola por causa de briga dela. Esse ano não. Esse ano ela mudou bastante. Graças a Deus que ela mudou muito. [...] Igual eu falei pra ela: “Tem que continuar assim, porque você tá fazendo bem não é pra mim. A mãe não estudou mais foi porque eu não tinha condição de continuar, porque se eu tivesse, eu tinha continuado. Mas vocês têm tudo hoje para ser diferente. Hoje tem o Pró-Uni, tem tanta coisa para vocês, que vocês pode... vai ter um futuro melhor.” Aí ela olhou para mim. “Você tem que continuar assim, mas a escolha, acaba, continua sendo sua. Eu vou te incentivar, mas a escolha é sua, né. Você vai fazer o que te der vontade, né.” A gente incentiva, né, mas a escolha é dela.*

*Alessandra: Eu ia, né, na evangélica, mas eles [filhos] gostam do espiritismo. [...] O F, eu comecei a prestar mais atenção nas coisas que eles falavam por causa do “Nosso Lar”. [...] A K: “Eu tô falando que tem mais coisa entre o céu e a*

*terra que a senhora imagina.” Eu falei: “É mesmo, eu tenho que dar razão para vocês.” Então eu tenho que... eu não posso questionar a escolha deles. Eles têm o livre-arbítrio pra escolher o que é melhor. “Se vocês gostam de lá, quem sou eu pra falar que lá não é lugar pra vocês.”*

Alessandra oferece alguns espaços de liberdade para os filhos, reconhece que algumas escolhas deles independem da vontade dela, mas também mostra aos filhos que são eles os responsáveis pelas consequências de suas escolhas. Esta atitude tem o potencial de favorecer o desenvolvimento de posturas autônomas.

Analisando este aspecto da liberdade na educação dos filhos, dá-se uma outra conotação à postura de Olga e de Natália educarem as crianças. As duas se posicionam como se avaliassem a liberdade como um perigo aos filhos.

*Pesquisadora: E para voltar da escola? Vocês buscam, ou ele volta sozinho?*

*Natália: Busca, nós pega tudo lá na porta da escola. Tem mãe que não liga...*

*Olga: Nós não deixa não, imagina.*

*Natália: Para você ver, agora que começou a ir no... três ruas para cima, que eu deixei ele ir no mercado sozinho. Ele tem 10 anos.*

*Pesquisadora: Mas por que...*

*Natália: Por causa do bairro, por causa do bairro! Por causa que agora tá...*

*Olga: A reação nossa é assim, também de se importar.*

*Natália: Principalmente aqui no Aeroporto, as coisas tão muito difícil, as drogas. [...] Aqui na rua mesmo eles tão passando e oferecendo para as crianças. Então eu acho assim: Quem ama... cuida.*

*Olga: Cuida. [falou ao mesmo tempo que Natália] [...] E eu sou ciumenta, também, deles. Eles saiu um pouquinho e eu já falo: “Natália, deixa eu ver onde eles tá.”*

*Pesquisadora: Mas ciúme de quê? O que a senhora pensa que pode estar acontecendo?*

*Olga: Não, eu tenho medo. De outras pessoas tá fazendo coisa errada, tá ensinando coisa errada.*

Sob esse prisma, pode-se inferir que as crianças têm alguma liberdade dentro de casa, mas são indiretamente levadas a pensar o mundo externo como mau e ameaçador, criando possíveis dificuldades de elas se perceberem como capazes de sobreviver de forma autônoma fora de casa. A proteção, aliada ao medo, favorece a manutenção de uma moral heterônoma, de uma visão de que a pessoa precisa de proteção para lidar com as ameaças.

Vitória não se manifesta como muito adepta a dar liberdade para os filhos:

*Vitória: [...] às vezes eu ponho ela para observar ele, meu filho. Ele observa ela também. Eu falo para eles: “Se você ver alguma coisa, você vem e me conta.”*

Ela gosta de estar a par de tudo e de poder influenciá-los no que acredita ser melhor e certo. Apesar de favorecer a heteronomia, esta postura de Vitória é vivida por eles com a busca de uma maior “reserva” com a mãe, ou seja, não contam tudo para ela, no intuito de poderem fazer do jeito deles.

*Maria: Só que tem coisas que eu e ele conversa, que eu não conto para a mãe. Você dá um conselho assim, né, e tem coisa que ele fala: “Não fala para a mãe, não.” Porque a mãe é: “Ai, mas você fez isto!” [Gritando] Minha mãe é estourada, né.*

Maria tem a prática de oferecer possibilidade para que a filha realize escolhas de acordo com sua vontade.

*M.V., que estava no quarto, vem até a sala e pergunta: Pode comer este chocolate, mãe? Pode?*

*Maria: Tem chocolate onde?*

*M.V.: Aqui, ó, neste potinho.*

*Maria: Pode sim. Come.*

*Vitória: O que a televisão fala, ela vai querer. Aprendeu a querer escolher as coisas. Ela assiste muito.*

*Maria: É porque é um DVD que você põe, outro que põe depois... E não passa só o desenho, tem as propagandas também.*

*Vitória: Eu acho que tinha que escolher um desenho mais calmo.*

*Pesquisadora: E ela gosta destes desenhos?*

*Vitória: Gosta, mas agora ela já tá... [...] Não tá gostando mais.*

Nota-se que, mesmo que as duas não gostem de algumas escolhas de M.V. (era próxima a hora do almoço, e a avó disse para ela não comer chocolate; elas acham que o desenho a deixa mais agitada), aquela, aos 3 anos, tem liberdade para fazer valer a sua vontade. Porém, não se pode falar que a M.V. adquiriu autonomia.

De acordo com Vygotsky (2007), a autonomia é uma conquista ao longo do processo de desenvolvimento, portanto não pode ser “dada” pelos pais, e nem se

caracteriza pelas escolhas infantis pautadas apenas pela necessidade egocêntrica de as crianças satisfazerem seus desejos. A liberdade própria da autonomia também refere-se, segundo Rodrigues (2002), ao não condicionamento da ação pelos desejos narcísicos.

Pity, na sua tarefa de educar os filhos, não oferece tanta liberdade a eles, como discutimos anteriormente; a filha adolescente precisa “fugir” para conseguir realizar algumas de suas vontades. Com o comportamento rebelde da filha adolescente, Pity sofre ao ver que não é tão obedecida quanto antes.

*Pity: Ai, a gente de vez em quando tem uns arranca rabo aqui. Porque ela [V] é meia... queixo duro. [...] Ela é... vixe... Você fala, ela retruca, ela retorna, ela tá certa. Ela tem razão. Não tem razão, mas quer ter. [...] Mas ela acha que tem razão. Mas é assim, todo mundo acha que tem razão. E daí eu falo: “Não é assim”.*

Também será analisada, a seguir, a concepção de liberdade que as entrevistadas consideram haver em suas vidas, refletindo principalmente sobre a percepção que têm sobre suas formas de vivenciar a autonomia.

Alessandra relatou que, até o mês em que ocorreu a entrevista, contava com um orçamento mensal de um salário mínimo para sete pessoas, a renda *per capita* mais baixa entre as famílias entrevistadas. Naquele mês, ela tinha começado a trabalhar na banca de pesponto do cunhado, o que iria aumentar o seu orçamento, mas também estava impondo uma outra rotina para os membros da família e condições de interação entre eles, tais como: dar responsabilidade para as filhas limparem a casa, atribuir às filhas mais velhas (14 e 11 anos) o cuidado da bebê de 9 meses, ir dormir antes dos filhos e ficar pouco tempo em casa com os filhos.

Alessandra se percebe com pouca liberdade para escolhas, como continuar estudando, não aceitar alguns tipos de trabalho braçais; contudo, nota que alguns limites são colocados por seus valores morais, que representam o que ela realmente não aceita fazer de forma alguma.

*Alessandra: Tinha dia que [costurando sapato] a agulha enfiava de um lado [do dedo] e saía do outro. Eu chorava, reclamava, mas tinha que continuar, né. Porque não tinha jeito. Eu já fiz tanta coisa. Aí esses dias me falaram: “Ah, vou apanhar café.” A menina ali. “Ah, eu tô passando dificuldade, eu tô sem as coisa em casa”. [...] Ela*

*falou que uma amiga dela falou: “Panhar café, Deus me livre.” Eu falei: “De., nessa vida eu já fiz tanta coisa, você acha que panhar café é ruim?” Eu comecei a rir, né. “De., panhar café é bom, né!”*

*Alessandra: Eu falei, o que conta é sempre o exemplo. Agora, se você tivesse lá: “Trabalhar para quê? Eu vou vender também. O povo tá ganhando dinheiro vendendo droga, também vou vender.” O que que ele ia fazer: “Ah! Também vou fazer, a minha mãe tá fazendo.” Ou se você falar assim: “Ah, não vou trabalhar. Não, não tô nem aí com nada não.” Ou também, não vou estudar não. “Eu também não vou estudar, a minha mãe não dá bola pra mais nada.” Eu penso que o que vai contar, o que eles vai guardar é o exemplo.*

Em sua concepção de liberdade, Alessandra transparece perceber que a liberdade é limitada, que ela não é absoluta, mas também que existem limites para aquilo que somos forçados a fazer, ou seja, há valores pessoais, adquiridos na nossa história de vida, que são maiores do que qualquer ganho que possa advir da quebra desses valores. Ver-se como modelo para seus filhos é uma força importante para Alessandra continuar cultivando e respeitando alguns valores preciosos para ela, o que poderia ser diferente se estivesse sozinha no mundo e se ninguém dependesse dela.

Ela trouxe falas que indicam o quanto se preocupa com os outros, que tende a “carregar o fardo de todo mundo”, ou seja, o quanto leva em conta os outros para tomar as suas decisões. Alessandra parece ter um certo nível de autonomia, mas, tal como a maioria das pessoas, não consegue acessar o que Marx chama de consciência de classe. Isto quer dizer que sua percepção de variáveis, como a econômica e a cultural, influencia na limitação de seu espectro de escolha, não considerando a dimensão macrossocial (da referida totalidade), a qual determina que muitas pessoas estejam na parte mais baixa da pirâmide social, trabalhando para gerar mais valia para a classe dominante e não podendo usufruir de quase nada que resulte de sua força de trabalho.

Para Maria, Natália e Olga, a liberdade de escolha é bem semelhante à descrita por Alessandra, uma vez que percebem a liberdade associada à limitação econômica, que por sua vez impele a necessidades que não seriam vivenciadas, se elas tivessem outra escolha.

Pesquisadora: [...] o que é ser feliz e o que precisa para ser feliz?

Maria: *Ter a minha casa, meu carro. Vestir bem, comer bem. Poder ter... sair, passear. Viajar. Não ficar presa em casa. (risos) Pode viajar quando você puder, passear. “Ah, vou em tanto lugar!” Você ter condição de ir e não ficar: “Ah! Queria tanto ir mas não tem dinheiro.” Acho que é isso!*

Pesquisadora: *E você? Você é feliz hoje? O que que falta para ser feliz?*

Maria: *Ah, falta eu ter um emprego, né. [...] Porque pobre, a gente tem que trabalhar, né.*

Natália: *Nós morava na roça e não dava para estudar muito. Nós entrava, ficava um mês estudando e meu pai já estava mudando. Então... quando eu vim aqui para Franca, eu tava com 13... 12 anos. Com 13 anos eu já registrei na fábrica.*

Pesquisadora: *Aí, trabalhando não dava para estudar?*

Natália: *Eu arrependo! Então como que eu não fiz, eu quero que eles estuda. Não que eu forço não, porque se você forçar nada dá certo. Mas eles gostam e eu... eu apoio eles. Eu arrependo de não ter estudado.*

Olga: *É, mas é difícil. Tem hora que eu acho que parece que é tão fácil para uns. Tem gente que fala: “Ah, eu consegui isto, consegui aquilo.” Se for para eu te falar para você, eu nunca consegui nenhuma bolsa. Nem uma cesta básica na minha vida, nunca! Quando eu ia nos lugar, às vezes, as pessoas falavam: “Parou.” Era assim.*

Natália: *Na minha família sempre foi assim: “Ah, acabou a inscrição.”*

Olga: *Toda vida que nós chegou, não dava. Eu penso: por que que nós não consegue nada, né? Eu sou tão devota, né (risos), né?*

Mesmo com algumas semelhanças com as anteriores, Vitória difere essencialmente das demais, pois manifesta sua crença de que o trabalho era e sempre seria, independentemente de suas condições socioeconômicas, uma opção para ocupar a sua vida, já que apresenta a seguinte percepção sobre o trabalho:

Vitória: *Eu acho que o trabalho, o trabalho... A religião é importante, mas o trabalho engrandece o homem. Porque todo homem, que come do seu próprio suor, vai se dar bem lá na frente. A gente tem que ensinar a tentar viver pelo seu próprio suor. Mas assim, com o que é certo, né. Sempre falar, frisar, né: “Olha, toda pessoa que vive pelo seu próprio braço, vai ser feliz um dia.” Porque ele pega uma coisa vazia do mundo. Que acho que o trabalho é importante, todos! [...] Tem pouca gente que tem a cabeça sabendo que trabalho engrandece, que o trabalho engrandece a pessoa. Eu acho que o trabalho é fundamental, faz parte da vida.*

Quem sabe se esta opinião não é uma forma de resolver a dissonância cognitiva de ter de trabalhar, convencendo-se de que o trabalho é bom? Claro que

também pode ser uma visão fidedigna, uma concepção de trabalho que está, inclusive, representada na literatura.

Conforme esclarece Cortella (2008), a palavra trabalho deriva do latim *tripalium*, que era o nome de um instrumento de tortura, nome que continuou valendo para o processo de ação-transformação do mundo, auxiliando a sociedade a crescer e se desenvolver, principalmente em função do trabalho escravo. O autor pontua que, sob este ângulo, trabalho é visto como um tipo de punição ou algo feito por aqueles que têm menor valor na sociedade: os escravos e servos. No entanto, Cortella (2008) propõe que trabalho pode também receber uma outra conotação, quando pensamos na palavra etimologicamente derivada do vocábulo grego *poiesis*, que significa a ‘minha’ obra, ‘minha’ criação, ‘minhas’ construções através das quais ‘eu me vejo’.

De acordo com este segundo sentido dado a trabalho, que se assemelha à ideia de Marx (PAULO NETTO, 2006; BARROCO, 2001) de que o homem se constrói à medida que ele cria o mundo, o trabalho passa a ter uma centralidade e uma função muito importante na vida das pessoas. Vitória pode também estar se referindo à sua percepção desta relação entre homem-trabalho, obra-criador, importante para que se perceba o seu papel no mundo, valorizando-se. Entretanto, a ideia de trabalho de Vitória expressa uma certa alienação de seu papel de explorada no mundo do trabalho, conservando apenas em suas reflexões a vertente idealizada da *práxis* humana e não considerando a ideologia capitalista, que contextualiza esta *práxis* de forma sociocultural.

Pity também tem consciência de que sua condição socioeconômica limita muito a sua liberdade para fazer escolhas e, tal como Alessandra, preserva alguns valores que são mais importantes do que conseguir melhores condições socioeconômicas, conforme ela expressa nesta fala:

*Pity: Olha, eu já cheguei a ter que ir tomar sopa nos lugares que dão sopa para a gente não morrer de fome. Tive época de ficar sem luz, sem água, eu tive que ir buscar água numa mina que tinha perto de casa. E... sempre assim eu vivi. Então, às vezes, vem pessoa que te propõe um monte de coisa desonesta. Então eu achava que aquilo ali, não sei, eu achava que aquilo ali não era o jeito que eu ia conseguir as coisas. Certo? Mesmo assim, ó, eles pedia para eu guardar droga, eu falava não. Eu não quero, se a polícia chegar aqui, vocês não conhecem ninguém, é meu, a polícia vai falar que é meu, acabou. Daí eu vou embora, vou presa. Eu conheço de cor e*

*salteado como é essas coisas. “Não, mas não tem perigo não!” Tem bem, o perigo mora ao lado. Então... e eu já vi de tudo, essas coisas é tudo o que eu vi. Então, eu acho muito feio. A gente não tá conseguindo pagar o que deve... como é que você vai passar perto de uma pessoa que você conhece e falar uma coisa que você não é. Não acho que é roubar o certo. Não é seu!*

Pity deixa bem claro os valores que preza e que, nem se estiver passando muita necessidade, como já aconteceu, pensa em não segui-los, sendo desonesta. Esta condição de manter-se guiada pelos seus próprios valores nas situações mais adversas é um bom sinal da autonomia de Pity em fazer suas escolhas, quando possível. Ela tem claro que existem e existiram situações que não pode escolher: que precisou tomar a sopa gratuita, que teve de trabalhar muito antes de se aposentar, que necessita de morar numa casa que tem goteiras e que não acomoda bem a todos, que só consegue pagar moradia num bairro violento e perigoso. Entretanto, também percebe que há coisas que não é obrigada a fazer para sair desta condição, em que vive há muito tempo, e, renunciando-as, reconhece que continuará passando por dificuldades, mas livre de culpa e com a consciência de que fez o certo.

Diferente das demais entrevistadas, Pity tem um grau de consciência de que a organização social contemporânea condiciona o homem a ser “escravizado” pelo dinheiro, o que limita demasiadamente a sua liberdade e autonomia. Com esta consciência, Pity consegue não sofrer por “ser pobre” e até critica aqueles que são escravizados pela constante necessidade de ter e manter “as aparências”.

