



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA -UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**Walter Fajardo Pereira**

**TEMPO E PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: RELAÇÕES COM A  
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**

**Salvador  
2007**

**Walter Fajardo Pereira**

**TEMPO E PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: RELAÇÕES COM A  
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria José de Oliveira Palmeira (Marita)

**Salvador**

**2007**

Ficha Catalográfica,,

PEREIRA, Walter Fajardo

**Tempo e presença da família na escola:** relações com a construção da personalidade moral. / Walter Fajardo Pereira. --- Salvador – Ba. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2007.  
xiii, 154f.;

Orientadora: Profª Maria José de Oliveira Marita Palmeira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Bahia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

1. Família 2. Escola 3. Construção Moral 4. Presença na escola.

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha mãe, meu pai, aos meus filhos e a minha Professora, hoje amiga, Maria José de Oliveira Palmeira (Marita)

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, a meus irmãos, minha irmã Valkiria Fajardo, aos amigos e amigas que, de forma carinhosa, paciente e solidária, souberam me compreender e dar contribuições para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Tenho singular gratidão a todas as famílias que, com humildade, contribuíram substancialmente com os conteúdos destes estudos. Agradeço também aos Professores e Coordenadores do Colégio João das Botas, destaco aqui as significativas contribuições da Prof<sup>ª</sup> Dulce.

De forma especial agradeço a Izabel Bianchi.

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, elaborada pelo mestrando Walter Fajardo Pereira, sob o título **TEMPO E PRESENÇA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**, foi submetida em 16 de março de 2007 à banca examinadora para a obtenção do grau de **Mestre em Educação e Contemporaneidade**.

Aprovada em 16 de março de 2007.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Dra. Maria José de Oliveira Palmeira -Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia – Uneb

  
Dra. Solange de Oliveira Guimarães  
Instituto Adventista de Educação do Nordeste – IAENE

  
Dra. Maria Omélia da Silveira Marques  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

**“ ... toda prática educativa demanda a existência de sujeitos,  
um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina ”**

**Paulo Freire**

## RESUMO

O fortalecimento da relação entre família e escola tem-se apresentado como uma necessidade fundamental, pois família e escola são instituições imprescindíveis na construção da personalidade e na estruturação intelectual, moral e social dos indivíduos. Motivo que favorece ainda mais esta aproximação e revela sua importância. Neste trabalho estudei questões relativas às famílias, suas relações com a escola, suas configurações na contemporaneidade, a forma como vivenciam o tempo, o processo como, escola e família, contribuem para a construção da personalidade moral dos educandos e as imagens que as famílias desenvolvem sobre a presença da família na escola. Iniciei com uma vasta revisão de literatura, um Estudo Exploratório, do qual os resultados me conduziram a um Estudo de Caso, onde pude analisar as imagens que as famílias constroem sobre a presença da família na escola. Centrei-me em específico naquelas famílias que participam da vida escolar, que se fazem presentes na escola acompanhando o desenvolvimento escolar de seus filhos ou daqueles por quem são responsáveis.

**Palavras-chave:** 1. Família 2. Escola 3. Construção Moral 4. Presença na escola.

## **ABSTRACT**

The invigoration of the relationship between family and school have been presenting as a fundamental need, because family and school are indispensable institutions in the construction of the personality and in the individuals' intellectual, moral and social structuring. This is a reason that still favors more this approach and it reveals its importance. In this paper, I studied subjects relative to the families, their relationships with the school, their configurations in the contemporary period, the way how they live the time, the process as school and family contribute to the construction of the students' moral personality and the images that the families develop about their presence in the school. I began with a vast literature revision, an Exploratory Study, of which the results led me to a Case Study, where I could analyze the images that the families build on their presence in the school, and where I centered myself specifically in those families that participate in the school life, that are presents in the school accompanying their children's school development or of those for who they are responsible.

**Key words:** 1. Family. 2. School. 3. Moral construction. 4. Presence in the school.

## **LISTA DE TABELAS**

## **LISTA DE GRAFICOS**

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1. Questões norteadoras à investigação .....	27
2. Objeto da pesquisa .....	28
3. Objetivo Geral .....	28
4. Objetivos Específicos .....	29

## **CAPÍTULO I - METODOLOGIA**

1. Abordagem Metodológica .....	30
2. Etapas preliminares do processo metodológico .....	34
2.1. A opção pelo Estudo Exploratório .....	35
2.1.1. Delineamento do campo do Estudo Exploratório .....	35
2.1.2. Categorias do Estudo Exploratório.....	37
2.1.3. Técnicas e Instrumentos na coleta de dados do Estudo Exploratório.....	38
2.1.3.1. Questionário e entrevistas .....	39
2.1.4. Publico selecionado para realização dos questionários e entrevistas.....	40
2.1.5. Análise de documentos fornecidos pela escola .....	43
2.2. Revisão da Literatura .....	44
2.3. O Estudo de Caso.....	50
2.3.1. O critério e seleção das famílias .....	50

2.3.2.	Estrutura dos instrumentos de coleta e seus objetivos .....	50
2.3.3.	Realização das Entrevistas .....	51

**CAPÍTULO II – SITUANDO HISTORICAMENTE A FAMÍLIA  
BRASILEIRA E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE ...**

1.	Condições das famílias no Brasil pré-colonial .....	60
2.	Novas conformações familiares no escravismo colonial .....	63
3.	A família do período republicano aos dias de hoje .....	68
4.	Olhares sobre a família na contemporaneidade .....	73

**CAPÍTULO III - A FAMÍLIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA  
PERSONALIDADE MORAL**

1.	Os valores da família e a construção da personalidade moral .....	79
2.	O tempo e a presença da família na escola .....	85

**CAPITULO IV - A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA  
PERSONALIDADE MORAL**

1.	Os valores da escola e a construção da personalidade moral .....	93
2.	O Praticum Moral como instrumento fortalecedor da presença da família na escola .....	98

**CAPITULO V - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO  
EXPLORATÓRIO .....**

<b>CAPITULO VI - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>118</b>
--	------------

<b>CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº. 01 - Quadro sobre os conteúdos a serem analisados nas entrevistas com indicação das perguntas .....	51
Tabela nº. 02 - Quadro Analítico-Metodológico das categorias do estudo exploratório	53
Tabela nº. 03 - Quadro das questões aplicadas aos alunos, as famílias, aos professores, coordenadores e funcionários da secretaria da escola .....	54
Tabela nº. 04 - Famílias e sua respectiva distribuição percentual, por classe de rendimentos mensal familiar <i>per capita</i> e cor ou raça da pessoa de referência da família, Bahia, 1992 e 1999 .....	67
Tabela nº. 05 - Quadro de estrangeiros vindos para o Brasil no período de 1884 a 1933	69
Tabela nº. 06 - Índices com a resposta da pergunta: Com quem o estudante mora atualmente?.....	105
Tabela nº. 07 - Situação conjugal dos familiares dos alunos .....	105
Tabela nº. 08 - Quem mais acompanha a vida do estudante .....	106
Tabela nº. 09 - A participação dos pais ou responsáveis na vida do estudante .....	107
Tabela nº. 10 - Geralmente quando as famílias não participam da vida dos alunos isso ocorre porque .....	108
Tabela nº. 11 - Como você acha que a escola tem incentivado a família a participar da vida escolar do aluno? .....	109
Tabela nº. 12 - Em que nível a aproximação entre a escola e a família pode contribuir com os pais na formação do estudante? .....	111
Tabela nº. 13 - A iniciativa e o incentivo a uma maior aproximação entre a escola e a família devem .....	113
Tabela nº. 14 - Relação das perguntas de 09 a 15 com os índices em % das respostas ..	114

Tabela nº. 15	Quadro dos resultados das entrevistas do Estudo de Caso .....	<b>137</b>
---------------	---	------------

## LISTA DE FIGURAS

Figura nº 01 –	Níveis de Contrastos de Termo <i>Sauyá Kwolki</i> .....	<b>63</b>
----------------	---	-----------

## LISTA DE GRAFICOS

Gráfico nº. 01 -	Respostas dos professores à pergunta: Com quem os estudantes moram? .....	<b>104</b>
Gráfico nº. 02 -	Situação conjugal dos familiares dos alunos .....	<b>105</b>
Gráfico nº. 03 -	Pessoa que mais acompanha a vida escolar do estudante .....	<b>106</b>
Gráfico nº. 04 -	A participação dos pais ou responsáveis na vida do estudante .....	<b>107</b>
Gráfico nº. 05 -	Geralmente, quando as famílias não participam da vida escolar dos alunos, fazem isso porque: .....	<b>109</b>
Gráfico nº. 06 -	Como você acha que a escola tem incentivado a família a participar da vida escolar do aluno? .....	<b>111</b>
Gráfico nº. 07 -	Em que nível a aproximação entre escola e família pode contribuir com os pais na formação do estudante? .....	<b>112</b>
Gráfico nº. 08	A iniciativa e o incentivo a uma aproximação entre a escola e a família devem partir .....	<b>114</b>
Gráfico nº. 09	Índices em % das respostas das perguntas de 09 a 15 .....	<b>116</b>

## LISTA DE SIGLAS

- FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONG – Organização Não Governamental
- SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
- UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- MEC – Ministério de Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- UNESCO – Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura

## INTRODUÇÃO

A aproximação entre as instituições família e escola tem-se apresentado como uma necessidade premente, com vistas ao sucesso do aluno nos processos educativos desenvolvidos por esta relação. Ambas, família e escola são instituições imprescindíveis na construção da personalidade e na estruturação intelectual, moral e social dos indivíduos. Motivo que favorece ainda mais esta aproximação e revela sua importância.

É neste sentido que esse trabalho se mostra significativo. Aqui procurei centrar a discussão nas questões relativas às famílias e, em específico, àquelas famílias que participam da vida escolar, que se fazem presentes na escola acompanhando o desenvolvimento escolar de seus filhos ou daqueles por quem são responsáveis.

As discussões sobre a relação família/escola têm-se intensificado, mostrando-se premente o aprofundamento de estudos sobre essa questão. O fortalecimento dessa relação é fator primordial ao desenvolvimento da personalidade moral da criança e do adolescente. “A construção da personalidade moral depende de experiências morais vividas em contextos educativos formais como a escola, ou em contextos educativos informais, como a vida profissional ou familiar” (PUIG, 1998). O intercâmbio entre essas duas instituições e as possíveis conexões de ação educativa enriquecerá a experiência pedagógica escolar e o processo formativo familiar. A aproximação entre a família e a escola fortalecerá o crescimento educativo de ambas.

Este estudo, por focar as imagens que as famílias desenvolvem sobre a presença na escola, favorecerá uma maior compreensão de aspectos pouco visíveis e, portanto, passíveis de generalizações, no que se refere às ações socializadoras realizadas pelas escolas. Puig (1998) salienta que a vida moral do estudante “deve ser conhecida pelos educadores para que

ajudem seus educandos na construção de uma personalidade moral complexa, que abarque as diferentes dimensões que nela convergem” (PUIG, 1998, P. 68).

É nessa perspectiva que enxergo a instauração das estruturas familiares. Minha intenção também é estimular o debate sobre a instituição familiar a qual, apresentando-se em formas dispare de organização interna, ou seja, multilinear, mostra-nos sempre algo novo, algo a ser questionado, buscando sempre atender as necessidades morais e educacionais demandadas pela sociedade na qual está inserida.

“Dada la importância primordial que se poseen las instituciones familiares dentro de las sociedades humanas, por más diferencias que presentem sus manifestaciones concretas, todo individuo vive, a lo largo de su existencia, inmerso em uma red de relaciones y actividades conectadas de uma forma u outra com lazos familiares. La familia, tanto del punto de vista biológico de la reproducción de la especie como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central sobre el que gira el ciclo vital, de acuerdo com el cual transcurre nuestra existencia como individuos y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación (OCHOA; SÁNCHEZ; SANMARTIN, 1996)”.

As primeiras experiências sociais e afetivas da criança se dão no ambiente familiar. O desenvolvimento moral e as dimensões normativas da vida social também são apreendidas nesse meio, via processo socializador. À medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, a experiência da convivência familiar também se amplia e novas relações de convívio social vão surgindo. As experiências afetivas, emocionais e morais serão os parâmetros referenciais para as futuras convivências sociais. “É no lar que o futuro cidadão aprende a respeitar pai, mãe, irmãos e regras familiares, transcendendo, num momento seguinte, para as figuras de autoridade e para as normas sociais e leis” (PINTO, 1992), o que permite concluir que a família exerce um papel fundamental na estruturação do caráter e da personalidade da criança.

A família é o primeiro meio de experiência moral a ser considerado, onde os vínculos afetivos propiciam ao indivíduo a estruturação e as formas de convivência. É neste ambiente que se experimenta e se identifica as questões morais que terão maior incidência na vida de cada um, “o meio, ou contexto, fornece as experiências vitais a partir das quais os sujeitos podem reconhecer o que para cada um deles vai ser um problema sócio-moral expressivo” (PUIG)

Essa afirmação de Puig (1998) demonstra a significativa importância de um ambiente familiar salutar e positivo, o qual influenciará o fazer-se sentir no conjunto das ações humanas, interferindo assim no desenvolvimento escolar do indivíduo. Ochoa, Sánchez & Sanmartin, (1996), analisando os vários estudos já realizados sobre a relação entre presença da família na vida da criança e o seu desempenho escolar, destacam que o afeto, a aprovação dos parentes e o apoio ao desenvolvimento intelectual “están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar y características afectivas [tais] como autoestima escolar, agrado e ajuste escolar, motivo de logro, competencia cognitivo-emocional y um desarrollo sociomotivo adecuado” (OCHOA; SÁNCHEZ; SANMARTIN, 1996, p.161).

Outros consideráveis aspectos levantados por estes autores se referem à quantidade e a qualidade da interação entre familiares e crianças. Obviamente que a qualidade do ambiente familiar é fator significativo no desenvolvimento da criança. Em referência aos estudos de Nelson (1984) no que se refere aos aspectos influenciáveis dos ambientes familiares e escolares sobre as crianças, destaca-se que “las dimensiones de la autoestima y satisfacion familiar estaban positivamente relacionadas con el clima familiar caracterizado por alta cohesión, expresividad, orientación activa-creativa y com niveles bajos de conflicto y control.” (OCHOA, SÁNCHEZ & SANMARTIN, 1996, p.162).

Entretanto salientam também que não é só a qualidade da presença que incide no desenvolvimento sócio-afetivo da criança, mas a quantidade de tempo desta presença também

é fator significativo. “La cantidad de tiempo que los niños permanecen con los padres se relaciona diretamente con el clima familiar positivo, con la autoestima, con el logro y con la satisfacion familiar. (OCHOA; SÁNCHEZ; SANMARTIN, 1996, p.161).

Vejo como necessidade realçar aqui a influência ou não de fatores sócio-econômicos no desenvolvimento e integração escolar da criança. Alves (1992), analisando vários autores e grupos de estudos que pesquisaram e discorreram sobre a temática, ao citar o trabalho de Eagle (1989), salienta que “independente do nível sócio-econômico, o **predito** mais fortemente associado a bons desempenhos escolares é o envolvimento parental na educação dos filhos” (ALVES, 1992). Posteriormente, referindo-se aos estudos de Ziegler, destaca que, “não obstante o nível sócio-econômico da família seja um fator relevante nos resultados escolares dos filhos, consideravelmente superior é a participação ativa e o engajamento dos pais no processo educativo dos filhos” (ALVEZ, 1992).

Observa-se que o desenvolvimento e desempenho escolar do estudante têm relação direta com a participação dos pais em suas vidas. Entretanto, através de um estudo exploratório realizado no Colégio João das Botas, em Salvador, BA., complementados com os estudos teóricos, pude constatar que a presença da família na vida escolar do estudante não pode se limitar a ações apenas aos espaços familiares, numa atuação distante dos espaços físicos da escola, faz-se necessário também uma atuação mais conjunta, a família precisa estar presente<sup>1</sup> também nas atividades e na construção dos sistemas organizacionais e acadêmicos desenvolvidos pela escola.

Esta presença física, este comparecimento, abre espaço para uma convivência mais dialogal entre escola e família. “O diálogo torna-se, pois, um instrumento para garantir a

---

<sup>1</sup> Em função da palavra “presença” apresentar variadas acepções, para o desenvolvimento deste trabalho adotarei como sentido o primeiro conceito apresentado por Houaiss: “O fato de (algo ou alguém) estar em algum lugar, comparecimento” (HOUAISS, 1997). Neste trabalho, esta palavra terá a dimensão da presença física, ou seja, se referenciará ao “**comparecimento**” da família na escola. Em determinados momentos desta dissertação, buscando-se o enriquecimento textual e o nexos das idéias, poderei usar também a palavra “comparecimento” como referência à essa presença.

convivência, combinando condições aceitáveis para todos (justiça) e que permitam, ao mesmo tempo, auto-expressão livre de cada um (felicidade)” (PUIG, 1996, p. 218). Possibilita-se, desta forma, tanto para escola como para a família, um conhecimento mais amplo da vida do estudante, o fortalecimento dos laços afetivos solidários entre os profissionais da escola, alunos e seus familiares, o acompanhamento, por parte dos familiares, do desenvolvimento escolar do estudante e, fundamentalmente, um maior comprometimento da família e da escola com o crescimento cognitivo e sócio-moral do estudante.

Mesmo havendo esse reconhecimento da importância da família na formação e educação das crianças e dos jovens, a responsabilidade pela subvenção dessa necessidade não é exclusivamente da família. Esse compromisso amplia-se desse núcleo original de convivência e de formação sócio-moral para a sociedade e o Estado, e este, no que se refere à continuidade do ensino e a aprendizagem, estende sua ação para as Escolas através de prerrogativas normativas, programas e projetos educacionais e pedagógicos. O “interesse”, que muitas vezes parece estar centrado na família<sup>2</sup>, passa a ser mútuo<sup>3</sup>.

São vários os instrumentos legais que reforçam a ação do estado, da sociedade e da família, na obrigação de educar, formar e conduzir a criança e o jovem aos núcleos formais de educação.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> No estudo exploratório que realizei, como parte integrante desta pesquisa (cap. VI), nas entrevistas pude observar que as falas dos professores sobre o compromisso com a integração entre escola e família e o afastamento da família, há uma significativa tendência desses profissionais em responsabilizar mais as famílias e menos a escolas e eles mesmos, desconhecendo inclusive os itens da LDB referentes às suas competências sobre esta questão. LDB art. 12 item VI e art. 13 item I – os quais citarei posteriormente.

Essa mesma temática é tratada no capítulo conclusivo de LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997, 335 p.

<sup>3</sup> Constituição Federal de 1988:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

<sup>4</sup> -Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim posto, no que se refere ao prosseguimento do processo educativo e à formação do indivíduo, as iniciativas da escola, como representante das ações do Estado, deveriam estar coadunadas aos interesses da família e, no caso do Estado, deveria fornecer subsídios legais para a manutenção desses compromissos. Simultaneamente, as ações educativas da família deveriam estar em conexão com os programas e ações pedagógicas da escola, formando assim um círculo de ações integradas, colaboradoras e conectadas com o fim principal que é a formação e a educação.

Porém, o que se constata é um distanciamento destas duas instituições. As ações educativas de ambas se dão isoladamente, desconectadas e sem objetividade congruente.

Os profissionais da educação, por estarem percebendo esta desconexão, vêm sugerindo que a escola desenvolva ações que valorizem a participação da família, garantindo sua maior presença nas atividades desenvolvidas pela escola. Várias ações já vêm sendo tomadas pela escola, tanto legais como espontâneas, no entanto, as respostas não têm sido positivas.

A escola tem tomado algumas iniciativas: Associação de Pais e Mestres, Reunião de Pais, atividades recreativas e outros programas de Inclusão da Família. Existindo também aquelas ações de cunho legal, ou seja, aquelas sugeridas pelas constituições federal e estaduais, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, LDB e outros instrumentos normativos<sup>5</sup>.

No Programa de Educação Inclusiva do Governo Federal há destaque especial quanto à responsabilidade da escola nesse processo de aproximação entre escola e família:

Cada escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem a alcançar e atender necessidades das famílias de seus alunos, possibilitando essa aproximação e favorecendo seu envolvimento. Esses projetos devem ter como objetivos atender necessidades mais frequentes nas famílias de seus alunos, como por exemplo: capacitação para geração de renda, capacitação para auto-gestão, capacitação para conhecimento da legislação, dentre outros.

---

<sup>5</sup> O dia 24 de abril de 2002 o MEC instituiu como o Dia Nacional da Família na Escola e publicou a cartilha Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças (Brasil, 2002).

### **Participação da comunidade no cotidiano da instituição, por meio de projetos**

A participação da comunidade na vida cotidiana da **escola**, não pode ser uma simples manifestação retórica ou uma prática aberta a iniciativas aleatórias. Ela deve ser organizada formalmente, a partir de projetos específicos, que contenham objetivos claros, métodos e procedimentos que avaliem seus resultados e impacto para a formação dos alunos.

A participação da comunidade no cotidiano da instituição promove o senso de responsabilidade com a escola, bem como com o processo de educação das crianças, dos jovens e adultos nela residentes.

#### **O Conselho de Escola está formalmente constituído.**

O Conselho da Escola tem por função analisar o conjunto de necessidades da comunidade escolar, à luz das diretrizes e metas nela e para ela estabelecidas, direcionar o conjunto de ações educacionais e acompanhar o cumprimento do projeto político-pedagógico. Sendo assim, é de grande importância que seja formalmente constituído, em toda escola.

#### **O Conselho de Escola é atuante e participativo na vida da escola.**

Considerando sua importância para o acompanhamento e regulação do funcionamento da escola, não basta que esteja formalmente constituído, mas sim, que efetivamente participe da vida escolar e nela atue, com regularidade.

[...]

Cada escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem alcançar e atender as necessidades das famílias de seus alunos, possibilitando essa aproximação e favorecendo seu envolvimento. Esses projetos devem ter como objetivos atender necessidades mais frequentes nas famílias de seus alunos, como por exemplo: capacitação para geração de renda, capacitação para auto-gestão, capacitação para conhecimento da legislação, dentre outros. (Programa de Educação Inclusiva, Ministério da Educação, 2004)

Na LDB – Leis de Diretrizes Básicas, encontramos também referências à necessidade da ação da escola:

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 1996)

Outros instrumentos de participação também foram criados objetivando a participação da família e a integração com as comunidades. No decreto n.º. 6.267 de 11 de maio de 1997,

do Governo Estadual da Bahia, que instituiu o Colegiado Escolar nos colégios da Rede Estadual de Ensino Público<sup>6</sup>, encontramos os seguintes dizeres:

**Art. 2º** - O Colegiado Escolar terá funções de caráter consultivo e fiscalizador nas questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras das UEE, conforme dispuser a legislação específica e as diretrizes da Secretaria da Educação, competindo-lhe:

I. Promover o fortalecimento e a modernização dos processos de gestão da escola, através de sua autonomia técnico-pedagógica e administrativo-financeira e a participação efetiva da comunidade escolar no processo educacional; (BAHIA, 1997).

No relatório sobre a **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais** (INEP) há também a constatação desse distanciamento.

#### **5. Relacionamento com a escola**

Embora seja praticamente unânime a noção de que é necessária uma maior integração com a escola, e de que esta integração requer uma presença mais freqüente dos pais, os depoimentos colhidos mostram uma realidade distante do quadro almejado.

As indicações da pesquisa são de que a presença dos pais e mães na escola parece declinar à medida que o aluno vai vencendo as séries iniciais do ensino fundamental e alcançando a pré-adolescência. Na adolescência, os contatos tendem a se restringir a eventualidades, algumas vezes indesejáveis (INEP, 2004).

Apesar de todo esse esforço, tanto no que se refere às ações espontâneas das escolas, quanto àquelas subsidiadas ou estimuladas pela legislação em vigor, os resultados apresentados não têm sido satisfatórios, isto é, não têm conseguido assegurar uma presença assídua, nem mesmo com quantidades estáveis.

---

<sup>6</sup> Decreto Nº 6.267 de 11 de março De 1997, com base na Lei nº 6.981, de 25 de julho de 1996 que dispõe sobre a competência e a composição do Colegiado Escolar na Rede Estadual de Ensino de 1ª e 2ª graus e dá outras providências, promulgada pelo Governo do estado da Bahia (BAHIA, 1997).

O que se verifica é a existência de algum elemento que, nas imagens construídas pela família [ou mesmo pela escola], especificamente no que se refere a esta presença física, diminui a potencialidade asseguradora desta presença.

Bhering e De Nez (2002), ao analisarem a relação entre pais e creche, destacam que as famílias não estão preparadas para acompanhar a vida escolar de seus filhos, o que causa constrangimento e vergonha, trazendo assim o afastamento e o distanciamento entre escola e família.

Percebe-se que a comunidade não se encontra suficientemente informada sobre como e o que reivindicar para a educação dos filhos. Não estão também devidamente equipados para lutar por uma educação infantil de qualidade e que faça a diferença social que eles almejam para os filhos. O despreparo e a falta de treinamento da equipe da creche em lidar com situações que exijam a presença dos pais parecem dificultar o envolvimento de pais. Os pais, por sua vez, também parecem concordar que estão despreparados quanto a sua participação e contribuição para com a creche, por não saberem se posicionar e responder às demandas da instituição. (BHERING; DE NEZ, 2002)

As ações da escola têm sido bastante diversas e, mesmo em alguns casos, quando se obteve resultados positivos, não contou com a presença expressiva da família. A ausência da família na escola é uma questão inegável.

Em relação às ações da escola, os recursos/procedimentos utilizados por ela não têm sido suficientemente fortes para que a presença física da família seja assegurada. Neste caso então, demandar-se-ia, por parte da escola, uma revisão desses recursos/procedimentos que visam captar a atenção e a presença da família na escola, procurando justificativas plausíveis para essa não presença. Seria necessário uma averiguação mais apurada desses recursos/procedimentos, provavelmente redirecionando-os ou reorganizando-os, para assim fortalecê-los, tornando-os realmente eficientes.