*Pity: Eu tenho até um monte de amigos que fala assim: “Ah, mas meu parente tem isto, meu parente tem aquilo.” Parente deles, eles não têm! “Ah, porque eu sou sobrinho do Magazine Luiza.” Mas o Magazine Luiza é da Luiza, não é deles. Então, ele é parente, não é deles. Então, tem muito este negócio de contar vantagem.*

*Pity: [...] infelizmente, a vida da gente hoje tudo gira em torno do dinheiro. Hoje você tem dinheiro, você paga um carro bom, você tem dinheiro, você compra uma roupa boa. Tudo gira em torno do dinheiro, infelizmente, é a realidade. Mas também, é um parênteses também, você não precisa de ostentação para ser feliz.*

Esta percepção de Pity a diferencia das demais entrevistadas já que demonstra ter consciência de uma importante variável macrossocial que interfere diretamente na liberdade do homem contemporâneo: a econômica. Ela percebe ainda

que a pressão econômica rege grande parte da vida, condicionando as pessoas a acreditarem que felicidade é ter dinheiro, fazendo tudo para alcançar este fim. Por esses motivos, considera-se que Pity tenha a maior condição de autonomia e liberdade de escolha dentre todas as entrevistadas.

É interessante ressaltar que no protocolo de Pity, no Centro Jurídico Social, estava indicado que ela tinha problemas psiquiátricos. Como entender isto? Como não era o foco da pesquisa, informações mais precisas acerca do diagnóstico psiquiátrico dessa entrevistada não foram acessadas pela pesquisadora e, sem saber esses detalhes, é muito difícil procurar analisar esta variável em relação à presente discussão. Todavia, pode-se pontuar que, diante disto, surgem alguns questionamentos: Será que Pity foi devidamente diagnosticada por um profissional qualificado? Em caso afirmativo, a patologia diagnosticada influencia na capacidade de percepção, julgamento e ação da entrevistada? A condição de liberdade identificada em Pity estaria diretamente ligada à sua patologia? Será que diagnósticos de transtornos mentais podem ser influenciados por preconceitos ou até por avaliações positivistas que desconsideram a história contextual de vida das pessoas? Pessoas mais livres e críticas, menos submissas e cordatas, podem ser vistas como problemas e até diagnosticadas como portadoras de doenças mentais?

Como não existem dados suficientes para responder a essas perguntas, fica-se com algumas hipóteses em suspenso.

Isamara é uma entrevistada que foi devidamente diagnosticada com depressão, como já mencionado, sendo que inclusive a pesquisadora concorda com este diagnóstico, uma vez que foram identificados vários sintomas, indicados no Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Norte-Americana de Psiquiatria IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994), para os Transtornos Depressivos, tais como: características melancólicas, falta de interesse ou de prazer generalizada, vontade de dormir o dia todo, pensamentos suicidas, tempo de mais de 6 meses de persistência dos sintomas, entre outros. Logo, a sua condição de perceber-se livre e capaz de escolher de forma autônoma está limitada pelo quadro depressivo, apesar de, ainda assim, Isamara ter fornecido relatos que podem servir para a análise de sua concepção de liberdade de escolha.

Isamara: *Por isso que... por isso que o pessoal daqui, às vezes não quer me ajudar. Por causa disso. Eu ia reclamar, pedir eles ajuda: "Ah, quem mandou trazer o pai pra cá? Ah, cê não devia ter trazido o seu pai." Porque ele tava lá no Paraná. Ele deu A.V.C., ele morava sozinho com esse rapaz. É, é, morava em dois comodozinhos, que lá as casa, a maior parte, são de madeira. Eu já conhecia lá. [...] Que a casa que ele morava não tinha piso, era terra. E banheiro não tinha, né, era uma privada lá no fundo. Então, a situação... não tinha como o pai viver lá. Nem cama o pai tinha. Então eu ficava pensando naquilo e nem dormia. Eu fiquei muitos dias martelando, o que eu ia fazer, me deu um desespero, aonde que eu ia arrumar dinheiro, de que jeito que eu ia trazer o pai. [...] Então não tem assim, nenhum irmão meu que me dá R\$ 10,00, tipo: "Toma R\$ 10,00 procê pôr álcool." Não tem isso, não. Ninguém... eu já falei pra eles, eu já falei pra eles até assim, não me dá dinheiro, mas me ajudar de alguma forma. Dar um leite, uma roupa pra ele, ou comprar o remédio. Mas ninguém ajuda, não.*

Nesse exemplo, Isamara demonstra que, em alguns momentos de sua vida, situações muito importantes para ela - tais como ver o pai morrendo sem receber cuidado e perceber que o seu ex-marido a tinha manipulado para que ela engravidasse - acionaram nela uma condição de fazer uma escolha e agir para realizá-la. O grau de autonomia de Isamara, de acordo com a análise de suas falas é mais limitado pela sua insegurança e costume em se apoiar em alguém, do que por condições materiais que a impedem de agir. Ela não se percebe como alguém que passa por limitações materiais, pois tem a sua casa própria e morava apenas com seu filho pequeno, com uma renda de 2 salários mínimos (a maior renda *per capita* entre as entrevistadas), até duas semanas antes da entrevista, quando acolheu um sobrinho para morar com ela.

Diferente de querer negar a carência econômica de Isamara, esta ponderação intenta direcionar para a reflexão de como a liberdade e a autonomia são influenciadas pelo tipo de educação que a pessoa recebe. Obviamente, oferecer vivências que promovam ou tolham a autonomia das crianças não é só responsabilidade dos pais, mas de toda sociedade. Tal como defende Horkheimer (1990), cada vez mais a educação está deixando de ser responsabilidade dos pais e passando a ser delegada a instituições públicas. Desse modo, toda diferenciação possível existente nas diferentes formas das famílias criarem seus filhos vem dando lugar para a uniformidade de estilos educacionais.

Toda problemática evidenciada pela história de Isamara permite vislumbrar a associação de variáveis, como: a falta de carinho na infância, a dificuldade na escola e a conseqüente perda de interesse pelos estudos, a associação a um cônjuge autoritário, a carência socioeconômica, o adoecimento e os modelos televisivos internalizados através das novelas. O resultado apresentado pela entrevistada é de uma grande dificuldade de se “sustentar” moral, emocional e eticamente na vida; não excluindo, porém, o fato de que Isamara apresenta valores éticos balizados no respeito à dignidade humana, consoante se nota nas ponderações a seguir:

*Isamara: Ah, eu acho que... pelo que eu entendi da sua explicação, eu acho que o valor é a honestidade, ser honesto com tudo e com todos.*

*Pesquisadora: E isso você procurou ensinar para eles?*

*Isamara: Isso eu procurei ensinar.*

*Pesquisadora: E por que que é importante a honestidade, na sua opinião?*

*Isamara: Ah, eu acho que quando você é honesto, você é bem visto. Eu penso assim.*

Mesmo que seja para agradar às pessoas e ser admirada por elas, no intuito de suprir a sua necessidade de carinho, por uma questão heterônoma de necessidade de afeto, Isamara demonstra possuir alguns limites e valores éticos direcionadores de sua ação que podem indicar momentos de autonomia, quando acionados.

### **3.3 Valores da ética humanista e valores da ética neoliberal**

Esta categoria, como uma das principais para que se consiga atingir os objetivos desta tese, discute os valores presentes nas relações da família entre si e da família com o mundo material, apontando para valores que estão mais relacionados à ética prevalente no sistema capitalista e aqueles identificados com uma ética humanista.

Antes de se ater à discussão da temática proposta para esta categoria, faz-se necessário elucidar alguns aspectos que caracterizam e distinguem a ética neoliberal da ética humanista, a começar por algumas considerações acerca do estágio neoliberal do capitalismo.

Segundo José Filho (2002, p. 44), “[...] a doutrina político-econômica neoliberal foi elaborada e posteriormente lançada na França durante o Colóquio Walter Lippmann, em 1938, para adaptar o modelo liberal às condições do sistema capitalista do século XX.” Conforme o autor, a grande diferença entre o liberalismo e o neoliberalismo era a de que, no segundo, era inviável aplicar normas e regulamentações para o mercado além da lei da oferta e da procura, enquanto no primeiro prega-se a liberdade política e econômica desde que o próximo não seja lesado. Assumindo que o mercado passaria a ter uma maior liberdade e praticamente não receberia restrições estatais para seu funcionamento, o Estado reestrutura-se alicerçado nessas condições. O Estado neoliberal passa visar à garantia do bem comum e do equilíbrio social; delegando, contudo, à sociedade civil a responsabilidade de buscar soluções para os seus problemas (JOSÉ FILHO, 2002).

Diante das perspectivas de ampliação de mercado e de incremento do lucro das empresas multinacionais, o modo de vida instaurado pelo modelo neoliberal, a partir de suas mudanças substanciais na economia e nas políticas estatais, é estendido para o possível maior número de países, segundo a lógica do processo de globalização da economia.

Interessante para os países economicamente classificados como “desenvolvidos”, a doutrina neoliberal tem impactos muito diversos nos países economicamente classificados como “subdesenvolvidos”, tal como o Brasil.

José Filho (2002) ressalta a relação direta entre o fortalecimento e o predomínio do neoliberalismo e o agravamento de expressões da questão social visíveis mundialmente. No Brasil, por exemplo, pode-se observar o crescimento sistemático das dificuldades econômicas e da violência, inclusive registrando uma piora da qualidade de vida da classe média, independentemente de sua escolaridade (JOSÉ FILHO, 2002).

José Filho (2002) assevera que se reduziram as perspectivas de as novas gerações, das classes médias e baixas, conseguirem manter o mesmo padrão de vida com que foram criadas em suas famílias de origem. “O crescente desemprego e a perda de esperança num futuro melhor estão entre as razões pelas quais dezenas de milhares de adolescentes estão se voltando para uma vida de crime e de violência.” (JOSÉ FILHO, 2002, p. 46).

Na pesquisa, três das famílias entrevistadas são enquadradas na classe média (Isamara, Maria e Vitória, Olga e Natália), uma na classe de pobreza (Pity) e uma na classe de miséria (Alessandra).

Neri (2008) apresenta a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que revela o crescimento gradual da classe média brasileira, denominada classe C, demonstrando que este grupo abarcava 44,19% da população brasileira em 2002 e atingiu 51,89% em 2008, ou seja, aproximadamente 92 milhões de brasileiros. A pesquisa toma como classe média aquelas famílias que possuem uma renda domiciliar per capita entre R\$ 214,01 e R\$ 923,00, sendo que, para a Classe E (miseráveis) a per capita é de até R\$ 135,00, para a Classe D (pobres) é de R\$ 135,01 até R\$ 214,00 e, para as Classes A e B (elite), a *per capita* é maior de R\$ 923,00.

Mesmo diante desse panorama, o próprio Neri (2009), em uma outra pesquisa, confirma que, mesmo com o crescimento das classes médias e a retração das classes pobres e miseráveis, o Brasil ainda continua sendo um país marcado pelas misérias e desigualdades sociais. O autor pontua ainda que medidas subjetivas de condições de vida, tais como indicadores de felicidade e bem-estar, deveriam ser incluídas nos questionários do IBGE, pois relativizariam as estatísticas de mobilidade social.

Face a essa realidade nacional de dificuldades socioeconômicas, Zaluar (2004) entende que aumentam situações de disputas que liberam a agressividade entre as pessoas, tratadas com descaso e de forma ineficaz pelo Estado. Para a autora,

[...] em bairros populares e vizinhanças pobres, mas também na própria organização espacial das cidades, que confunde etnia e bairro, o orgulho e o sentimento de adesão ao grupo diminuem a pressão social para o controle das emoções e da violência física, resultando em baixos sentimentos de culpa no uso aberto da violência nos conflitos. No caso dos bairros populares, isto é interpretado como efeito da segregação dos papéis conjugais, do pai autoritário e distante, da centralidade do papel da mãe na família, da dominação masculina violenta e do controle intermitente e violento sobre as crianças. [...] uma exacerbação dos localismos, seja de estados, cidades ou bairros, pode estar ajudando a criar as mesmas condições para o retrocesso da civilidade. (ZALUAR, 2004, p. 267).

No entanto, esta violência acirrada pelo individualismo descrente no Estado não é a única expressão ética possível. Como sempre, pode-se observar, ao longo da

história da humanidade, que, mesmo hegemônica, nenhuma doutrina atingiu a sua aspiração de universalidade inquestionável. Outra perspectiva pode ser tomada como parâmetro, a da ética humanista - como proposto em artigo de coautoria da pesquisadora (CHAMAN; ALVES; SOARES, 2012) - que almeja a construção de uma nova ordem social, expressa no Projeto Ético-Político do Serviço Social, conforme a exposição deste feita por Barroco (2001).

Em contraponto à ética neoliberal, expressa por valores como o individualismo, a competitividade, o lucro (como meta principal), a desvalorização da vida humana, o aumento das desigualdades e da exclusão social, a ética humanista é pautada por princípios como a liberdade, a autonomia, a emancipação, a equidade, a justiça social, a luta pela efetivação dos direitos político-sociais e da cidadania e a plena expansão das pessoas. É um ideal ético que contempla um “[...] projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero.” (PAULO NETTO, 2006, p. 15). O autor acrescenta, ainda, que, para efetivação deste projeto societário, faz-se imprescindível que se socialize, igualitária e indiscriminadamente, a participação política e a riqueza socialmente produzida.

Optou-se por qualificar a ética proposta como “humanista”, já que se acredita que a centralidade dos valores e da conduta ético-moral está no próprio ser humano. Repete-se, portanto, com o intuito de retomar e redirecionar as definições sobre ética apresentadas anteriormente, que a opção conceitual de ética humanista coloca-se como equivalente à ética que considera a centralidade de valores, tais como: a “[...] conservação da vida, a justiça social, o desenvolvimento econômico sustentável, as tolerâncias políticas e religiosas e a expressão livre das culturas.” (MIRANDA, D. S., 2004, p. 15).

Comparato (2008, p.695) enfatiza que: “O nosso viver, como salientaram Ortega y Gasset, é uma escolha permanente, uma eleição contínua de caminhos, em perpétua projeção para o futuro.” Neste sentido, parte-se para a compreensão de elementos que possam influenciar ou direcionar, entre as famílias entrevistadas, a ruptura ou a aceitação da ética hegemônica neoliberal ou da ética humanista.

Segundo Rodrigues (2002) a escolha de valores e regras morais acontece através de duas dimensões: afetiva e racional. A afetividade contempla escolhas feitas

em busca do que é desejável, do bem-estar e da felicidade. As escolhas feitas pela racionalidade se dão através da reflexão pessoal feita com consciência, responsabilidade, liberdade, capacidade de compreender e de negociar com o outro.

Apesar de a autora dividir a escolha moral nessas duas dimensões, considera-se que elas são indissociáveis na realidade, uma vez que afetividade e racionalidade estão presentes em todas as avaliações, julgamentos e escolhas que são feitas.

Entretanto, vale citar que existem autores, como, por exemplo, Rodrigues (2002), que percebem a afetividade e a racionalidade atuando de forma separada, ou seja, que aceitam a possibilidade de se fazerem escolhas através de critérios estritamente racionais ou exclusivamente emocionais.

Manzini-Covre (2000) faz uma crítica à predominância da racionalidade, considerando ser esta fruto de uma “razão técnica”, valorando-a como um atributo que oferece apenas uma segurança aparente, pois serve apenas para adequar os meios e os fins, sem perguntar a que fins serve.

Existem aqueles que estão representados pelo “homem burguês” de Konder (2000), que tem seus valores mais selecionados pela busca hedonista do prazer, pela satisfação individualista imediata e irrefletida. Também esta escolha pode ser classificada como uma escolha feita pela racionalidade instrumental, já que, tal como a escolha exclusivamente racionalista, é balizada pela percepção imediata do real, pela percepção imediata do que a cognição apreende e já chega a conclusões (COUTINHO, 1972; COSTA, J. F., 1994).

Todavia, entende-se que não se pode separar razão e emoção tal como o faz a ciência positivista cartesiana, já que esta separação é uma estratégia que não permite ao pesquisador perceber as várias mediações, focando em uma única variável, aquela mais evidente na aparência, para a razão instrumental. Tanto escolhas exclusivamente racionais ou exclusivamente afetivas podem ser vistas como lineares, sendo que a todo momento as pessoas vivenciam um movimento dialético entre as duas dimensões no momento de escolher.

Maria fala de sua vontade em fazer um curso universitário, mas justifica sua desistência apoiando-se em argumentos que se embasam exclusivamente na racionalidade:

*Maria: Eu tinha vontade de fazer pedagogia, psicologia infantil... (Risos) [...] Mas não vai dar, já tô muito velha para fazer isto que eu quero. (Risos) Porque até você fazer, terminar, fazer uma graduação... [...] Com que idade eu vou estar? Quem vai me contratar? (Risos) É um mercado de trabalho cruel com a idade.*

Essa justificativa é tão unilateral que nem convence a quem a escuta, apenas possibilita que Maria conviva com a ilusão de que não “pode” fazer algo que quer em função das características do mercado, e não em função de suas próprias dificuldades e limitações. Embutido nisto está o afetivo, pois ela também tem seus receios de se arriscar e seguir seus sonhos, assumindo-os e correndo o risco de decepcionar-se.

Da mesma maneira, isso acontece no exemplo de Isamara, ao justificar, pelas vias afetivas, sua atitude de permitir que seu sobrinho, usuário de droga, more em sua casa.

*Isamara: [...] ele veio pedir pra mim se... se ele podia ficar aqui. Aí eu fiquei com dó dele, que ele falou: “Tia, eu vou ter que morar na rua.” Nem a mãe dele, nem o pai dele, nem as avós, nem a... nem as outras tias quiseram. Daí ele ficou sem lugar. E daí para não ficar na rua, eu deixei ele ficar aqui.*

Isamara pontua que o afeto a levou a acolher o sobrinho, mas também considera que o dinheiro que o sobrinho passaria a ganhar, quando conseguisse emprego, seria muito importante para a casa.

Diferente das outras duas, Vitória cita uma escolha em que pondera de forma consciente e equilibrada a razão e o afeto, contemplando e relativizando os pesos das variáveis envolvidas, chegando, até, a conclusões inesperadas.

*Vitória: Se você deve para uma pessoa que precisa também, você tem que fazer uma força e tem que pagar. Se você deve para uma loja, eles são ricos, eles tem a comida do dia a dia deles. Então por que que eu vou ficar sem a minha comida? Meu arroz e feijão e minha misturinha? Não, deixa a loja e depois eu vou pagar a loja. Mais cedo ou mais tarde, um dia eu vou pagar. (Risos)*

Vitória, apoiada pela filha Maria, considera que, em alguns casos, tem de se render à lógica de pagar a quem deve, porém, no caso de o credor ser “rico”, de

não ter tanta necessidade do pagamento para sobreviver, e do dinheiro que a família tem dar só para comprar comida, ela opta por ficar devendo e satisfazer sua vontade.

Como foi exposto anteriormente, os valores são aprendidos através do convívio social. E os valores da ética neoliberal, por mais que não sejam os únicos, são aqueles que predominam na mediação das relações de produção e reprodução da cultura contemporânea, sendo incorporados pelas famílias contemporâneas.

As influências percebidas entre as participantes da pesquisa, de forma geral, para a determinação dos valores éticos centrais da personalidade, estavam relacionadas à ética capitalista neoliberal, tais como: justificativas econômicas (ex.: salário, emprego, posse de dinheiro, poder de compra), socioculturais (ex.: bairro em que moram, dificuldade em arrumar namorado, pessoas com quem convivem, violência, drogas, escolaridade), religiosas (ex.: ensinamentos da igreja, medos, crenças) e psicológicas (ex.: fragilidades emocionais, doenças, autoestima, aspirações). Mas também, pode-se identificar valores relacionados à ética humanista, expressos por justificativas socioculturais (ex.: solidariedade, respeito e valorização à vida, utopia), religiosas (ex.: ensinamentos da igreja, crenças, esperança, utopia) e psicológicas (autoestima, aspirações).

As pessoas, de modo geral, têm necessidades básicas para viver e sobreviver. Uma das teorias mais difundidas sobre as principais necessidades humanas, mesmo considerando as críticas feitas a ela, é a de Maslow. Maslow (SAMPAIO, 2009) defende que o homem tem como principal necessidade básica a fisiológica, ou seja, a necessidade de suprir as demandas orgânicas básicas por água, alimento, sono, abrigo, excreção, entre outras. Sem suprir essas necessidades, além de haver a possibilidade de morte do organismo, Maslow pontua que o homem não poderia sentir-se motivado para nenhuma outra esfera da vida.

Contudo, na forma de organização socioeconômica atual - o sistema econômico capitalista - estas necessidades básicas têm uma condição para serem satisfeitas: elas precisam ser compradas. E para isto, as famílias necessitam ter condições financeiras para conseguir suprir as necessidades de todos os seus membros, satisfatoriamente.

Maciel (2009, p. 62) entende que a sociabilidade tende a se tornar uma “[...] esfera da reprodução social [que], em regra, reafirma repetidamente a sociabilidade e

os valores presentes no processo de produção da mercadoria.” Assim, o autor ressalta que o fetiche da mercadoria<sup>24</sup> passa a se tornar o valor hegemônico de direcionamento de comportamentos e de relações sociais, determinando que a vida humana seja regida pela aparência.

Este fator apareceu como ponto forte nos depoimentos da pesquisa, indicando o quanto a condição socioeconômica das famílias influencia diretamente na forma de “escolher” suas ações cotidianas. Dentre os depoimentos obtidos, algumas famílias cedem às expectativas capitalistas e colocam a necessidade de trabalhar “para ganhar dinheiro” como centrais para garantir as condições de sobrevivência de suas famílias. Esta visão esteve presente nas entrevistas de Alessandra, Maria e Vitória, conforme exposto neste trecho da fala de Alessandra.

*Alessandra: Já, eu já panhei tanto café na vida e eu não morri por causa disso. Por causa deles [filhos] eu não vou só matar e roubar, mas se falar pra mim: “Vamos trabalhar num serviço honesto?” Fia, eu vou. Eu não tenho vergonha de pegar serviço. Agora, você prefere ver seu filho te pedir um leite, pedir um pão e você não ter? Você acha mais bonito você ver seu filho chorando por causa disto do que ir trabalhar? (risos)*

Alessandra expressa a sua veemência em conseguir trabalho para sustentar sua família, colocando como limite de suas possibilidades atos extremos como matar e roubar, mas que são saídas encontradas por muitos ao seu redor. O envolvimento com a criminalidade, na experiência pessoal de Alessandra, até pode trazer dinheiro fácil e status social, no entanto culmina na prisão, a exemplo de seus dois irmãos. Tendo em vista esse posicionamento, não se pode falar que a ética de Alessandra seja exclusivamente capitalista, pois o valor do humano da vida (expresso pelo “não matar”) e do respeito pelo outro (“não roubar”) está presente na sua fala.

Alessandra destacou a sua consciência sobre a necessidade/responsabilidade que tem, como única adulta responsável por seis filhos dependentes dela, de ganhar dinheiro para sustentar a sua família.

---

<sup>24</sup> O fetiche da mercadoria refere-se ao fenômeno social e psicológico em que as mercadorias aparentam ter uma vontade independente de seus produtores, adquirindo um caráter de determinação dos comportamentos e das relações sociais.

*Alessandra: Agora, assim, o dinheiro da bolsa família eu procuro usar com eles, né. Aí eu compro roupa pra eles, sapato. Porque eu não... às vezes a gente quer comprar um computador, uma coisa... mais infelizmente eu não posso, hoje eu não posso fazer isso. Mas se é no fim do ano, eu já não sei, porque pode ser que já melhorou a situação.*

Além de sua frustração em não poder oferecer aos filhos tudo aquilo que gostaria, de atender a todos os seus desejos de consumo, Alessandra conta que os filhos, na maioria do tempo, colocam-se em seu lado ao entender que ela não pode lhes dar tudo o que querem e que ela mesma queria. Impressiona o relato de Alessandra sobre seu filho F., de 11 anos, que sumiu um dia sem avisá-la e, a despeito de sua preocupação e nervosismo, encontrou-o trabalhando para ajudá-la no orçamento da casa.

*Alessandra: Aí, quando vê, o F. ali com Fe. [homem que vende DVD no bairro]. “F., o que que você tá fazendo aqui?” “Mãe, eu também tô trabalhando.” Aí eu fiquei meio assim de ir embora, eu fiquei ali sentada olhando. [...] Aí eu tô aqui e ele chegou. A fralda do bebê tava no fim. Aí ele chegou com o dinheiro: “Mãe, eu trabalhei lá com o Fe. e ganhei esse dinheiro. Toma para senhora comprar alguma coisa.” Ai, ai, aquilo me... acabou, né. [...] Aí eu já comecei a chorar e falei: “F., eu não sei se eu choro porque eu queria te bater e não era justo, ou se eu choro do que você fez, meu filho.” Aí ele olhou pra mim: “Mãe, mas você disse que você precisava trabalhar. Eu também queria trabalhar.” Eu fiquei olhando ele.*

A família de Alessandra, tanto neste exemplo como em outro exposto anteriormente (quando K. defende o irmão que apanhou na escola, batendo no garoto agressor, que violentou seu irmão), demonstra uma atitude de intensa cumplicidade e solidariedade entre os membros. Mesmo movidos pela necessidade e desejo de comprarem, mantêm preservados fortes valores humanistas.

As famílias como as de Pity, Isamara e Olga e Natália apresentaram depoimentos sobre formas de organizar a sua vida em que o dinheiro ou a busca em ganhá-lo, não seria o centro de suas vidas.

Na fala de Natália, pode-se vislumbrar o controle de sua família para não se submeterem ao fetiche da mercadoria, quando conta que os filhos sempre ganham dela e da avó Olga apenas o que precisam, não o que querem e quando afirma que eles sabem que tudo tem de ser dividido, considerando que se deixar guiar pelo

dinheiro (pode-se inferir que isto se aplica também às “coisas” que o dinheiro possa comprar) é um dos erros da sociedade contemporânea.

*Natália: Porque não adianta nada você ter, poder comprar tudo para você comer e você não ter saúde para comer aquilo lá. Não é verdade? Você ter... dinheiro para comprar aquela roupa, mas você não se sentir bem para vestir aquela roupa. [...] Nós ganha é pouco, mas nós planeja e acaba dando certo. Então é assim.*

Para pessoas das classes socioeconômicas alta e média alta, parece fácil falar que dinheiro não traz felicidade, já que não sabem o que é não ter dinheiro. Mas falas, nesse sentido, vindas de uma família como a de Olga e Natália, que possui uma renda *per capita* de R\$ 226,00 mensais, adquire uma conotação diferente, que indica uma consciência de que o fetiche da mercadoria é só uma ilusão, não uma necessidade real.

Isamara aponta que ela não cede, outrossim, aos impulsos consumistas, priorizando o valor da honestidade (“honrar suas dívidas”), ainda que não tenha conseguido “ensinar” os filhos a adotarem os mesmos valores, percebendo que eles são muito movidos pelo fetiche da mercadoria.

*Isamara: Ah, meus menino eu já acho que não. Sabe por quê? Eles são diferente de mim. Apesar da gente ter ensinado. [...] Eu digo assim, faz dívida... das vez nem paga. Meu menino tem dívida, aí de três, três ano, até mais. Eu já acho que é uma falta de, de honestidade. [...] Se você comprou, sua obrigação é pagar. Eu sempre falo isso pra eles. “Ah, mãe, mas não dá.” “Então não compra. Pensa primeiro antes de comprar.” “É mais a gente pensa que vai dar e acaba não dando.” “Então espera ter certeza porque... eu faço conta quando eu tenho certeza que eu posso pagar. Se eu não tiver certeza, eu não faço.” Eu tento passar pra eles.*

Esta fala de Isamara, associada a outras constatações anteriores sobre ela, parece evidenciar que um dos movimentos possíveis e frequentes dos filhos é o de romper com o posicionamento de valores e “normas” dos pais. Como entender isto, se pensamos que os valores são aprendidos com os exemplos concretos? Será que há algo mais que influencia nestes casos de ruptura geracional de valores?

Existem tantos outros exemplos sociais, além da família, que influenciam tanto ou até mais na definição dos valores. Tal como ressalta Horkheimer (1990), os

pais<sup>25</sup> não são mais os modelos imitados pelos filhos, e além disso, são cada vez mais vistos pelos jovens como antimodelos. Submetidos a serem educados por poderes sociais diversos, como a escola, os parentes, os clubes esportivos, a televisão e até as redes sociais, o desenvolvimento das crianças, cujo saldo é percebido na juventude, resulta em formas cada vez menos diferenciadas entre si.

Isso significa que os grupos socioculturais que determinam os valores ensinados formal e informalmente pelos diversificados poderes sociais que têm tomado mais espaço na educabilidade das crianças e jovens podem fazer (e efetivamente fazem) escolhas dos valores éticos que predominarão, que serão mais valorizados e interpretados como corretos e desejáveis. Como são poucos os grupos que detêm o controle destes poderes sociais, sendo seus valores muito homogêneos (guiados pelo acúmulo do capital), o resultado da formação daqueles que recebem sua influência é bastante uniforme e previsível.

Será que o modelo de personalidade almejado pelos agentes socializadores hegemônicos é o da personalidade autoritária, descrito por Horkheimer (1990, 1976)? Pelas exposições a resposta a esta questão parece ser afirmativa. Será interessante que a “massa populacional” seja educada para terem personalidades autoritárias (tratadas anteriormente) que dividem o mundo social em “cordeiros” ou em ameaças más (inventadas)?

As participantes desta pesquisa constituem, em sua maioria, mães que ficam em casa e que teriam, por isso, as condições de conviverem e de participarem de forma efetiva da vida de seus filhos. Pity, Natália, Vitória, Olga e Isamara não trabalham ou estudam fora, porém o que será que as influencia a não se vincularem à vivência diária de seus filhos tal como poderiam?

As interações delas com os filhos, consoante relatam nas entrevistas, são pouco mediadas pelos desejos e metas a que aspiram para eles, pois citam mais suas cobranças e imposição de limites do que as estratégias para ensiná-los a se valorizarem, a avaliarem criticamente seus preconceitos e comportamentos

---

<sup>25</sup> Considera-se que esta afirmativa pode ser ampliada, na atualidade, pela noção de “figuras parentais”, já que se percebe um percentual significativo de crianças criadas mais efetivamente por outras pessoas, que não o pai ou a mãe biológicos. Essas pessoas de referência primária para as crianças atuam como se fossem os pais efetivos, sendo consideradas, portanto, as figuras parentais de referência.

inadequados e, principalmente, a encontrarem formas melhores de agir e reagir, depois de terem percebido suas inadequações. Ainda que algumas cite que as crianças aprendem de verdade com o comportamento e exemplo dos pais, as mães não transpõem isto para a prática de ensinar exemplos positivos, preocupando-se, apenas, em mostrar “o que não pode”. As crianças e os adolescentes também precisam aprender, através dos exemplos de pais e outros agentes educacionais, o que é bom, o que traz felicidade, o que traz sentido para vida. Claro que não serão únicas as alternativas do que é bom e do que leva à felicidade, mas, pelo menos, servirão como parâmetros do que é possível, parâmetros mais concretos e sem tantas idealizações.

Nesse panorama, as famílias, além de se “enfraquecerem” diante do bombardeio de valores neoliberais a que as crianças e os adolescentes são submetidos, também têm seu convívio limitado em função do estilo de sociabilidade imposto pela rotina de trabalho atual, com altas jornadas, gerando uma impactante redução do tempo de convivência familiar.

Também é necessário pensar o papel do bairro em que moram na condição de “educar” as crianças e adolescentes, fornecendo-lhes modelos específicos, marcados por expressões da questão social, tais como: a violência, o tráfico de drogas, a vulnerabilidade econômica, entre outras.

Além do exposto, pode-se retomar as conclusões do estudo de Caetano (2005) sobre obediência, as quais indicam que, diante das incertezas e inseguranças sobre os estilos educacionais mais efetivos, as famílias se “embananam”, ora se frustrando demais, ora mimando demais seus filhos.

Entende-se que tanto o “excesso” quanto a “falta” de internalização de valores das figuras parentais, somados ao poder incisivo dos “outros poderes sociais”, são justificativas para que os filhos se afastem da família na adolescência, quando têm mais recursos para “escolher” outros agentes sociais com quem se identificam e que serão seus modelos e ídolos afetivos. Supõe-se que esta lógica seja mais veemente quando a família não atinge parâmetros de reconhecimento social que a classifique como bem sucedida, que conseguiu ter sucesso neste modelo de sociedade.

Retornando à análise das entrevistas, Pity não se conforma com o fato de as pessoas colocarem o dinheiro no centro de suas vidas para obterem somente ganhos e benefícios. Ela iria contra a máxima de Maquiavel de que os fins justificam os meios, com sua avaliação de que se deve ser honesta para conseguir dinheiro.

Pity: *Então, às vezes eles [familiares] criticam que eu moro na favela, que eu preciso de andar com colete a prova de balas. Eu falo: “Eu não preciso.” Que eu moro é aqui, esse é o lugar que eu tenho, eu agradeço a Deus pelo que eu tenho. Pode até não ser o melhor lugar mas... (pausa)... é o que eu tive, é o que eu consegui. “Deus sabe o que eu fiz para conseguir. Agora você, o que você tem, Deus também sabe o que você fez para conseguir.”*

Em seu depoimento, Pity sinaliza que, apesar de ser de uma minoria, existem grupos sociais que têm a consciência de que a maioria das pessoas perde o principal sentido da vida e, com isto, a possibilidade de usufruírem o que possuem, por estarem presos ao imperativo econômico.

Falou-se anteriormente de uma crise ética, uma crise dos valores morais, uma vez que a população encontra-se perdida, confusa a respeito dos valores que são melhores para suas vidas. Pode-se, também, analisar a visão de Vygotsky (2004) de que a falta de padrões hegemônicos de comportamento guarda tanto uma potencialidade para a transformação social quanto para a ausência de padrões éticos e a completa arbitrariedade de comportamentos.

Como as duas possibilidades são ameaçadoras para o Estado, pois podem significar sua “perda de controle” sobre a população, algumas iniciativas vêm sendo feitas para lidar com essa situação.

Há que se notar, por exemplo, que vem aumentando a preocupação das escolas em “ensinar” os conceitos de ética e moral, inclusive existindo no Brasil um programa do Ministério da Educação denominado *Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, online), que objetiva, desde 2004, incentivar e sistematizar o ensino dos princípios éticos nas escolas através de situações realistas e práticas para levar os alunos a adquirir a desejada “autonomia moral”. O Programa de Ética e Cidadania é organizado em módulos que trabalham os seguintes conteúdos: ética, convivência democrática,

direitos humanos e inclusão social, descrevendo-se como um programa focado na formação docente e na capacidade de instigar os alunos a serem agentes construtores de ética e cidadania na comunidade.

As apostilas foram elaboradas por autores de reconhecida atuação na área, trazendo conteúdos muito importantes para o conhecimento dos discentes, embora todo ensino de ética precise ser analisado mais pela forma e intencionalidade com que é transmitido do que pelo conteúdo propriamente dito. Assim, não se pode garantir a efetividade desta iniciativa educativa, além de ser possível o questionamento da intencionalidade do governo ao elaborar este material. Por que essas iniciativas são necessárias e até vêm crescendo na atualidade? Será que elas têm apresentado bons resultados? Para responder a essas questões, é válido ancorar-se no posicionamento de Moehlecke (2009, p. 484), para quem

A fragilidade e a ambiguidade características da ação pública também são observadas nas tentativas de institucionalização dos programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades. O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua gestão, o que cria incertezas quanto à sua continuidade, especialmente por parte das instituições responsáveis pela sua execução.