Já em relação à ação da família, o que se observa é que as famílias reconhecem a importância de sua presença e as ações da escola são perceptíveis a elas, entretanto, esse

comparecimento continua a ser reduzido. A maior alegação refere-se à falta de tempo<sup>7</sup> e, se a família entende a necessidade de sua presença, necessário se faz verificar se esta “ausência de tempo” está relacionada à dificuldade de organização desse tempo, a um redimensionamento do tempo em relação à necessidade de sua presença física na escola, ou ainda, se de fato o tempo é escasso, visto que, em alguns casos, mesmo com todas as dificuldades que a vida apresenta, a família se esforça e se faz presente<sup>8</sup>.

Se o tempo é escasso e, de acordo com argumentação da família, esta escassez se dá porque a maior parte de seu tempo está disponibilizada ao trabalho. Significativo seria verificar quais recursos a família tem para obter garantias de poder dispor do seu tempo para uma maior assistência e acompanhamento da vida escolar dos estudantes. Isto porque, nesse caso específico, a família precisa estar respaldada por instrumentos legais que possam assegurar sua presença, sem prejuízo do tempo disponibilizado para o trabalho. Existiria a possibilidade de se criar instrumentos legais que a família pudesse dispor para assegurar sua presença física na escola? Sendo isso possível, seria isso um instrumento realmente eficaz para fortalecer a presença da família na escola?

Não me proponho, neste trabalho, a responder estas questões, apesar delas aparecerem no âmbito de minha reflexão e poderem suscitar estudos posteriores. Proponho-me aqui a discutir uma situação que considero mais importante de ser verificada, qual seja, a “falta de tempo”. Parece haver uma dubiedade de reconhecimento do sentido de temporalidades, ou seja, o tempo que a família vivencia está inserido em estruturas que parecem não se identificar com a temporalidade organizacional escolar. Enquanto a escola desenvolve-se numa

---

<sup>7</sup> Ver Capítulo VI: Resultados do Estudo Exploratório deste trabalho.

<sup>8</sup> “Enquanto a maioria dos responsáveis aponta o trabalho como o principal obstáculo a uma maior participação na vida escolar dos filhos, algumas mães pobres, trabalhando fora como faxineiras e domésticas, e de famílias partidas, dão exemplo de superação das dificuldades, participando ativamente da solução de problemas do cotidiano da escola e acompanhando de perto a aprendizagem dos filhos”. (Relatório da pesquisa: **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais**. INEP, 2004)

temporalidade metrificada, dividida quantitativamente, enquadrada numa proposta fechada de organização de tempo, com horários e ações pré-estabelecidas, identificada com o mundo do trabalho e dirigida também para este fim, a família não segue a mesma sistemática, nem se enquadra nessa metrificação. Velho (1981, p.16) tratando sobre os conflitos que os indivíduos experimentam entre a vida do trabalho e a vida familiar argumenta que “a partilha entre trabalho e a família não é igual, nem simétrica. Sem dúvida, existe também afetividade no trabalho, mas o trabalho e seu lugar pertencem ao mundo submetido a uma vigilância exata e constante, enquanto a família é, ao contrário, um refúgio que escapa a esse controle” (VELHO, 1981, p. 16).

Nessa mesma linha reflexiva, dirigindo-se, entretanto, o olhar à questão escolar, Thin (2006) acrescenta que “a socialização escolar ocorre fora das temporalidades da vida social, segundo ritmos de um emprego bem estruturado do tempo” (THIN, 2006, p.216), distanciando-se da temporalidade cotidiana experimentada pela família. A questão parece se intensificar ainda mais nos casos das famílias populares, pois seus membros são “socializados em universos nos quais as relações com o tempo objetivadas em agendas, calendários, relógios, etc., têm pouco lugar [...]”(THIN, 2006, p.220). Salienta também o autor o caso daquelas famílias em que a falta de trabalhos salariais fixos e contínuos “conduzem, às vezes, a temporalidades simples ou arrítmicas, atropeladas de vez em quando por urgências ligadas à fragilidade da existência, e que se harmonizam mal com as temporalidades escolares” (THIN, 2006, p.226).

Essa falta de identificação do tempo familiar com tempo escolar tende a apresentar-se como um fator impeditivo da aproximação entre essas duas instituições. A presença da família na escola será reconhecida à medida que haja uma adequação temporal da família em relação à temporalidade da escola. Como isso nem sempre é possível, a família se retrai, subtraindo seu potencial participativo e integrativo.

Entretanto essa condição não é uma generalidade. Há exceções! Algumas famílias participam e se interessam pelos estudos e pela vida escolar de seus filhos, estando presente, integrando-se e desenvolvendo um constante diálogo com a escola<sup>9</sup>. A quantidade é diminuta, entretanto o potencial qualitativo é singular. Há valores constituídos que solidificam e fortalecem o compromisso da responsabilidade com a presença e com a participação na vida escolar de seus filhos ou crianças das quais são tutores. Em relação ao tempo, conseguem adequar o tempo familiar ao tempo escolar, incluindo na temporalidade cotidiana o compromisso da presença na escola.

Para essas famílias a presença na escola é parte efetiva do processo educacional e formativo de seus filhos. Saber como se comportam, informar-se do cotidiano escolar e acompanhar o desempenho escolar parece assegurar-lhes a continuidade de uma estrutura moral já solidificada. Parece haver a potencialização daquilo que Habermas (2000) denomina de “personalidade”, ou seja, “competências adquiridas que tornam um sujeito capaz de falar e agir, pondo-o em condições de participar de processos de entendimento em um contexto sempre dado, e de afirmar sua própria identidade em relações de interação mutáveis” (HABERMAS, 2000, p. 476).

Nessas “competências adquiridas” ou “personalidade” é que centro minha discussão. A presença na escola, para as famílias que desenvolvem essa prática, constitui-se em imagens que se inserem num amplo conteúdo de valores que foram construídos e estruturados pela história de vida de cada uma delas. Valores assimilados e vivenciados aos quais, com as próprias problemáticas da vida, vão-se aderindo novas compreensões, fortalecendo e estruturando, em si mesmas e naqueles por quem cuidam e educam, a responsabilidade com a realidade escolar e com a continuidade desses valores.

---

<sup>9</sup> Ver Nota de Rodapé anterior, pag. nº. 24.

## 1. Questões norteadoras à investigação

- a. Seria o formato da constituição conjugal familiar fator de interferência na presença da família na escola dos filhos?
- b. Como as famílias, que colocam para si a responsabilidade da presença na escola, organizam o seu tempo em função dessa necessidade?
- c. Além do fator tempo, quais seriam os valores mais significativos que estariam servindo de estímulo e cultivo da presença da família na escola?

A busca de respostas a essas perguntas é o caminho a que este trabalho estará submetido. Com o estudo de caso de algumas famílias que apresentam tais características, é provável que se possa enriquecer a reflexão sobre a possibilidade de se identificar ações da escola e da família que venham favorecer uma integração aberta ao diálogo. Onde se considere as limitações de cada uma das partes, as sistemáticas e as possibilidades temporais e organizacionais de cada um, objetivando a formação e a educação como valor primordial na construção da personalidade moral do indivíduo.

Quem sabe assim possamos ter, por parte da família, a sua presença como uma necessidade sentida e desejada como instrumento contribuinte indispensável na construção e na formação das crianças e dos jovens. Por parte da escola, uma possibilidade concreta de se desenvolver ações fortalecedoras do diálogo, do questionamento e da construção crítica da realidade, dos valores morais e da personalidade moral do educando.

Neste caso a abordagem de Puig (1998), quanto a educação como construção da personalidade moral e como desenvolvimento desse processo, o *praticum moral*, isto é, “um meio de ensino e aprendizagem que se realiza em situações habituais da vida” (PUIG, 1998), subsidiará essa reflexão, servindo como instrumento indicador de um caminho que possa

fortalecer as ações que integram a família e a escola na objetivação de uma presença que seja vivenciada não só como necessidade, mas como uma condição inescusável da vida e da responsabilidade formativa da família e da escola.

## 2. O objeto da pesquisa

Por não ter tido um objeto já claro desde o início do trabalho, necessitei primeiramente fazer um estudo exploratório sobre a relação família e escola para, a partir daí, identificar um objeto específico de estudo.

Esse percurso preliminar me possibilitou encontrar como objeto de estudo a **presença da família na escola**, ou seja, a frequência e a assiduidade dos familiares ou responsáveis pelos alunos nas atividades em que esta presença é solicitada e nas situações em que esta presença se faz de maneira espontânea, isto é, por vontade e iniciativa próprias destes responsáveis, cujos resultados constituem os capítulos VI e VII deste trabalho.

## 3. Objetivo Geral

Investigar as imagens construídas pelas famílias sobre a presença da família na escola, desenvolvidas, especificamente, por aquelas famílias que se empenham em manter e cultivar esse hábito, assim como acompanhar sistematicamente o desenvolvimento escolar dos filhos estando presente nas atividades promovidas pela escola.

#### **4. Objetivos Específicos**

- a. Identificar se o formato da constituição conjugal familiar é fator de interferência na presença da família na escola.
- b. Investigar como as famílias que se fazem presentes na escola organizam seu tempo em função dos compromissos exigidos para essa presença?
- c. Identificar quais seriam os valores mais significativos que estariam servindo de estímulo e cultivo da presença da família na escola.

## **CAPITULO I: METODOLOGIA**

### **1. Abordagem metodológica**

Toda discussão metodológica demanda uma tomada de posição, de onde se conclui que não há neutralidade no enfoque da pesquisa científica. Nesta posição, na qual me insiro, há um afastamento daquelas teorias que tratam “somente aquilo que é empírico, mensurável, testável, operacionalizável” (DEMO, 1995, p. 23). Nas teorias positivistas e empiristas a idéia fortalecida é que, por parte do cientista, deve haver um distanciamento de seus conteúdos, focando-se numa realidade objetiva, teorizando sobre ela sem intervenções, sem influências ou tomadas de posição, neutralizando-se quanto a ser inserido socialmente (DEMO, 1995). O que, em si, tal posição torna-se contraditória, pois, como aponta Demo, (1995) a própria neutralidade já é uma tomada de posição.

Tais teorias tendem também a se tornarem mais próximas dos quantificáveis que dos qualificáveis (TRIVIÑOS, 1987, p.117). Sua aplicabilidade aproxima a realidade social da natural, utilizando a mesma metodologia para uma e para outra, “prefere tratar na realidade social apenas as faces subsumíveis pelos métodos de captação consagrados nas ciências naturais” (DEMO, 1995, p. 23)

A opção que fiz foi pela pesquisa qualitativa. Isto porque, numa perspectiva de pesquisador, compreendo a realidade e as dimensões humanas (cultura, arte, educação, mundo simbólico, convivências sociais, relações sociais) de forma não apenas quantificável mas, sobretudo, qualificável. “Na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, [...]” (GOLDEMBERG, 2003, p.14). Por ser assim, ao cientista social cabe o papel interpretativo e não determinista, pois “na história, não cabem

determinismos, mas tendências típicas, que retratam regularidades, não leis” (DEMO, 1995, p.33)

Na abordagem qualitativa, o método escolhido foi o dialético histórico-estrutural, pois nele fixam-se princípios que concebem a realidade em dimensões também subjetivas, englobando o fenômeno histórico como “consciência reflexa” e ideológica, equilibrando dialeticamente “o jogo das condições objetivas e subjetivas” (DEMO, 1995, p. 88). “A história se ‘move’ por leis necessárias objetivas, mas a par de seu lado objetivo natural, possui o lado subjetivo, político, de conquista humana cultural” (DEMO, 1995, p. 89).

Compartilho a compreensão de que a formação histórica é transitiva, a qual supõe uma dinâmica da realidade social, onde as transformações históricas não ocorrem desordenadamente, mas de forma estruturada, entretanto, há inovações “nas quais predomina o novo sobre o velho” (DEMO, 1995, p, 90). Demo (1995) salienta que o “conflito social é tomado como estrutura da história”, estrutura dialética (DEMO 1995, p.90). Os conflitos sócio-históricos de um período são superados pelas sínteses geradas desse próprio período, síntese essa que gera novas antíteses e novas teses que, em conflito, frutificarão novas contradições.

É nessa perspectiva que enxergo a instauração das estruturas familiares. O relacionamento familiar envolve dimensões morais que são elaboradas ao longo da vida e dos processos socializadores, envolvendo, portanto, dimensões culturais, histórias sociais, “a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide” (PUIG, 1998, P. 70). A vida de cada pessoa é envolvida numa rede de relações que, de uma forma ou de outra, sempre transita em dimensões familiares. “La familia, tanto desde el punto biológico de la reproducción de la especie como el ángulo de la transmisión de la cultura, constituye el eje central sobre el que gira el ciclo vital, de acuerdo

con el cual transcurre nuestra existencia como individuos y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación (OCHOA; SÁNCHEZ; SANMARTIN, 1996, p. 02)

Na revisão literária, sobre os caminhos metodológicos, buscando a compreensão sobre Estudo Exploratório fiz uso, principalmente, dos estudos de Triviños (1997), o qual demonstra a importância da exploração quando o campo temático é demasiadamente vasto. Gil (1999) destaca também que “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipótese precisas e operacionalizáveis” (GIL, 1999, p. 43)

Sobre o Estudo de Caso, recorri à Lüdke e André (1986, p.17), pois os referidos autores evidenciam que o “caso se destaca por ser construído numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, além de apresentar características que tornam o estudo singular e de “valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Busquei também Goldermberg (2003) e Gil (1999), tendo esse último fornecido uma contribuição significativa na elaboração dos questionários e das entrevistas. Mais adiante, falaremos com mais aprofundamento dessa técnica.

Para análise e interpretação das falas dos entrevistados, como resultados do estudo de caso, recorri ao conceito de imaginário estabelecido por Bachelard (2003). Este autor descreve a imaginação como o poder que se tem de formar imagens que vão além da realidade, imagens essas que evidenciam um mundo imaginário constituído de realidades distintas daquelas vividas e percebidas pelo indivíduo. “A imaginação, como mescalina, muda a dimensão dos objetos”. “As imagens que são forças psíquicas primárias são mais fortes que as idéias, mais fortes que as experiências reais”. (BACHELLARD, 2003, p. 16 e 17).

De acordo com Bachelard (2003) a imagem é a síntese de uma dialética que se dá na intimidade. A imagem é gerada pelo imaginário, como diz Maffesoli (2001), “não é a imagem

que produz o imaginário, mas o contrário. A existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens. A imagem não é suporte, mas o resultado”.

Desta forma as imagens são resultados de uma dialética que se realiza no interior do indivíduo. “Tendem precisamente a ultrapassar sua significação”, pois o objeto que se manifesta vai além daquilo que se apresenta, é mais do que o objeto visível e sensível (Bachelard, 2003). As imagens trazem conteúdos da intimidade afetiva desse indivíduo, são “os sujeitos transportados às coisas, as imagens trazem a marca do sujeito” (Bachelard, 2003). Para o autor tudo o que se imagina, toda matéria imaginada, é a imediata imagem de uma intimidade (2003, p.03).

O imaginário, mesmo sendo a manifestação individualizada de uma imagem, expressa conteúdos simbólicos, morais e culturais. Neste sentido o imaginário constitui-se numa memória coletiva que possibilita ao indivíduo a identificação da imagem que ele tem de si em relação à conjuntura em que está inserido. O imaginário “é uma herança cultural de uma certa comunidade e é composto por imagens e outros signos, por valores e pelas suas relações entre si as quais possibilitam a concatenação das idéias sobre o real.” (MEDEIROS, C.; MEDEIROS, A. 2002). Mas o imaginário não se atém apenas a uma dimensão sociológica “O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável” (Maffesoli, 2001).

Castoriadis (1982, p.175) destaca que o imaginário tem vínculos com a funcionalidade dos sistemas institucionais os quais também nortearão as redes simbólicas, os períodos históricos vividos, a existência e as relações estabelecidas nesses períodos.

Este elemento, que dá a funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das existências dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais ou coletivos – este elemento nada mais é do

que o *imaginário* da sociedade ou da época considerada. (CASTORIADIS, 1982, p.175).

No que se refere à abordagem qualitativa, não poderia deixar de citar Demo (1995) como locubrador da metodologia em ciências sociais e elucidário do caminho científico, bem como Haguete (1987) como fundamentação teórica nos estudos das metodologias qualitativas, cujas contribuições detalharemos no item específico.

## **2. Etapas preliminares do processo metodológico**

O princípio motor e analítico dessa pesquisa foi a relação família-escola e em particular a presença da família na escola. Entretanto o enunciado se mostrou demasiado amplo. Foi-me necessário construir um campo analítico que pudesse apresentar algo mais singular, uma particularidade que expressasse no micro as dimensões do macro.

Fez-se necessário estabelecer um critério metuculoso de investigação. Para tanto, o trabalho foi iniciado com um vasto percurso de revisão de literatura<sup>10</sup>, um Estudo Exploratório dividido em dois campos de análise: escola e família. Os resultados me conduziram a um Estudo de Caso, no qual analiso as imagens que as famílias constroem sobre a presença da família na escola. Os principais resultados desse estudo de caso encontram-se em capítulo específico.

---

<sup>10</sup> Os resultados dessa revisão de literatura formaram o corpo teórico-conceitual constantes da Introdução a este trabalho e em capítulos específicos: “Situando historicamente a família brasileira e suas configurações na contemporaneidade” (Capítulo II), “A família no processo de construção da personalidade moral” (Capítulo, III) e “A escola no processo de construção da personalidade mora” (Capítulo IV).

## 2.1. A opção pelo estudo exploratório

Apesar de ter nítida a temática a ser abordada, ou seja, a “presença da família na escola”, ainda não se fazia claro e evidente um enunciado que pudesse expressar uma maior singularidade, que apresentasse uma delimitação de um objeto em específico. Procurava um diferencial que servisse de fundamento para uma argumentação segura e que desse suporte a uma sólida construção teórica.

Desta forma recorri ao **estudo exploratório** a fim de identificar com mais nitidez um objeto específico e mais preciso da pesquisa. Triviños (1987, p.109) destaca que o pesquisador recorre ao estudo exploratório quando “deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos que tem em mente realizar” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

### 2.1.1. Delineamento do campo do Estudo Exploratório

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual João das Botas, localizada no Morro do Gavazza no bairro da Barra, na cidade de Salvador, BA. Esta escola foi fundada em 1967 pelo então Governador Lomanto Junior, através do Plano Nacional de Educação<sup>11</sup>, período em que era presidente do Brasil o Mal. Humberto Castelo Branco.

---

<sup>11</sup> No PNE, aprovado pelo Congresso em 2000, conta o seguinte histórico sobre 1967: “O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos”. “A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar”. (MEC, 2005)

Essa escola surgiu a partir de uma outra escola que se chamava “Conselheiro Dantas”, a qual se encontrava em condições físicas precárias, não tendo possibilidades de permanecer no prédio em que se instalava. O Governador do Estado, conseguindo uma doação de um terreno da Marinha, construiu a nova escola, cujo nome “Escola Conselheiro Dantas” é abandonado, passando a ser chamada de “Escola João das Botas”, homenagem ao Almirante João Francisco de Oliveira, conhecido como João das Botas, considerado herói da Independência da Bahia que, como oficial da Marinha, lutou contra as forças navais portuguesas na Baía de Todos os Santos.<sup>12</sup>

A escola hoje atende a alunos do Ensino Fundamental II nos três turnos e Aceleração<sup>13</sup> I no turno noturno, contando também com uma sala de apoio pedagógico para inclusão de surdos, atividades esta que faz com que alunos de bairros distantes freqüentem a escola, dado a qualidade desse trabalho de inclusão<sup>14</sup>.

O bairro da Barra é uma região de alta freqüência turística, com uma orla de residências e apartamentos de classe média e alta, com hotéis e rede de serviços ao turismo, porém não é desse bairro que vêm os alunos da Escola João das Botas. Seus alunos vêm de outros bairros circunvizinhos como Ondina, Alto das Pombas, Federação, Calabar e Roça da Sabina. E, segundo informações da secretaria da escola, a maior parte desses estudantes vem dos bairros: Calabar e Roça da Sabina. Dois bairros considerados como invasão<sup>15</sup>, que historicamente têm marcas de resistência e luta.

---

<sup>12</sup> Estas informações foram colhidas do Projeto Pedagógico.

<sup>13</sup> A LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional:

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

<sup>14</sup> Esta informação nos foi dada pela Profª. Sirene, responsável pela Sala de Apoio pedagógico a Alunos Surdos do Ensino regular da Escola Estadual João das Botas.

<sup>15</sup> O sentido de invasão utilizado aqui se refere a um “local ocupado ilegalmente por habitações populares” conforme expresso no Novo Dicionário do Aurélio (FERREIRA, 2004).

O bairro Calabar está localizado em uma área de grande valor comercial, entre os bairros da Graça, Ondina, Barra e Federação. De acordo com informações do ex-presidente da Associação de Moradores, essa comunidade é oriunda de um Quilombo que se formou a partir de negros vindos da região africana de Calabares. Posteriormente, este Quilombo foi desfeito e, por volta de 1940, houve um renascimento desta comunidade a qual vive até hoje nesta localidade<sup>16</sup>.

O bairro Roça da Sabina tem esse nome em função de ter sido uma Fazenda de Propriedade de uma senhora conhecida como Sabina que, ao longo do desenvolvimento da cidade, foi loteando a propriedade, restando um ponto onde antigos moradores e empregados da fazenda ali foram construindo seus espaços e suas casas, juntamente com outros moradores que, pouco a pouco, aderiram ao espaço com invasões e casas irregulares<sup>17</sup>.

### 2.1.2. Categorias do Estudo Exploratório

Na construção deste estudo exploratório, servi-me de seis categorias básicas desenvolvidas a partir da delimitação do campo temático:

- a. Verificar a **estrutura familiar** dos alunos para:
  - Em relação à escola: Identificar as interpretações que a escola faz dessas estruturas;
  - Em relação à família: Examinar se essas estruturas seriam fatores significativos de interferência na iniciativa da família em estar presente com assiduidade na escola.
- b. Averiguar como se dá o **acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno**, identificando qual ou quais pessoas da família possuem essa responsabilidade, bem como identificando os principais motivos dos casos de não acompanhamento.

---

<sup>16</sup> Dados colhidos em entrevistas com Ex-presidente da Associação de Moradores e junto a dados do “Instituto Sou Paz – Rede de Observatório de Direitos Humanos”, disponível em: <http://soudapaz.org/projetos/texto>.

<sup>17</sup> Informações fornecidas pela Professora de Ciências, a qual desenvolveu uma pesquisa com os alunos sobre o histórico dos Bairros circunvizinhos da escola.

- c. Identificar como a **relação família – escola** tem se sucedido, verificando as opiniões dos familiares sobre as iniciativas de aproximação, o grau das responsabilidades envolvidas nessa questão, bem como se há, por parte das famílias, reconhecimento ou não das ações da escola.
- d. Investigar se há por parte das populações circunvizinhas à escola reconhecimento da **presença da escola na comunidade**, como parte integrante no desenvolvimento sócio-cultural dessas populações.
- e. Investigar as interpretações que escola e família desenvolvem sobre o **papel da escola** e o **papel da família** na educação e formação do estudante.

### 2.1.3. Técnicas e Instrumentos na coleta de dados do Estudo Exploratório

O estudo foi dividido em dois instrumentos específicos: questionários e entrevistas semi-estruturadas. Triviños salienta que no Estudo Exploratório inclui-se “a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários etc., tudo dentro de um esquema elaborado com severidade característica de um trabalho científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Nesta etapa, a primeira intenção foi abordar os três âmbitos diretos de relacionamento acadêmico e pessoal que envolve a educação escolar: alunos, escola e pais<sup>18</sup>. Posteriormente, buscando o reconhecimento da extensibilidade do campo de ação da escola, inseriram-se as populações circunvizinhas como campo analítico<sup>19</sup>.

Para a efetivação dessa etapa da pesquisa, foi necessário estabelecer campos temáticos a fim de buscar possibilidades indicativas que apontassem um objeto específico a ser analisado.

---

<sup>18</sup> O termo “pais” engloba pai, mãe ou responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar do aluno.

<sup>19</sup> Ver “Quadro Analítico-Metodológico das Categorias do Estudo Exploratório”, pag. 44.

Para tanto, após a definição das categorias, estabeleci conteúdos analíticos para se chegar aos objetivos propostos, conforme **“Quadro Analítico-Metodológico das Categorias do Estudo Exploratório”**, o qual apresento no final deste capítulo, na página de nº. 53.

### **2.1.3.1. Questionário e entrevistas**

Na primeira fase a intenção foi aplicar questionários, com respostas fechadas, com o objetivo de se atingir possibilidades mensuráveis sobre as principais questões que delineavam a relação família-escola.

Com base nos conteúdos analíticos e seus respectivos objetivos (quadro acima), elaborei questionários com respostas fechadas, com o objetivo de se atingir possibilidades mensuráveis sobre as problemáticas que delineavam a relação família-escola.

Para cada item dos Conteúdos Analíticos, construí perguntas que pudessem abranger tanto a informações e interpretações das famílias e alunos<sup>20</sup>, quanto da escola (professores, coordenadores e funcionários da secretaria)<sup>21</sup>, conforme quadro abaixo.

Quando as perguntas referiam-se a dimensões objetivas, os questionários foram construídos com questões fechadas, entretanto, utilizei-me também da técnica do “Diferencial Semântico”, no caso de questões que demandavam reconhecer o sentido que determinado objeto desenvolvia no entrevistado, ou seja, questões que demandavam interpretação conceitual (GIL, 1999, p. 148), conforme **“Quadro das Questões Aplicadas aos Alunos, às Famílias, aos Professores, Coordenadores e Funcionários da Secretaria da Escola”**, o qual apresento no final deste capítulo nas próximas páginas, de nº. 54 à 58.