A avaliação da autora é de que os Programas do Ministério da Educação que trabalham com a diversidade (inclusive o Programa de Ética e Cidadania) são ações infrutíferas de trabalhar a diversidade e a inclusão no país, visto que ficam na dependência de quem os aplica em cada escola, pois o Estado não fornece treinamento e acompanhamento necessário para os professores e diretores envolvidos. Assim, a formação ética do próprio professor é que determinará a qualidade da aplicação do projeto, que pode funcionar na prática até como formas moralistas e estigmatizadas de estudar alguns temas polêmicos relacionados à ética, cidadania e a diversidade.

Quanto aos objetivos propostos para serem atingidos com a criação desses Projetos, estabelecidos como meta supostamente do Governo Lula, há uma ressalva esclarecida por Moehlecke (2009) de que a reivindicação por ações que trabalhem a aceitação social da diversidade partiu dos movimentos sociais, marcadamente plurais, e não do governo. Na avaliação da autora, o governo não tem intenção de realmente

formar cidadãos que desenvolvam uma postura crítica sobre seu posicionamento como participantes da gestão do país, nem sobre sua identificação de condicionamentos para os seus valores em busca de uma postura autônoma. Ela considera ainda que esses Programas não podem ser entendidos como tentativas sérias e realistas para alguma transformação cultural, mas como estratégias de aparentemente atender a solicitações de uma pluralidade de minorias, que poderão se sentir “ouvidas” com estas ações.

Muitos são os autores que trabalham ética, moral e valores e que discutem sobre a complexidade do ensino formal desses temas. Comte-Sponville (1999), apesar de apresentar a descrição das características, das dificuldades e dos benefícios de dezoito seletas virtudes, afirma que as virtudes são mais bem ensinadas pelo exemplo prático do que pela compreensão intelectual. Porém, temos presenciado no Brasil uma crise ética visível na administração pública, na educação, no trabalho, nas instituições religiosas, nas relações sociais, entre inúmeros outros exemplos.

Mancebo (2002, p. 109) retrata que os valores contidos na cultura neoliberal, emergentes nos dois últimos séculos, culminaram com a centralidade do indivíduo no mundo, valorizando sobremaneira o

[...] homem movido pelo individualismo competitivo, pela intimização exacerbada, pela disciplina e docilidade imposta aos corpos, ou por todas essas dinâmicas combinadas, mas submetido ao império de uma microética que o impede de formular e agir em prol de acontecimentos globais. [...] a produção do homem movido por seus estritos interesses, e indiferente à esfera pública, assume dimensões de controle e regulamentação da vida das populações, central para o projeto neoliberal em curso.

O individualismo exacerbado, interessante inclusive para desresponsabilizar o Estado e culpabilizar o indivíduo, culmina com a ideia de homem ideal para o projeto neoliberal: o *homo economicus*. Este conceito refere-se ao homem que deve ser útil ao capital, para produzir mais valia.

Maria trouxe uma perspectiva, em sua entrevista, que representa claramente o individualismo, quando arguida pela pesquisadora sobre o que era felicidade para ela:

Maria: *Ter a minha casa, meu carro. Vestir bem, comer bem. Poder ter... sair, passear. Viajar. Não ficar presa em casa. (risos) Pode viajar quando você puder, passear. “Ah, vou em tal lugar!” Você ter condição de ir e não ficar: “Ah. Queria tanto ir mas não tem dinheiro.” Acho que é isso!*

Pesquisadora: *E você? Você é feliz hoje? O que falta para ser?*

Maria: *Ah, falta eu ter um emprego, né. [...] E falta eu ter a minha casa.*

Contudo, além de Maria, nenhuma outra participante apresentou falas que pudessem ser interpretadas como exemplos de visões e ou de pretenções individualistas, que não incorporassem pelo menos seus filhos em seus projetos de felicidade.

Valcárcel (2004) sinaliza para a existência do relativismo cultural ou multiculturalismo na contemporaneidade, de acordo com o qual tudo é permitido, tudo é certo, promovendo inclusive o elogio à diferença. Esta “permissividade” remete à “aceitação” de valores heterogêneos. No entanto, a autora faz uma crítica a esta ideia, afirmando que, na verdade, não somos realmente capazes de compreender o outro, e sim que

Não compreendemos o outro como outro, mas o colocamos sob um paradigma abstrato de universalidade. Seguros de nós mesmos, expandimos nosso modo de vida e colonizamos o resto do planeta. O que é nosso é melhor, não por ser nosso, mas por ser universalmente válido. (VALCÁRCEL, 2004, p. 25).

Dessa maneira, mesmo que exista uma tendência simbólica do funcionamento cognitivo de universalizar experiências, o universalismo é falso, já que, segundo Valcárcel (2004), pressupõe simetria, ou igualdade, que não existe na realidade. Entretanto, a tendência de universalizar tem o benefício de perpetuar a crença de que não se deve desejar para o outro o que não se deseja para si próprio.

Dantas (2007, p. 115) esclarece que “[...] o Racionalismo de Descartes e de Galileu serviu de inspiração para o Iluminismo, cuja tendência universalizante se apresenta como nota característica.” Para o autor, a ideologia iluminista pressupõe que é possível a elaboração de teorias unitárias através da razão, chegando assim a leis universais. Dantas (2007), como juiz federal, elucida a veemência do universalismo no Direito, percebida através do esforço do legislador de estabelecer leis universais e imutáveis reguladoras da conduta humana.

Voltando para a área dos Direitos Humanos, Corona De La Peña (2009) faz uma crítica ao uso indiscriminado de termos como universalismo, universalidade e direitos universais. Para a autora, o paradigma universalista dos direitos fundamentais foi formulado pela cultura ocidental para combater a crítica à relatividade do acesso aos direitos; todavia, uma compreensão mais profunda, requer a distinção entre universalidade como teoria e convenção jurídica da universalidade vista como uma doutrina moral.

Corona De La Peña (2009) declara existir uma separação “artificial” entre o sistema normativo e o sentido moral implicado em suas normas, pois tanto para a existência dos direitos humanos como da democracia é necessário um mínimo de consenso acerca de alguns valores que irão sustentá-los. Por outro lado, o sentido moral de qualquer norma, visto por uma perspectiva sociológica, não pode ser regulado por nenhum tipo de norma.

*Luego de señalar que los derechos humanos son siempre leyes del más débil contra las del más fuerte y de mostrar casos extremos de violación a éstos em culturas no occidentales, [...] concluye que el constitucionalismo y el universalismo de los derechos fundamentales son la única garantía del multiculturalismo, porque sólo así pueden respetarse las diferencias culturales. (CORONA DE LA PEÑA, 2009, p. 16).*

Neste sentido, Valcárcel (2004, p. 37) coloca que, para ser ético, o multiculturalismo teria de incorporar a tradição humanista cujo mote seria “Nenhuma diferença sem igualdade”, que ilustra uma ética resultante da ideia comum de justiça.

Corona De La Peña (2009) defende que não se deve falar de direitos humanos universais, mas sim de direitos humanos universalizáveis, esclarecendo bem a maneira como se pretende atingir a universalidade, como alguns direitos podem ser aceitos de forma universal por sociedades diferentes. A autora cita o questionamento de Díaz-Polanco: “[...] cómo evitar que esos principios supuestamente universales en verdad sean u oculten principios de una particularidad de una sociedad, una identidad o una doctrina específicas que se presenten, sin embargo, como reglas universales?” (CORONA DE LA PEÑA, 2009, p. 17-18).

Boaventura Santos (1999) considera que o debate entre universalismo e o relativismo é um debate falso porque o que se apresenta como universal seria uma

doutrina particular, defendendo a necessidade de se articularem políticas de igualdade e políticas de identidade.

Para se pensar em políticas de preservação da identidade brasileira, é necessário apresentar o que se entende por identidade cultural do brasileiro. Queiroz (1989) discute a questão da identidade cultural do brasileiro, sob a perspectiva sociológica, procurando entendê-la historicamente, de forma que considera que, no Brasil, a identidade cultural e a identidade nacional (também chamada de nacionalismo) são sinônimas. Definida como um conjunto de valores e crenças partilhado de forma inconsciente por todos os membros de uma coletividade, a identidade cultural brasileira é reconhecida por sua heterogeneidade e sincretismo. A autora apresenta uma retrospectiva histórico-cultural acerca dos diferentes movimentos culturais, ideologicamente contrários, advindos tanto da elite socioeconômica como também da massa popular e de seus representantes. Queiroz (1989) propõe que os dois grupos, com estratégias diversas, criaram instrumentos para diferenciar sua cultura do conjunto das demais, reconhecendo, de sua forma, que “[...] a reunião de elementos desarmoniosos era importante para criar riqueza e dinamismo num patrimônio cultural.” (QUEIROZ, 1989, p. 30).

Assim, a identidade cultural do brasileiro é uma identidade que incorpora a heterogeneidade de valores e crenças advindos de diversas culturas, em especial a africana, a indígena, a europeia e a norte-americana, e, realizando sincretismos variados, conseguiu chegar a um “resultado” cultural complexo e múltiplo, composto por elementos tão diversos e por vezes adversos entre si. Neste sentido, a identidade cultural do brasileiro não é una, mas sim plural, o que permite que seja uma identidade dinâmica e capaz de abarcar tantas características que podem ser entendidas como armas para lutar contra qualquer perigo que ameace com o desaparecimento do indivíduo ou da coletividade (QUEIROZ, 1989). Essa pluralidade se expressa nos valores éticos e no exercício da cidadania do brasileiro. Para Romano (2004, p. 41)

A ética de um povo pode ser excelente, mas ela também pode ser horrenda, pois trata-se de um conjunto de hábitos, atitudes, pensamentos, formas culturais adquiridas durante longo tempo. Uma ética não surge de repente, brotando do nada. A ética, deste modo, vai-se sedimentando na memória e na inteligência das pessoas, irradiando-se em atos, sem muitos esforços de reflexão. A ética é o que se tornou quase uma segunda natureza das pessoas, de modo que seus valores são assumidos automaticamente ou sem crítica.

Enquanto o moralismo se confundir com ética, a perspectiva mais provável é a de que nossa cultura continuará a perpetuar automaticamente os valores interessantes para a economia neoliberal, cultivando atributos nada positivos.

De acordo com Jurandir Costa (1994), existem quatro atributos que compõem o perfil da cultura brasileira contemporânea: o cinismo, a delinquência, a violência e o narcisismo. Esses atributos deverão ser discutidos em seguida, através das falas das entrevistadas, que os identificaram em pessoas com quem convivem, ainda que quase exclusivamente em pessoas que não fazem parte de suas famílias.

A partir disto, revela-se a necessidade de ser discutido este modelo do autor dentro de um sistema de contradições. Considera-se válido o modelo proposto por Jurandir Costa (1994) para pensar a cultura brasileira através dos quatro “vícios morais” elencados por ele, porém é importante lembrar que também encontramos entre os brasileiros expoentes culturais representativos de “virtudes morais”, opostas a eles, de honestidade (considerada oposta ao cinismo), dignidade (oposta à delinquência), pacifismo (oposto à violência) e humildade (oposto ao narcisismo). Sendo assim, devem-se discutir, neste trabalho, tanto os vícios quanto as virtudes expressos pelas participantes.

O povo brasileiro perpetua o cinismo porque, para Jurandir Costa (1994), deixa-se de levar em conta as leis, chegando até mesmo a aniquilá-las, e há uma crescente cisão entre a indignação e a generosidade condescendente, aplicando cada uma destas esferas de valor conforme convier às pessoas.

Maria traz um depoimento que ilustra situações presentes na nossa cultura brasileira em que percebe a característica “cínica”.

*Maria: Lembra que teve uma mulher que foi [presa], né, aqui em Franca? Naquela época que tava tendo muito aquela coisa de engolir cápsula [de droga] para levar [para o exterior]. “Ah, é um dinheiro bom, que não sei o que.” “Vai, vai, vai.” “Não vai, não vai, não vai.” “Ah, meu filho que me chamou, então vamos.” Pegou! E talvez outros milhares passaram, né. Vai saber o seu dia de sorte, sei lá. Se é sorte, se é azar, eu não sei como funciona isto não. (Risos) Só sei que eu não tenho coragem, não. Imagina. Igual eu falo: “Ai mãe, eu não tenho dinheiro, eu vou virar traficante!” Mas a hora que a polícia passar perto de mim, eu mesma entrego tudo. (Risos)*

*Pesquisadora: Você não tem sangue frio para isto, não?*

*Maria: (Risos) Não. Tem gente que fala: “Ah, eu vou na loja e peço calça para experimentar e visto uma em cima da outra e saio.” Eu falo: “Nossa, eu vou sair*

*branca da loja.” Imagina se a vendedora falar: “E a outra calça?” Uai, tem gente que tem esta capacidade maior de fazer as coisas assim, amplamente. Passa perto de uma banquinha que tá ali, puxa, passa e pega... Gente, imagina se você faz isto, e alguém põe a mão em você e fala: “Fulano, devolve.” Vixi, que vergonha. (Risos) Eu acho que eu derreto ali na hora. Cada um tem o seu... a sua coragem, né.*

Muito interessante o fato de Maria admirar, considerar até corajosas as pessoas que se relacionam com as normas de forma a buscar estratégias para burlá-las, tudo em função do fetiche da mercadoria, a fim de conseguir mais dinheiro. Esta afirmativa se refere à necessidade de haver certas habilidades e competências para que a pessoa consiga burlar o sistema e conseguir se sair bem, mas também salienta que é um “jogo de azar”, com muita probabilidade de dar errado e de a pessoa ser pega.

Reflete-se sobre a desconsideração e a descrença que este tipo de “razão cínica”, conforme pontua Jurandir Costa (1994), indica em relação à justiça e ao Estado. A vivência de cidadania do brasileiro é, do ponto de vista de José Carvalho (2002), muito relacionada à sua espera por um “messias político”, algum governante que salve o país e sua população de todas as injustiças, resolvendo-as. Contudo, quando se está em período de crise socioeconômica, em que todas as condições de vida e as perspectivas de melhora futura se reduzem, Jurandir Costa (1994) postula que as pessoas tendem a perder seu sentido de responsabilidade social e a agir cada vez mais pela razão cínica, do ponto de vista exclusivo do usufruto individual.

No entanto, Pity sinaliza, em seu depoimento, uma crítica à exigência do Estado de que se cumpram as leis, uma crítica à apologia da solidariedade social, pois não se oferece nenhum contraponto de auxílio para que isto se efetive.

*Pity: Só que é engraçado, eles falam: “que criança é bom por isto... bom por aquilo.” Mas ninguém te ajuda com nada. Cê não acha vaga, tem que entrar no juiz para conseguir uma vaga na creche, para arrumar uma vaga na escola. Aí não entra sem uniforme, e o governo não te dá uniforme! É, é, é... eles impõe a lei deles... [...] Então... e você tem que cumprir a lei. Mas só que eles não te ajudam com nada. E se você não cumprir a lei, você que fica prejudicada, né.*

Mas, conquanto existam alguns brasileiros que pensem como Maria e Pity, justificando as ações com a necessidade de seguir a lei ou com o medo da punição

pelo não cumprimento dela, existem muitos outros que não se prendem a isto para balizar suas ações. Jurandir Costa (1994) descreve que a delinquência presente no povo brasileiro é visível no modo como se aniquilam as leis com a ilusão de escapar-se impune. Entretanto, acaba-se com os valores e normas que possibilitam a boa convivência em sociedade, inclusive destruindo a crença na política e alimentando a ideia de que cada um tem de “se virar” como puder, “salve-se quem puder”. Segundo Jurandir Costa (1994, p. 12),

[...] a conduta social de regra é a própria delinquência. O que a razão cínica faz é dizer que não existe mundo de valores, porque qualquer valor é produto da violência. [...] Mas se não existe mundo de valores, qualquer situação é válida. Desaparece, então, qualquer possibilidade de reflexão ética.

O que Jurandir Costa (1994) denomina de delinquência pode ser associado à referida “personalidade autoritária” referida por Horkheimer (1990, 1976), sendo que ambos podem se expressar de duas maneiras: como onipotente ou como impotente. O impotente age de forma subserviente, obediente, regido pelo medo da autoridade; por outro lado, o onipotente é arrogante, desobediente *a priori*, pois se percebe acima da lei e de qualquer pessoa que não atue como “apêndice de sua onipotência” (COSTA, J. F., 1994, p. 66), podendo ser um delinquente engravatado ou descamisado.

Uma das formas de delinquência pode ser o vandalismo, exemplificado por Isamara, quando cita o caso de alguns meninos terem jogado pedra em seu portão, sem nenhum motivo aparente.

*Isamara: [...] esses dias tava subindo, tava saindo da escola ali, uns menino. Mandaram um monte de pedra aqui no portão da minha casa. Parecia que era tiroteio. Não sei por que, até hoje não sei quem e nem por quê. É uns menino que saíram da escola, era o horário de sair da escola, seis e vinte da tarde. Resolveram tacar pedra aí no portão, chutar, pensei que era tiro. Até hoje eu não sei porque que eles fez isso.*

Mas, assim como existem argumentos que confirmam as afirmações de Jurandir Costa (1994), acessam-se, outrossim, outros pontos de vista e de posicionamento ético, representados pelo trecho da entrevista de Pity, apresentado a seguir, de rechaçar posturas de aniquilamento das leis formais e sociais.

*Pity: Não dá calote em ninguém. Porque é muito feio. A pessoa fica uma pessoa que ninguém confia... fica uma pessoa desacreditada. Então paga! Se você não puder pagar, então fica sem, mas não compra. Porque eu acho muito interessante a pessoa que anda assim correto com as contas dela, você entende. Por mais pobre que seja. Tem muita gente também muito sem vergonha, né. Vai sempre dar um jeito de enganar os outros. Eu falo: “Não faz isto porque... eles podem se livrar, mas Deus tá vendo tudo.” [...]*

Ao posicionamento de Pity associamos a função da cultura religiosa no país, que parece muitas vezes substituir o papel de reguladora do comportamento, no lugar das leis, diante da desesperança no Estado e naqueles que ocupam o papel de governar. Não é novidade pensar que o brasileiro tem uma relação com sua religiosidade tão forte e cheia de esperança, que coloca nas mãos de Deus (ou de figuras análogas de divindade, conforme a crença) a função de “fazer justiça”. Provérbios como “A justiça de Deus tarda, mas não falha” ou “A justiça de Deus é infalível” representam a presente crença alastrada na cultura brasileira de que algumas pessoas até podem não pagar pelos seus erros pela via da Justiça, mas ninguém escapa da justiça divina.

Considera-se que esta atribuição de justiça à divindade pode ser muito ruim para a construção do comprometimento de todos os cidadãos em relação à igualdade de direitos e de deveres. No intuito de preservar a crença em outro “salvador”, em outra “entidade” que fará justiça, o cidadão desresponsabiliza-se de construir e de cobrar que os vínculos sociais sejam justos e igualitários. Atua-se conforme uma moral heterônoma, sem se responsabilizar por questões cujo enfrentamento das consequências e cuja busca por soluções deveriam caber à própria pessoa.

Natália verbaliza que Deus a ajudou a aceitar a prisão do marido e, talvez, a se resignar, diante dela.

*Natália: Mas quando você tá... tudo bem na sua vida, é... como é que eu vou te falar? Quando tá tudo bem na sua vida, você não tem aquele amor, você não vai com amor para a igreja. Difícil você ir pelo amor, mas pela dor! Sabe? Pela dor você vai, aí você aprende aquele amor. Então, o meu foi pela dor. Foi pela dor que meu marido foi preso, né. Aí eu fui três anos, faz quatro anos que eu tô na igreja e lá eu me sinto como.... [pausa]*

*Pesquisadora: Você encontrou....*

*Natália: É! Eu encontrei Deus e amo, sabe? Tudo de bom, tudo de bom!*

Obviamente que a religião (ou melhor, a espiritualidade<sup>26</sup>) é importante para se dar sentido para a vida; todavia o modo como ela for vivenciada pode fazer com que as pessoas desresponsabilizem-se, desvinculem-se de problemas que são interligados a desafios ético-pessoais e coletivos.

As religiões dos participantes foram identificadas na pesquisa, sendo que três delas eram evangélicas (Alessandra, Natália e Pity), duas católicas (Isamara e Olga), uma espírita (Vitória), e uma disse não ter religião (Maria).

Dentre todas as entrevistadas, Natália foi a que mais se destacou em relação à importância que confere à espiritualidade e aos ensinamentos de sua religião. Ela destacou, em vários momentos da entrevista, que foi na religião, encontrada durante o sofrimento de ter seu marido preso, que encontrou o sentido e o conforto para a vida.

*Natália: Eu acho que a chave da, da, da felicidade é Deus. [...] Ela [Olga] é católica, assim, mas não é praticante! Aquilo de ir na igreja, né. Eu falo para ela que tem que ir, né. [...] Porque seja qual for, toda religião tem os serviços daqui e dali. Então eu quero que ela, se ela for católica, vai! Tem tanta... [...] Tem as orações, as coisas boas, né.*

Mas também encontramos em Alessandra uma atitude de se fortalecer, através de sua relação com a espiritualidade, para agir na vida:

*Alessandra: Tem dia que, eu tenho que ser sincera, tem dia que não tem [comida]. Só que, eu vou trabalhar, minha filha, eu vou lutar. Não vou ficar esperando cair do céu. Deus já me deu as armas que eu preciso: eu tenho saúde, eu sou perfeita. Então, o resto cabe a mim lutar. Ele já me capacitou demais, o resto tem que ser eu." Agora não vou ficar: "Ai, meu Deus." Não vai adiantar.*

Porém, Isamara demonstrou uma atitude bem diversa, sugerindo que ela atribua a Deus a criação e a concretização das soluções para seus problemas, responsabilizando-o pelo desfecho de situações difíceis em sua vida, como a

---

<sup>26</sup> Considera-se que a espiritualidade está desvinculada de seguir uma doutrina religiosa, pois, tal como colocam Guerrero et. al. (2011), a espiritualidade refere-se às experiências de totalidade da vida, a um conjunto de valores tais como completude interior, harmonia e conexão com os outros, unidade com a vida, a natureza e o universo.

necessidade de o sobrinho conseguir um emprego para ajudá-la na subsistência da casa (já que seu afastamento remunerado estava no final).

*Isamara: [...] o T. tá aqui comigo, que é meu sobrinho, ele tá tentando arrumar um serviço e ele disse que vai me ajudar. Aí, Deus vai preparando um serviço pra ele.*

Além desta, Isamara apresentou outras afirmações significativas, a exemplo de uma citada em páginas anteriores deste trabalho (*“Deus me deu esse filho, ele me ajuda a criar ou eu dou pros outros”*), referindo-se ao momento em que descobriu que estava grávida e que teria de criar o filho sozinha, sem o apoio do ex-marido.

Pity revela que sua crença em Deus é forte, atribuindo a Ele uma proteção para que as coisas não fiquem piores do que são.

*Pity: Na minha vida, Deus está em primeiro lugar acima de tudo. Acima da minha mãe, da minha filha, da minha neta, acima de tudo, primeiramente é Deus! Por quê? Porque, se eu tenho ela (V.), foi porque Deus me deu, eu acredito. Se as coisas hoje não são tão pior para a gente é porque a gente busca muito Deus, você entende? Porque podia estar pior. Esta menina hoje não podia estar doente ou tudo drogada? E tem menina mais nova do que ela, andando na rua tudo descabelada. Podia estar pior.*

As demais participantes não destacaram o papel de suas religiões (ou de não ter religião, no caso de Maria), apenas pontuaram que “era importante” (ou “não via necessidade de uma religião”), como respostas padrão das quais não foram extraídos significados relevantes para a discussão.

Retomando a crítica de Jurandir Costa (1994) à cultura brasileira, o narcisismo descrito por ele é um atributo que representa a atitude de se colocar acima de qualquer regra, de considerar-se imune aos outros e melhor do que eles.

A conduta do ex-marido de Isamara – que a engravidou para reatar o casamento (conforme avaliação da entrevistada) - pode ser caracterizada como uma forma de atitude narcisista. Também Pity se coloca como vítima de atitudes narcisistas de seus padrões, pois, quando era empregada doméstica, de seus 9 até 14 anos, não

tinha roupas ou sapatos próprios, já que eles lhe davam as vestimentas e os calçados usados e depois os tomavam de volta.

*Pity: Aí, quando eu tava com 14 anos, eu acho que eu não aguentava mais, porque eu acho que eu nunca ganhei um centavo, nunca ganhei uma roupa nova, nunca ganhei um sapato novo. Eles sempre me davam os que eles já tinham usado e ainda quando eu saía do serviço, eles tomavam tudo de volta. Eu ficava sem nada.*

*Pesquisadora: Eles davam e depois tiravam?*

*Pity: É, eles davam usado e depois ainda tomavam, bem!*

Aliada aos atributos do cinismo, da delinquência e do narcisismo, tem-se ainda a violência, vista pelo referido autor como consequência do cinismo e da delinquência, a reação daqueles que se deixam levar pela arrogância, de “fazer tudo que quer e da forma mais fácil”, sem se importar com as consequências. “Se todos passam a agir à revelia da lei, entramos de fato numa cultura de psicopatas.” (COSTA, J. F., 1994, p. 13). Diante deste panorama, perde-se a liberdade, e as pessoas tornam-se escravas do medo.

Alessandra ilustrou esta característica violenta do brasileiro com o caso do filho que apanhou na escola de um grupo de meninos e, quando foi confrontar o agressor, ele respondeu-lhe com desdém, superioridade, cinismo. Alessandra ficou realmente abismada com a postura de arrogância do menino diante dela e de sua ameaça em fazer uma ocorrência policial.

*Alessandra: [...] E o menino lá. Só que o menino é daqueles que a gente vê que a tendência dele, ele vai ser, ele não vai ser... Porque a gente tava falando e ele, tipo assim: não tô nem aí procêis. [...] Eu falei pra ele: “Você não sabe que que é ser bandido. Você não sabe o que que é ficar preso.” E ele: “E você sabe?” Eu falei: “Sinceramente, não fica nisso aí não.”*

Olga cita também um exemplo do efeito de viver sob a violência em casa:

*Olga: [...] Porque não pode. Uma coisa que acontece... a cabeça da criança vai ficar naquele psicológico e depois você tá numa boa mais ele, e a criança quietinha pensando as coisas. Isso aí não, nunca! Sofri muito com o meu pai batendo na minha mãe. Meu pai bebia...*

Para Jurandir Costa (1994), os brasileiros apresentam atualmente sintomas da paralisia social, acreditando que a doença brasileira de hoje é a incapacidade de reação ou sentimento de que qualquer reação se transformará em frustração, gerando uma sensação de impotência. Será que Jurandir Costa (1994) deixou de mencionar as virtudes perpetuadas na cultura brasileira, ou será que não se cultivam virtudes na nossa cultura?

Com a leitura da obra de Rosenn (1998, p. 14-15), verifica-se que a própria cultura jurídica brasileira reconhece a presença do “jeito brasileiro”, ou seja, de

[...] tipos de comportamento onde é plausível arguir que o interesse público seria melhor servido se as obrigações legais fossem burladas. Esses componentes do jeito não comportam estigma: pelo contrário, eles fazem do jeito uma instituição brasileira altamente compensadora.

Divino Silva (2002) evidencia que este momento de crise ética da sociedade ocidental requer que haja uma mobilização da sociedade para oferecer aos seus membros uma educação para a sensibilidade ética, isto é, a sociedade deve promover aos seus membros um processo formativo amplo capaz de possibilitar que eles tenham diversas experiências vivenciais dos valores morais (SILVA, D. J., 2002). Da perspectiva deste autor, o processo civilizatório eclipsou a razão das pessoas com a “feliz apatia” e a “frieza burguesa” (expressões de Adorno e Horkheimer), favorecendo que estas ficassem imersas na ideologia do bem-estar e tornando-as incapazes de sentir inquietações morais, uma vez que pensam apenas na própria sobrevivência e em evitar o sofrimento.

Deste padrão, surge a atitude de crueldade e, para combatê-la, há necessidade de “[...] uma educação que sensibilize as pessoas para o exercício da alteridade, dizendo-lhes que aqueles contra os quais elas descarregam todo seu ódio e violência são sujeitos que, como elas, podem sofrer, amar, ser felizes ou infelizes.” (SILVA, D. J., 2002, p. 75).

Esta educação, para Divino Silva (2002), seria própria para promover autonomia. Romano (2004, p. 42) considera que

Para escapar de uma ética assim, apenas a educação pública para o convívio, para o respeito aos outros; uma educação coletiva para o exercício do pensamento seria uma solução. Apenas quando indivíduos e coletividades

pensam, julgam e criticam seus próprios costumes, temos esperanças de modificar comportamentos adquiridos, automatizados. A ética, não raro, precisa de choques do pensamento e da moral pra se modificar.

Iasi (2007) descreve três etapas do processo de desenvolvimento da consciência, sendo que a possibilidade do desenvolvimento da autonomia estaria apenas no terceiro estágio. Segundo Iasi (2007), é necessário que primeiro as pessoas percebam-se como alienadas (da natureza, de si mesmo e de sua espécie), depois adquiram uma consciência em si (através de identificações com grupos que acreditam ser corretos) e realizem ações contra o que considerem injusto, para então, no terceiro estágio, chegarem na consciência para si. Esta última, também chamada de consciência revolucionária, vem marcada pela ação social movida por questões coletivas, sendo esta, portanto, o tipo de autonomia almejada.

Diante deste panorama, surge o questionamento: é possível se desenvolver a consciência dos membros das famílias, através de um trabalho psicossocial, libertando-os dos condicionamentos ideológicos da cultura, até o ponto de autonomia?

A autonomia refere-se à adoção de valores morais e condutas de forma livre e consciente, conforme o que a própria pessoa acha correto; considerando, porém, a vida em sociedade (CAETANO, 2005). Parece que a autonomia é uma meta distante para as famílias contemporâneas, vistas em suas características históricas, bombardeadas pela mídia e demais veículos que exercem a função de condicionadores, presas a um mundo do trabalho explorador, sem ter acesso à educação de qualidade. Instaura-se um desafio: como desenvolver (com e para estas famílias) uma reflexão crítica do contexto em que estão inseridas?

Horkheimer (1976) elenca três aspectos que dificultam o desenvolvimento da autonomia das pessoas, os quais foram assim descritos: a) tendência de as pessoas se comportarem de modo autoritário em função de preconceitos culturais; b) substituição do papel de socialização da família pela sociedade, aumentando a possibilidade das pessoas se identificarem com grupos autoritários poderosos; e c) crescimento do alcance da indústria do entretenimento, que pode ser capaz de condicionar as crianças a se identificarem com valores efêmeros e até contraditórios.

Cortina (2010, p. 194-195), ao analisar o sujeito contemporâneo, coloca que

Retalhos substantivos deste sujeito (autônomo) ficaram pelo caminho, como é o caso do motivo moral, do âmbito da liberdade interna, da autocoação, do tipo de exigência, do sujeito do juízo moral e até mesmo do ideal da legislação moral, porque tudo o que aponta para uma “dimensão interior” foi se apagando do horizonte.

O conceito de moral referendado pela autora refere-se ao conjunto de normas que orientam e normatizam condutas específicas, mediando a vida em sociedade, determinando os valores que norteiam as ações na vida (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2004). A retomada da moral é contrária à ideia moralista de imposição de valores e morais para os demais. Faz-se necessário, na sociedade contemporânea, resgatar a moral individual e dos grupos familiares, procurando resgatar a individualidade e a diversidade social que tem ficado diluída nas “invasões” condicionantes impostas pelo mundo capitalista globalizado.

Assim, nas relações e ações sociais, a heteronomia é mais presente do que a autonomia, ou seja, observamos mais pessoas que recebem as regras do exterior e imitam os exemplos das pessoas que respeitam e admiram, não se vendo como legisladoras de suas próprias vidas (CAETANO, 2005).

Cortina (2010) defende que a retomada da autonomia pessoal é essencial para a efetivação de qualquer aspiração de mudança social. Sem ao menos ser autogovernados, não há como os indivíduos sociais lutarem contra as amarras condicionantes do sistema capitalista, das condições de trabalho e de suas repercussões nas relações interpessoais (inclusive com a família) e intrapessoais.

Contudo, ainda que o olhar para a imediaticidade, para a particularidade, revele quão utópica e distante pode ser a construção de uma cultura brasileira autônoma, responsável, consciente de sua força e potencialidade coletiva, a pesquisa proporcionou um contato com singularidades que não podem ser totalmente enquadradas nesta lógica, já que revelam “germes” de uma ética humanista a ser cultivada e desenvolvida.

Todas as entrevistadas foram questionadas sobre os seus principais valores e sobre o que era felicidade para elas.

Isamara: *Eu acho que o valor é a honestidade, ser honesto com tudo e com todos. [...] Ah, eu acho que, quando você é honesto, você é bem visto. Eu penso assim. Então, como eu sempre falo pros meus menino, sempre falei: “Nunca mexer em nada que não te pertence. O que é do outro, deixa lá com o outro. Seja 5 centavos, não é seu. Seja uma bala, não é sua e ninguém te deu, não pega.” Então, eu acho que se for honesto, a pessoa vai te ver de outra maneira. E isso é bom, porque, eu graças a Deus, sempre agi honestamente. Nunca tive dificuldade pra arrumar emprego. Sempre as pessoa, por onde eu passei, as pessoa gostou de mim. Sempre tive boas informação, então... (pausa) [...]*

Pesquisadora: *E, no mundo de hoje, será que a gente tem alguma coisa que ajuda a gente a ter a honestidade como algo importante?*

Isamara: *É muito difícil, eu acho que mais incentiva outras coisa. Incentiva a dar golpe nas pessoa, a roubar as pessoa, de uma forma ou de outra. A gente vê isso na televisão e tem na realidade também. O que mais você vê é as pessoa dando golpe. Quer sempre mais e mais. [...] A gente ser honesto, a gente vai adquirindo aos poucos. Não que ser ambicioso, né. Agora a ambição, a pessoa quer saber de ter. Não quer saber de que forma que ele vai ter. Eu penso assim, não sei se é assim.*

Pity: *Porque a gente fazer o certo não é fácil, eu vou te falar uma coisa. Das vezes de eu estar numa situação igual, eu estou e eu ainda querer fazer o certo. Não tem uma mola neste sofá, neste sofá não tem. Esse sofá aqui é capaz de, se eu pôr lá fora, o lixeiro nem querer levar. Ele dói a gente de sentar. Mas o que que vai adiantar eu fazer uma prestação e não dar conta de pagar? Ou então ter que fazer alguma coisa errada para ter dinheiro? Não adianta. Às vezes eu até nem tenho tanta coisa boa, mas...eu tenho meus filhos e minha netinha. Porque fazer o certo é mais difícil! Ou você nasce no berço de ouro, ou você casa com um homem rico, ou você fica nesta pindaíba, ou você vira uma bandida. Eu conheço gente que tem coisa boa, mas coisa boa mesmo, sinceramente. É televisão de 50 polegadas, daquelas estantes espetacular, mas é tudo cambalacheiro, bem. Tudo! Dá um monte de cheque sem fundo. Depois não compra mais em lugar nenhum. Deve para todo mundo! Tem casa bonita, tem tudo, mas depois tá tudo no nome dos outros. Eu conheço gente deste jeito, eu sei. Então deixa, tá bom!*