---

<sup>20</sup> Os questionários para família foram distribuídos separadamente entre família e alunos. O grupo das famílias foi dividido entre famílias que responderiam o questionário nas reuniões de pais e famílias que responderiam o questionário através dos alunos. Assim atingiriam todas as famílias das séries selecionadas.

<sup>21</sup> Professores coordenadores foram incluídos numa única categoria, isto porque essa distinção não se inseria nas intenções analíticas desse trabalho.

Nos questionários, de um total de 283 alunos, minha pretensão foi atingir um índice mínimo de 20% de cada grupo (pais, professores e alunos) mas, caso tivesse oportunidade, alcançaria o maior número possível de pesquisados. Em relação às entrevistas, planejei dirigilas a 16 pais e/ou responsáveis; 08 (oito) professores; 01 (uma) funcionária da secretaria; 01 (uma) coordenadora; 05 (cinco) representantes do bairro Calabar, garantindo os anonimatos e a preservação das identidades. Preocupando-me também em buscar condições que favorecessem respostas individuais, evitando situação que pudessem conter influências de opiniões alheias. No caso dos questionários, deveriam ser preenchidos de maneira individualizada e as entrevistas deveriam ser realizadas em espaço que favorecessem essa necessidade.

#### **2.1.4. Público selecionado para realização dos questionários e entrevistas**

Para a realização desta etapa, as séries selecionadas foram as sextas e sétimas. Esta seleção se deu em função de ser esta faixa etária formada por indivíduos que já possuem discernimento quanto aos valores morais a que estão submetidos, mas que ainda carecem da participação de seus responsáveis e da integração desses com suas vidas escolares e afetivas do cotidiano, pois sua formação moral está vinculada aos compromissos morais assumidos diante de seu grupo social.

Hersh, Paolito e Reimer (1998, p. 64), estudando os seis estádios do juízo moral desenvolvidos por Kohlberg<sup>22</sup>, salientam que, na pré-adolescência, terceiro estágio, a motivação para a ação moral está em agir de acordo com aquilo que se espera de um membro de uma determinada sociedade.

---

<sup>22</sup> LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL: Nivel I: Preconvencional. Estadio 1: Moralidad heterónoma. Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio; Nivel II: Convencional. Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas Reacciones y conformidad interpersonal. Estadio 4: Sistema social y conciencia; Nivel III: Posconvencional o de principio. Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. Estadio 6: Principios éticos universales (HERSH; PAOLITO; REIMER,1998).

Cuando dos personas comiezan una relación, puenen su esperanza em el outro y esperan que el otro los cuide y respete esa confianza. La relación es más que un intercambio de benneficios [...]; implica un conocimiento mutuo. Romper ese compromiso o violar la confianza se convierte para la persona que se encuentra en el tercer estadio lo mismo que actuar injustamente es para la que están en el segundo: el pecado (HERSH; PAOLITO & REIMER, 1998, p. 64)

No âmbito escolar, pretendi me dirigir a professores, funcionários da secretaria e coordenadores, pois, conforme mencionado anteriormente, essas pessoas estão cotidianamente envolvidas com os alunos, tanto nos aspectos ligados ao comportamento e aos procedimentos de conduta pessoal, como nas dimensões relacionadas à vida acadêmica e ao desempenho escolar.

No grupo das famílias os questionários foram construídos para serem respondidos de duas formas distintas: com pais ou responsáveis presentes nas reuniões de início de ano, e posteriormente, através dos alunos, com estes levando os questionários para serem respondidos em suas próprias residências, independentemente de já terem ou não respondido durante a reunião de pais acima citada.

Nas entrevistas, como a intenção era reconhecer o envolvimento da escola com as famílias e suas respectivas comunidades, optei em me concentrar nos bairros que tivessem maior número de alunos matriculados: Roça da Sabina e Calabar. Optei pelo último, pois além do grande número de alunos vindos desta localidade, obtive informações de que seu histórico era de muitas lutas e conquistas sociais, o que admiti como fator significativo a ser considerado pela escola.

Esta etapa foi realizada junto a 08 (oito) professores, conforme já citado, sendo 04 (quatro) do período vespertino e 04 (quatro) do período matutino; 16 (dezesesseis) pais, sendo 08 (oito) das sextas séries e 08 (oito) das sétimas séries; 01 (uma) coordenadora e 01 (uma) funcionária da secretaria. Junto aos moradores do bairro do Calabar, foram selecionados 05 (cinco) representantes que desenvolvessem atividades de destaque na comunidade.

A seleção de professores por turno matutino e vespertino se deu porque pude constatar que havia distinções nítidas em relação à participação e integração das famílias entre os dois períodos.

Para a seleção de pais, o critério foi, a princípio, o rendimento escolar dos alunos, segundo a classificação adotada pela escola, recolhido nas cadernetas dos professores. Para cada turma foram selecionados 04 (quatro) alunos, diferenciados em grupo de dois, sendo 02 (dois) “de bom rendimento” e 02 (dois) “de rendimento abaixo da média”.<sup>23</sup>

Com o pessoal da secretaria, a escolha foi aleatória. Da Coordenação Pedagógica busquei uma coordenadora que possuísse maior articulação entre direção, secretaria, professores, alunos e pais. Julguei que, com ela, poderia obter informações mais minuciosas e ao mesmo tempo, mais abrangentes dos campos de ações da escola.

As entrevistas com pessoas ligadas à vida da comunidade (moradores, representantes dos moradores, membros de entidades que atuam nos bairros e moradores mais antigos) tiveram a intenção de verificar como a escola estaria sendo percebida pela comunidade, e como sua inserção era reconhecida como valor positivo na construção dos valores morais e cognitivos dos alunos. Objetivando também identificar as representações que essas pessoas construía sobre a escola.

Entre os entrevistados, incluí o Representante do Conselho Tutelar do Bairro, o qual foi presidente da Associação de Moradores por várias Gestões, um representante de gestões anteriores desta mesma Associação, um Radialista, uma Coordenadora de Programação da Rádio Comunitária, a Diretora da Escola Comunitária e o presidente atual da Associação dos Moradores.

A escolha desses representantes se deu pelo fato de necessitar de pessoas que tivessem significativa inserção na sociedade local, conhecimento histórico do bairro e que possuíssem

---

<sup>23</sup> O Sistema utilizado pela Coordenadora para esta seleção foram as notas da primeira unidade e frequência dos alunos.

também condições de identificar possíveis relações desenvolvidas entre a comunidade e a escola.

Nestas entrevistas a opção metodológica pretendida foi iniciar com conversas informais, perguntas menos sistematizadas, fazendo anotações daquilo que julgasse significativo. A intenção foi buscar as informações mais significativas sobre o histórico do bairro, a compreensão que os moradores teriam da escola e de como esses moradores estariam percebendo a presença da Escola João das Botas no meio comunitário. Com essa opção metodológica poderia desenvolver maiores vínculos de proximidade e intimidade entre eu e o entrevistado, diminuindo assim a timidez e as formalidades que a gravação muitas vezes impinge.

#### **2.1.5. Análise de documentos fornecidos pela escola**

Para identificar questões históricas sobre a escola e os bairros, tive como fonte o Projeto Pedagógico elaborado pela escola no ano de 2004, o qual me forneceu dados sobre o surgimento da escola desde seus primeiros anos até os dias de hoje.

Foi-me fornecido pela coordenação documento conclusivo de um projeto interdisciplinar, idealizado e coordenado pela professora de Ciências, o qual objetivava a valorização, por parte dos alunos, dos bairros onde moravam. Apesar deste documento não constar de dados significativos sobre o histórico dos bairros, foi-me útil para realização das entrevistas com os professores, quando da verificação do conhecimento que possuíam sobre histórico dos bairros circunvizinhos. Pude, com isso, notar que, mesmo tendo havido uma atividade com alunos sobre a valorização da cultura local, esses conteúdos somente foram interiorizados pelos professores diretamente envolvidos no projeto. Os demais pouco sabiam sobre a história do bairro, como demonstraremos na análise desse estudo.

Na seleção dos familiares para entrevistas, necessitei verificar os graus classificatórios adotados pela escola. Para tanto, tive acesso aos diários de classe das 6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries, turnos vespertino e matutino, bem como às Atas de Resultados Finais do ano de 2005 e Atas das Reuniões de Pais da primeira unidade de 2006. Vale ressaltar que essas Atas me foram significativamente úteis na organização dos quadros comparativos entre a presença da família e o rendimento escolar dos alunos.

## **2.2. Revisão da literatura**

A revisão da literatura constitui-se em etapa metodológica presente em todos os momentos da realização dessa pesquisa. Inicialmente possibilitou a construção dos capítulos II, III e IV e, posteriormente lançamos mão desse procedimento todas as vezes que a produção intelectual já existente nos auxiliava na construção de nosso próprio processo investigativo.

Na construção teórica sobre a família, necessitei estabelecer uma divisão mais cuidadosa. Num primeiro momento, estudei as condições históricas da família brasileira, desde sua constituição, a partir da chegada de portugueses e espanhóis, até a estrutura e conjuntura contemporâneas.

Em Aires (1981) tive uma visão mais histórico-genérica da educação infantil e da condição da família na Europa, entre os séculos XV e XVI, o que me possibilitou compreender os possíveis conflitos ocorridos entre espanhóis e portugueses e os povos indígenas, no que se refere à constituição de laços familiares. Subsidiei-me, também, em Ribeiro (1995) que, com seus estudos acerca da formação do povo brasileiro, pôde complementar sobremaneira minha compreensão sobre a formação das famílias brasileiras nos primeiros dois séculos de chegada desses estrangeiros. Para esta etapa, recorri também a dados da FUNAI – Fundação Nacional do Índio e aos dados da ONG “Área Indígena” e a

“Enciclopédia dos Povos Indígenas”, os quais me foram significativos para o entendimento das estruturas sócio-familiares dos índios brasileiros.

Seguindo esta trajetória histórica e ampliando-a até as discussões acerca das condições estruturais da família brasileira na contemporaneidade, entre vários autores pesquisados, destaco Velho (1981), Freyre (1975), Fonseca (1995), Neder (1994) e Samara (2002). Tendo optado como linha de estudo os três últimos autores, pois propõem que a idéia de Freyre (1975), de que a família brasileira se estrutura na base no modelo patriarcal, não pode ser generalizada para todo o Brasil. Para estes autores, esta foi uma situação regional e histórico-temporal, e os estudos sobre a família brasileira necessitam ser re-elaborados “a partir de critérios que levem em conta temporalidade, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, razão de sexo e movimento da população”. (SAMARA, 2002).

Acrescento também aqui as contribuições dos estudos de Sarti (2005) sobre a moral dos pobres a partir da contextualidade familiar, a qual salienta que a “família, pensada como ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social” (SARTI, 2005, p. 22)

Houve recorrência também aos autores clássicos como Engels,(1995), Lévi-Strauss (in CANEVACCI, 1984) e Malinówsky (in CANEVACCI, 1984)), com os quais pude encontrar estudos sobre a origem, estrutura, organização e funções sociais da família.

Procurando visualizar as discussões acerca dos papéis da escola em relação às suas dimensões cognitiva e moral, bem como a sua relação com a cultura na qual ela se insere, recorri a autores como Dewey (1936), Teixeira (1999), Freire (2002), Bourdieu (2001), Piaget (1994), Puig, entre outros.

Dewey (1936) evidencia que a complexidade em que o saber humano adentrou eleva a importância da escola, como transmissora e pesquisadora desse saber, a uma condição de imprescindibilidade social. As relações com outros saberes, além daqueles adquiridos pela

própria cultura, “precisam contar com a ação definida das escolas para assegurar uma conveniente transmissão de todos os seus recursos” (DEWEY, 1936, P. 41).

Em Teixeira (1999) obtive uma maior compreensão sobre as dimensões da escola e seus vínculos com as comunidades locais, quando este afirma que, “uma das modificações mais profundas no conceito de escola consiste, exatamente, em reconhecer-lhe a dependência, par e passo, das condições do meio de que ela deve ser um reflexo e uma condensação” (TEIXEIRA, 1999, p. 85)

Freire (2002) aponta a necessidade de uma escola que desperte o educando para a autonomia e que o preparo científico do educador “deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 2002, P.18). O autor compreende o princípio educativo como núcleo integrador da autoridade com a alteridade, onde a presença do individuo no mundo se faça com o outro, pois no reconhecimento da “presença do outro como o ‘não-eu’ se reconhece como a ‘si própria’” (FREIRE, 2002, p.20). O autor salienta que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 2002).

Bourdieu (2001) me fez compreender que o sistema taxionômico desenvolvido pelas escolas se incorpora nas próprias atitudes e comportamentos de educando e educadores. As taxionomias escolares são “estruturas objetivas tornadas estruturas mentais” (BOURDIEU, 2001, p.199) que, ao longo da trajetória da aprendizagem, vão estabelecendo uma “classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são o produto”. (BOURDIEU, 2001, p.199). Divisando também o autor que a escola se faz reprodutora da estrutura social e fortalecedora da exclusão e da estratificação social (2001, p.199).

Piaget (1994) me foi significativamente importante. Seus estudos sobre o desenvolvimento moral na criança me possibilitaram o entendimento de uma educação que prime pela autonomia vivida e conquistada. Processo onde se favoreça relações de

cooperação, que incitem o indivíduo à consciência e ao questionamento das regras, tornando-o capaz de, por si só, julgar e determinar o melhor caminho para definir as ações que fortaleçam a igualdade e o respeito mútuo. “Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem [...] um limite mais que um sistema estático” (PIAGET, 1994, p. 294).

Nessa linha também Palmeira e Guimarães (2002) destacam a necessidade de se acrescentar aos princípios piagetianos as emoções e os sentimento, “usando-se a sensibilidade e a racionalidade no diálogo como estratégia para uma consideração dos aspectos universais da cultura e das diferenças e valores culturais” (PALMEIRA; GUIMARÃES, 2002, p.338). Evidenciam as autoras que “é fundamental não trabalhar ‘só o pensamento, a razão e a própria lógica’ como diz Piaget (1998, p.123 [citação das autoras]), mas também os sentimentos e as emoções” (PALMEIRA; GUIMARÃES, 2002, p.338). Exigindo-se da escola planejamento e metodologia que considere questões relativas às personalidades, às culturas e às regionalidades em que estão inseridos os alunos e seus familiares. Questão defendida também por Charlot (2001) que, argumentando sobre a postura ética escolar, revela que a escola não pode negar as origens sociais dos jovens, não pode desconhecer a cultura desses jovens, nem estigmatizar suas falas, não os condenando a viverem “no isolamento, tratando a cultura letrada não como mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar” (CHARLOT, 2001, p. 49).

Pinto (1992) observa que o desenvolvimento moral e as dimensões normativas da vida social se desenvolvem nesse meio. As experiências afetivas, emocionais e morais serão os parâmetros referenciais para as futuras convivências sociais. “É no lar que o futuro cidadão aprende a respeitar pai, mãe, irmãos e regras familiares, transcendendo, num momento seguinte, para as figuras de autoridade e para as normas sociais e leis” (PINTO, 1992).

Em Puig (1998) tive a maior contribuição. A perspectiva de uma escola centrada na formação da personalidade moral foi a mola mestra de meu trabalho. Além disso, o autor também aponta o ambiente escolar como campo propício para o desenvolvimento pedagógico da prática moral, o *Praticum Mortal*, “é precisamente essa natureza da escola, ao mesmo tempo educação moral sistemática, *praticum moral* e vida, o que lhe dá sua importância enquanto microcosmo da educação moral” (PUIG, 1994, p. 244).

Nas questões relativas à relação família e escola, em primeira instância recorri aos conteúdos normativos sobre a inclusão da família no processo da ação escolar. Na LDB – Leis de Diretrizes Básicas, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus conteúdos normativos sobre o papel da escola em relação ao seu envolvimento com as comunidades e com as famílias, encontrei referências nos Artigos 12 e 13<sup>24</sup>.

Na Revista da FAEEBA, com o tema “Educação e Família” encontrei vários artigos que enriqueceram meus estudos: Pinto (1992), Oliveira (1992) Ataíde (1992). Destacaria, entretanto, Alves (1992) onde, no artigo “Escola, família e o aluno trabalhador: a descontinuidade do processo educativo”, o autor discute as causas do fracasso escolar e suas concepções, destacando que a escola coloca a família como razão significativa desse “fracasso”, sem conhecê-la e sem saber o que se passa no âmbito familiar.

Nessa temática evidencio também as contribuições de Lahire (1997) que, ao tratar sobre o “Sucesso escolar nos meios populares”, salienta que há um discurso reinante entre professores sobre o atrelamento entre a omissão da família e de sua ausência na escola. Argumenta o autor que “essa invisibilidade é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – como indiferença com relação a assuntos de

---

<sup>24</sup> – LDB - Leis de Diretrizes Básicas, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 1996)

escola em geral e da escolaridade da criança em geral”, o que pode ser um equívoco, principalmente porque a presença da família na escola está vinculada a contextos e fatores sociais nem sempre reconhecidos, percebidos ou compreendidos pelos professores e pela própria escola (LAHIRE, 1997, p. 335)

Mauricio (2000), no estudo realizado sobre as representações dos professores, sobre as funções dos pais na escola, contribuiu para o meu trabalho quando identificou que as categorias “acompanhar o desenvolvimento escolar” e “freqüentar reuniões” são ações familiares que estão mais vinculadas às determinações da escola do que à iniciativa própria das famílias. Identificando também que “os professores parecem resistir às interferências familiares, especialmente ao seu fazer pedagógico, e ainda mais se a interação é iniciada pelos pais” (MAURICIO, 2000)

Em Ochoa, Sanches e Sanmartin (1996) pude identificar a importância de uma análise da auto-estima dos alunos como fator indispensável ao educador, sendo a utilização dessa capacidade analítica tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo do estudante, “un análisis preciso de la autoestima de sus alumnos es una parte tan importante del conocimiento personal del escolar como lo es una evaluación de su potencial intelectual y su progreso académico” (OCHOA; SANCHES; SANMARTIN, 1996 p. 175).

Na discussão sobre moral, educação moral e formação da personalidade moral, servi-me de autores como Nietzsche (1974) e Foucault (2002), como críticos da gênese da moral; Vázquez (1997) como definidor do conceito de moral; Puig (1998) e Saldanha (1998) como propostas de valores universais relativizados, de compreensão da moral e dos valores como elementos significativos na manutenção da convivência.

## 2.3. O Estudo de Caso

Os resultados do Estudo Exploratório<sup>25</sup> me conduziram ao estudo do imaginário dessas famílias sobre a presença da família na escola, ao qual me remeti através de um Estudo de Caso, onde, no capítulo VII, tratarei de forma mais detalhada e aprofundada.

### 2.3.1. O critério de seleção das famílias

No critério da seleção das famílias que se fazem presentes na escola procurei selecionar três tipos distintos de participação familiar. Para tanto selecionei:

- a. Uma família onde a pessoa que mais está presente na escola é o pai;
- b. Uma família onde quem mais está presente na escola é a mãe;
- c. Uma família onde pai e mãe estão presentes na escola.

### 2.3.2. Estrutura dos instrumentos de coleta e seus objetivos

Na intenção de tornar visualmente mais completo a construção temática, os conteúdos a serem analisados e as perguntas possíveis de serem utilizadas nas entrevistas semi-estruturadas, construí um **“Quadro sobre os conteúdos a serem analisados nas entrevistas com a indicação das perguntas”**.

A cada campo temático apresentei o conteúdo a ser analisado, bem como as perguntas condutoras. Observo, entretanto que essas perguntas são norteadoras, podendo, em momento ou outro, fazer inserções que facilitem o entrevistado na compreensão daquilo que se pretende ter como resposta.

---

<sup>25</sup> Ver Resultados do Estudo Exploratório, capítulo, VI.

**TABELA Nº. 01**  
**QUADRO SOBRE OS CONTEÚDOS A SEREM ANALISADOS NAS ENTREVISTAS COM**  
**INDICAÇÃO DAS PERGUNTAS**

<b>Campo Temático</b>	<b>Conteúdos a serem analisados</b>	<b>Perguntas norteadoras das entrevistas</b>
<b>Formato da constituição conjugal</b>	<b><u>Interferência da constituição conjugal na presença na escola.</u></b> Identificação do formato conjugal dos entrevistados e a interferência ou não desses formatos na presença da família na escola	Qual a sua situação conjugal? Você acha que o formato da situação conjugal dos pais é fator de impedimento da presença da família na escola? Por quê?
<b>O tempo como valor determinante da presença</b>	<b><u>A construção do tempo como valor</u></b> Construção do tempo como valor determinante da presença na escola	O que você pensa sobre a expressão “não tenho tempo”, quando se refere à presença da família na escola?
	<b><u>Organização do tempo</u></b> Como organizam seu tempo para que a presença na escola seja incluída como valor imprescindível.	Como você organiza o tempo para poder estar sempre presente na escola?
<b>Valores Mais significativos</b>	<b><u>Valores</u></b> Valores mais significativos que estimulam e cultivam a presença da família na escola	Quais as “coisas” (valores) mais importantes que uma família deve ter para estimular e manter a presença da família na escola?
	<b><u>Procedimentos auto-determinados para a manutenção dessa presença como valor</u></b> Procedimentos exigidos para que a presença na escola seja uma atividade permanente e seja cultivada como um valor	Quais os procedimentos (ações, conduta, maneira de agir, etc.) necessários para poder cumprir a meta de estar presente na escola?
	<b><u>Acréscimos dados pela própria vivência</u></b> Aspectos inseridos pela vivência dos pais que favoreceram o maior crescimento e fortalecimento desses valores	Desses procedimentos aprendidos, que aspectos você acrescentou com a sua própria vivência? Quais as diferenças entre o que você aprendeu com seus pais e o que você faz hoje quanto ao acompanhamento de seus filhos na escola?
	<b><u>Transmissão desses valores aos filhos</u></b> Processo de transmissão e ensinamento desses valores aos filhos	Que recursos você usa para que seu filho também aprenda e desenvolva essa responsabilidade?
	<b><u>Reconhecimentos desses valores por parte dos filhos</u></b> Recursos utilizados pelos pais para o reconhecimento desses valores por parte dos filhos	Você identifica que seus filhos dão importância ao fato de você ir à escola saber sobre eles? Como você identifica isso?

### 2.3.3. Realização das Entrevistas

Seguindo o roteiro das perguntas expostas no "**Quadro sobre os conteúdos a serem analisados nas entrevistas**", na Tabela nº. 01 acima, as entrevistas foram realizadas com

cada entrevistado em separado, com exceção do casal que, num primeiro momento foi realizada em conjunto e, num segundo momento, exclusivamente com a mãe.

Dividi as entrevistas em três etapas: num primeiro momento me ative mais a conhecer os entrevistados, com conversas informais, onde a minha intenção estava mais voltada em desenvolver uma confiabilidade que me permitisse uma maior aproximação, momento onde pude, no caso da “mãe solteira”, ir em sua residência, conhecer suas reais condições de vida. Aos demais entrevistados me restringi a encontros na própria escola.

Posterior a essa primeira etapa, nas duas seguintes parti para entrevistas gravadas, com perguntas semi-estruturadas, onde preferi me concentrar nos espaço da escola, pois as entrevistas tinham menos interferências e transcorriam com maior objetividade.

Apesar de trabalhar com perguntas estruturadas, durante as entrevistas iam surgindo argumentações que fugiam de uma direção objetiva das questões, as respostas ampliavam-se, possibilitando-me uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos e me permitindo uma apreensão mais densa das imagens construídas por cada um deles.

**TABELA Nº. 02**  
**QUADRO ANALÍTICO-METODOLÓGICO DAS CATEGORIAS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CONTEÚDO ANALÍTICO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PÚBLICO PESQUISADO</b>	<b>INTRUMENTOS METODOLÓGICOS</b>
Estrutura Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da situação conjugal dos tutores dos estudantes e as interpretações que a escola desenvolve sobre essa questão.</li> <li>• Identificação do tutor com o qual o estudante convive e as interpretações que a escola desenvolve sobre essa questão</li> </ul>	Identificar se a estrutura familiar é fator de interferência na iniciativa da família em estar presente na escola.	Família e Escola	Questionário
Acompanhamento familiar na vida escolar do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da pessoa que acompanha a vida escolar do aluno;</li> <li>• Verificação do nível desse acompanhamento;</li> <li>• Identificação dos principais motivos da ausência dos familiares nesse acompanhamento.</li> </ul>	Identificar como a família participa da vida escolar do aluno, quem da família desenvolve essa responsabilidade e, havendo essa participação familiar, quais os principais motivos que conduzem a essa situação.		
Relação família-escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação de como a família tem reconhecido as iniciativas da escola quanto ao incentivo na aproximação entre família e escola;</li> <li>• Verificação do nível de reconhecimento da importância da aproximação família-escola;</li> <li>• Verificação do nível das responsabilidades que a família e a escola possuem dessa aproximação;</li> <li>• Identificação do nível de reconhecimento que a família possui das ações mais comuns que a escola utiliza para provocar a aproximação da família com a escola.</li> </ul>	Identificar como tem se dado o relacionamento família-escola, as iniciativas de aproximação e o reconhecimento das ações da escola.	Família e Escola	Questionário e Observação Participante
Presença da escola na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigação da existência, por parte das populações circunvizinhas a escola, do reconhecimento da presença da escola na comunidade como parte integrante no desenvolvimento sócio-cultural dessas populações.</li> </ul>	Investigar se a escola é identificada como parte integrante na construção sócio-cultural dos bairros circunvizinhos e se essa relação favorece a aproximação entre escola e família.	Representantes do Bairro Calabar, família e escola.	Entrevistas Semi-estruturadas
Papel da escola na educação e formação dos jovens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação das representações desenvolvidas pela escola e pela família sobre o papel da família na educação e formação dos jovens.</li> </ul>	Identificar se nas interpretações que escola e família possuem sobre o papel da escola na educação e formação do jovem inclui-se elementos que favoreçam a aproximação entre família e escola	Família e Escola	
Papel da família na educação e formação dos jovens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação das representações desenvolvidas pela escola e pela família sobre o papel do professor na educação e formação dos jovens</li> </ul>	Identificar se nas interpretações que escola e família possuem sobre o papel da família na educação e formação do jovem inclui-se elementos que favoreçam a aproximação entre família e escola	Família e Escola	



Pergunta nº. 02 feita às professores, Coordenadores e Funcionários da Secretaria

<b>Situação conjugal dos pais</b>	<b>Menos comum</b>					<b>Mais comum</b>				
Casado (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solteiro (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Separado (a) ã vive com outra pessoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Separado(a) e vive com outra pessoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Viúvo (a) e ã vive c/ outra pessoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Viúvo e vive c/ outra pessoa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solteiros e vivem juntos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outra forma de organização	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pergunta nº. 03 feita às famílias e alunos:

Qual a pessoa que mais acompanha a vida escolar do estudante?