Pesquisadora: *As escolhas, né, mas tem o preço, né, dona Pity?*

Pity: *Eu falo, hoje você ser honesto é muito difícil. [...] O que que você precisa para ser feliz: joga fora seus problemas. Joga fora assim, você sabe que tem aqueles problemas, você sabe que você não é Deus para solucionar eles. [...], Então, para mim, eu acho que é fácil ser feliz, é só a gente não deixar os problemas tomarem conta da gente. É jogar fora mesmo. É igual você pegar um pedaço de carne e ali tem um pedaço de carne e tá tudo cheio de gordura e de pelanca e de sebo, não é? Aí você vai limpando ela, jogando fora aquelas coisas ruim dela. E no fim até pode até ficar pequena, mas ela fica limpinha e boa para comer, né. A vida da gente tem que ser assim, as coisas ruim você vai... jogando fora.*

Pesquisadora: *Entre você e as crianças, o que é mais importante entre vocês?*

Alessandra: *O respeito, acho que o respeito é o que, o que prevalece, né. Porque onde não tem respeito, não tem mais nada, né. Mesmo que é criança, que é adolescente, mas se o meu respeito não começar onde termina o dela, daí como vai fazer? Daí não tem convivência mais. Eu acho que o respeito é tudo. Igual eu falo pra eles: “Tem que ter respeito. Não importa que ela é pequena (bebê), mesmo que ela é pequena, você tem que ter respeito a ela.” Eu acho que não é maltratando, não é xingando que vai resolver, né. Não vai resolver o problema e pode ficar até pior, porque se é uma pessoa que já tá revoltada, aí você dá uma mal resposta, ou xinga e já é motivo de briga. Eu acho que o respeito tem que existir em qualquer lugar. [...] Foi o que você plantou, agora você que vai ter que colher. A plantação é opcional, mas a colha é obrigatória. Você vai colher o que você plantou. Se você plantar coisa boa, mas se você plantar espinho, você pode ter certeza que você vai colher uma coroa de espinho lá na frente. Então, você tem que parar e pensar o que você tá plantando.*

Alessandra: *É possível ser feliz. Todo mundo é feliz. Mesmo dentro das limitação, de tudo, eu sou feliz. Porque às vezes eu tô triste, só de eu ver um sorriso, alguma coisa que eles fazem, pra mim já tá bão, né. [...] Eu acho que pra ser feliz não basta muita coisa, né. A felicidade, às vezes, tá nas coisas menor, não assim pra mim ser feliz eu preciso de dinheiro.*

Pesquisadora: *E o que a senhora acha que é importante para ser feliz?*

Vitória: *Saúde. Porque a gente tem que sair hoje para trabalhar e tem que ter saúde. E o que é visado hoje em dia é praticamente o dinheiro, né. Mas primeiro é a saúde. Boa vontade. Daí vai conquistando o dinheiro. Porque, se eu soubesse antes que ficar com a família era tão gostoso, talvez, talvez nós táriamos muito mais unidos. [...] Mas eu acho que eu sou feliz. Porque, na modi diz o outro, eu fiz um bom casamento. Todo matrimônio tem seus probleminha, né, mas a gente vive bem, graças a Deus. 34 anos juntos. Os meninos já têm aquele alicerce, né. Pode ir para frente. Felicidade, acho que sim. Acho que só de nós viver junto aqui, nós já somos feliz. É, eu acho... falta (cachorros começaram a latir), né, mas uma hora completa. (risos) Mas eu acho que eu sou feliz sim. Trabalhei, vesti, comi... [...] Comprei o terreno, fizemos a casa, o que deu para fazer até hoje. Porque, se você não tiver a harmonia dentro de casa é difícil, né.*

Pesquisadora: *Que é preciso para ser feliz?*

Natália: *Para ser feliz? Ter Deus no coração, eu acho. Porque se você tem Deus no coração, tudo você consegue. Com Deus no coração, você é humilde, você tem amor ao próximo, você tem vontade de ajudar as pessoas. Ai. “Por que, sem Deus não é?” Não, não é. Eu acho que a chave da, da, da felicidade é Deus. Porque não importa a religião, não importa. Se você tem Deus no coração, você tem aquele amor ao próximo. Né? Aquele amor ao próximo, aquela, aquele carinho com aquela pessoa, com aquele animal, com aquela... com tudo! Eu acho! Não precisa muito para ser feliz, não. Tendo Deus no coração...*

Pesquisadora: *Não tem nada então que falta, assim, para vocês?*

Natália: *Não, não falta. Igual eu falo assim, um carro, uma... lógico que eu queria uma casa. Queria sim. Na redação da minha filha, ela falou: “Mãe, tem uma*

*casa de uma menina lá que tem três quartos.” Ela tava falando, lógico, eu quero. Em nome de Jesus, eu vou conseguir, mas não é tudo não, né? Saúde, né, saúde. Eu acho que é por aí, né. (risos)*

*Pesquisadora: Isso que é importante?*

*Natália: É importante, porque aí você... você tendo saúde. Porque não adianta nada você ter, poder comprar tudo para você comer e você não ter saúde para comer aquilo lá. Não é verdade? Você ter... dinheiro para comprar aquela roupa, mas você não se sentir bem para vestir aquela roupa. Então não adianta você ter... o dinheiro. Para mim um dos mal, é, como eu vou te falar, dinheiro não é, não traz felicidade, não. Pelo contrário. Hoje tudo essas coisas que tá acontecendo, é por causa do dinheiro. Mata por causa de dinheiro, rouba. A droga, vende droga. Então, eu acho assim, que o dinheiro ele não, a pessoa faz muita maldade por causa de dinheiro. Você quer ganhar muito, aquela pessoa vai... entendeu? Dinheiro assim. Nós ganha é pouco, mas nós planeja e acaba dando certo. Então é assim.*

*Maria: É igual o rap, a música. Se o pessoal prestar atenção na letra, então ela não vai fazer nada do que ela faz. Porque a letra fala ao contrário, para você não usar droga, não matar, porque “Eu matei, eu roubei e aconteceu isso, isso e aquilo.” É porque a pessoa não presta atenção na letra. Não é viver aquilo que tá falando, assim, né. [...] Se a pessoa não prestar atenção nas consequências, vai viver só o lado.... e não vai ver que vai quebrar a cara.*

*Pesquisadora: Depois vive as consequências, né.*

*Maria: Ah, tem gente que fala: “Ah, rap, essas músicas só ensinam coisa errada.” Mas não ensina, se você prestar atenção você vai ver que está ensinando que errou, né, e depois teve uma consequência lá na frente. Tudo tem a sua consequência. A pessoa tá lá, o traficante: “Ah, vendeu droga 50 anos.” Um dia cai, né.*

*Olga: E eu já sou assim, se você tiver com algum problema, eu já quero ir lá te ajudar a resolver aquele problema. [...] Isso aí é como nós conversou, é a união, né. É amor ao próximo, que isso aí eu já, tá dentro do meu coração mesmo, né. E... não envolver com coisa errada, né. E não julgar assim, também, né. Porque eu não julgo, entende? Isso, aí, eu não julgo. Como diz o outro: “Se você não puder ajudar, não estraga, não.” (risos) Entende?*

Comparato (2008) também delineou a possibilidade da efetivação de uma ética mais solidária, possível através de unificação da humanidade na garantia da dignidade transcendente da pessoa humana. Para o autor, apesar de serem evidentes os efeitos disruptivos da globalização capitalista, existe a presença de um movimento de cunho humanista, que ele denominou de mundialização associativa e humanitária.

A solidariedade seria, conforme defende Comparato (2008), o princípio

ético capaz de complementar e aperfeiçoar a liberdade, a igualdade e a segurança, pois, mesmo que estas proporcionem às pessoas um convívio no mesmo ambiente, apenas a solidariedade poderia reuni-las no seio da mesma comunidade.

A perpetuação da solidariedade como valor ético-cultural poderia, inclusive, contrapor-se à incapacidade de compreensão e aceitação das diferenças. Seria este um dos caminhos para uma cultura mais “ética”?

## CONCLUSÕES

Problema Social<sup>27</sup>

Autores: Guará e Fernandinho (2005)

Se eu pudesse, dava um toque em meu destino  
 Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
 Nem um bom menino que vendeu limão.  
 Trabalhou na feira pra comprar seu pão.

Não aprendia as maldades que essa vida tem  
 Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém  
 Juro que eu não conhecia a famosa FUNABEM  
 Onde foi a minha morada desde os tempos de neném  
 É ruim acordar de madrugada, pra vender bala no trem  
 Se eu pudesse eu tocava em meu destino.  
 Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual.  
 Mas como não tive chance de ter estudado num colégio legal  
 Muitos me chamam de pivete  
 Mais poucos me deram um apoio moral  
 Se eu pudesse eu não seria um problema social. [...].

Retoma-se, na finalização deste trabalho, o objetivo geral que norteou as análises expostas anteriormente: explicar o papel que os membros da família percebem que têm na formação ética de suas crianças, na cidade de Franca (SP).

As conclusões precisam ser lidas a partir da contextualização do universo de pesquisa, uma vez que só participaram mulheres, mães e avós, sendo dessa perspectiva que se chegou aos resultados acerca da percepção dos “membros da família”.

Foram discutidas as interferências que instituições sociais (tais como escola, mídia televisiva, grupos sociais específicos, entre outros), além das famílias, têm na formação ética das crianças. Podem-se destacar as influências da escola e da mídia como instituições mediadoras da socialização desde muito cedo, sendo que essas difundem, de forma direta e indireta, valores éticos que são incorporados por pessoas das diversas faixas etárias. Assim, evidencia-se que, na contemporaneidade, a socialização de crianças e jovens tem sido mediada com mais frequência e de forma mais enfática por outras instituições sociais, além das famílias: os modelos e os

---

<sup>27</sup> Esta música foi escolhida pela letra e pela versão gravada por Seu Jorge (2005).

vínculos que essas promovem são mais atraentes, menos exigentes e “prometem” maior retorno de “reconhecimento” social do que os familiares.

A mídia televisiva, cujo conteúdo e mensagem são planejados conforme interesses socioeconômicos com intenções de reforçar e de extinguir certos valores éticos da sociedade, revelou-se como muito influente para a maioria das famílias. Foram analisados depoimentos que indicaram aprendizado por imitação de modelos difundidos pela mídia televisiva, sem questionamentos e sem consciência pelas participantes do que estavam absorvendo. Porém, é necessário ressaltar que, mesmo entre as entrevistadas, existe uma parcela daqueles que percebem a influência negativa da televisão, preferindo não assistir aos seus programas.

A escola foi massivamente citada pelas participantes como instituição social que desempenha um papel central na educação das crianças e dos adolescentes, tendo-se destacado os depoimentos que apontaram para as influências negativas da escola, uma vez que promovem o convívio de seus filhos com pessoas tais como traficantes, ladrões e praticantes de várias formas de violência.

A rede social organizada, na contemporaneidade, para o “cuidado” e a “educação” das crianças e jovens, é majoritariamente feita em espaços públicos, em instituições de ensino, o que vem resultando numa uniformidade de estilos educacionais. Com o estudo da história das famílias, observa-se que o cuidado das crianças passou da atribuição e da responsabilidade da coletividade do grupo social (época do campesinato), para as famílias privadas (observando-se uma nítida diferença entre as famílias, sendo que as condições de oferecer uma educação de qualidade estavam relacionadas ao alto nível socioeconômico), até ser atribuído, quase exclusivamente, às instituições de ensino, com raríssimas exceções.

Ressalta-se que esse desfecho não foi uma escolha das famílias, mas uma consequência da modernização social, da industrialização, das condições de trabalho que exigiam uma alteração na organização social. Além disso, pode-se perceber, nesta pesquisa, que, mesmo famílias as quais, por trabalharem em casa ou por estarem aposentadas, teriam condições de cuidar dos seus filhos e, conseqüentemente, atuar de forma mais direta na educação deles, adotam esta dinâmica prevalente de que “isto seria uma função da escola e não da família”, delegando-lhe a educação de seus filhos. Neste sentido, parece que esta necessidade

de reorganização estrutural, mesmo que tenha tido motivações de natureza econômica, extrapolou sua condição de “alternativa de adaptação às exigências do mercado de trabalho”, para tornar-se uma opção cultural de atribuir às instituições escolares o cuidado das crianças o mais cedo possível.

Tal como foi exposto, esta opção cultural leva à uniformização de estilos educacionais, sendo transmitidos e retransmitidos alguns “modelos” pensados por alguns educadores, por aqueles que elaboram os materiais didáticos (em sua maioria apostilados), pelos gestores educacionais, pelos formuladores de políticas e metas educacionais para o país. Discutiu-se que o ensino de “modelos” e de valores éticos se efetiva pela vivência e não pela discussão teórica; portanto, foca-se a preocupação com a formação e a motivação de professores para desempenharem este papel no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o exercício da denominada ética humanista - tais como a liberdade, a condição de pensar criticamente, a humanidade, a compreensão, a aceitação da diferença, entre outros valores – e levando os alunos a exercitarem esses valores em sua inter-relação com eles.

As participantes da pesquisa levantaram um possível obstáculo para o professor vivenciar esse papel de “modelo ético”: a separação entre a educação técnica e a educação ética. Outro ponto nodal analisado nesta pesquisa foi o de que, apesar de atribuírem à escola o cuidado e a educação de seus filhos, as famílias separam bem que a função da escola deveria ser a de transmitir o conhecimento técnico e não atribuem a ela a função de ensinar os valores éticos, enxergando que haveria uma cisão entre estes dois na educação formal.

Disto, surgem alguns questionamentos: a) por que a escola não deveria preocupar-se com a educação ética?; b) sendo responsável apenas pela educação técnica, a escola realmente se abstém de transmitir ensinamentos de valores éticos, através das inter-relações que promove?; c) se não é papel da escola, quem assume formalmente a função de educar eticamente as crianças e adolescentes?

Foi discutido, neste trabalho, que, ao se privar da responsabilidade em transmitir valores éticos, a escola não faz claramente uma opção de quais valores irá reforçar e quais irá rechaçar, deixando que isso seja estabelecido de forma indireta. Ao não se ocupar com seu posicionamento ético, a escola fica à *mercê* da cultura dominante, permitindo que a cultura capitalista se afirme como válida e encobrindo a

face de marginalização implicada em seu funcionamento. Neste sentido, existe um interesse ideológico intrincado no fato de a educação ser exclusivamente técnica, pois, assim, as pessoas ficam mais submetidas a aceitar de forma passiva (a não ser que tenham outras influências além da escola) a ética neoliberal capitalista.

Além disso, percebe-se que os modelos éticos e morais se despontam no ambiente escolar, interferindo no convívio de todos os atores sociais que nele se encontram ao permitir que sejam identificados valores éticos mais atraentes – por estarem associados a melhores resultados sociais – e outros menos atraentes – por serem correlacionados a pessoas que se encontram em posições de marginalização social. Os mais “fortes”, que obtêm destaque na comunidade escolar, atraem os demais, tornando-se modelos em potencial para aqueles que são órfãos de outros modelos em quem se espelhar e para aqueles que necessitam de modelos que lhes estabeleçam como agirem para ser bem sucedidos e respeitados.

As participantes destacaram os maus exemplos com quem seus filhos convivem nas escolas, pessoas muito violentas e que ascenderam economicamente por meio de atividades ilícitas (tal como o roubo e, principalmente, o tráfico de drogas). Para elas, como promove aos seus o convívio de perto com estes “modelos”, sem que se tenha controle das consequências deste convívio, a escola pode dificultar a educação ética. No bairro Jardim Aeroporto, onde a pesquisa foi realizada, uma das perspectivas de melhora econômica é a participação em atividades relacionadas ao tráfico de drogas, sendo que as famílias deram depoimentos de que já haviam recebido propostas para entrarem nesse esquema e obter ganho financeiro.

Em função deste contexto, como poderia a escola ignorar este aspecto de vulnerabilidade social e não se posicionar de forma ética junto aos seus alunos e familiares, esquivando-se de todo este panorama que, se não for enfrentado, tende apenas a piorar? Acredita-se que não exista outra alternativa para que a escola tenha um papel eficiente e comprometido com seu potencial de educar cidadãos além de seu posicionamento em função dos valores éticos que serão transmitidos aos seus alunos. Se não o fizer, a escola claramente abre espaço para aqueles que sabem aproveitar de sua omissão e se utilizam de seu contexto e de sua influência para incutir os valores que lhes interessam nos alunos.

A quem cabe formalmente o papel de educar eticamente as crianças? Num impulso, aparentemente lógico, tende-se a atribuir às famílias esta função, já que as mesmas têm a “liberdade” e a “responsabilidade” para decidir quais serão os “estilos”, as “estratégias” e os valores que consideram válidos para serem transmitidos para seus filhos. Contudo, como e com base em que as famílias “aprendem” seus próprios valores éticos e a maneira de transmiti-los aos seus filhos? Como se entendem imposições do Estado, tais como a citada Lei da Palmada e de intervenções de instituições, como os Conselhos Tutelares?

Pode-se perceber que, a partir do período republicano brasileiro (fins do século XIX até meados do século XX), a vida familiar sofreu mudanças significativas, pois, com o processo de “modernização” e industrialização do país, os governistas republicanos procuraram eliminar costumes culturais tradicionais (até então preservados pelas famílias de diferentes classes sociais) e instituir no país, à força, hábitos típicos de países industrializados. Com esta alteração, as referências seculares das tradições começaram a ser vistas como inadequadas, retrógradas; ficando as famílias sem referências para esta “nova forma de socialização”, que passou a ser incutida no imaginário dos brasileiros através de uma agressiva onda publicitária. Simbolicamente, esta “renovação cultural” imprimiu marcas de desconfiança e de insegurança entre os brasileiros, colocando-os para questionar os conhecimentos que tinham adquirido em seu aprendizado sociocultural e deixando-os “abertos” para apreender outras referências, apresentadas a eles como melhores e mais adaptadas ao estilo de vida do “homem moderno”.