- O pai                       A mãe                       A irmã ou o irmão  
 A avó ou o avô         Um parente próximo       Amigos, vizinhos  
 Outros                       Prefiro não responder

Pergunta nº. 01 feita às professores, Coordenadores e Funcionários da Secretaria

<b>Pessoa que acompanha a vida escolar do estudante</b>	<b>Menos comum</b>					<b>Mais comum</b>				
O Pai	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A Mãe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Irmão(ã)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Avó (ô)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parente Próximo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amigos, Vizinhos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Outros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Identificar qual o nível de participação na vida escolar do aluno que a família acredita possuir.	Identificar qual a interpretação que a escola desenvolve sobre o nível de participação da família na vida escola dos alunos.	<u>Pergunta nº. 04:</u> Qual o nível de participação dos pais ou responsáveis na vida do estudante?: [ ] Muito boa                    [ ] Boa                    [ ] Média [ ] Pequena                    [ ] Não há participação                    [ ] Prefiro não responder
Identificar qual o principal motivo da não participação da família na vida do estudante.	Identificar qual a interpretação que a escola possui sobre a ausência da família na vida escolar do aluno.	<u>Pergunta nº. 05:</u> Geralmente, quando as famílias não participam da vida dos alunos, fazem isso porque: [ ] Os pais se interessam, mas não têm tempo (independente do motivo) [ ] Os pais se interessam, mas a escola não estimula nem incentiva [ ] Os pais se interessam, mas o aluno não gosta desta participação [ ] Os pais não se interessam                    [ ] Prefiro não responder
Identificar como a família reconhece o incentivo que a escola tem dado para um maior desempenho da participação familiar na vida escolar do aluno.	Identificar como a escola reconhece o incentivo que a escola tem dado para um maior desempenho da participação familiar na vida escolar do aluno.	<u>Pergunta nº. 06</u> Você acha que a escola tem incentivado a família a participar da vida escolar do aluno? [ ] Tem incentivado, mas precisa melhorar                    [ ] Tem incentivado muito pouco [ ] Tem incentivado de forma satisfatória                    [ ] Não tem incentivado [ ] Prefiro não responder
Identificar qual o nível de reconhecimento que a família possui sobre a contribuição da aproximação entre escola e família.	Identificar qual o nível de reconhecimento que a escola possui sobre a contribuição da aproximação entre escola e família.	<u>Pergunta nº. 07:</u> A aproximação entre a escola e a família pode contribuir com os pais na formação do estudante? [ ] Pode contribuir muito                    [ ] Pode contribuir razoavelmente [ ] Pode contribuir muito pouco                    [ ] Não pode contribuir [ ] Prefiro não responder
Identificar se família julga ser sua ou da escola a maior iniciativa e incentivo na aproximação entre essas duas instituições.	Identificar se a escola julga ser sua ou da família a maior iniciativa e incentivo na aproximação entre essas duas instituições.	<u>Pergunta nº.08:</u> A iniciativa e o incentivo a uma maior aproximação entre a escola e família devem partir: [ ] Mais da escola                    [ ] Mais das famílias [ ] Não acho isso importante                    [ ] Prefiro não responder





## CAPÍTULO II - SITUANDO HISTORICAMENTE A FAMÍLIA BRASILEIRA E SUAS CONFIGURAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

O objetivo deste capítulo é, através do exame e observação de dados históricos, buscar um maior esclarecimento e compreensão do desenvolvimento da família ao longo da história do Brasil. A pretensão não é uma crítica às dimensões históricas, mas sim a recorrência a ela para, a partir de seus dados, construir um olhar mais denso, e assim compor elementos que possam elucidar o entendimento sobre o desenvolvimento, a organização e a estruturação da família no Brasil.

Num primeiro momento, busquei analisar como se encontravam a sociedade e as famílias dentro das estruturas do pré-colonialismo e fase da escravidão indígena. Depois, segui na observação das conseqüências do período da “fase de instalação do escravismo colonial” para então partir para a fase final do colonialismo. Fase que precede a República e o período abolicionista.<sup>26</sup>

Posteriormente, parti para uma análise da constituição familiar na fase republicana, passando pelas conseqüências dos movimentos abolicionistas e dos resultados da libertação dos escravos. Momento esse marcante na formação das sociedades marginais e periféricas da vida urbana. Fase que vai exercer uma influência significativa na estrutura social familiar, com repercussões até nossos dias.

---

<sup>26</sup> Para as divisões dos períodos da história do Brasil Colonial usei como referência as quatro fases proposta por Ciro Flamarion Santana Cardoso:

1. 1500-1532: período chamado pré-colonial, caracterizado por uma economia extrativista no escambo com os índios;
2. 1532-1600: época de predomínio da escravidão indígena;
3. 1600-1700: fase de instalação do escravismo colonial de *plantation* em sua forma “clássica”.
4. 1700-1822: anos de diversificação das atividades em função da mineração, do surgimento de uma rede urbana, mais tarde de uma importância maior da manufatura – embora sempre sob o signo da escravidão predominante. (CARDOSO, 2000).

Ao final, busco analisar as estruturas familiares de nossos dias, as configurações gerais que têm circundado nos meios sociais e as várias formas de organização que se configuram na contemporaneidade brasileira.

## **1. Condições das famílias no pré-colonialismo no Brasil**

Antes da colonização, aqui viviam índios, os quais se organizavam culturalmente de forma peculiar e a vida social familiar diferenciava-se de tribo para tribo, havendo assim uma variedade ainda não identificável de formas e sistemas de organização familiar. (FUNAI, 2005). Por menor que sejam os dados concretos sobre essas formas e sistemas organizacionais das famílias dos índios à época do descobrimento, é de se supor que seria impossível estabelecer um único formato de organização familiar, visto que as estimativas sobre o número de indígenas existentes neste período variam de um a dez milhões (FUNAI, 1995). Os dados do censo realizado em 1995 pela Fundação Nacional do Índio (Funai) são de que, até este período, existiam mais de duzentas etnias indígenas espalhadas pelo território nacional. E estas etnias se mantêm em formas distintas de organização familiar, não existindo um modelo único.

Com a chegada dos europeus, as estruturas familiares locais foram, pouco a pouco, sendo dissolvidas. A necessidade de suprimento alimentar, a garantia de segurança e a estratégia de domínio cultural e econômico fizeram com que esses estrangeiros estreitassem seus laços de amizade com os índios. Assim foram penetrando em seus costumes e tradições, inclusive na contextualidade familiar.

Os índios supriam igualmente em alimentos a pequena população européia residente, com qual tratavam de estabelecer laços cerimoniais e alianças não só troca de bens como, também, a concessão de esposas indígenas aos brancos. (CARDOSO, 2000).

Esta intenção de proximidade se intensificou bastante, e uma das formas utilizada por portugueses espanhóis, com o objetivo de se tornarem mais próximos dos índios, era o “cunhadismo”, forma de inserção de um estranho ao grupo familiar indígena, como maneira de se tornarem parentes e poderem, desta forma, ter maior domínio, tanto no que se refere ao uso de mão de obra como na dominação territorial (RIBEIRO, 1995).

A organização social dos indígenas se dava de forma parental, ou seja, “a estruturação cultural era montada a partir das relações de parentesco que identificavam os membros do grupo” (CALDEIRA, 2005). Não existia a idéia de indivíduo, a vida era sempre coletivizada. As pessoas que viviam na tribo tinham “um lugar na cadeia que ligava todos por laços de parentesco e organização dos casamentos. Somente na medida em que era reconhecido por sua posição relacional alguém fazia parte do grupo” (CALDEIRA, 2005)

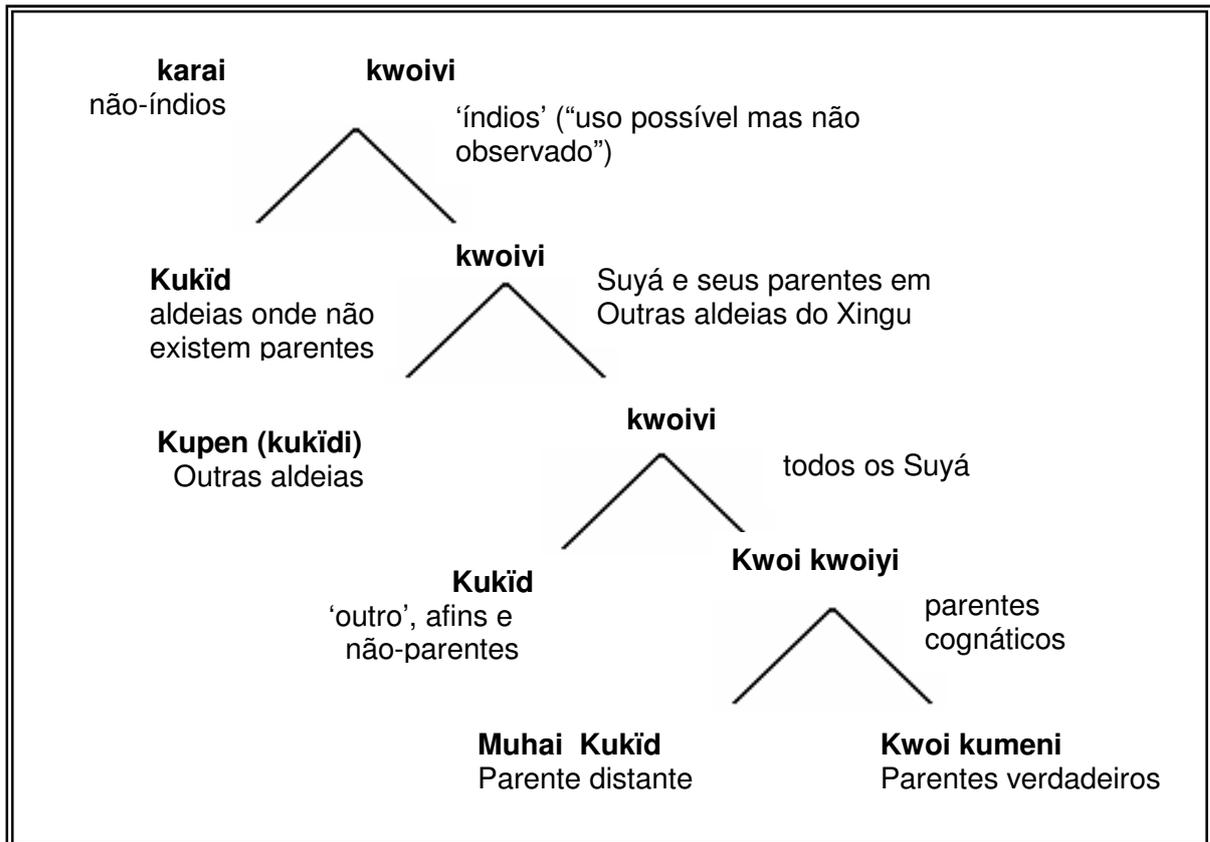
A organização sócio-familiar se revestia de nexos não muito fáceis de compreender, e ainda assim é preservada até hoje. Estudos antropológicos têm revelado uma complexidade profunda no sistema de organização familiar e parental dos índios. Complexidade que ainda não foi identificada e clarificada pelos antropólogos. Melatti (1993), em seus estudos sobre os índios Krahó, relata:

[...] para se compreender este **sistema de parentesco**, não basta relacioná-lo à organização familiar, ao tipo de residência, às escolhas matrimoniais permitidas, nele também se manifestam relações de natureza ritual, sobretudo o dualismo que permeia uma grande parte das instituições Krahó. (MELATTI, 1993)

Para muitas tribos a extensão parental se amplia desde os laços familiares mais íntimos, filhos, pais e irmãos, até as relações de maior amplitude com outros povos indígenas e não-indígenas. Essa complexidade fica bastante clara no quadro que Souza (2001)

estabeleceu sobre as dimensões de graus de parentesco desenvolvidas pelos índios Suyá, quando do estudo desses graus de parentesco desta tribo em relação às outras tribos do Xingu.

**Figura n.º. 01**  
**Níveis de Contrastes de Termo *Sauyá Kwoiki***



**Fonte:** RBCS - Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 16 n.º. 46 junho/2001, p. 81

Através desses exemplos, pode-se supor que à época do descobrimento, período pré-colonial e colonial, dado a superioridade quantitativa de tribos, a diversidade de sistemas familiares e as relações parentais eram bem mais intensas.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Ainda sobre a complexidade parental dos índios e das dimensões que eles desenvolvem neste sentido, diferentes de nossa concepção ocidental do termo 'parente', Marcela Coelho Souza, diz: "a questão que orienta essa reflexão — a de como se conectam a 'construção da pessoa' e a "construção do parentesco" nessas sociedades —, parece-me possível concluir pelo menos duas coisas: (a) que a "humanidade" é uma condição associada ao que os Timbira chamam a "carne", a uma "natureza" ou "jeito" definidos pela língua, forma da aldeia, ornamentos e técnicas corporais, gêneros vocais etc.; (b) que a "identidade" desse ponto de vista (da pessoa como Humano) é posicional e contextualmente definida, da mesma maneira que o "aparentamento".

Dado ao interesse de cada parte, com a aproximação entre europeus e índios, as estruturas familiares tornaram-se ainda mais complexas. Aos europeus essas relações estavam mais vinculadas à conveniência da permanência e subsistência e menos no sentido de estruturação de vínculos relacionais. Aos índios era uma forma de amenizar a inevitabilidade do fato, visto haver muitos conflitos, tensões e atos de violência.

Esses conflitos foram se intensificando ainda mais à medida que os produtos brasileiros iam se inserindo no mercado internacional. “A partir de 1532, com o início da colonização efetiva e da economia do açúcar, as exigências de alimentos para a população europeia crescente, e de mão-de-obra para os engenhos, mudaram com rapidez o caráter das relações com os autóctones” (CARDOSO, 2000). Deste período em diante, os portugueses passaram a utilizar o trabalho indígena de diferentes formas, “desde o trabalho assalariado e o escambo, até a tutela compulsória e a escravidão” (MENARD & SCHWARTZ, 1996).<sup>28</sup>

## 2. Novas conformações familiares no escravismo colonial

Posterior à escravidão dos índios seguiu-se a escravidão do negro. Cardoso (2000) destaca que, nas primeiras décadas do século XVII, em função do desgaste físico e das rupturas nas formas de vida dos índios, causadas pela submissão às ordens europeias, muitas

---

Poder-se-ia pensar existir aqui uma contradição: como pode uma identidade afinal inscrita "materialmente" no corpo e no espaço aldeão variar segundo o contexto e a posição? Uma maneira de contornar esta objeção é argumentar que a contradição só persiste se insistimos em ver a "humanidade" (das pessoas) e o "parentesco" (entre elas) como condições dadas de uma vez por todas, e que não admitem gradação. Há evidências abundantes de que um tal modo de ver as coisas seja bastante alheio ao pensamento nativo, e se há algo que seja "consensual" entre os americanistas hoje, trata-se provavelmente do caráter "construído" do parentesco indígena..

<sup>28</sup> MENARD & SCHWARTZ em “**Por que a escravidão africana? A transação da força de trabalho no Brasil, no México e na Carolina do Sul**” salienta que “Trabalho indígena, trabalhadores assalariados e ‘administradores’ podiam até ser utilizados conjuntamente nas atividades de um engenho”

tribos fugiam para o interior, dificultando assim o desenvolvimento da produção. Fato que força a vinda da mão-de-obra negra.

As epidemias, a mortalidade ligada ao trabalho forçado e à ruptura da economia de subsistência tradicional, a fuga de tribos inteiras mais para o interior, acabaram por inviabilizar uma *plantation* açucareira baseada principalmente no trabalho dos índios, seja escravo, seja livre em teoria mas na verdade sob compulsão na imensa maioria dos casos. Assim, as primeiras décadas do século XVII viram a transição ao predomínio da escravidão negra (CARDOSO, 2000).

A vinda dos negros introduziu novas configurações na história da família brasileira. Os negros, que também possuíam formas peculiares de organização familiar, vindo de regiões variadas da África, impingiram na cultura brasileira outras categorias de estrutura familiar. Neder (1994) observa que “não se encontra uma família africana, mas vários tipos de organização familiar entre os milhões de africanos que foram transferidos para o Brasil” (NEDER, 1994). Referindo-se aos estudos de Kátia Mattoso sobre as sociedades africanas, acrescenta que “na família africana, os membros são todos da mesma comunidade ou da mesma etnia [...]” (NEDER, 1994).

Na África, ser primo ou irmão não implica qualquer vínculo consanguíneo. Os membros de uma mesma etnia consideram-se geralmente irmãos. Ser primo é, sobretudo, ser amigo [...] O que define a família africana é o antepassado comum. Se a descendência se faz numerosa demais, um ramo separado constitui nova família. As sociedades africanas fundamentam-se, pois, na linhagem. (MATTOSO, 1988)

A Igreja Católica e a cultura européia, utilizando-se dos controles e recursos repressivos da Inquisição, quiseram impingir uma representação familiar que se tornasse modelo para o povo brasileiro, porém não foi assim que se deu. A miscigenação de raças e culturas trouxe ao sistema familiar brasileiro categorias e estruturas não metrificadas e multilíneas. Com a vinda dos negros, esses cruzamentos se intensificaram ainda mais. “Daí

a apontar para as possibilidades da presença de estruturas multilíneas, patrilineares, poligâmicas etc., que estudos mais detalhados e sistemáticos poderão revelar” (NEDER, 1994).

As conformações familiares, tanto de índios quanto de negros não foram consideradas como elemento significativo dentro do quadro de colonização e de domínio econômico e cultural. O poder colonial e a casta governamental só permitiam os relacionamentos que favorecessem os interesses produtivos. Somente eram “permitidas as uniões entre índios livres, cativos e africanos, fossem ou não sacramentadas. Era uma forma de 'moralizar' a vida nos plantéis, ampliando a disponibilidade de mão-de-obra" (SAMARA, 1999).

Mesmo havendo tais possibilidades, isso não era um hábito freqüente, o que de fato houve foi que famílias, tribos e culturas foram totalmente dizimadas. Os índios perderam terra, famílias e foram se interiorizando território adentro, os negros sequer tinham possibilidades de constituir família, visto muitos serem separados de seus núcleos parentais e familiares ainda quando criança.

Portanto a configuração familiar brasileira, mesmo parecendo ter uma predominância patriarcal, deu-se de forma assimétrica, sem padrões constantes ou permanentes<sup>29</sup>. Há discussões na atualidade que questionam o modelo familiar proposto por Gilberto Freyre, autores como Sâmara, Neder e Souza, entre outros, têm levantado estes questionamentos com bastante veemência.<sup>30</sup> A família tradicional do norte e nordeste do Brasil, do ciclo da cana,

---

<sup>29</sup> Neder salienta que estudos atuais têm demonstrado dois tipos básicos que foram colocados como modelo familiar, isso particularmente em relação à mulher: “Estudos mais recentes têm desenvolvido argumentos que apontam para algumas diferenças que merecem destaque e que, em certa medida, matizam a obra de Freire. Estas dizem respeito às particularidades regionais (norte-sul). Sobretudo no Nordeste: a mulher da família patriarcal (chamada **Sinhazinha**) apresenta o perfil delineado pelo autor pernambucano quanto à docilidade e passividade, com atividades voltadas mais para o interior da casa-grande. Já no sul, ao invés de **sinhazinhas**, são encontradas as **bandeirantes**. Dado o caráter militar e estratégico da colonização do sul (sobretudo em São Paulo) as mulheres foram convocadas a administrar fazendas e a controlar a escravaria na ausência do homem. (NEDER, 1994)”.

<sup>30</sup> Sobre estes aspectos, em Souza encontramos: “Invariavelmente, os textos que revisam a história da família no Brasil colocam na categoria de clássicos fundadores Gilberto Freyre (com *Casa grande & senzala*, de 1933), Oliveira Viana (com *Populações meridionais do Brasil*, de 1920), Antônio Candido (*The Brazilian Family*, de 1951) e – menos lembrado – Sérgio Buarque de Holanda (com *Raízes do Brasil*, de 1936). As idéias de Freyre são reconhecidas como decisivas na configuração do modelo patriarcal da família brasileira. O reposicionamento

refere-se mais à sociedade rural baiana e pernambucana, não sendo a expressão plena de um referencial unívoco de organização familiar. A ênfase no microcosmo do engenho conduziu Freyre a menosprezar relações de miscigenação importantes para outras regiões, como foi o caso do “elemento indígena, componente fundamental no povoamento paulista” (SOUZA, 2001).

Após essa fase de instalação do escravismo colonial, dedicada quase que exclusivamente ao *plantation* (1600-1700), surge o período da mineração de ouro e diamantes. Ocorre também um crescimento na diversificação da produção agrícola em função do crescimento populacional, crescimento este influenciado também pela vinda excessivamente numerosa de portugueses e pela intensificação do tráfico negreiro (CARDOSO, 2000).

Calcula-se que 1.891.400 africanos tenham sido desembarcados em portos da América portuguesa entre 1701 e 1810. Por outro lado, em função primeiro do ouro, depois também do chamado “renascimento agrícola” de fins de XVII, deu-se a imigração no Brasil de centenas de milhares de portugueses, na sua maioria sem posses, alterando radicalmente a estrutura demográfica da colônia, e repercutindo no mundo do trabalho. (CARDOSO, 2000).

A sociedade urbana passa a ter um rápido crescimento, influenciada principalmente pela busca do ouro. Ocorre um deslocamento geográfico da demografia, das regiões do nordeste o crescimento populacional migra para as regiões sudeste do país, regiões que passaram a aglomerar potenciais culturais díspares.

A corrida para estas regiões de pessoas de várias partes do país e do mundo, funde os mais diferentes tipos de culturas: negros, índios, religiosos, representantes da coroa,

---

das pesquisas contemporâneas faz-se em oposição ao retrato da família patriarcal destacado por esses textos prestigiados. [...] Assim, o que seria uma situação localizada no tempo e no espaço é convertida em matriz para a sociedade colonial inteira, no período que se estende do século XVI ao XIX, de acordo com os formuladores primeiros dessa imagem da família brasileira” (SOUZA, 2001).

compradores estrangeiros e mercadores de escravos. O que possibilitava uma formação social assimétrica, não institucional onde "proliferavam os concubinatos e a ilegitimidade era comum" (SAMARA, 2002).

Em relação às famílias escravas a situação era bastante perversa. Muitas vezes considerados como desprezíveis, suas relações pouco valor tinham para a sociedade. Pregava-se uma falsa visão de que essas famílias "morando em senzalas, viviam em promiscuidade sexual, como bestas, como animais" (NEDER, 1994). Assim foi estabelecida uma concepção que degradava, desclassificava e impedia qualquer possibilidade de inclusão do negro como categoria social considerável. A escravidão dissipou famílias, separou pais, mães e filhos, o que criou perda de vínculos, crise de identidades que permaneceram e permanecem presentes até os dias de hoje (SAMARA, 2002).

Esta situação ainda permanece até nossos dias. Na tabela abaixo, dados retirados do SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia corroboram esta afirmação. À medida que o rendimento mensal *per capita* vai aumentando, a participação dos negros vai diminuindo.

**TABELA Nº. 04**  
**Famílias <sup>(1)</sup> e sua respectiva distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar *per capita* e cor ou raça da pessoa de referência da família, Bahia, 1992 e 1999.**

Classes de rendimento mensal familiar per capita	1999		
	Chefe de cor ou raça branca	Chefe de cor ou raça preta	Chefe de cor ou raça parda
Até ½	28,7	37,5	39,3
Mais de ½ a 1	27,7	31,9	27,1
Mais de 1 a 3	24,3	20,9	20,5
Mais de 3 a 5	5,1	1,9	2,9
Mais de 5	8,0	1,0	2,3

Fontes: Síntese de Indicadores Sociais, 1992/1999. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992: micro dados. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. 1

(1) Inclusive as sem rendimento e sem declaração de rendimento.

As sociedades urbanas brasileiras foram se constituindo de maneira informal. Não havia um modelo familiar específico. Às conformações familiares aderiram-se culturas, tradições e personalidades díspares. O grupo social familiar urbano se organizou e fundiu-se de maneira bastante distinta da vida familiar rural.

Mesmo sendo o desenvolvimento urbano mais intenso nas regiões sudeste e sul, no nordeste do país já havia uma formação familiar construída de maneira bem dispare. Sâmara (2002) destaca que:

Também no Nordeste, na segunda metade do século XIX, a divisão de tarefas entre os membros da família não seguia as normas determinadas no modelo patriarcal. Em geral, a estrutura da família, desde que comparada com a do Sul, era mais complexa, mas homens e mulheres dividiam deveres e trabalhavam para a sobrevivência do grupo, conforme dados que encontramos no Censo de Fortaleza, para o ano de 1887. No caso das mulheres nordestinas, elas também promoviam a integração de outros adultos, crianças, homens livres, escravos e agregados nas tarefas relativas à economia doméstica, como na manufatura de louça e tecidos. Pequenos negócios e lavoura também não eram incomuns (SAMARA, 2002).

### **1.3. A família do período republicano aos dias de hoje**

O desenvolvimento da indústria cafeeira no sudeste do país estimulou mais ainda o crescimento da vida urbana. O novo quadro social e as inovações nas condições de organização do trabalho favoreceram, inclusive, a inclusão da mão-de-obra feminina. Fato que dá nova configuração aos sistemas de organização familiar (SAMARA, 2002). A inclusão da mulher como fonte de renda da família vai gradativamente alterando a vida social familiar de toda sociedade urbana.

Outro aspecto que favoreceu o crescimento urbano e que influenciou as estruturas familiares foi a chegada de imigrantes que, vindos das mais deferentes culturas, introduziram-se no cotidiano urbano e rural criando condições para uma redefinição da posição familiar

(SAMARA, 2002). A tabela abaixo expressa esses índices, onde notamos que num espaço de 50 anos chegaram ao Brasil um total de 3.963.599 estrangeiros.

**TABELA Nº. 05**  
**QUADRO DE EXTRANGEIROS VINDOS PARA O BRASIL NO PERÍODO**  
**DE 1884 A 1933**

Nacionalidade	Efetivos decenais				
	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22778	6698	33859	29339	61723
Espanhóis	113116	102142	224672	94779	52405
Italianos	510533	537784	196521	86320	70177
Japoneses	-	-	11868	20398	110191
Portugueses	170621	155542	384672	201252	233650
Sírios e turcos	96	7124	45803	20400	20400
Outros	66524	42820	109222	51493	164586
<b>Total</b>	<b>883668</b>	<b>852110</b>	<b>1006617</b>	<b>503981</b>	<b>717223</b>

**Fonte:** Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226

Este também foi um dos fatores que contribuíram para uma maior discriminação do negro e do trabalhador brasileiro. Em relação aos brancos, preferiu-se não investir no desenvolvimento técnico do trabalhador brasileiro, trazendo de fora uma mão-de-obra especializada tanto industrial quanto agrícola e, em relação aos negros, existia uma intenção de branqueamento da sociedade brasileira, o que favorecia o descrédito dessa mão-de-obra.

A República brasileira, sustentada pela áurea positivista continana, pensava uma sociedade controlada, onde se estabeleciam modelos a serem seguidos (NEDER, 1994). À família também foi imposta condições, e essas condições estabeleciam uma estrutura nuclear forte, tendo o homem como centro desse núcleo e a mulher como suporte do homem, boa

mãe, prendada e educada. A essência da família burguesa<sup>31</sup> prezava o sentido dessa mulher-suporte. Visto a educação formal ser traço significativo da insígnia “Ordem e Progresso” (NEDER, 1994).

O padrão republicano dos militares inspirava-se no positivismo de Augusto Comte que penetrou no país nas últimas décadas do século XIX e deixou raízes no imaginário social. Assim, como projetavam as modificações que adquiriam um caráter de modernização conservadora no plano econômico, mantendo, contudo, um padrão de controle político e social excludente, pensavam também na organização da família, chama **nova-família** [negrito do autor]. Neste particular evocava-se o padrão de organização burguesa, com família nuclear, moderna (NEDER 1994).

No sistema republicano brasileiro, as famílias de classe populares, brancas e negras, passaram a ser ainda mais excluídas. Mesmo com as intenções de educação universal, cativadas dos avanços sociais europeus, a sociedade brasileira permanecia numa cultura dominante de exclusão social. A necessidade de organização familiar estava mais ligada aos interesses da manutenção do latifúndio do que de uma ação-social benéfica. Daí a atenção jurídica voltar-se exclusivamente para as classes de maior posse. “A necessidade de manter intacto o latifúndio explica a sobrevivência do direito de primogenitura até a primeira metade do século XIX (1835), criando condições para o desenvolvimento da família do tipo patriarcal [...]” (VIOTTI, 1987, p. 195).

Diante do surgimento da indústria e o fortalecimento das sociedades urbanas, emerge a necessidade de uma organização social mais eficiente. Parte dessa eficiência se dará no sistema educacional e no sistema de assistência social, dois setores diretamente ligados às famílias e suas maneiras de vida, sendo a Igreja uma das instituições que melhor soube se

---

<sup>31</sup> BOARINI, no Artigo Refletindo Sobre A Nova E Velha Família traz o seguinte conceito de família burguesa: “diremos que na sociedade burguesa o sangue e a habitação em comum constituem-se em características determinantes da formação da família, cujos membros, via de regra, são constituídos de pai, mãe e filhos. A união entre o homem e a mulher é selada como eterna ou até a morte, e sua finalidade principal é a reprodução. A manutenção deste grupo é realizada pelo pai, provedor financeiro, e a mãe, provedora dos cuidados domésticos.” (BOARINI, 2004).

posicionar diante deste novo espaço social, desenvolvendo atividades tanto no campo do Serviço Social quanto no campo educacional.

[...] os setores católicos foram os mais aptos a preencher as lacunas deixadas pela nova ordem republicana. Desse modo, o surgimento da assistência social no país esteve intimamente ligado à Igreja, tendo inclusive a designação de **Serviço Social** (serviço no sentido católico), com suas atividades desenvolvidas basicamente por mulheres e sua prática confundida quase sempre com a caridade (NEDER, 1994).

Se, com o crescimento da indústria, estrutura-se uma família solidificada nos contextos do pensamento capitalista vigente que detêm o poder econômico das cidades, por outro lado, nas periferias, morros e baixadas desses centros urbanos, vão se aglomerando grupos sociais que, à sua forma, darão uma outra configuração à estrutura familiar urbana brasileira. Vale lembrar que a esses grupos junta-se uma massa de negros que, incentivados pelas leis abolicionistas, procuravam formas de se aderirem à vida social urbana.

Outro fator significativo que interferiu na estruturação da família brasileira foi o crescimento na taxa de natalidade feminina. Os dados do primeiro censo brasileiro, 1884, registravam um número inferior de mulheres em relação ao número de homens, 49,30 % era de mulheres, porém estes índices foram se alterando e atualmente chegam a 50,78, e nos centros urbanos esse índice sobe para 51,52% (IBGE, 2000).

Ao aumento de mulheres no cenário urbano acrescenta-se a questão da organização na manutenção da família. Sâmara (2002) aponta-nos que a mulher já, antes deste período, contribuía significativamente para a manutenção econômica da família, mas, a partir das urbanizações e do crescimento das regiões industriais, esses dados se alteram ainda mais. Não sendo essas alterações apenas nos quadros periféricos sociais, mas também nas classes de maior poder econômico.

Alguns sinais de mudança foram sentidos entre as mulheres da elite e das classes médias urbanas. No início do século XX, mulheres profissionais foram aos poucos ocupando espaços, aparecendo algumas atuando na área da Física, do Direito, da Farmácia e da Arquitetura (Hahner, 1990). Entretanto, até 1930, a representação feminina nos cursos superiores foi bastante escassa, concentrando-se, sobretudo nas faculdades de Farmácia e em segundo lugar, nas de Medicina e Odontologia. A maior concentração feminina nesses ramos do ensino, notadamente no ramo farmacêutico, pode ser explicada pelo processo de desvalorização social sofrido pela profissão de farmacêutico (Saffioti, 1976, p. 219 apud SAMARA, 2002).

Apesar desses avanços e da modernização da nação, a postura conservadora era imposta à família e à sociedade. A emancipação feminina não era assimilada com facilidade. Mesmo desejando uma modernização da nação, Igreja Católica e militares não se abstinham da autoridade política revestida da moral e do disciplinamento social. “Dessa maneira, religiosos, civis e militares se uniram em defesa da ‘boa Ordem’ e da decência pública”. (BURITI, 2004).<sup>32</sup>.

Como os valores contidos no sistema republicano estavam em contradição com os valores expostos na nova conjuntura da vida urbana, o Estado passa então a construir um discurso moralizador, esforçando-se para vincular a moral pública aos valores da família, vinculando ambas à honra nacional (BURITI, 2004). Este era o caminho adotado por Getúlio Vargas na década de 30.

Essa preocupação com a emancipação feminina já era expressa em períodos anteriores ao Estado Novo. O Código Civil de 1916 já continha um “caráter preventivo que deveria combater os problemas causados não só pela emancipação feminina, mas também gerados pela urbanização” (BURITI, 2004), referindo-se à honra que se desenvolvia na cultura

---

<sup>32</sup> Buriti (2004) em seu artigo Espaço de Eva: a mulher, a honra e modernidade no Recife dos anos 20 (século XX), traz o relato do Professor da UFRGN Dr. em História, Prof. Caulfield: Conforme Sueann Caulfield, até a década de 20, no **Brasil**, o termo “mulher moderna” era associado às trabalhadoras de fábricas, às mulheres petulantes, namoradeiras, agitadas, voluntárias e andróginas. Simboliza as transformações do novo século que desafiavam o domínio masculino e os valores da família dita patriarcal que haviam cimentado a ordem social de períodos anteriores. Cf. CAULFIELD, S. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas: Unicamp, 2000, p. 162.

recifense. Ele destaca que a mulher era parte fundamental na edificação desse valor e na representação que se tinha de “família honrada”.<sup>33</sup>

Outro aspecto que vai demandar novas discussões sobre a estrutura da familiar é a questão da infância. Esta passa a ter maior visibilidade social, pois o trabalho, deixando de ser domiciliar, faz com que as famílias se desloquem e se dispersem, dificultando a administração do desenvolvimento dos filhos (LEITE, 2000). Fato que faz com que “as crianças transformem-se em ‘menores’, como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinqüentes” (LEITE, 2000). A questão toma proporções tão amplas que passa ser incluída nas esferas constitucionais e jurídicas da nação.<sup>34</sup>

#### **1.4. Olhares sobre a família na contemporaneidade**

As configurações familiares têm sido socialmente flexibilizadas. Questões ligadas à emancipação feminina, à inserção dos homossexuais e às preocupações com crianças, jovens e idosos têm levado a sociedade a uma maior admissão de estruturas familiares que até então não se aceitavam como regularização da condição familiar.

Machado (2001) destaca que o modelo de “família-parentela-estendida” tem sido o mais comum nos meios populares por “comportar mais relações de obrigações e reciprocidade

---

<sup>33</sup> Butiri (2004) em artigo que trata sobre a honra do povo recifense traz o seguinte argumento: “A família honrada era construída por uma mulher devota, ordeira, submissa e recatada, policiada pela Igreja através do altar e do confessionário, e pelo Estado, através de juristas conservadores que elaboraram o Código Penal de 1890 e o Código Civil de 1916, ambos centrados em princípios moralistas que naturalizavam a diferença entre os sexos, inscrevendo aquelas que não preenchiam os requisitos estipulados pela natureza na geografia da anormalidade, do pecado e do crime” (BURITI, 2004).

<sup>34</sup> No Artigo 127 do texto constitucional de 1937, encontramos que: “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades. O abandono moral, intelectual e físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral. Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.” (Constituição de 1937 apud Rizzini, 1995, p. 136).

entre consangüíneos e afins”, enquanto os modelos monoparentais e biparentais têm se apresentado com maior frequência nos ambientes “onde as parentelas mais amplas são ausentes” (MACHADO, 2001). Nos estudos de Fonseca (1995), ao relatar pesquisa feita numa invasão, composta por mendigos e trabalhadores braçais, desempregados na maioria, revelou que “mais da metade das mães (com 20 anos ou mais) tinha em algum momento *dado* um de seus filhos para criação”. Em outro momento, num estudo realizado numa área residencial popular com trabalhadores em condições sociais mais sólidas - biscateiros, motoristas de táxis, funcionários públicos e operários - a autora revela que “mais da metade das mulheres adultas, em um momento ou outro, *recebeu* uma criança de outrem para criar”. Acrescentado que “um número surpreendente de famílias urbanas de baixa renda abriga algum tipo de filho de criação” (FONSECA, 1995).

Os estudos contemporâneos sobre a família vêm despertando novos olhares quanto a sua organização e estruturação. Órgãos internacionais como a ONU e UNESCO têm voltado suas atenções para a questão familiar dando maior importância à sua organização, exemplo disso foi o Ano Internacional da Família, em 1994. A família intermedia a relação do indivíduo com sociedade e também desenvolve potencialidades relativas à capacidade de convivência entre seus membros, tem ela um “caráter mediador entre o indivíduo e a sociedade” (BILAC, 1995)

No Brasil, as novas leis sobre o pátrio poder<sup>35</sup> e a busca da legalização do casamento entre homossexuais são só alguns exemplos desses caminhos traçados pela sociedade atual.

---

<sup>35</sup> O novo Código Civil passa a usar o termo “poder Familiar” em substituição ao termo “*Pátrio Poder*”. Esta substituição tem valor significativo, conforme destaca a advogada Simone Kamenetz Nhuch em seu artigo publicado no Jornal do Comercio: O novo Código Civil trouxe mudanças importantes para a família brasileira e, em especial, à mulher. De fato, tais mudanças já estavam consagradas, de há muito, pelos usos e costumes que se estabeleceram ao longo dos últimos 87 anos, ou seja, desde a promulgação do Código Civil de 1916. [...] Entre as mudanças que apenas transpuseram a linha dos costumes para a letra da lei, temos a formalização do papel da mulher como ente responsável pela família, em igualdade de condições com o homem. [...] A mulher, de mera consorte, companheira e colaboradora, passou à condição de responsável, juntamente com o marido, pelos encargos da família. [...] não sendo mais o homem o “chefe da família”, a palavra “pátrio poder” foi substituída por “poder familiar”. E, mudança altamente significativa, onde antes era usada a palavra “homem”, no novo Código Civil lê-se “pessoa”.

Autores, como o jurista Paulo Luiz Netto Lobo, têm destacado que a lógica da organização familiar, sob o olhar do Estado, vinculada aos bens e ao senso procriador enfraqueceu, dando lugar a uma maior atenção à convivência e ao afeto.<sup>36</sup>

Há uma tendência para uma maior intensificação da solidariedade e do afeto como valor indispensável para a estabilização, construção e introdução do indivíduo na vida social e comunitária. O que se tem percebido, e daí a importância, é que estes valores se edificam e se despertam nas primeiras relações sociais, ou seja, no núcleo familiar, por mais complexo que seja.

[...] a família atual está matizada em um fundamento que explica sua função atual: a afetividade. Assim enquanto houver *affectio* haverá família, unida por laços de liberdade e responsabilidade, e desde que consolidada na simetria, na colaboração, na comunhão de vida não hierarquizada. (LOBO, 2004)

É perceptível então que a “família-nuclear”, como único modelo, não tem se sustentado como possibilidade concreta de vida familiar. É provável que, de fato, ela nunca

---

<sup>36</sup> O jurista Paulo Luiz Netto Lobo, em trabalho foi publicado em obra coletiva intitulada *O direito de família e a Constituição de 1988*, publicada em 1989 (São Paulo: Saraiva), sob a coordenação de Carlos Alberto BITTAR, salienta a seguinte questão:

A função procriacional, fortemente influenciada pela tradição religiosa, também foi desmentida pelo grande número de casais sem filhos, por livre escolha, ou em razão da primazia da vida profissional, ou em razão de infertilidade, ou pela nova união da mulher madura. O direito contempla essas uniões familiares, para as quais a procriação não é essencial. **O favorecimento constitucional da adoção fortalece a natureza sócio-afetiva da família**, para a qual a procriação não é imprescindível. Nessa direção encaminha-se a crescente aceitação da natureza familiar das uniões homossexuais.

As milhares de sugestões populares e de entidades voltadas à problemática da família, recolhidas pela Assembléia Nacional Constituinte que promulgou a Constituição de 1988, voltaram-se muito mais para os aspectos pessoais do que para os patrimoniais das relações de família, refletindo as transformações por que passa. Das 5.517 sugestões recebidas, destacam-se os temas relativos a: **fortalecimento da família como união de afetos, igualdade entre homem e mulher, guarda de filhos, proteção da privacidade da família, proteção estatal das famílias carentes, aborto, controle de natalidade, paternidade responsável, liberdade quanto ao controle de natalidade, integridade física e moral dos membros da família, vida comunitária, regime legal das uniões estáveis, igualdade dos filhos de qualquer origem, responsabilidade social e moral pelos menores abandonados, facilidade legal para adoção.** (Negrito nosso)

tenha existido concretamente, apresentando-se mais como um mito ou arquétipo do que como estrutura real de organização social.<sup>37</sup>

Com este estudo, notamos então que a idéia de família nuclear ou de família patriarcal não se coaduna com a realidade. Também se evidencia que a família conjugal – condição que implica a co-residência de um casal e seus filhos – não se tem realizado de maneira constante, principalmente nos grupos brasileiros de baixa renda. Fonseca (1995), em seus estudos sobre “circulação de criança”, ou seja, o grande número de crianças que passa parte da infância ou juventude em casas que não a de seus genitores” (FONSECA, 1995 p. 14), evidencia que o que há não é uma alteração brusca dos valores tradicionais, mas sim “formas alternativas de organização vinculadas a uma cultura popular urbana” (FONSECA, 1995, p.15) e, pelo que podemos constatar com o presente estudo, tem sido presente desde o início da história da família brasileira.

Em cada momento histórico há uma preponderância de um modelo familiar a ser seguido, o modelo “família-nuclear” parece que foi o que se evidenciou no nosso tempo. Esse modelo nos induziu a um imaginário de que “família” significa “família conjugal” (FONSECA, 1995, p. 21). Mas, mesmo com as “táticas sedutoras de persuasão, como salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária”, salienta Fonseca (1995) ao se referir ao projeto das camadas burguesas européias, ainda assim não foi possível tornar esse modelo como perfil realizável.

O que se constata é uma enorme variedade de organizações domésticas e sociais que perpassa todas as camadas da sociedade e que esse ideal da “família conjugal”, se ocorreu factualmente, parece ter-se dado apenas nas camadas de maior poder econômico e

---

<sup>37</sup> Estudos contemporâneos têm se fixado na possibilidade de que a família nuclear foi uma idéia que não se concretizou. Há indícios de que esta estrutura nunca se solidificou e que os casamentos dentro desta condição se apresentavam mais de forma aparente, atrelados às morais religiosas e de pouca solidez afetiva nas relações íntimas. “A literatura especializada internacional insiste há muito tempo na desconstrução do ‘mito da família (nuclear) ocidental’ [...] a família nuclear ideal talvez seja apenas uma invenção moderna, um fenômeno efêmero, que atingiu o auge na década de 50, sustentado pela prosperidade do Pós-guerra, por um *baby boom* e pela difusão da cultura de massa”. (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

representantes das oligarquias e do poder econômico, pois não foi essa a realidade percebida nas pesquisas junto às camadas populares e de baixa renda, evidencia Fonseca (1995, p. 21).

Sarti (2005), entretanto, salienta que, mesmo com a constatação das variadas formas de organização familiar, a força simbólica desse paternalismo se faz presente nos dias de hoje principalmente entre as famílias pobres. Para a autora, essa força simbólica reafirma a autoridade masculina, restituindo “o papel central do homem como mediação com mundo externo, e fragilizando socialmente a família onde não há um homem ‘provedor’ de teto, alimento e *respeito*” [itálico e destaques da autora]. (SARTI, 2005, p. 58).

Para a autora há uma hierarquia familiar que, diante da fragilização ocorrida na fonte da força econômica masculina, busca restaurar a autoridade masculina constituindo simbolicamente o homem como mantenedor da autoridade moral. Ainda que a mulher esteja à frente como provedora, o homem permanece como autoridade moral. Assim, a respeitabilidade necessária à manutenção da ordem moral mantém-se quase que inalterada (SARTI, 2005, P. 67).

A autoridade masculina é seguramente abalada se o homem não garante o teto e o alimento da família, funções masculinas, porque o papel de provedor a reforça de maneira decisiva. Entretanto, a *desmoralização* [itálico da autora] ocorrida pela perda da autoridade que o papel de provedor atribui ao homem, abalando a base do *respeito* [itálico da autora] que lhe devem seus familiares, significa **uma perda para a família como totalidade** [negrito da autora], que tenderá a buscar uma compensação pela substituição da figura masculina de autoridade por outros homens da rede familiar (SARTI, 2005, p. 67).

Os estudos sobre a família devem iniciar-se pela análise dos discursos que a própria família faz de si, argumenta Sarti (2005, p.14). A autoridade humana é construída no interior das culturas e das relações oriundas dessas ambiências, formando um universo simbólico que se cristaliza através da linguagem. Através da observação do discurso das diferentes famílias, é que “como um espelho” poderemos buscar as imagens que elas estabelecem sobre si mesmas. “Em cada caso, entretanto, há uma tradução desse discurso, que, por sua vez,

devolverá ao mundo social sua imagem, filtrada pela singularidade *A Família como Ordem Simbólica* [destaque da autora]”(SARTI, 2004, p.11). Cada família constrói suas individualidades, seus mitos. Restituindo à sociedade um discurso que traz a relevo sua própria visão de mundo e suas experiências subjetivas.

## **CAPÍTULO III - A FAMÍLIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**

### **3. Os valores da família e a construção da personalidade moral**

A partir do fim do século XVII houve uma nova configuração na estrutura familiar. A educação, que ocorria junto com os adultos, e o aprendizado, que se dava diretamente no contato com as experiências que a vida oferecia, passam a ser ministrados pela escola. Há distanciamento entre a criança e o adulto, “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (AIREÈS, 1981, p. 11).

É nesse contexto que a família passa a ter uma importância diferenciada dos modos anteriores. A educação passa a ter um valor fundamental na formação das pessoas e o afeto torna-se uma necessidade premente entre os membros dessa família, estendendo-se da relação conjugal às relações entre pais e filhos. “A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação” (AIREÈS, 1981, p. 11).

A privacidade familiar teve grande influência sobre esse processo. Nesse período também se fortalece o surgimento dos espaços próprios da família, há um recolhimento e um deslocamento da vida pública, ocorrida nas praças, e na vida coletiva, para um espaço mais íntimo. Isso passa a se dar também nas dimensões arquitetônicas, dada às novas formas de edificação das casas, com separação entre cômodos privados que pretendiam diferenciar a maneira de se constituir as intimidades e os afetos entre seus membros (AIRES, 1981, P. 23).

Nesse período não ocorre somente uma *revolução industrial*, há uma revolução também afetiva, que vai, a partir de então, “concentrar-se no interior da família, sobre o casal e os filhos, objetos de um amor apaixonado e exclusivo, que a morte não fará cessar” (VELHO, 1981, p.17).

É a partir desse processo que se inicia uma nova configuração do papel familiar, a família passa a ter um novo status social e o papel da mulher como mãe, no que concerne ao afeto e ao carinho, constitui-se num elemento extremamente significativo na formação dos indivíduos. O sentimento de pertence, de ser membro de uma família e de ter uma família é novo, centrado fundamentalmente na figura da criança e da mãe. Surge uma nova contextualidade cultural, “essa cultura, [...] centralizava-se nas mulheres e nas crianças, com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher” (AIRÈS, 1981, p. 25).

A industrialização, o surgimento da vida urbana e o crescimento indiscriminado das cidades trazem novas configurações à organização familiar. Suas atribuições aumentam, passando inclusive a concentrar-se excessivamente no que se refere aos aspectos da afetividade. “A família passou então a deter o monopólio da afetividade, da preparação para a vida, do lazer” (VELHO, 1981, p. 23).

A família vem, ao longo desse período até nossa contemporaneidade, tornando-se um fator de relevância indispensável na formação e na educação das pessoas<sup>38</sup>. A importância da família se acentua gradativamente em função das fragilidades a que as crianças e jovens de nosso tempo estão expostos. Hoje a centralidade temática familiar está na revisão de valores que fortaleçam a afetividade e cultivem o desejo pela vida e pela solidariedade.

---

<sup>38</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo XVI, diz:

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua disposição.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado. (CESE, Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2003, p. 30)

Os conflitos contemporâneos têm dado à família um status notório. Apesar de todas as transformações ocorridas na sociedade, apesar dos conflitos sociais, das guerras e dos desentendimentos étnicos, apesar de tudo isso, os espaços familiares ainda se constituem na base da construção dos valores éticos e morais. “Cuando funciona bien, la educación permite que las personas aprecien lo que es de valor, les ayuda a decidir lo que merece la pena en su vida y facilita la destreza y conocimientos necesarios para hacer algo al respecto” (HAYDON, 2003, p.35). A educação dos jovens e crianças tem sido uma das discussões mais frequentes, pois são esses os mais expostos e os mais vulneráveis às instabilidades morais e sócio-econômicas da contemporaneidade.

Charlot (2001, p.48), em suas pesquisas sobre as perspectivas de jovens das periferias urbanas, argumenta que o maior desejo entre esses jovens é o reconhecimento e o respeito, sendo a família, para eles, a fonte mais significativa na construção e na edificação desses valores.

Não tanto o formato familiar, mas sim sua estrutura é que vem sendo reafirmada como condição fundamental na formação e manutenção de valores que vislumbrem a dignidade e a possibilidade da construção da paz e das relações dialógicas, tanto a nível micro como a nível macro-relacional. “Parece ser que no es la disponibilidad física de parientes o amigos próximos más importante, sino más bien la calidad de la relación con éstos” (OCHOA; SÁNCHEZ; SANMARTIN, 1996). A preocupação com o desenvolvimento de ambientes positivos tem sido uma constante nas discussões sobre a família, pois é nela que se inicia o cultivo dos valores como respeito, solidariedade, tolerância, entre outros.

El modelo de disciplina parental más positivo para el ajuste psicológico y social del niño parece ser una combinación de *inducción* y *afecto* [itálico do autor], variables según el estado evolutivo del niño. Así, en los primeros años predominará el afecto, mientras que en edades posteriores será la inducción. Es misión de los padres el lograr de manera conjunta el equilibrio entre ambos procedimientos educativos y crear el clima familiar óptimo para el desarrollo psicológico y social del niño (OCHOA; SÁNCHEZ ;SANMARTIN, 1996, p. 181).