Volta-se a destacar, dentro deste contexto, a centralidade da mídia para a definição de valores culturais e éticos, que passam a ser muito relativizados, fluidos e descartáveis a partir do período da modernidade. As participantes sinalizaram que vivenciam a fragilização de seus controles morais, sendo estimuladas a questionar o sentido de suas virtudes e de seus vícios, como, por exemplo, o que seria a honestidade e a desonestidade, o que seria a bondade e a maldade, o que caracterizaria a justiça e a injustiça. Esses questionamentos semeiam entre as progenitoras uma dúvida a respeito de quais características deveriam estimular em seus filhos para que eles pudessem se adaptar e se destacar no mundo moderno: seria a honestidade uma virtude ou uma característica que prejudicaria seu filho a

conseguir o sucesso profissional? Ao ensinar os filhos a serem obedientes, as famílias não podiam estar indiretamente educando-os para serem submissos às normas patronais e, portanto, o melhor para eles seria que fossem educados de forma mais livre e sem imposição de limites?

Sob essa perspectiva, as famílias passaram a ter de encontrar suas fórmulas próprias, sendo que, conforme esta pesquisa, algumas continuam a apostar nas estratégias consolidadas tradicionalmente para educar seus filhos, outras preferem estar “atenadas” no que se divulgava na mídia como “novo estilo de educação”, e outras estão “perdidas” entre os dois extremos, oscilando entre um e outro em suas decisões.

Verifica-se entre as famílias a procura por “modelos” de como agir, muitas vezes escolhidos dentre seus heróis das telenovelas e membros de suas famílias ou comunidades. Outras famílias relatam suas atitudes apenas preocupando-se com os resultados que podem obter, sendo perceptível a sua desobrigação de estabelecer uma “lógica” em seus valores e sua moral, entregando-se passivamente à irracionalidade. Estas são as famílias mais vulneráveis às influências externas, repletas de valores ideológicos que representam interesses hegemônicos e que aspiram à difusão de seus valores éticos na sociedade.

Muitos profissionais são formados para atuar junto às famílias, auxiliando-as a perceberem diferentes aspectos do contexto de vulnerabilidade sociocultural em que se encontram e visando a fortalecê-las. Cientes de que muitos são os interesses em influenciar as famílias a adotarem valores e padrões de consumo específicos, visando a lucrar com isto, profissionais como os assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, professores, entre outros, interferem na vida das famílias, a fim de auxiliá-las a resolver estes conflitos. Muitas vezes bem intencionados, outras de forma ingênua e acrítica, esses profissionais procuram estratégias para que as famílias possam se emancipar, tentando livrá-las das amarras ideológicas a que são submetidas e conscientizá-las de seus direitos, de sua condição de vulnerabilidade sociocultural e buscando estratégias de enfrentamento de suas dificuldades rotineiras. Entretanto, diante das discussões feitas neste relatório de pesquisa, é válido questionar se, no seu intuito de emancipar as famílias, os profissionais “elegem” alguns modelos e valores éticos que consideram melhores e, conforme suas

apreensões do contexto, suas referências e suas experiências, transmitem-nos às famílias, colocando-as novamente no papel de passivas e acríticas, tolhendo-lhes a liberdade e a autonomia.

As ações realmente éticas a serem feitas com as famílias precisam ser revistas e pensadas de forma mais cuidadosa, lembrando que os profissionais, vistos como hierarquicamente superiores, podem, outrossim, exercer influências autoritárias e alienantes, mesmo que bem intencionadas. Isto não significa dizer que não se deva planejar ações e nem que se deixe a família sob sua própria sorte e capacidade de resiliência, mas que as intervenções deveriam ser pensadas a partir de estratégias capazes de “despertar” as famílias a pensarem sobre seus problemas, recursos, possíveis soluções e conseqüências potencialmente relacionadas às suas escolhas. O trabalho, certamente a longo prazo, deveria proporcionar reflexões sobre as diferenças entre ensinar e educar, as influências que se recebe na eleição de valores e de estratégias de ensino... Neste sentido, a ideia de “emancipação” também precisa ser revista, pois ela implica na imposição dos valores de um (de quem quer auxiliar o outro) sobre o outro (da pessoa com vulnerabilidades).

A autoridade é utilizada como estratégia de garantir a obediência e a hierarquia há séculos, dentro de variadas instituições sociais. Também, entre as famílias participantes das pesquisas, pode-se perceber a adoção de estratégias educativas de caráter autoritário, alicerçadas em exigências às crianças para obedecerem a regras e normas. Discutiu-se como a obediência pode ser confundida com o comportamento ético, porém distingue-se deste no sentido de que a pessoa obediente apenas segue normas e leis ditadas a ela, sendo que a pessoa ética precisa escolher, com liberdade, e responsabilizar-se pelas conseqüências de suas escolhas. Entre as entrevistadas, apresentaram-se crenças de que as crianças precisam ser educadas e controladas para não manifestarem seu lado pior, sendo de responsabilidade da família e da escola a função de despertar o melhor nelas.

Na pesquisa, algumas das participantes ressaltaram sua opção em separarem-se dos ex-maridos, que batiam nelas e violentavam-nas, justificando sua preferência por ficarem sozinhas ao invés de continuarem sendo vítimas. Nessa perspectiva, questionam-se as afirmações encontradas em meios midiáticos de que o aumento de diferentes configurações familiares na contemporaneidade seriam as

explicações para os problemas familiares. Considera-se que esse tipo de afirmação constitui um dos fortes discursos ideológicos que permeiam as concepções que se têm de família e de seu papel social. Percebe-se que muitos discursos associam às configurações familiares diversas da família nuclear (pai, mãe e filhos) o motivo de quaisquer de seus membros apresentarem comportamentos delinquentes e inadequados socialmente, por exemplo, um filho tornar-se bandido, ou uma filha, prostituir-se. Apesar de se saber que as famílias encontram inúmeras variáveis que lhes dificultam assumirem seu papel de educadora, existe uma forte cobrança social de que este seria seu papel, independente das condições que têm para efetivá-lo.

É ideológico o fato de a sociedade identificar na diversidade das configurações familiares a culpa do “fracasso” das famílias realizarem seu papel educativo, pois, assim, desvincula-se dele e desobriga-se de interferir. Todavia, com as análises feitas neste trabalho, pode-se perceber que a fragilidade das participantes da pesquisa é outra e não o fato de não terem um homem ao seu lado para criar seus filhos. Elas mesmas afirmaram isto. Sua vulnerabilidade permeia a falta de intervenções mais expressivas do Estado para que estas possuam condições de superar as desigualdades socioeconômicas e de buscar, de forma autônoma, condições éticas de existência, atualmente consideradas como utópicas.

Diante desses resultados, o papel do Estado também foi analisado nesta tese. Conclui-se que as famílias brasileiras sofrem consequências das políticas públicas federais, que há aproximadamente quinze anos analisa as necessidades das famílias de forma “desleal”. Estende-se às políticas destinadas às famílias a estratégia governamental de utilizar as políticas sociais como concessões “mínimas” para silenciar os cidadãos, suprimindo, através dessas, algumas das demandas que originam das desigualdades sociais. As famílias necessitam de ser auxiliadas através de políticas socioeducativas de proteção e instrumentalização, as quais precisam ser criadas de forma leal, digna e humanista, respaldando-as, conforme é seu direito, a encontrarem as condições adequadas de vida, de educação, de segurança, de justiça, de saúde, de lazer, etc. Não é aceitável que o Estado deixe as famílias totalmente responsáveis (ou que as engane, fornecendo apenas concessões que mascarem suas necessidades reais) em garantir as condições psico-socioeconômicas para sua sobrevivência, ignorando seu papel em garantir os direitos civis aos seus cidadãos.

A ética neoliberal e a ética humanista coexistem em nossa sociedade contemporânea, portanto afirmar que as pessoas são regidas pela ética neoliberal é deixar-se levar pela aparência: na essência, percebem-se constantes contradições entre as duas “éticas” propostas. Entre as entrevistadas, pôde-se perceber que muitos de seus posicionamentos são entendidos dentro de características descritas como próprias da ética neoliberal (individualismo, justificativas econômicas, fins justificam os meios, fetiche da mercadoria, entre outros), e outros caracterizam o que foi definido como ética humanista (solidariedade, humanidade, honestidade, respeito aos outros, entre outros).

Notou-se que essas éticas variam muito em função da perspectiva de análise que se pede para as participantes realizarem. Existe uma tendência de interpretação das diferenças percebidas através do depoimento das participantes, segundo a qual elas consideraram o outro como errado e antiético e a si mesmas (e a seus filhos) como corretas e éticas. Esse modelo de compreensão baseado em polaridade de opostos sinaliza a dificuldade de lidar com a diferença de forma a conciliar as formas divergentes e buscar o “caminho do meio”, além de indicar a linearidade de julgamento entre certo e errado. Essa dificuldade de realização de auto e hetero análises imparciais e que considerem os diferentes contextos influentes nos comportamentos e nos valores morais é percebida não só entre as participantes, mas também parece ser um dos grandes desafios das pessoas na contemporaneidade. Sob esse prisma, propõe-se que a ética teria a função (e a condição) de, alguma maneira, organizar a vida pela promoção do convívio harmônico das diferentes morais. E esta função não poderá ser realizada com base em valores neoliberais, uma vez que requer valores humanistas.

As influências para o aprendizado de valores da ética neoliberal advêm dos valores disseminados por ideologias hegemônicas, referenciadas em alguns trechos do trabalho como “burguesas”, dominantes, estatais, que são disseminados pela mídia, pelas escolas, por vários agentes sociais que adquirem “ganhos” em disseminá-los. Sem perceberem, as famílias incorporam alguns destes valores, que passam a pautar seus pensamentos e ações.

Quanto à transmissão de valores da ética humanista, entende-se que são valores que permaneceram na cultura como remanescentes das culturas populares,

além de outros valores vivenciados no exercício da espiritualidade (independente das religiões) e de valores disseminados por diversos grupos sociais que têm o objetivo de trabalhar para efetivação do projeto de uma sociedade ética.

Conforme as análises, verifica-se que os veículos de disseminação de valores da ética neoliberal têm se demonstrado mais fortes e predominantes do que aqueles da ética humanista. Desse modo, assinala-se para a necessidade de retomada das culturas populares, consideradas como elementos de resistência e de sociabilidade humana pautada em vínculos significativos e capazes de fortalecer os indivíduos. O espaço familiar (e demais instituições que fazem a mediação da socialização) apresenta-se como espaço capaz de promover relações interpessoais menos hierárquicas, buscando-se outras referências para se ensinarem valores além do autoritarismo e da violência, bastante presentes nas realidades apresentadas nesta pesquisa.

Também procurou-se atender ao último dos objetivos específicos, levantando-se relações entre os valores éticos verificados na sociedade e a identidade cultural brasileira. Discutiu-se que a identidade cultural brasileira é plural, visto que é composta por valores heterogêneos, os quais foram acomodados através de sincretismos, permitindo que ela seja dinâmica e que proteja os indivíduos ou a coletividade contra ameaças ao seu desaparecimento. Embora não tenha sido um tema discutido com as participantes da pesquisa, considera que essa pluralidade está relacionada aos valores éticos e ao exercício da cidadania do brasileiro.

Diante dessa diversidade, coexistem diversas concepções éticas e que devem ser respeitadas a sua maneira. Considerando a diversidade cultural marcadamente brasileira, qualquer mudança que busque efetivar um projeto de sociedade ética requer a articulação de diferentes formas democráticas, através de políticas de igualdade e de políticas de identidade, pois, tal como coloca Boaventura Santos (1999, p.61), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A partir desta análise da cultura brasileira, sugere-se a importância de o indivíduo - criação ideológica da modernidade - explorar mais a força da coletividade e da solidariedade, para fortalecer-se, associando-se às redes sociais capazes de

complementarem e aprimorarem sua liberdade, segurança e condição de igualdade. Apesar da dificuldade que os brasileiros têm para se perceberem como uma coletividade, considera-se que é pela unificação da humanidade que se pode aproximar de uma sociedade verdadeiramente ética, capaz de garantir a dignidade de toda pessoa humana, respeitando e aprendendo com sua diversidade. A percepção da multiplicidade cultural brasileira, como a identidade cultural do brasileiro, pode ressignificar a multiplicidade de valores éticos coexistentes entre os cidadãos, proporcionando o entendimento dos diferentes contextos dos quais originaram as diferenças.

A ética tem como objeto o estudo das diferentes morais, sendo também do seu interesse conhecer o bem e o mau, diferenciando-os e analisando as consequências que trazem para quem os escolhe. Tal como Mário de Andrade, que não estava preocupado em julgar seu personagem Macunaíma como bom ou mau, o estudo da ética não deveria ter o intuito de simplesmente catalogar valores, morais, identidades e culturas, mas entendê-los em sua totalidade, buscando o significado que guardam em sua expressão.

O olhar ético, neste sentido, é para o coletivo, já que é na totalidade da coletividade, e não na individualidade, que a ética da sociedade pode ser percebida. Esta pesquisa aponta para análises que não compactuam com a ideia de que a ética da sociedade contemporânea é exclusivamente a neoliberal, pois, se essa fosse a concepção vigente, não existiriam alternativas ou expectativas para as ações humanas além das expectativas da exploração, da mais valia, da competitividade, da violência... Este trabalho demonstrou que esta “ética” tem uma expressão muito forte nas inter-relações entre os membros das famílias, na inter-relação destes com a escola (e seus atores sociais), com a mídia e com as instituições governamentais. Entretanto, também é perceptível a presença de valores da ética humanista, importantes para que a sociedade se aprimore eticamente.

Propõe-se que a solidariedade seria uma das principais virtudes, relacionadas ao exercício da ética humanista, a serem cultivadas, visando ao fortalecimento dos vínculos sociais, reforçando a ajuda mútua e questionando o individualismo e seu potencial destrutivo. A solidariedade é uma habilidade capaz de

reunir os diversos cidadãos na mesma comunidade, semeando a capacidade de compreensão e aceitação das diferenças.

A solidariedade, no entanto, precisa estar alicerçada numa postura ética de respeito à autonomia, pois tal como foi alertado, existe o “perigo” de procurar ajudar o outro e ser impositivo, autoritário na determinação do “melhor” a ser escolhido. A solidariedade proposta é aquela que estimula as pessoas a assumirem seu papel de cidadãos, encorajando a participação social, uma vez que podem sentir-se seguras e amparadas pela coletividade em externar suas insatisfações e opiniões, sem terem o receio em virarem mártires ou “bodes expiatórios”. Através do exercício da solidariedade, pode-se chegar à autonomia, uma utopia para o homem sitiado em valores da modernidade e do neoliberalismo.

Conferir autonomia para as famílias poderia ser uma das metas a serem trabalhadas, já que, apesar de ser longo e cheio de obstáculos, este caminho parece ser o mais ético e, quando se trata de falar sobre ética na contemporaneidade, é praticamente impossível não se deixar escapar um “quê” de utopia no discurso.... Metas éticas se apresentam como muito utópicas, diante de tantas variáveis discutidas; porém, a utopia é necessária para que não haja ilusão e nem desânimo ao analisar e trilhar este caminho. Para não ser um caminho solitário, ele tem de ser proposto como alternativa para que seja analisado pela coletividade, passado por seu crivo, por suas sugestões e contribuições, podendo ser alterado, renovado, na tentativa de encontrarmos caminhos comuns para trilharmos juntos, de forma coletiva e solidária.

Salienta-se que a opção por não citar na conclusão deste trabalho aspectos a serem investigados em futuras pesquisas está relacionada ao fato de que percebe-se que o desafio ético é eminentemente prático e teórico ao mesmo tempo, portanto faz-se necessário incitar ações direcionadas para a construção de espaços e valores ético-humanitários na sociedade, o que pode ou não estar relacionado a outras pesquisas.

Consequentemente, acredita-se que as contribuições mais efetivas para o aprimoramento da ética na sociedade contemporânea não estariam necessariamente relacionadas a pesquisas, mas seriam aquelas realizadas através de trabalhos com grupos sociais que objetivem a identificação de valores hegemônicos – além de suas

justificativas e motivações -, que reflitam sobre as variáveis mediadoras das relações interpessoais no grupo e procurem construir, coletivamente, parâmetros para gestão e democratização das relações e de todas as atividades realizadas pelo grupo. Caberá àqueles que têm preocupação e sensibilidade às questões éticas esta árdua e meticulosa tarefa de proporcionar aos diversos atores sociais com que conviverem chances de explorar seu potencial ético, de forma consciente, solidária, democrática e crítica.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTO, Maria T. A. C. Ética e relações sociais: um enfoque filosófico. In: JACQUES, Maria G. C. et al. (Org.). **Relações sociais & ética**. Porto Alegre: ABRAPSO Regional Sul, 1995.
- ALGRANTI, Leila M. Famílias e vida doméstica. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Organização de Laura Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (História da vida privada no Brasil, 1).
- ALVES, Maria C. L. **Apropriação de espaço: vivência dos pacientes hospitalizados**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_.; LEME, Ana L. S. A.; FERREIRA, Valéria B. Controle social: a cultura da participação corresponsável no contexto escolar. **Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 3, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <<http://ojs.franca.unesp.br/ojs/index.php/caminhos/article/view/424>>. Acesso em: 23 fev. 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington, DC, 1994.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROCO, Maria L. S. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. As estruturas elementares do parentesco, de Claude Lévi-Strauss. Tradução de Marcos P. D. Lanna e Aline Fonseca Iubel. **Campos: Revista de Antropologia Social**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 183-189, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewFile/9547/6621>>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. 20. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 12, 13 jun. 2013. Seção 1. p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.872, de 26 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 2012. p. 1. ed. extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7872.htm#art2)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1996, v. 201. Seção 1. p. 21082. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em 6 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BUARQUE, Chico. Meu guri. Intérprete: Chico Buarque. In: BUARQUE, Chico. **Almanaque**. Rio de Janeiro: Ariola: Philips, 1981. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=l6LGdtd3oA>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BUARQUE, Cristovam. Os círculos dos intelectuais. In: VERÍSSIMO, Luís F. et al. (Org.). **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

CAETANO, Luciana M. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Bernardo do Campo: Ed. Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

CAFU. O que cabe dentro de um lápis # Quino. **Portal Luis Nassif**: construindo conhecimento. Disponível em: <<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/o-que-cabe-dentro-de-um-l-pis-quino>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CARVALHO, José M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Maria C. B. de. O lugar da família na política social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: EDUC: Cortez, 2000.