A formação moral é uma necessidade básica de toda sociedade humana. Essa moralidade constituída historicamente e dentro das relações sociais em que está inserida apresenta-se de forma dialética, sua construção se dá de maneira reflexiva e constante. O indivíduo, dentro de seu meio social, experimenta dimensões morais que estabelecem seus valores e sua maneira de agir consigo mesmo e com a sociedade em que vive, entretanto esse mesmo indivíduo, quando formado para autonomia, recria sua visão de mundo e possibilita para si e para os outros novas maneiras de convivência: uma nova cultura moral.

[...] cada sujeito recebe certas significações morais e certos guias de valor sem discussão nem tematização, mas noutros casos deve escolher, discutir e refazer os guias culturais de valor de acordo com sua responsabilidade pessoal e seus pontos de vista moral. A cultura moral, em parte, está pronta e, em parte, temos de repensá-la criticamente em função das situações problemáticas concretas com que nos deparamos (PUIG, 1998, P.198).

A família, por ser o primeiro espaço das experiências morais, concebe-se como centro fundamental da educação moral. Gradativamente, pais, mães, irmãos e parentes vão delineando as bases da formação moral da criança, pouco a pouco vão apresentando a essa criança experiências que darão as bases de sua formação moral. Desta forma, essa criança, ao longo de seu amadurecimento, por estar em constante desenvolvimento, deparar-se-á com situações que demandarão tomadas de decisões, as quais determinarão sua própria história de vida.

A construção da personalidade moral, depende, em primeiro lugar, do tipo e da quantidade de problemas sociomorais que o sujeito é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra ou nos meios que exercem alguma influência sobre ele (PUIG, 1998, p.150).

O papel do adulto é de significativa importância na formação das crianças e adolescentes. São eles seus referenciais, são eles seus modelos e são eles também aqueles que nortearão os caminhos a serem percorridos. No processo de construção da personalidade moral, os elementos sociomorais são elementos de intervenção na nossa formação, “mas é também um processo em que cada sujeito intervém de modo responsável, autônomo e criativo.” (PUIG, 1998, p. 151).

A família cumpre um papel de máxima importância na formação da personalidade moral do indivíduo. Nesse processo, a formação moral da família é que vai dar nitidez à formação moral da criança, os valores da família fecundam os valores<sup>39</sup> da criança. “Lo que define la excelencia del ser humano es, precisamente, el conjunto de valores que tiene. Lo que define a una familia es su modo de ser y esto se relaciona estrechamente con los valores que tiene.” (BUXARRAIS; ZELEDÓN, 2004, p. 65).

A formação em valores na família, diferentemente da escola que se dá de maneira estruturada e pedagogicamente elaborada, acontece na prática e no cotidiano. Buxarraís e Zeledon (2004) destacam que o descobrimento dos valores se realiza mediante experiências significativas e através de pessoas que as fazem visíveis com seus próprios atos. Observando também que a educação em valores favorece o desenvolvimento do pensamento, da capacidade para análise crítica e, ao mesmo tempo, da afetividade. São os contextos familiares que darão subsídios para a construção da identidade moral do indivíduo.

As relações familiares, principalmente entre os pobres, são fundadas numa lealdade mútua e recíproca que vão moldar todos os envolvidos nas extensões sócio-afetiva-relacional que dela emana. Este fato conduz a família a uma dimensão ontológica, pois seu valor não se

---

<sup>39</sup> “Um valor [...] supone la combinación de diversos criterios. El concepto de valor consiste en un conjunto interiorizado de principios nacidos de experiencias analizadas en función de su moralidad. El valor es algo adquirido hasta el punto de convertirse en un hábito, algo querido voluntariamente y que acaba siendo, a la vez, objeto de deseo. Es un elemento deseable, matizado por la experiencia individual. Es algo real, racional e asimilable. Los valores son permanentes e fijos, aunque en cada época se da una mayor preferencia de unos sobre otros, pero independientemente de la jerarquización que se atribuya, su significado es siempre el mismo.” (BUXARRAIS; ZELEDÓN, 2004, p. 65)

constitui apenas num elemento instrumental, mas se refere à sua identidade social solidificada numa “referência simbólica que estrutura sua explicação de mundo” (Sarti, 2005, p.53).

Nessa linha também Pug (1998) salienta que a formação moral do indivíduo e seus valores sócio-culturais estão vinculados às experiências sociais e individuais vivenciadas por cada indivíduo.

[...] a identidade moral de cada sujeito se forma a partir de: uma diversidade de tradições intelectuais e morais que definem marcos valorativos simultâneos. Uma diversidade de experiências históricas, sociais, culturais e íntimas; uma diversidade de problemas de valor colocados individual ou socialmente; uma diversidade de sensibilidades, desejos e decisões pessoais; e uma diversidade de práticas de subjetividade e valorização. A identidade moral de cada sujeito se atinge ao fazer história pessoal com tudo isso; isto é, assimilando-a, narrando-a, dando-lhe valor e apontando um projeto. (PUG, 1998, p. 133).

Neste sentido é notório o significado da família, são os hábitos familiares, seus costumes e sua compreensão de mundo que vão nortear a formação da criança e do adolescente. “Así, cada familia educa a partir de su projeto educativo, manifesto o implícito, que se hace presente em la cotidianidad de la vida familiar”. (BUXARRAIS; ZELEDÓN, 2004, p. 72). A família não é só uma instituição transmissora de valores, mas também transformadora de valores sociais. Valores como fé, respeito, responsabilidade, solidariedade, fidelidade e humildade inserem-se no contexto familiar sendo reformulados e transformados de acordo com as experiências e vivência culturais de cada grupo familiar.

Sarti (2002), em seus estudos sobre a moral da família entre os pobres, enfatiza que a moralidade constituída nas relações familiares ultrapassa os limites do lar, efetivando-se num sistema de valores que definem como “os pobres pensam o mundo social e [como] se colocam nele” (Sarti, 2005).

Daí a indispensabilidade de uma atenção especial à questão familiar. Em tempos em que a tolerância vem sendo um dos valores mais significativos na re-elaboração das

convivências grupais, sociais e multiculturais, as experiências microcósmicas familiares de tolerância necessitam ser cultivadas e ampliadas em maiores dimensões. Na família, dada a necessidade de se viver a individualidade e a alteridade, experimenta-se a vivência do auto-respeito e do respeito mútuo. “La familia es la institución primaria de relación humana con múltiples implicaciones. [...] Para conseguir su finalidad humanizadora precisa realizar un permanente ajuste de su finalidad y de sus funciones en relación con las variaciones sociales e históricas.” (BUXARRAIS; ZELEDÓN, 2004, p. 72).

#### **4. O tempo e a presença da família na escola**

A discussão sobre a articulação da família com a escola e de sua presença na escola é questão que se insere nas dimensões da temporalidade. Este movimento, o de comparecimento na escola, tem relação com a forma como ambas organizam e experimentam a vivência do tempo e de como essa temporalidade se efetiva nas relações estabelecidas entre elas.

Tudo parece estar atrelado e regulado pelo tempo. Nossa vida é metrificada: a hora do trabalho, a hora do almoço, a hora do lazer. Tudo calculado e distribuído dentro das dimensões quantificáveis do tempo.

Nosso cotidiano é condicionado às possibilidades de organização desse tempo. As famílias, as casas, as cidades, as escolas e a própria vida estão condicionadas a essa estrutura temporal.

Mas seria esta a única possibilidade de vivência do tempo?

Recorri a Nicolas Abbagnano (2000), em seu Dicionário de Filosofia, para me ater a duas distinções de tempo: o tempo como medida, como metificação, tempo científico, e a

outra, onde o tempo se apresenta como estrutura de possibilidades, baseada nas teorias de Martin Heidegger. (ABBGANANO, 2000, p. 944).

Da primeira acepção, retiramos a idéia de um tempo que, segundo a qual, apresenta-se como “movimentos cíclicos e repetitivos - a rotina do cotidiano – [que] oferecem [uma] sensação de segurança num mundo que pensa o tempo como tempo do progresso” (LEON, 1999). Idéia essa que, como conseqüência, trouxe para a contemporaneidade a metrificação e a cientificidade da vida e dos espaços de convivência social.

Já a idéia heideggeriana do tempo como possibilidade e projeção de realização ontológica (ABBGANANO, 2000, p. 944), possibilitar-nos-á um maior entendimento do ser que se realiza no tempo, o ser “sendo”, “o sendo que no modo da existência é o homem. Só o homem existe” (HEIDEGGER). Neste conceito, o homem realiza-se no tempo em que ele está inserido.

A primeira concepção nos remete à situação em que se encontra o indivíduo na contemporaneidade, ou seja, a organização e a metrificação dos espaços e do tempo têm exigido uma rígida sistematização da vida e uma estruturação simétrica de suas atividades. Fixar-se num tempo dividido em duração segmentada e seqüenciada passou a ser o objetivo da sociedade contemporânea (FOUCAULT, 2000, p. 174).

A demonstração dessa condição, desse cumprimento do dever, vai se estabelecer na valorização das ações visíveis, da produção cristalizada em objetos consumíveis, naquilo que é visível e sensível. Assim, o tempo vai necessitar ser exteriorizado e visualizado como tempo instrumental, isto é, tempo útil, tempo produzido, provocando uma super-valorização da exterioridade em detrimento das dimensões interiores de construção da auto-consciência da busca de sua própria natureza.

[...] o processo de formação da espécie é determinado pela tendência de que os indivíduos trabalhadores, na medida em que dominam a natureza exterior, só

podem conquistar sua identidade ao preço da repressão de sua própria natureza interior (HABERMAS, J. 2000, p.96).

Porém, ao afirmar-se como sujeito exterior, o indivíduo distancia-se de sua dimensão interior, há um rebaixamento da busca do sujeito interior e uma exaltação da exterioridade. Favorece-se assim a não tomada de consciência de si, visto que “o sujeito que se refere a si mesmo só toma consciência de si ao preço da objetivação da natureza exterior e interior” (HABERMAS, 2000, p. 79). O conhecimento de si só se efetiva na ação que o sujeito desenvolve em relação aos objetos exteriores e interiores. A unilateralidade, estabelecida pela exterioridade, impede que o indivíduo torne-se consciente de si e, desse limite, fecunda-se o auto-enaltecimento e a ilusão, ao que Habermas (2000) vai denominar de “opacidade”. “A opacidade da redoma de aço de uma razão cintilante de um palácio de cristal inteiramente translúcido”, um “falso absoluto” que tende a transformar a conscientização e a emancipação em “instrumentos da objetivação e do controle” (HABERMAS, 2000, p. 79), submetendo o homem a uma sinistra “forma de dominação oculta” (HABERMAS, 2000, p. 79). Forma essa que limita, metrificava, rotiniza e exhibe uma condição de vida aparente<sup>40</sup>.

Essa metrificação do tempo, essa excessiva organização e sistematização da temporalidade tornam-se vitais para a permanência das estruturas produtivas da industrialização, que têm a ordem e o controle como seus instrumentos de sustentação. Condição essa que, pouco a pouco, vai interiorizando nos indivíduos a sensação de que

---

<sup>40</sup> “No discurso da modernidade, os acusadores fazem um censura que não se alterou em substância desde Hegel e Marx até Nietzsche e Heidegger, desde Bataille e Lacan até Foucault e Derrida. A acusação se dirige contra uma razão fundada no princípio da subjetividade, e seu teor assinala que essa razão só denuncia e mina todas as formas abertas de opressão e exploração, de degradação e alienação, para implantar em seu lugar a dominação inatacável de sua racionalidade. Uma vez que esse regime de uma subjetividade dilatada em **falso absoluto** transforma os meios da conscientização e da emancipação em outros tantos **instrumentos da objetivação e do controle**, ele se proporciona uma imunidade sinistra nas **formas da dominação oculta**. A opacidade da redoma de aço de uma razão tornada positiva desaparece, por assim dizer, na aparência de um palácio de cristal inteiramente translúcido. Todos os partidos são unânimes: *essa* fachada deve ser estilhaçada.” (HABERMAS, 2000, p. 81)

“tempo produtivo” é aquele que têm vínculos com essa ordem (produção objetiva e trabalho) e “tempo improdutivo” aquele em que se realiza o lazer e a convivência sócio-familiar.

A vida das pessoas adultas, em sua maioria, está vinculada a algum tipo de trabalho e, simultaneamente, a ligações afetivas familiares. Entretanto, a vida familiar não se atrela a essa metrificacão, “a partilha entre trabalho e a família não é igual, nem simétrica. Sem dúvida, existe também afetividade no trabalho, mas o trabalho e seu lugar pertencem ao mundo submetido a uma vigilância exata e constante, enquanto a família é, ao contrário, um refúgio que escapa a esse controle” (VELHO, 1981, p. 16).

Neste sentido a vivência do tempo na família se desenvolve numa outra perspectiva. Sua atividade social está voltada para a cooperação, para a vida econômica, para o desenvolvimento de laços afetivos, formação e educação (UCHOA; SANCHEZ; SANMARTIN, 1996). Enquanto a sociedade organizada e industrializada pensa o indivíduo com objetivo produtivo, ou seja, um ser para o trabalho e a produção, portanto submetido à temporalidade exigida dessa condição, na família o indivíduo estabelece laços afetivos que não segue uma lógica temporal. O tempo que o indivíduo se dedica e interage com a família, ainda que seja menor em relação ao dedicado ao mundo do trabalho, está submetido às posições que ocupam e aos relacionamentos e compromissos morais e afetivos advindos dessas posições. As relações e construção dos espaços familiares não dão conta de uma sistematização e de uma organização metrificada do tempo. A percepção do tempo é resultado de uma construção social. “As sociedades e os indivíduos vivem de acordo com a complexidade do ritmo imposto por motivos culturais, sociais e econômicos, regendo sua vida diária com base num tempo socialmente construído e diferentemente valorado” (PERISTA; MAXIMIANO; FREITAS, 2002).

Já na segunda acepção, seguindo à idéia de tempo como possibilidade, recorro ao conceito desenvolvido por Heidegger sobre a “existência inautêntica”. O filósofo descreve

três etapas básicas em que a maioria dos homens está inserida: o fato da existência, o desenvolvimento da existência e a destruição do eu.

La pregunta acerca de qué es el tiempo ha acabado por remitir nuestra investigación al ser-ahí, si por ser-ahí se entiende el ente en su ser que conocemos como vida humana; este ente en el respectivo instante de su ser, el ente que somos cada uno de nosotros mismos, el ente al que apuntamos en la afirmación fundamental: yo soy. La afirmación “yo soy” es la auténtica enunciación del ser que ostenta el carácter del ser-ahí del hombre. Este ente es en el respectivo instante como mio (HEIDEGGER, 1999).

Independente de sua vontade e de seus sentidos, o homem é inserido no mundo e, ao despertar para a consciência, percebe-se como presente no mundo, num ‘estar aí’, num ‘ser aí’ (*Dasein*), reconhecendo-se existente e existindo.

El ser-ahí es el ente que se caracteriza por el hecho de ser-en-el-mundo. La vida humana no es algo así como un sujeto que ha de realizar alguna hazaña habilidosa para llegar al mundo. El ser-ahí, entendido como ser-en-el-mundo, significa ser de tal manera en el mundo que este ser implica manejarse en el mundo; demorarse a manera de un ejecutar, de un realizar y llevar a cabo, y también a manera de un contemplar, de un interrogar, de un determinar considerando y contemplando. El ser-en-el-mundo está caracterizado como un “cuidar”. (HEIDEGGER, 1999).

Este ‘ser aí’ (*Dasein*)<sup>41</sup> vivencia uma constante tensão e uma inquietação em relação ao tempo e à existência, há uma temporalidade exterior que exige uma postura social e existe uma temporalidade interior que quer se fazer presente no mundo, o que gera a angústia. ‘Estamos suspensos’ na angústia. “Melhor dito: a angústia nos suspende porque ela põe em fuga o ente em sua totalidade” (HEIDEGGER, 2000). A superação, ou não, dessa angústia

---

<sup>41</sup> “O *Dasein* é lançado, mas não foi levado por si mesmo para o seu aí. Ele é em si determinado como poder-ser que pertence a si mesmo, mas não no sentido de ter dado a si mesmo o que tem de próprio. Existindo, ele nunca retorna aquém de seu estar lançado, de tal modo que sempre só pudesse desenvolver este fato de ser e ter de ser propriamente a partir de ‘seu ser si mesmo’ e conduzi-lo ao ‘seu ser aí’. O estar - lançado não se encontra aquém dele mesmo como um acontecimento que de fato ocorreu e que teria se desprendido do *Dasein* e com ele acontecido. Mas na medida em que é, e como cura, o *Dasein* é continuamente o seu fato. Existindo, o *dasein* é o fundamento de seu poder-ser, porque só pode existir como ente que está entregue à responsabilidade de ser o ente que ele é.” (HEIDEGGER, 1998).

relaciona-se com a possibilidade dessa temporalidade ser vivida na autenticidade ou inautenticidade. A autenticidade propicia ao homem o encontro consigo mesmo, conduzindo-o à superação das tensões e da angústia, o que o torna um ser ontológico, um ser que se insere na história, experimentando a sua existência dentro das dimensões temporais da historicidade, na qual ele se torna agente fundamental, experimentando e construindo esse tempo. Para Heidegger, o tempo não necessita ser vivido em dimensões quantificáveis. O ser experimenta o tempo naquilo que ele presentifica<sup>42</sup>, ou seja, o tempo se faz quando o ser o vivencia e se integra com o mundo. Assim, tempo e história se fundem na ação do ‘ser aí’ (Dasein)

A vivência da inautenticidade distancia o homem de si, o que o torna dependente do tempo exterior, desviando-o da trajetória existencial em que foi inserido, permanecendo-se numa vida de constante angústia. Por não conseguir realizar seu projeto ontológico de existência, essa angústia tende a levar o homem à destruição de seu eu.

A reflexão sobre essas duas dimensões de tempo, o tempo como medida, como metrificação, tempo científico, e o tempo como estrutura de possibilidades, e o distanciamento entre família e escola, foi estabelecida em função de que, essas duas instituições se organizam numa temporalidade diversa. Enquanto a família experimenta uma temporalidade própria, singular, a casa, núcleo familiar, a escola, por sua vez, está submetida a uma temporalidade métrica, com horários de atividades acadêmicas, reuniões de pais, professores e de alunos, pautadas na sistemática temporal científica e metrificada.

O indivíduo, inserido na dimensão familiar, quando não superando a angústia a que se refere Heidegger, ao descobrir-se como ser que existe, vive uma vida inautêntica, perdendo o

---

<sup>42</sup> “(Presenti)-ficar aqui significa, partindo do sentido originário da palavra, soltar, deixar, por de lado, deixar ir-se, quer dizer, liberar *para o interior do aberto*”. Aquilo que se apresenta e que é “liberado” pelo presentificar é, apenas, através disto, liberado para o interior do aberto do que se co-presenta, e liberado como um apresentar autônomo. Não dito e problemático permanece aqui donde vem e como se dá “o aberto”. (Heidegger – Coleção Pensadores)

reconhecimento de sua capacidade de inserção consciente na vida, distanciando-se das responsabilidades que o existir autêntico exige: uma consciência ativa e reflexiva<sup>43</sup>.

É neste sentido que a idéia de educação moral proposta por Puig (1998), de educação para a construção da personalidade moral, solidifica a experiência da busca da vida autêntica, propiciando o questionamento das situações morais vigentes, onde se permanece aquilo que é entendido como saudável ao grupo e ao indivíduo e posto em questionamento aquilo que se apresenta como potenciais obstáculos da autonomia.

Entretanto a temporalidade familiar, como anteriormente referido, não acontece de forma metrificada ou calculada. Sua organização temporal, principalmente no que se refere ao processo formativo, vincula-se às dimensões peculiares, estabelecendo-se mais pelas condições de vivência das problemáticas que podem se apresentar e menos por intenções estabelecidas pela ampla sociedade.

Se no espaço familiar a formação moral se dá de forma não sistemática, na escola, ao contrário, ela pode ser formulada e construída dentro de um processo pedagógico e formal. O tempo escolar, por ser organizado e pensado quanto a tempo de formação e de construção de conhecimento, pode ser estabelecido também como tempo transformador e de construção de valores. Podendo ser incluído, em suas organizações e sistematizações do tempo curricular a possibilidade de um diálogo mais constante com a família.

[...] nenhum valor efetivo pode ser vivenciado sem um envolvimento ativo. Precisa-se de espaços significativos para facilitar experiências que ajudem a descobrir, a observar e, sobretudo, a viver a essência comunitária dos valores. (SERRANO, 2002).

A escola programa-se numa temporalidade em que as intenções formativas estabelecem-se numa previsibilidade pedagógica, num conteúdo elaborado e construído

---

<sup>43</sup> “Consciência ativa e reflexiva: aquela que reconhece a diferença entre interior e o exterior, entre si e os outros, entre si e as coisas. Esse grau de consciência é o que permite a existência em suas quatro modalidades, isto é, **eu, pessoa, cidadão e sujeito.**” (CHAUI, 1994)

formalmente e com especificidades próprias de cada disciplina. Na perspectiva de uma educação para os valores, centrado na formação da personalidade moral, o previsível talvez não pudesse ser tão radicalizado e o processo construtor, centrado na realidade em que está inserida a escola, ou seja, no tempo presente, implicaria na responsabilidade em assumir as vicissitudes que pudessem surgir. Sair-se-ia do tempo dos “movimentos cíclicos e repetitivos – a rotina do cotidiano - [que] oferece sensação de segurança” (LEON, 1999) para adentrar-se no tempo como possibilidade e projeção de realização ontológica (Heidegger).

Incluir família, alunos, professores, funcionários num amplo projeto de debate e revisão das problemáticas que envolvem as responsabilidades das famílias e as responsabilidades da escola no compromisso da formação da personalidade moral das crianças e jovens, é abrir-se para o inesperado e o improvável, mas na convicção de se estar edificando uma comunidade escolar estruturada no caráter e nas atribuições concernentes a cada parte, num processo que demandará iniciativas ainda não vividas e possibilidades ainda desconhecidas. Nogueira (2002) evidencia que o discurso da escola necessita ser construído junto com a família para melhor compreender a criança e suas demandas afetivas e sociais, para, desta forma, estabelecer uma continuidade e uma afinidade entre as ações desses dois “agentes educacionais” (NOGUEIRA, 2002). Isso, obviamente implicara também numa reavaliação das posturas escolares em relação à organização temporal das famílias e das crianças.

## **CAPITULO IV - A ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**

### **3. Os valores da escola e a construção da personalidade moral**

A complexidade da vida contemporânea tem trazido novas discussões sobre o papel da educação escolar. Valores como tolerância, democracia, solidariedade, diálogo, entre outros, vêm se inserindo nas discussões sobre a construção dos currículos básicos das escolas. A formação moral consta também como um significativo papel a ser desenvolvido pela escola.

A educação moral se inclui como elemento basilar da própria identidade humana. É através da reflexão e da ação desenvolvidas pelos indivíduos em seu cotidiano, em seu dia-a-dia, através de sua cultura e dos valores que fundamentam sua integração social que a moral é elaborada e interiorizada como elemento fundamental na manutenção das relações sociais. Por este motivo seu vínculo com a educação formal é intrínseco e basilar.

A sociedade contemporânea tem enfrentado uma séria crise de valores morais e éticos. Diante dessa problemática as escolas não têm conseguido identificar com clareza seu papel formativo.

Diferentemente da família que tem sua moral constituída com base nos valores da cultura em que está inserida, a escola possui e amplia um potencial cultural pré-determinado, universalmente reconhecido e instituído. Ela é detentora de uma cultura própria e organizada. Uma cultura sistematizada em conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliações, relações pedagógicas e práticas lingüísticas.

Na escola há tradições pedagógicas que, ainda que esteja localizada em tal ou qual cultura, possui certa homogeneidade, um referencial teórico universal, delimitador e estruturante da ação pedagógica.

A forma escola é constituída, no decorrer de um longo processo histórico, como formas de relações sociais e de socialização que, sem ser completamente homogênea, partilha um certo número de traços articulados entre si e que caracterizam uma maneira de socializar que se impôs como predominante em várias sociedades modernas (THAIN, 2006, P.216).

Somam-se a esses atributos o potencial taxionômico, onde a classificação incorpora-se como elemento de excessivo relevo na construção da moral escolar, sendo incorporado às próprias atitudes e comportamentos de educandos e educadores. Essa estrutura taxionômica se perpetua na construção de um *habitus* professoral condizente com as intenções dominantes às quais a escola esta submetida.

É sem dúvida por intermédio das classificações sucessivas, que fizeram delas o que elas são do ponto de vista da taxionomia escolar, que os produtos classificados do sistema escolar, alunos ou professores, adquiriram, em graus diferentes, segundo sua posição nessas estruturas, o domínio prático de sistemas de classificação, tendencialmente ajustados às classes objetivas que lhes permitem classificar todas as coisas – a começar por eles mesmos – segundo as taxionomias escolares e que funcionam em cada um deles – na fé e na boa-fé mais absolutas – como uma máquina de transformar classificações sociais em classificações escolares, como classificações sociais reconhecidas-irreconhecidas. **Estruturas objetivas tornadas estruturas mentais no decorrer de um processo de aprendizagem que se cumprem num universo organizado segundo essas estruturações e submetido às sanções formuladas numa linguagem igualmente estruturada segundo as mesmas oposições, as taxionomias escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são o produto.** [negrito nosso] (BOURDIEU, 2001, p.199).

Essa moral taxionômica está tão enraizada na vida escolar que as ascensões e os ritos de passagens de professores e alunos submetem-se a esta categoria. Bourdieu esclarece com precisão este aspecto quando escreve sobre “Taxionomias e ritos de passagem”: “É o mesmo sistema de classificação que continua a funcionar ao longo do *cursus* escolar, trajetória estranha na qual todo mundo estabelece classificações e todo mundo é classificado [...]” (BOURDIEU, 2001, p.213).