CASTRO, Hebe M. M. de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional**. Organização de Luiz F. de Alencastro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil, 2).

C.E. AUGUSTO SPINELLI. Gênero: Tira. **Nosso diário**. Disponível em: <<http://nossodiarioceas.blogspot.com.br/2011/08/genero-tira.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CHAMAN, Terezinha de J. B.; ALVES, Maria C. L.; SOARES, Ana C. N. Desafios para concretização do trabalho social com famílias, pautado no Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: ENCONTRO DE PESQUISAS SOBRE FAMÍLIAS "Prof. Dr. Pe. Mário José Filho", 1, 2012, Franca. **Anais....** Franca: Ed. Unesp/FCHS, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COMPARATO, Fábio K. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORONA DE LA PEÑA, Claudia L. Universalismo y relativismo en los derechos humanos. **Revista Folios**, Medellín, año 2, n. 14, p. 13-20, 2009. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r23645.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORTELLA, Mário S. **Qual é a tua obra?** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTINA, Adela. **Ética sem moral**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COSTA, Jurandir F. **A ética e o espelho da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COSTA, Maria E. B. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

COUTINHO, Carlos N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DANTAS, Frederico W. da S. Universalismo versus relativismo cultural: a afirmação universal dos direitos humanos no âmbito do direito constitucional internacional.

**Revista ESMAFE**: Escola de Magistratura Federal da 5a. Região, Recife, n. 14, p. 113-144, 2007. Disponível em: <<https://www.trf5.gov.br/downloads/revista%20esmafe%2014.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013. Disponível em: <[http://www.delari.net/etica\\_vigotski.pdf](http://www.delari.net/etica_vigotski.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

DIAS, Maria B.; SOUZA, Ivone M. C. C. de. **Famílias modernas**: (inter)secções do afeto e da lei. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/10014-10013-1-PB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2008.

DROIT, Roger-Pol. **Ética**: uma primeira conversa. Tradução de Anália Correia Rios. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2012.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

EDWARDS, Bernard; RODGERS, Nile. We are family. Intérprete: Sister Sledge. In: SISTER SLEDGE. **We are family**. [New York]: Cotillion Records, 1979. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=oMVe\\_HcyP9Y](http://www.youtube.com/watch?v=oMVe_HcyP9Y)>. Acesso em: 17 mar. 2014.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Lendro Konder. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

GERA, Maria Z. F. **Conhecendo os educadores de creche**: um estudo sobre quem cuida diretamente da criança. 1994. Tese (Livre Docência) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 1994.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUARÁ; FERNANDINHO. Problema social. Intérprete: Seu Jorge. In: SEU JORGE. **Ana & Jorge**: ao vivo. São Paulo: Sony BGM, 2005. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gmFfZjObmx8>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e Relações sociais entre o existente e o possível. In: JACQUES, Maria G. C. et al. (Org.). **Relações sociais & ética**. Porto Alegre: ABRAPSO Regional Sul, 1995.

GUERRERO, Giselle P. et. al. Relação entre espiritualidade e câncer: perspectiva do paciente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 64, n. 1, p. 53-59, jan./fev. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019462008>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

HADDAD, Lenira. A relação creche família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 70-78, fev.1987.

HAMBURGUER, Esther. **O Brasil antenado**: a sociedade da novela. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HENNIGEN, Inês. A família que aparece na mídia: hegemonia de um modelo. **Psico**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 166-174, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1493/3037>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva: Ed. USP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sociedad em transición**: estúdios de filosofia social. Tradução de Joan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976. (Homo sociologicus, 9).

\_\_\_\_\_.; ADORNO, Theodor W. Prejuicio y carácter. In: \_\_\_\_\_. **Sociedad em transición**: estúdios de filosofia social. Tradução de Joan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976. (Homo sociologicus, 9).

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 397-416, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3294/2920>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

IASI, Mauro L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. (Estudos & pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, 27). Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2008. (Estudos & pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, 23). Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-20RJ/sintese\\_indic/indic\\_sociais2008.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-20RJ/sintese_indic/indic_sociais2008.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2010.

JOSÉ FILHO, Mário. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Franca: Ed. Unesp-FHDSS, 2002.

KAHHALE, Edna M. P; PEIXOTO, Madalena G.; GONÇALVES, Maria da G. M. A produção do conhecimento nas revoluções burguesas: aspectos relacionados à questão metodológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

KEHL, Maria R. Televisão e violência do imaginário. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria R. **Videologias**: ensaios sobre a televisão. São Paulo: Boitempo, 2004. (Estado de sítio).

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do “homem burguês”**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. (Livre pensar, 2).

LAPLANE, Adriana L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria C. R. de; LAPLANE, Adriana L. F. de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Prefácio. In: BURGUIÈRE, André et al. **História da família**. Lisboa: Terramar, 1996. v. 1.

\_\_\_\_\_. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LISBOA, Marilu D. Ser quando crescer...: a formação da identidade ocupacional. In: LEVENFUS, Rosane S. (Org.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Perspectivas do homem, 33).

LUQUES, Nelise. Uma 'cidade' dentro de Franca: complexo Aeroporto em expansão. **Comércio da Franca**, Franca, 21 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.gcn.net.br/jornal/index.php?codigo=161549>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MACIEL, Carlos A. B. A modernidade da família moderna. **Revista do Nufen**, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 60-78, abr./ago. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v1n1/a05.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

MALUF, Marina; MOTT, Maria L. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**: República: da Belle Époque à Era do Rádio. Organização de Nicolau Sevcenko. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil, 3).

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, n. 22, v. 1, p. 100-111, 2002.

MANZINI-COVRE, Maria de L. A família, o "feminino", a cidadania e a subjetividade (um *finale* com Clarice Lispector). In: CARVALHO, Maria do C.B. de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

MARTINS, Eliana B. C. **Serviço Social**: mediação, escola e sociedade. 2000. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2000.

MASSET, Claude. Pré-história da família. In: BURGUIÈRE, André et al. **História da família**. Lisboa: Terramar, 1996. v. 1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ética e Cidadania**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

MELLO, Evaldo C. de. O fim das casas-grandes. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. Organização de Luiz F. de Alencastro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil, 2).

MELLO, João M. C. de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. Organização de Lilia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (História da vida privada no Brasil, 4).

MELLO, Sylvia L. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a12v3n12.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Danilo S. Ética e Cultura: um convite à reflexão e à prática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva, SESC São Paulo, 2004.

MIRANDA, Marília G. de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014.

MOURA, Paulo G. M. de. Bolsa Família: projeto social ou marketing político? **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 115-122, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a13.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

NEDER, Mathilde. O psicólogo e a pesquisa psicológica na instituição hospitalar. **Revista de Psicologia Hospitalar**, São Paulo, n. 2, p. 2-4, jul./dez. 1993.

NERI, Marcelo C. (Coord.). **Consumidores, produtores e a nova classe média: miséria, desigualdade e determinantes de classe**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/cpc/CPC\\_textofim\\_FORMATADOx\\_PA2.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/cpc/CPC_textofim_FORMATADOx_PA2.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: FGV: IBRE: CPS, 2008. Disponível em: <[http://apatru.tempsite.ws/arquivos/%7BE5B6DB5D-2D03-4D6E-99E3-E8F03E92FA2A%7D\\_M3\\_ANovaClasseMedia\\_Port\\_2.pdf](http://apatru.tempsite.ws/arquivos/%7BE5B6DB5D-2D03-4D6E-99E3-E8F03E92FA2A%7D_M3_ANovaClasseMedia_Port_2.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: GARCIA, Wilson G. (Coord.). **Módulo introdutório**. São Paulo: Ed. UNESP: Pró-Reitoria de Graduação, 2002. (Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação).

OLIVEIRA, Cirlene A.H.S. Introdução. In: JOSÉ FILHO, Mário; OLIVEIRA, Cirlene A.H.S. (Org.). **Trabalho interdisciplinar: construindo saberes**. Franca: Ed. Unesp-FHDSS, 2010.

OLIVEIRA, Nayara H. D. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

OLIVEIRA, Thaís T. S. S.; CALDANA, Regina H. L. Educar é punir? Concepções e práticas educativas de pais agressores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3, p. 679-694, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a09.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

PALMA FILHO, João C. Impactos da globalização nas políticas públicas em educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação, 2003. (Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação).

PASSOS, Elizete. **Ética e psicologia: teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 2007.

PAULO NETTO, José. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. Brasília, DF: ABEPSS : OPAS, 2006. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/inicio.htm](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/inicio.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PODER EXECUTIVO. Projeto de lei n. 7672, de 16 de julho de 2010. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 5 ago. 2010. p. 35940. col. 1.

PONTES, Reinaldo N. **Mediação e Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento**. 2012. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Default.aspx>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

QUEIROZ, Maria I. P. de. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-31, jan./jun. 1989. Disponível em: <[http://www.capeiravadiacao.org/attachments/411\\_Identidade %20 Cultural%20e%20Identidade%20Nacional%20no%20Brasil%20-%20Maria %20 Isaura%20Pereira%20de%20Queiroz.pdf](http://www.capeiravadiacao.org/attachments/411_Identidade%20Cultural%20e%20Identidade%20Nacional%20no%20Brasil%20-%20Maria%20Isaura%20Pereira%20de%20Queiroz.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

REICH, Wilhelm. **A revolução sexual**. Tradução de Ary Blaustein. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

ROCHA, Maria A. S. A Educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, João C. (Org.). **História da educação**. São Paulo: Ed. UNESP : Pró-Reitoria de Graduação, 2003. (Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação).

RODRIGUES, Zita A. L. **Ética, educação e cidadania**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2002.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do C.B. de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ROMANO, Roberto. As faces da ética. In: MIRANDA, Danilo S. (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva: Ed. SESC São Paulo, 2004.

ROSENN, Keith S. **O jeito na cultura jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

ROSO, Adriane et al. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a05.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

ROUSSELLE, Aline. Gestos e sinais da família no Império Romano. In: BURGUIÈRE, André et al. **História da família**. Lisboa: Terramar, 1996. v. 1.

RUIZ, Reina F. **Sociologia y políticas da família**. Habana: Felix Varela, 2006.

SAMPAIO, Jáder R. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-16, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v4401005.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, jan., 1999. Disponível em: < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf> >. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTOS, Gislene A., SILVA, Divino J. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do C. B. de (Org.). **A família contemporânea em debate**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-60, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**: República: da Belle Époque à Era do Rádio. Organização de Nicolau Sevcenko. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. (História da vida privada no Brasil, 3).

SILVA, Ana C. T. Imposição de verdades, imprensa e educação. In: SANTOS, Gislene A., SILVA, Divino J. (Org.). **A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SILVA, Divino J. Ética e a educação contra os preconceitos. In: SANTOS, Gislene A., SILVA, Divino J. (Org.). **A construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOARES, Ana C. N. **Mulheres chefes de família**: narrativa e percurso ideológico. Franca: Ed. Unesp-FHDSS, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Centro Jurídico Social**: espaço de formação profissional. Franca, 2012. (Projeto de Extensão). Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/#!/extensao/projetos/>>. Acesso em: 25 out. 2013.

VALCÁRCEL, Amélia. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo S. (Org.). **Ética e cultura**. São Paulo: Perspectiva: Ed. SESC São Paulo, 2004.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

ZALUAR, Alba. Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. Organização de Lília M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (História da vida privada no Brasil, 4).

ZONABEND, Françoise. Da família: olhar etnológico sobre o parentesco e a família. In: BURGUIÈRE, André et al. **História da família**. Lisboa: Terramar, 1996. v. 1.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### 1. DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_ Nível escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Emprego atual: \_\_\_\_\_

Renda per capita familiar: \_\_\_\_\_

Configuração familiar/ residencial e relações de parentesco: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. ROTINA DA FAMÍLIA

- Relato sobre a rotina dos dias iguais (explorar acontecimentos, pessoas envolvidas, comportamentos, relacionamento entre os moradores da casa, hierarquia, entre outros);
- Relato sobre os dias diferentes/ com imprevistos (explorar acontecimentos, pessoas envolvidas, comportamentos, recursos de enfrentamento; relacionamento entre os moradores da casa, hierarquia, entre outros)
- Investigação da presença da mídia televisiva na rotina da família.

### 3. PRÁTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS ÀS CRIANÇAS

- Papel dos adultos na educação da(s) criança(s) moradora(s) da casa;
- Formas de recompensas utilizadas para a(s) criança(s);
- Formas de lidar com erros/ “falhas” da(s) criança(s);
- Poder de decisão sobre a(s) criança(s);
- Crenças sobre o que influencia no comportamento ou na “personalidade” da(s) criança(s).

#### 4. MANUTENÇÃO DA CASA

- Compras mensais fixas;
- Compras eventuais/ extras;
- Tarefas domésticas.

#### 5. GESTÃO FINANCEIRA DA RESIDÊNCIA

- Contribuição financeira dos moradores da casa para o orçamento fixo;
- Contribuição financeira dos moradores da casa para gastos extras;
- Avaliação da condição financeira da família.

#### 6. PRIORIDADES RELATIVAS À FAMÍLIA

(investigar em todos os itens quem está avaliando a prioridade, e se os demais membros da família concordariam com esta avaliação)

- Avaliação do que é prioritário – mais importante – para a família (investigar valores);
- Papel da educação/ escola para a família;
- Papel do trabalho para a família;
- Papel da religião para a família;
- Papel dos grupos sociais para a família;
- Tipos de lazer e papel deste lazer para a família.

#### 7. AVALIAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A VIDA ATUAL

- Crenças a respeito das necessidades da família;
- Avaliação dos valores que sobressaem na família (investigar o que contribui para a sua manutenção);
- Crenças sobre o que influencia a família a adotar certos valores como prioritários e outros como indesejáveis.

Deixar aberto para declarações complementares

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Maria Cherubina de Lima Alves, sou aluna da Pós-graduação em Serviço Social (Doutorado) da UNESP (Franca) e gostaria de convidar você a participar da minha pesquisa "O papel da família na formação ética infantil", orientada pela Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares. Esta pesquisa tem o objetivo de explicar o papel dos adultos na formação ética das crianças. Estou convidando para participar da pesquisa famílias que recebem auxílio do Centro Jurídico Social da UNESP, que utilizam o serviço do Centro Jurídico itinerante oferecido no Centro Comunitário do Jardim Aeroporto. Para participar da pesquisa será pedido que você responda a algumas perguntas em uma entrevista (feita no local e hora que for melhor para você) e participe de alguns encontros (de 3 a 4) para uma entrevista coletiva com você e todas as outras pessoas que participaram da pesquisa no Centro Comunitário do Jd. Aeroporto. Esclareço que você pode ficar livre para aceitar ou não participar desta pesquisa sem nenhum prejuízo em relação aos serviços recebidos no Centro Jurídico Social, além de ser garantido por mim que você: a) poderá ter acesso, sempre que desejar, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa (apesar de ser uma pesquisa que não apresenta riscos previsíveis); b) tem liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento; c) não será identificado, podendo ainda ficar livre para responder ou não às questões da pesquisa; d) poderá entrar em contato comigo a qualquer momento que desejar (telefones 91215665 ou e-mail mariacherubina@hotmail.com); e e) será informado(a) sobre os resultados da pesquisa. As informações fornecidas e os materiais produzidos ao longo da pesquisa serão publicados no meio científico, sendo preservados os dados de identificação do participante.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) participante: .....

Pseudônimo escolhido pelo(a) participante: .....

Sexo: ..... Data de nascimento: ...../...../..... Telefone: .....

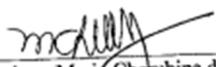
Endereço: ..... Nº .....

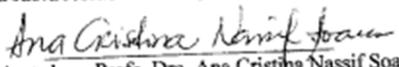
Bairro: ..... Cidade: ..... CEP: .....

Declaro que, após ter sido esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Franca, ..... de ..... de 2013.

Assinatura do(a) participante  
da pesquisa

  
Pesquisadora: Maria Cherubina de Lima Alves  
e-mail: [mariacherubina@hotmail.com](mailto:mariacherubina@hotmail.com) / celular (16) 91215665  
Rua Jabra Abrão no. 2821, Prol Jd. Ângela Rosa - Franca-SP

  
Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Nassif Soares  
e-mail: [anassif@netsite.com.br](mailto:anassif@netsite.com.br) celular (16) 99673456  
Rua Dr. Afonso Infante Vieira Filho n. 5061, Pq. Santa Adélia,  
Franca- SP

**ANEXOS**

**ANEXO A - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO CJS****DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que o(a) pesquisador(a) MARIA CHERUBINA DE LIMA ALVES, RG 23.599.330-X, está autorizado (a) a realizar pesquisa no CENTRO JURÍDICO SOCIAL, Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – câmpus de Franca, sito à Avenida Eufrásia Monteiro Petrágliã, 900 – Bairro Jardim Petrágliã, Franca-SP, CEP. 14409-160, fone 3706-8900, CNPJ 48.031.918/0007-10.

Franca, 07 de fevereiro de 2013.

**Profa. Dra. Juliana Presotto Pereira Netto**

**Supervisora da UACJS**

**RG. 12.729.823-X**