Charlot (2001) pontua que a moral da escola traz em si um dogmatismo vinculado ao conceito de ciência como um conhecimento estático disponível àqueles que desejam obtê-lo.

“A concepção clássica do conhecimento é uma concepção estática” (CHARLOT, 2001, p. 113), e esta concepção de saber estático, como uma entidade exterior ao indivíduo, tende a impor uma aprendizagem passiva que *a priori* prejudica e impede o educando ao investimento pessoal proposto pela escola, afastando-a, ainda mais, de seu papel de construtora do conhecimento.

Esta situação de passividade é reforçada em nossas classes pela pedagogia tradicional da maior parte dos professores de ciências; ditando as aulas, impondo conhecimentos prontos aos alunos, os professores reconfortam seus alunos com a idéia de que a ciência é um estado exterior e definitivo que é preciso repetir para dominar (CHARLOT, 2001, p. 123)

Outro aspecto a ser considerado, no que se refere ao potencial cultural da escola e de sua moral, é o papel representativo que ela exerce sobre as famílias. De uma forma ou de outra, há sempre considerações relevantes dadas à escola, pois ela, além de “educar” também possibilita ascensão social e prestígio diante das sociedades. A escola, na contemporaneidade, é parte efetivamente significativa na estruturação da vida das sociedades. Por isso sua moral é abrangente e potencialmente presente na elaboração de perspectivas de vida social e profissional.

A escola serve como crescimento intelectual, moral e cívico e isso é extremamente significativo na atualidade. Seu papel hoje se amplia e suas atribuições convergem para uma ampla formação do indivíduo, entre elas está a formação moral, continuidade e segmento de uma formação moral familiar.

Há na educação um aspecto formal-institucional o que, se por um lado se faz necessário como instrumento mantenedor das estruturas organizacionais e pedagógicas, por outro se afasta dos aspectos ligados ao cotidiano e das dimensões culturais e morais de cada localidade, ausentando-se da vida dos jovens e de suas problemáticas. Charlot (2001, p. 49)

argumenta que esse afastamento tem causado nos jovens a sensação de estarem sozinhos e a contarem apenas com eles mesmos. “A escola, a sociedade, a vida pública [...] são para eles [os jovens]: omissas e ausentes, mas muito desejadas, em especial nos momentos em que o respeito e o diálogo parecem possíveis” (CHALOT, 2001, p.49).

Daí a necessidade de se buscar uma educação que se estruture no sentido de uma ampliação da manutenção da vida, conduzindo o indivíduo a reflexões sobre os valores que se incluem como fundamentais para construção de sua personalidade moral.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2002).

Neste sentido, a educação moral da escola diferencia-se da educação moral familiar. Nesta a moralidade está envolta na contextualidade cultural, regional e afetiva, ou seja, tem-se uma dimensão micro-cósmica da moral e dos valores nelas implícitos. A educação moral estende-se para dimensões universais, seus valores estão voltados para as relações amplas e de complexidades mais densas.

Na perspectiva de valores na construção do conhecimento desenvolvido pela escola, além do compromisso de valorizar a contextualidade cultural e moral em que se está inserida, a escola também necessita ampliar essa perspectiva em dimensões de cidadania, onde se incluam os direitos e deveres recíprocos de cada um como pertencentes a uma sociedade ampla e complexa.

Nossa sociedade, por ser plural e aberta e, por esse motivo, complexa e subjetiva, carece de uma educação que ajude os alunos a reconhecer as diferenças individuais das várias culturas e etnias que nela convivem (HERSH; DIANA; REIMER, 1998). Desta forma, a educação moral não tem a tarefa de designar princípios estanques ou moralidades pré-

definidas, seu papel está voltado com maior afinco à reflexão daquilo que pode ser moralmente bom para as pessoas, para a sociedade e para a convivência saudável entre os indivíduos.

Educar em valores es antes todo proveer de condiciones, generar climas y ayudar, como el andamio lo hace al que trabaja y contruyue, a recrear valores, generar formas nuevas en las que se encarnen valores ya existentes, crear nuevas formas de estar y valorar su vida y orientar para que el que aprende sea capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo sino además ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos (MARTÍN, 1998, p.49)

Puig (1998) sugere que, como contribuinte da construção da personalidade moral, a escola desenvolva um papel mais contundente na prática moral educativa, buscando ser mais eficaz na construção de ações educativas que, intencionalmente elaboradas, favoreçam a educação moral, as quais ele denomina de *practicum moral*<sup>44</sup>.

Para Puig as práticas sociais, ou seja, “el conjunto de procedimientos, métodos o técnicas que realizan apropiadamente los agentes sociales (2003)”, medeiam entre as influências das características estruturais da sociedade nas ações dos sujeitos e as ações dos sujeitos que renovam tais práticas modificando essas mesmas características estruturais. O autor salienta que as práticas morais, por serem intencionais, podem ser trazidas como instrumento educacional e orientadas como elemento construtor da personalidade moral ou de valor (2003) e que através do *practicum moral* abra-se para a escola a possibilidade de se tornar um vasto campo moral-reflexivo (PUIG, 1998).

---

<sup>44</sup> “[...] *practicuns morais*: situação em que há uma explícita vontade educativa que, porém, não se torna operante em meios escolares ou escolarizados, e sim em diversos âmbitos da realidade social” (PUIG, 1998).

#### 4. O Praticum Moral como instrumento fortalecedor da presença da família na escola

A escola tem vínculos com a cultura em que está inserida. Os alunos, famílias e pessoas da comunidade local que circulam na escola trazem pra dentro dela aquilo que vivem em seus cotidianos, introduzem na vida escolar seus conceitos de vida, seus valores, suas culturas. Há, por parte da escola, vínculos dependentes do meio em que se localiza que necessitariam estar fixados em seus conteúdos, programas pedagógicos e curriculares. São elementos indissociáveis à vida escolar. “Uma das modificações mais profundas no conceito da escola consiste, exatamente, em reconhecer a dependência, par e passo, das condições do meio de que ela deve ser um reflexo e uma condensação” (TEIXEIRA, 1997, p. 84-85).

Um dos papéis da escola refere-se a sua responsabilidade em aproximar a família da vida escolar<sup>45</sup>. Isso porque se reconhece que ela deve estender, como conhecimento formal, o saber já fornecido pela própria vida, expresso na experiência de cada um. “Tudo que a educação escolar deve fazer é aprimorar essa educação ministrada diretamente pela vida. Em essência: preparar o homem para fazer de modo melhor o que por contingência há de fazer” (TEIXEIRA, 1997, p. 84-85).

Também cabe a escola o papel de acolhimento, visto estar constantemente renovando seus quadros discentes; de diálogo com os estudantes e seus familiares, dado a necessidade de interagir e integrar seus saberes numa elaboração coletiva da vida escolar; da construção de um conhecimento que se estenda para toda sociedade, fortalecendo a cidadania e a democracia (CHARLOT, 2001, p. 49).

A família deve ser incluída na construção das ações educativas da escola. É ela, a família, que inicia os primeiros passos na formação do indivíduo. É digno que a vida da comunidade seja estendida à escola, que haja um prolongamento das experiências coletivas e

---

<sup>45</sup> Ver LDB – Leis de Diretrizes Básicas da Educação, citada no Introdução, página 11 deste trabalho.

culturais de cada localidade para dentro da escola. Seus problemas, suas festas e suas vitalidades culturais. Tais possibilidades potencializam a aproximação entre escola e família.

Nogueira (2006) destaca que das transformações da família na contemporaneidade emergiram “novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, o liberalismo nas relações entre pais e filhos que agora se devem não mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo”. Estabelece-se uma família igualitária onde a autoridade cede lugar a ação dialógica, fazendo com os pais tornem-se significativamente responsáveis pelo desempenho escolar de seus filhos.

Essa aproximação entre família e escola traz novas problemáticas, possibilitando um enriquecimento dialético, uma convivência geradora de uma experiência educativa menos reprodutora das estruturas sociais vigentes (BOUDIEU, 2002), tornando-se mais cultivadora do debate e do diálogo, transformando-se, com isso, num elemento contributivo para um repensar pedagógico.

Envolvendo-se nestes conteúdos, o processo educativo se integra de maneira múltipla e não unilateralmente. Se a comunidade, em particular a família, vivenciar a escola como um espaço seu, espaço de extensão de sua convivência familiar e comunitária, a experiência educativa tenderá a ser mais intensa com uma maior clarificação das potencialidades democráticas e uma maior cristalização das ações transformadoras.

[...] a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será – ao menos no plano do discurso – o permanente diálogo com os pais (NOGUIERA, 2006).

Os profissionais da educação vêm buscando encontrar coerências e conexões entre os processos educativos que ocorrem na família e os que se dão no processo educativo escolar. Se a família tem se preocupado com o desenvolvimento escolar de seus filhos, a escola também adentrou o lar. “Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias (NOGUEIRA, 2006)”.

Essa aproximação dialética e dialogal pode ser construída com base numa ação que favoreça o comprometimento de cada uma das partes: escola e família. Mas, para isso acontecer, faz-se necessário que a escola e a família tenham claros seus papéis, suas atribuições, seus compromissos, ou seja, uma definição inteligível das dimensões morais e educativas da formação. Nogueira (2006) também observa que um dos processos que se insere nessa relação é a redefinição dos papéis, havendo entre ambas uma distribuição no trabalho de educar que já não possibilita uma visão nítida da linha divisória de tal atribuição.

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2006)

Tal situação fortifica a necessidade do diálogo como condição equalizadora dos papéis e dos problemas advindos dessa dialética, pois o que se acentua, nesse caso, são as dimensões morais e os valores que implicam tais compromissos.

Mais uma vez recorremos a Puig (1998), o autor destaca que o *Praticum Moral* pode se constituir num excelente recurso pedagógico para a reflexão moral e a busca de formas integradoras das comunidades escolares, por se tratar de um “meio para transmitir, de modo

muito contextualizado, os guias culturais de valor<sup>46</sup> e para treinar cada sujeito no uso dos procedimentos da consciência moral” (PUIG, 1998, p. 241-242). O *particum moral*, ou, a prática moral, inicia o indivíduo no enfrentamento das problemáticas morais emergidas do meio social em está inserido.

Quando falamos de clima ou atmosfera escolar, quando intervimos educativamente mediante a relação que mantemos com alunos e alunas, quando institucionalizamos certas formas de trabalho e colaboração ou quando montamos situações de debate coletivo, estamos atuando como tutores que dão forma educativa à vida da escola. Convertemos escola em *particum moral* (PUIG, 1998, p. 244).

O que se propõe é uma integração sócio-cultural, estruturada de forma dialógica com recursos trazidos pelas experiências e pelas problemáticas surgidas nos processos formativo e educacional. Entretanto essa ação necessitaria ser elaborada com vistas a uma ação pedagógica objetivada na reflexão moral.

A ação da moral escolar em conexão com a ação moral da família pode operacionalizar ações dialógicas ou práticas morais que, saindo do isolamento da educação individualizada e do extremismo cognitivo ou regulador, construam espaços onde o reconhecimento das dimensões morais de cada parte aguce uma convivência solidária entre escola e família.

A interação da família na vida escolar e a valorização de seus potenciais morais e culturais fortalecem o sentimento de identidade. A participação pessoal nas discussões e busca de soluções das problemáticas educacionais, de seus conteúdos reguladores e normativos, gera sentimentos de auto-estima, de confiança em suas próprias possibilidades pessoais, de autonomia, de responsabilidade pessoal e de sentimentos, tanto de vínculos individuais e coletivos, quanto de valorização da própria liberdade. As práticas morais cooperam no

---

<sup>46</sup> “Os guias de valor são produtos culturais que, à guisa de recursos ou instrumentos, medeiam a ação sociomoral a fim de se conseguir a máxima eficiência na resolução das controvérsias de valor que apresenta a experiência” (PUIG, 1998, p. 195)..

desenvolvimento e na valorização das capacidades morais, das virtudes, da concepção de valor, de ética, do sentimento de pertencimento comunitário e identidade pessoal (PUIG, 2003).

## CAPÍTULO V - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Para a análise dos resultados do Estudo Exploratório, utilizei as mesmas seqüências das perguntas colocadas no **“Quadro das questões aplicadas aos alunos, às famílias, aos professores, coordenadores e funcionários da secretaria”**, apresentadas no Capítulo I, sobre a Metodologia, página 53 desta dissertação.

Com o objetivo de facilitar o entendimento das interpretações analíticas, quando usar a expressão “escola”, estarei me referindo às opiniões dos professores em conjunto com as opiniões dos funcionários da secretaria. Na utilização da expressão “família”, estarão inclusos os alunos e todas as famílias envolvidas na pesquisa: as que responderam aos questionários em reunião de pais, as que responderam através dos alunos e aquelas que foram entrevistadas. Quando necessitar me referir especificamente a um grupo, indicarei nominalmente ou fazendo uso das abreviaturas abaixo discriminadas:

QFRP – Questionários respondidos pelas Famílias em Reunião de Pais

QFAA – Questionários respondidos pelas Famílias Através dos Alunos

QPPA – Questionários respondidos pelos Próprios Alunos

QPRO – Questionários respondidos pelos Professores

QFSEC – Questionários respondidos pelos Funcionários da Secretaria

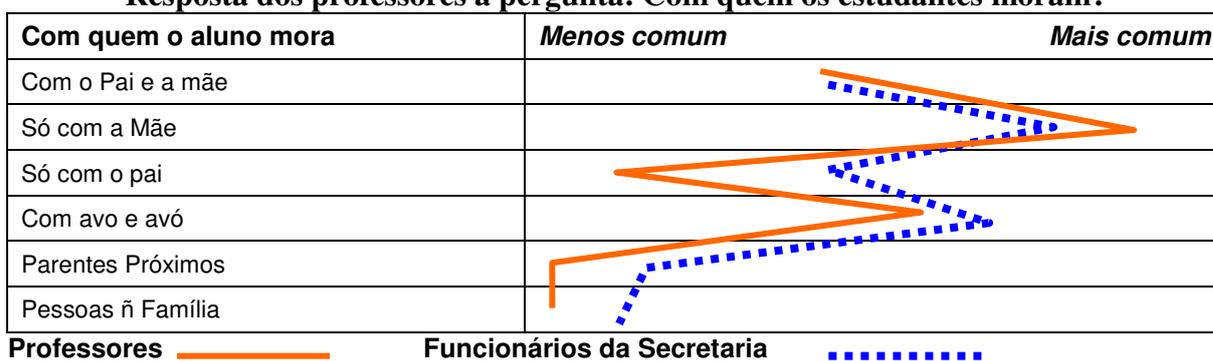
De um total de 283 alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis, 20 professores, 02 Coordenadoras e 10 funcionárias da secretaria, as quantidades de questionários aplicados foram as seguintes: 111 (cento e onze) QFRP - Questionários respondidos pelas Famílias em Reunião de Pais, 39,2%; 127 (cento e vinte e sete) QFAA - Questionários respondidos pelas Famílias Através dos Alunos, 44,8%; 248 (duzentos e quarenta e oito) QPPA - Questionários

respondidos Pelos Próprios Alunos (6<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries), 87,63%; 08 (oito) QFSEC - Questionários respondidos pelos Funcionários da Secretaria, 80%; 14 (catorze) QPRO - Questionários respondidos pelos Professores, 70%; 02 (dois) coordenadoras, 100%.

Na questão sobre o grau de parentesco das pessoas com quem o estudante mora, a escola interpreta como mais comum o aluno morar somente com a “mãe” do que com “pai e mãe” juntos, Gráfico n°. 01, abaixo, o que difere da realidade, conforme Tabela n°. 06, próxima pagina, pois os dados constatados demonstram que a situação “morar com o pai e a mãe” se apresenta como prevalecente. Havendo também nessa questão a constatação de que é a mulher–mãe quem assume a família quando da ausência de uma das partes do casal. Os índices apresentados pela família referentes a morar com “pai e mãe” e morar “só com a mãe” são bem próximos, enquanto morar “só com o pai” apresenta índices excessivamente menores: “pai e mãe” - 41,3 % (QFRP), 41,7% (QFAA) e 46,8% (QPPA); morar “só com a mãe” – 39,6% (QFRP), 36,6% (QFAA) e 33,5% (QPPA); morar “só com o pai” – 5,8 % (QFRP), 2,3% (QFAA) e 4,8% (QPPA).

**GRÁFICO 01**

**Resposta dos professores à pergunta: Com quem os estudantes moram?**

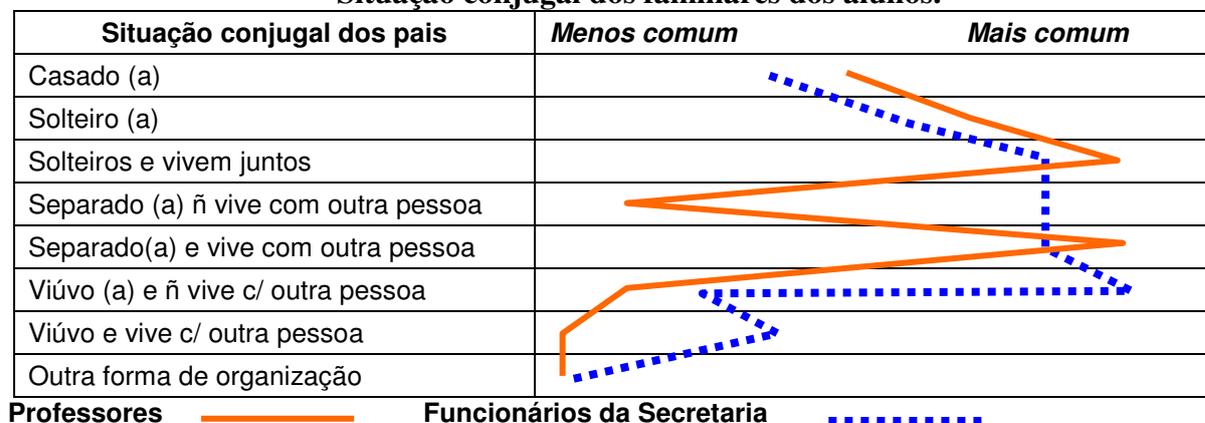


**TABELA N.º 06**  
**Índices com a resposta da pergunta: Com que o estudante mora atualmente?**

	Com o Pai e a mãe (%)	Só com a Mãe (%)	Só com o pai (%)	Com avo e avó (%)	Parentes Próximos (%)	Pessoas ã Família (%)	Prefiro ã responder (%)
Pais Reunião	41,3	39,6	5,8	4,1	4,9	2,8	1,5
Pais p/ aluno	41,7	36,4	2,3	6,8	8,3	3	1,5
Alunos	46,8	33,5	4,8	6,5	4,8	2	1,6

Em relação à situação conjugal das famílias há também discrepância entre a opinião da escola e a realidade apresentada. Enquanto a escola julga ser menos comum a situação “casado(a)” e mais comum “separado(a) e vive junto com outra pessoa”, Gráfico n.º.02, o maior índice assinalado pelas famílias se deu sobre o item “Casado(a)” : QFRP - 31,9%, QFAA - 30,1 e QRPA – 36,4%, Tabela n.º. 07, abaixo.

**GRÁFICO 02**  
**Situação conjugal dos familiares dos alunos.**



**TABELA N.º 07**  
**Situação conjugal dos familiares**

	Casado (a) (%)	Solteiro (a) (%)	Separado (a) ã vive com outra pessoa (%)	Separado(a) e vive com outra pessoa (%)	Viúvo (a) e ã vive c/ outra pessoa (%)	Viúvo e vive c/ outra pessoa (%)	Solteiros e vivem juntos (%)	Outra forma de organização (%)	Prefiro ã responder (%)
Pais Reunião	31,9	18,6	15,9	8,8	3,5	4,4	13,3	0,9	2,7
Pais p/aluno	30,1	17,4	13,5	9,5	2,4	8	12,7	3,2	3,2
Alunos	36,4	6,5	20,5	12,1	2,8	2,8	9,3	2,0	7,6

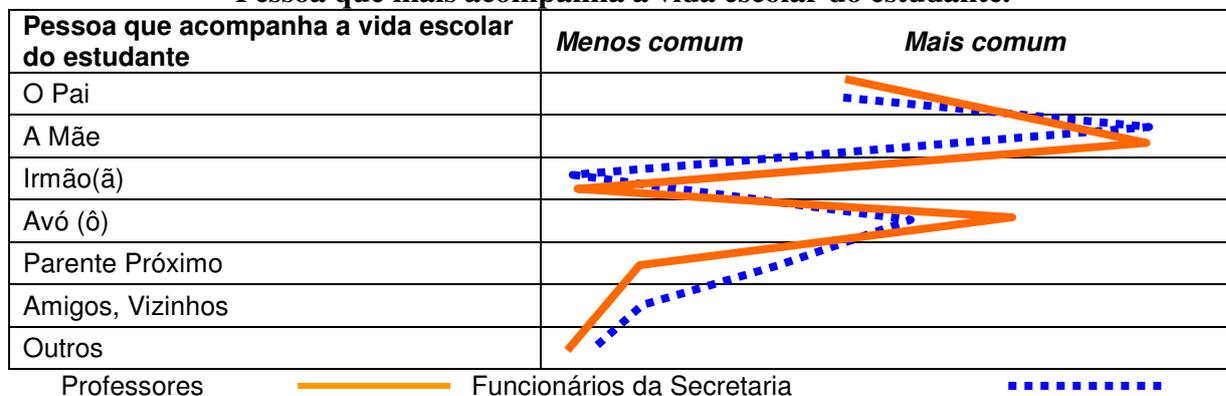
Em relação ao acompanhamento do desenvolvimento escolar do aluno constatei que a mãe atua mais que o pai, conforme Tabela de nº. 08. A opinião da escola, Gráfico nº. 03, e os dados colhidos juntos as família a este respeito convergem na mesma direção. Entretanto a presença do pai se mostra também relevante, o que me faz identificar a necessidade da escola de incluí-lo nas ações socializadoras da escola.

**TABELA Nº. 08**  
**Quem mais acompanha a vida escolar do estudante**

	O Pai (%)	A Mãe (%)	Irmão(ã) (%)	Avó (ô) (%)	Parente Próximo (%)	Amigos, Vizinhos (%)	Outros (%)	Prefiro ã responder (%)
Pais Reunião	18,5	67,7	3,1	1,5	4,6	0,8	0,7	3,1
Pais p/aluno	13,1	65,5	4,1	5,5	5,5	0,7	2,3	2,3
Alunos	22.4	59.1	6.5	4.5	4.5	0.9	1.2	0.9

**GRÁFICO 03**

**Pessoa que mais acompanha a vida escolar do estudante.**



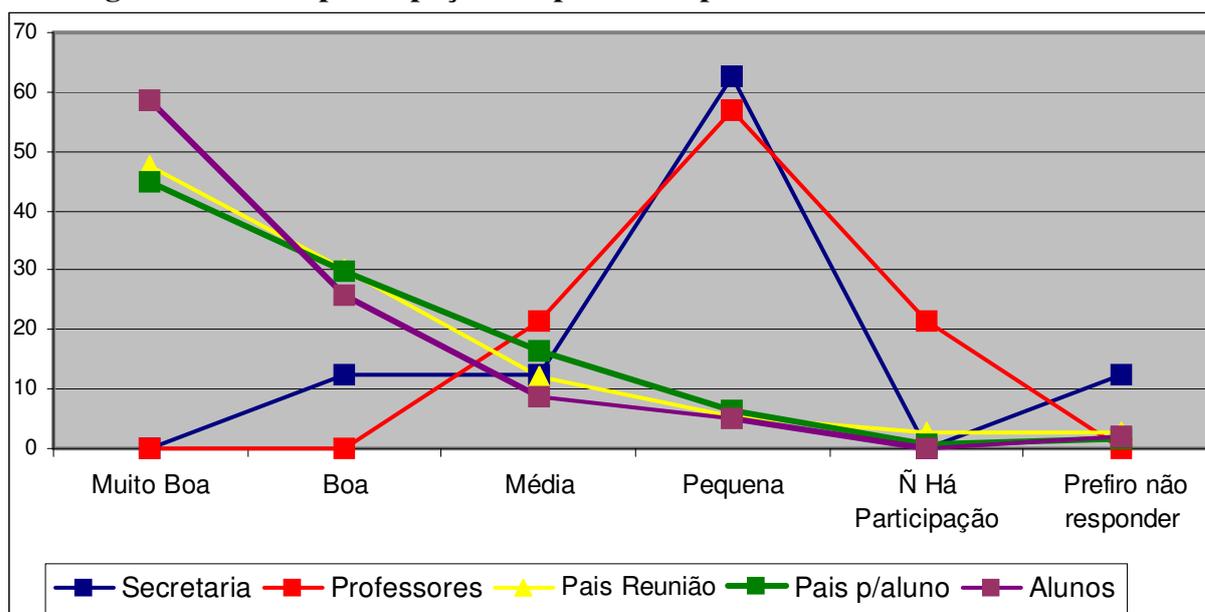
Na questão relativa ao nível de participação da família na vida do estudante, houve consideráveis discrepâncias. A interpretação que a escola desenvolve é totalmente contrária às desenvolvidas pela família. Para escola, a participação dos pais se localiza entre “pequena” e “não há participação”. Mas não é essa a situação demonstrada pelas famílias, pois, para elas, os maiores índices se localizam entre “muito boa” e “boa”, Tabela nº. 09, pagina seguinte.

**TABELA N.º 09**  
**Participação dos pais ou responsáveis na vida do estudante**

	Muito Boa (%)	Boa (%)	Média (%)	Pequena (%)	Ñ Há Participação (%)	Prefiro não responder (%)
Secretaria		12,5	12,5	62,5	12,5	
Professores			21,5	57,1	21,4	
Pais Reunião	47,4	30,2	12	5,2	2,6	2,6
Pais p/aluno	44,9	29,9	16,5	6,3	0,8	1,6
Alunos	58,1	25,7	8,7	5,1	0,4	2

No gráfico de linhas abaixo, Gráfico n.º. 04, podemos visualizar com mais precisão como essa inversão acontece. No sentido de “muito boa”, “boa”, “média” e “não há participação”, no caso de pais e alunos, há uma declinação, uma diminuição dos índices no sentido da “não participação”, enquanto entre professores e secretaria esta linha tem sentido invertido, parte de um decréscimo para uma acentuada elevação na resposta “pequena” participação.

**GRÁFICO N.º. 04**  
**Pergunta n.º. 04: A participação dos pais ou responsáveis na vida do estudante é:**



Índices em percentagem

Estes dados nos remetem a uma discussão sobre quais seriam então as imagens que cada parte tem sobre “participação na vida escolar dos alunos”. Aspecto que será aprofundado quando, a estes dados, forem acrescentadas as informações colhidas nas entrevistas com pais e professores.

Quanto aos motivos da não participação das famílias na vida escolar dos alunos, encontrei também dados bastante diversos entre família e escola. Na própria escola, há uma divergência de dados, pois os professores consideram que “a não participação” se dá mais pelo desinteresse que pelas dificuldades, considerando que “os pais não se interessam” (57,2%) pelo desenvolvimento escolar de seus filhos, conforme Tabela nº. 10 abaixo.

**TABELA Nº. 10**  
**Geralmente quando as famílias não participam da vida dos alunos fazem isso ocorre porque:**

	Os pais se interessam, mas não têm tempo (%)	Os pais se interessam, mas a escola não estimula nem incentiva (%)	Os pais se interessam, mas o aluno não gosta desta participação (%)	Os pais não se interessam (%)	Prefiro não responder (%)
Secretaria	50	12,5	12,5	25	
Professores	35,7		7,1	57,2	
Pais Reunião	61,3	14,5	11,3	10,5	2,4
Pais p/aluno	66,4	4,5	11,9	8,3	8,9
Alunos	67,8	4,7	11,4	4,7	11,4

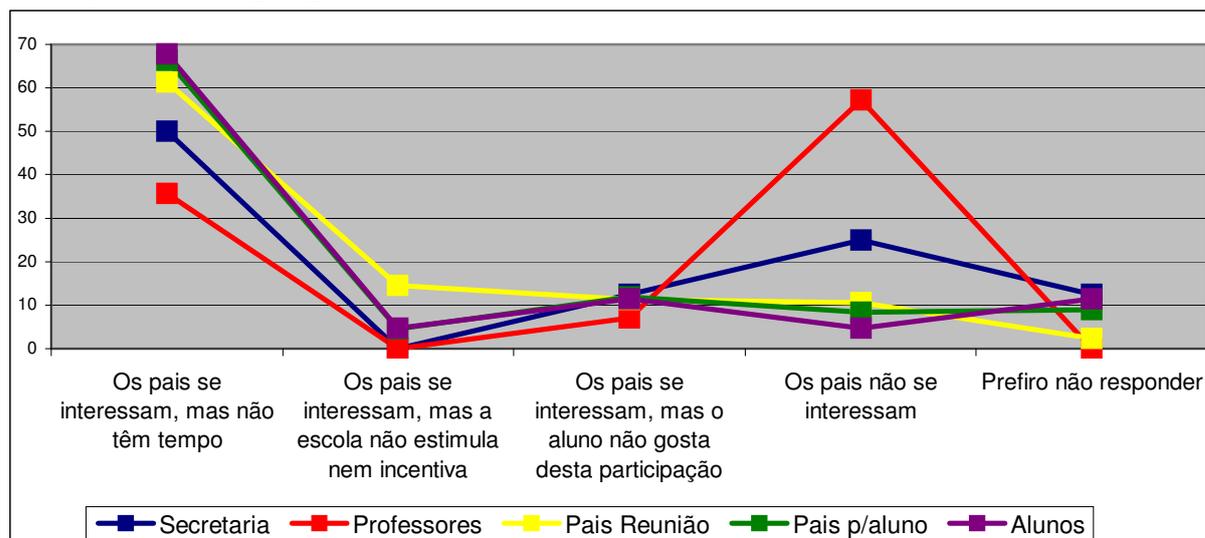
Já os funcionários da secretaria consideram que as famílias têm mais dificuldades que desinteresse, indicando com maior grau que “os pais se interessam, mas não têm tempo” (50%).

Nas famílias, diferentemente dos professores, há uma maior consideração quanto às impossibilidades e dificuldades. A resposta com maior indicação quanto às dificuldades na participação das famílias na vida escolar dos estudantes foi “os pais se interessam, mas não

têm tempo” (QFRP: 61,3%; QFAA: 66,4%; QPPA: 67,8%). O gráfico de linhas abaixo, Gráfico n°. 05, nos proporciona um olhar mais nítido dessas questões:

### GRÁFICO N°. 05

**Pergunta n°. 05: Geralmente, quando as famílias não participam da vida escolar dos alunos, fazem isso porque:**



Índices em porcentagem

Com referência à relação família-escola há unanimidade quanto à necessidade da melhoria por parte da escola no incentivo à família em participar da vida escolar do aluno. Escola e família, todos indicaram que a escola “tem incentivado, mas precisa melhorar”, conforme demonstrado na Tabela n°. 11, abaixo.

**TABELA N°. 11**

**Como você acha que a escola tem incentivado a família a participar da vida escolar do aluno?**

	Tem incentivado, mas precisa melhorar (%)	Tem incentivado muito pouco (%)	Tem incentivado de forma satisfatória (%)	Não tem incentivado (%)	Prefiro não responder (%)
Secretaria	75	25			
Professores	50	35,7	14,3		
Pais Reunião	53,5	11,2	26,7	6	2,6
Pais p/aluno	41,8	11,2	23,9	113,4	9,7
Alunos	48	10,9	29	2,4	9,7

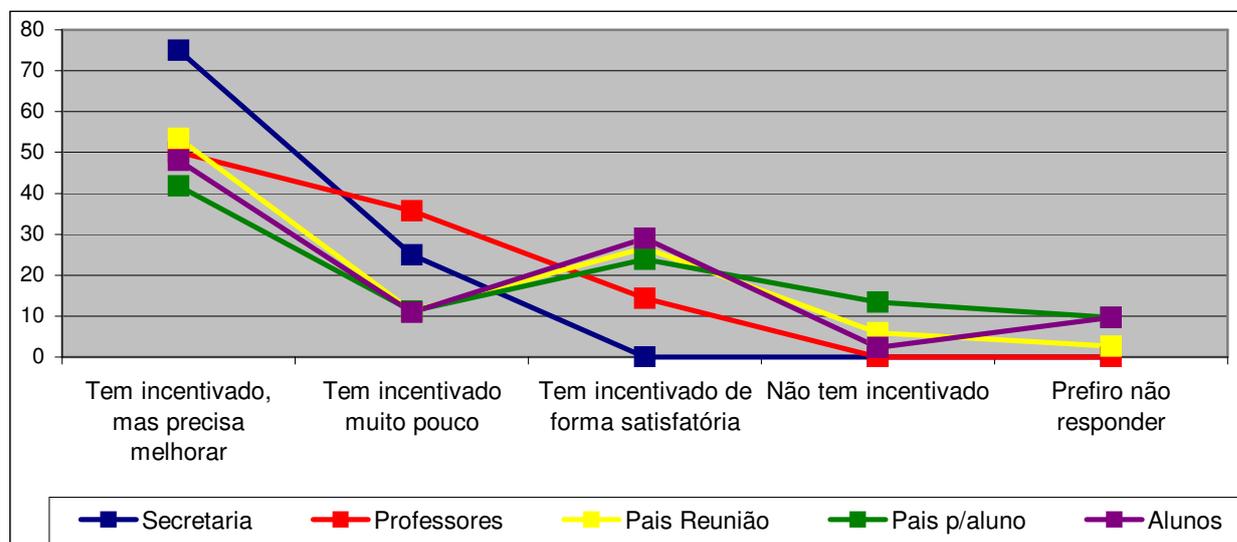
É interessante notar que há uma autocrítica por parte da escola, pois os índices acentuam-se nas respostas que responsabilizam a escola. Observemos que, no caso específico dos professores, os percentuais da resposta “tem incentivado, mas precisa melhorar” são de 50%, “têm incentivado muito pouco” são de 35,7%, enquanto a resposta “tem incentivado de forma satisfatória” apresentou 14,3%. No caso da secretaria, os índices de “tem incentivado, mas precisa melhorar” são de 75%, “tem incentivado muito pouco” são de 25%, enquanto a resposta “tem incentivado de forma satisfatória” apresentou índice zero .

Há um dado que merece destaque em relação a esta questão: a resposta “não tem incentivado”, respondido pelos pais que receberam questionário através dos alunos (QFAA), apresenta um percentual bem mais elevado que as outras categorias. Nesta categoria, o percentual foi de 13,4%, enquanto os familiares que responderam em reunião de pais (QRFP) apresentam 6% e os alunos 2,4%.

É possível que essas diferenças possam estar relacionadas ao fato dos pais que não vêm na escola sentirem a ausência do estímulo e incentivo da escola com mais intensidade, corroborando assim as análises anteriores quanto ao pouco incentivo que a escola dá a essa relação.

De qualquer maneira, os dados apresentados demonstram que “as maiorias” dos que participaram da pesquisa entendem que o incentivo da escola precisa melhorar. Há uma insatisfação que perpassa professores, funcionários, familiares e alunos. No gráfico de linha da próxima página, Gráfico nº.06, podemos ter uma maior visualização desta situação e das observações.

**GRÁFICO Nº. 06**  
**Pergunta 06: Como você acha que a escola tem incentivado a família a participar da vida escolar do aluno?**



**Índices em porcentagem**

No que refere a questão sobre em que nível a aproximação entre a escola e a família pode contribuir com os pais na formação do estudante, todos os envolvidos com a educação escolar reconhecem a importância da aproximação entre família e escola. Nas análises das entrevistas, constatei que a forma de maior expressão desse envolvimento se dá pela presença da família na escola. Na pergunta “em que nível a aproximação entre a escola e a família pode contribuir com os pais na formação do estudante”, Tabela nº. 12 abaixo, os índices foram bem mais elevados que os das outras opções: QFSEC: 87,5%; QPRO: 92,9%; QFRP: 83,3%; QFAA: 67,7%; QFAA: 66,3%.

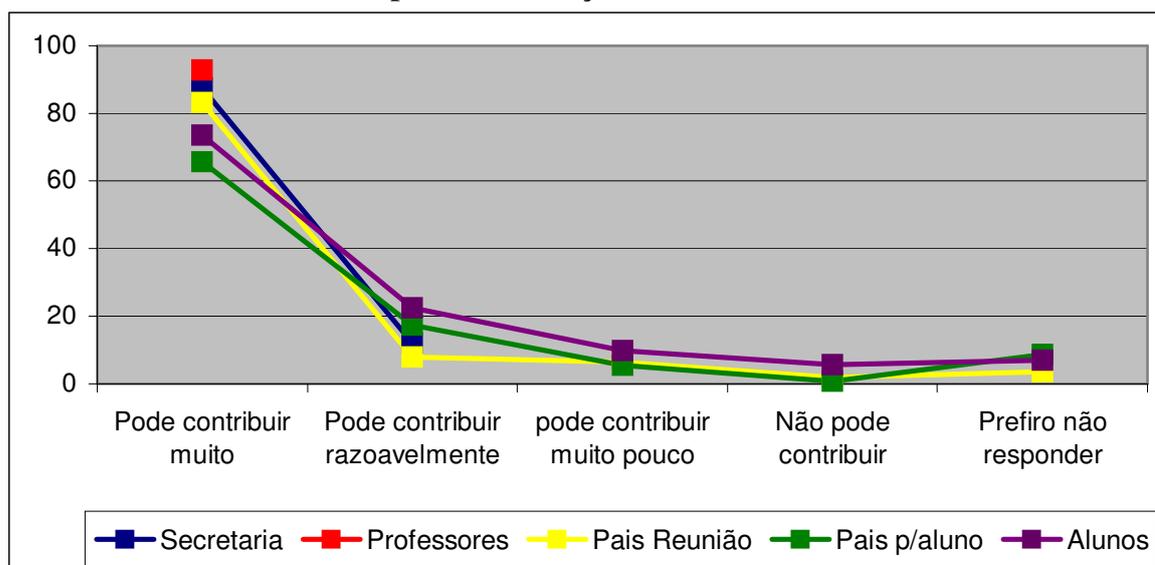
**TABELA Nº. 12**  
**Em que nível a aproximação entre a escola e a família pode contribuir com os pais na formação do estudante?**

	Pode contribuir muito (%)	Pode contribuir razoavelmente (%)	Pode contribuir muito pouco (%)	Não pode contribuir (%)	Prefiro não responder (%)
Secretaria	87,5	12,5			
Professores	92,9		7,1		
Pais Reunião	83,3	7,4	6,5	1,9	0,9
Pais p/aluno	67,7	17,3	5,5	0,8	8,7
Alunos	66,3	16,4	7	3,3	7

O gráfico de linhas abaixo, Gráfico n°. 07, possibilita-nos uma visão mais nítida desses indicativos.

### GRÁFICO N°07

**Pergunta n°. 07: Em que nível a aproximação entre escola e família pode contribuir com os pais na formação do estudante?**



**Índices em porcentagem**

Na pergunta sobre de qual instituição “a iniciativa e o incentivo a uma maior aproximação entre a escola e a família deve partir”, os resultados nos revelam uma compreensão equivalente entre ambas as partes no que se refere às suas responsabilidades. A escola julgando ser “mais da escola”, QFSEC: 62,5% e QPRO: 78,6% . As famílias, entretanto, julgam ser “mais das famílias”, QFRP: 53,4% e QFAA: 51,1%. Enquanto uma e outra instituição levam pra si a maior responsabilidade nessa aproximação, os alunos vêem essa situação de maneira bem equilibrada, 42,9% “mais da escola” e 49,8 “mais da família” (QPPA).

Abaixo apresento Tabela e Gráfico de linha que possibilitarão melhor compreensão e visualização dessas informações (Tabela n°. 13 e Gráfico n°. 08).

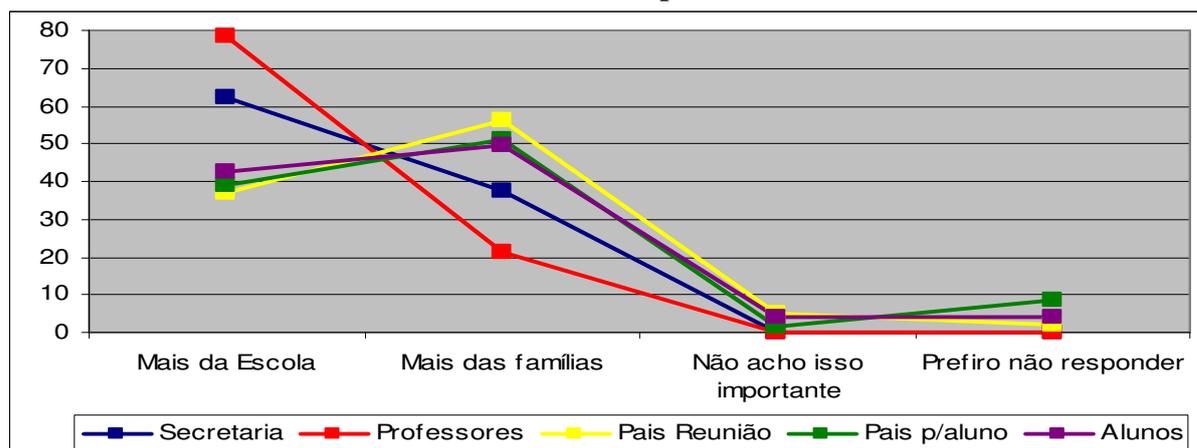
**TABELA Nº. 13**

**A iniciativa e o incentivo a uma maior aproximação entre a escola e a família devem partir:**

	Mais da Escola (%)	Mais das famílias (%)	Não acho isso importante (%)	Prefiro não responder (%)
Secretaria	62,5	37,5		
Professores	78,6	21,4		
Pais Reunião	36,9	53,4	1,9	7,8
Pais p/aluno	39	51,1	1,5	8,4
Alunos	42,6	49,8	3,8	3,8

**GRÁFICO Nº08**

**Pergunta nº. 08: A iniciativa e o incentivo a uma maior aproximação entre a escola e a família devem partir:**



Índices em porcentagem

Na identificação do nível de reconhecimento que a família possui sobre as ações mais comuns utilizadas pela escola, para provocar a aproximação da família com a escola, constatei que, à medida que essas práticas vão se afastando de informações sobre o desenvolvimento e desempenho escolar de seus filhos e se aproximando de ações com conteúdos sociais, formativos e recreativos (palestras, debates, campanhas de solidariedade e reuniões comunitárias), o potencial valorativo da influência vai diminuindo, conforme indicado na Tabela nº. 14, próxima página.

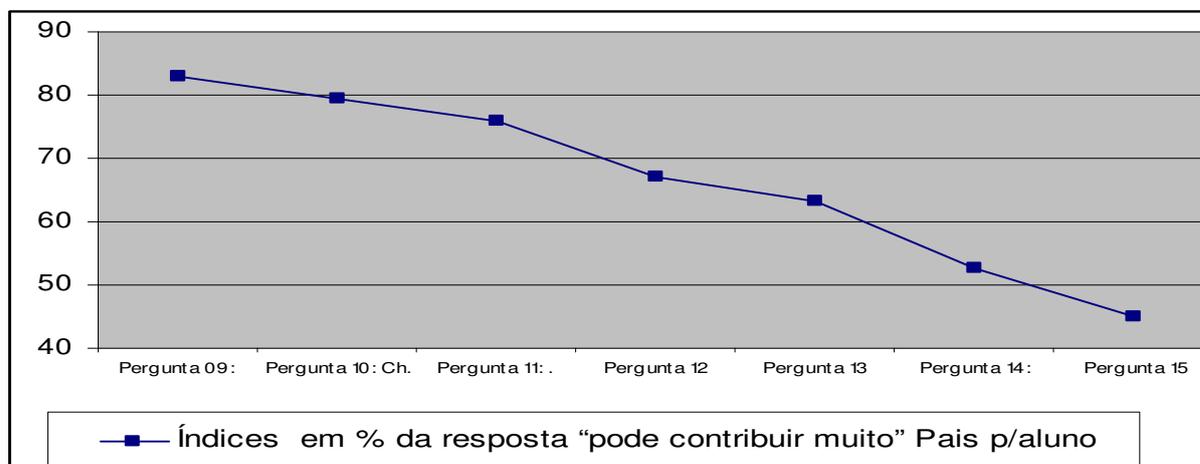
Devido à impossibilidade de um segundo encontro com as famílias em reunião de pais para continuidade desta etapa, as questões da Tabela nº. 14, abaixo, não foram respondidas por esse grupo (QFRP).

**TABELA Nº. 14**  
**Relação das perguntas de 09 a 15 com os índices em % das respostas**

Perguntas	Índices em % da resposta “pode contribuir muito”
<b>Pergunta 09:</b> Chamar os pais ou responsáveis para falar-lhes sobre o lado positivo do aluno, suas boas notas e boas atitudes.	82,9
<b>Pergunta 10:</b> Chamar os pais ou responsáveis para falar-lhes sobre o lado negativo do aluno, suas más notas e suas atitudes indisciplinadas.	79,5
<b>Pergunta11:</b> Chamar os pais ou responsáveis na escola para entregar-lhes notas ou participarem de reuniões pedagógicas.	75,8
<b>Pergunta 12:</b> Convidar os pais ou responsáveis para participarem de palestras e debates de temas de interesse das famílias	67,2
<b>Pergunta 13:</b> Convidar os pais ou responsáveis para participarem de campanhas de solidariedade, ajuda às famílias e outras comunidades carentes.	63,3
<b>Pergunta 14:</b> Abrir a escola para reuniões ou atividades dos moradores, da comunidade ou de pais de alunos que residem no bairro ou nas proximidades da escola.	52,7
<b>Pergunta 15:</b> Convidar os pais ou responsáveis para participarem de atividades recreativas e festas da escola.	44,9

O Gráfico de Linhas, Gráfico nº.09, próxima pagina, possibilitará uma visualização mais nítida dos resultados acima, onde poderemos verificar a inclinação das linhas no sentido das ações com maior vínculo na educação escolar formal às ações sociais, integrativas e recreativas.

**GRAFICO N°. 09**  
**Índices em % das respostas das perguntas de 09 a 15\***



Índices em percentagem

\* Ver perguntas no Gráfico n°. 14, página anterior.

Na análise das entrevistas com os moradores sobre presença da escola na comunidade, pude constatar que a escola tem pouca inserção na comunidade. As referências a conhecer a escola limitaram-se ao período de eleição, ou no caso de duas famílias que seus filhos são alunos da escola, conhecem pela obviedade da causa. Entretanto nenhum deles destacou qualquer atividade significativa da escola.

Este estudo exploratório foi significativo para a identificação do objeto de estudo: a presença da família na escola. A opção em estudar o imaginário construído pelas famílias sobre esse objeto, adveio da percepção de que, para os grupos envolvidos nessa necessidade, família e escola, não há uma nítida compreensão sobre o significado da presença da família na escola.

Através das entrevistas, de minha presença nas reuniões de pais, nos intervalos, nas salas dos professores durante os intervalos, nas conversas informais com professores, pais e coordenadores, pude observar o envolvimento e o compromisso dessas famílias, as preocupações e os sentimentos decorrentes dessa dedicação. Também pude observar o

desconhecimento ou desinteresse da escola no estabelecimento de ações de aproximação das famílias. Há cobranças, mas as ações são mais dirigidas a aspectos ligados ao comportamento dos alunos, geralmente àqueles que não se adaptam às intenções dos professores ou da escola, ou aos seus baixos rendimentos escolares. Sendo, nesses casos, o contato feito com a Coordenação e não com os professores diretamente.

A disponibilidade dessas famílias em participar da pesquisa foi de expressiva relevância. Fui recebido em suas residências para realização de entrevistas, estiveram presentes em outras entrevistas marcadas no colégio ou em locais marcados, deslocando-se de suas casas ou de seus trabalhos.

Nas primeiras entrevistas realizadas nos finais das reuniões de pais, essas famílias, assim como outras que também foram solidárias à pesquisa, dispuseram-se a permanecer após as reuniões para participarem das entrevistas.

Todos esses aspectos fizeram-me reconhecer a necessidade de identificar os valores que estariam servindo de suporte a essas atitudes. O que levaria esses pais, essas mães, esses parentes e pessoas envolvidas na vida das crianças a se dedicarem com tanto afincamento à educação moral e escolar dessas crianças? Que imagens estariam sendo construídas? Que valores estariam envolvidos nessa disponibilidade e dedicação?

O número de pais, mães e responsáveis presentes nas reuniões sempre foram aquém do número de alunos matriculados, no entanto, essas famílias se faziam presentes não só nessas ocasiões como também nas demais atividades desenvolvidas pela escola. As informações sobre a presença dessas famílias nessas outras atividades me eram fornecidas pela coordenação, da qual também tive uma contribuição significativa na identificação dos casos a serem escolhidos, pois por conhecer cada família, seus valores e envolvimento com a educação dos estudantes, puderam me fornecer informações significativas.

Em relação às entrevistas, era meu plano entrevistar também o presidente atual da Associação dos Moradores, porém este não foi encontrado no dia selecionado para este fim.

As entrevistas e questionários me deram parte da compreensão sobre as imagens construídas pelas famílias, professores e funcionários. Entretanto, minha frequência no ambiente escolar me fez penetrar na informalidade, identificando as expressões mais espontâneas, observando o movimento da escola, os procedimentos e as falas dos professores, coordenadores, diretores e pais.

Durante o ano de 2005, estive presente em seis reuniões de pais convocadas pela escola. As duas primeiras para entrega dos livros didáticos dos alunos, as quatro seguintes foram para entrega de notas e explicação das situações pedagógicas dos alunos, sendo duas ao final da segunda unidade (término do primeiro semestre) e duas ao final da terceira unidade (término do terceiro bimestre).

Todas as vezes que fui aplicar questionário ou entrevista, durante o intervalo, permanecia na sala dos professores, momento em que, em função da minha presença e do fim a que me destinava, surgiam discussões e reflexões sobre a estrutura familiar, a integração da escola com a família e as posturas dos professores e da escola em relação a esses assuntos. Falas, pensamentos e discussões que enriqueceram sobremaneira as análises do campo empírico.

## CAPITULO VI - PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Nessa etapa do trabalho, fiz uma análise das respostas buscando encontrar imagens<sup>47</sup> que pudessem demonstrar o imaginário<sup>48</sup> dessas famílias sobre os principais elementos que incidem sobre a manutenção e construção da presença da família na escola.

As famílias analisadas foram divididas em três categorias, conforme apresentado no capítulo metodológico: uma família onde o casal em conjunto cuida e acompanha a vida escolar do filho, ao qual denominarei de Família-Casal; uma família cujos filhos são acompanhados unicamente por uma mãe, caso que me referirei como Família-Mãe e um terceiro caso de família em que o pai é o principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos, onde me referirei como Família-Pai.

Com o objetivo de ordenar as respostas em campos temáticos, conforme apresentado no "**Quadro sobre os conteúdos a serem analisados nas entrevistas**" (Tabela nº.01, pag. 51 do Capítulo I ), organizei outro quadro com as respostas de cada uma das perguntas realizadas, "**Quadro dos resultados das entrevistas do Estudo de Caso**", Tabela nº. 15, o qual apresento no final deste capítulo, nas páginas de nº. 137 a 141 .

Preferi essa sistematização pois, durante as entrevistas, nem sempre as respostas seguiam as linearidades sugeridas pelas perguntas, os assuntos iam e vinham sem uma métrica determinada. O quadro foi organizado com respostas em momentos em que nem sempre se

---

<sup>47</sup> O termo "imagem", neste trabalho, está baseado no conceito de Bachelard, o qual considera "imagem" como um processo dialético que ocorre no interior do indivíduo, de onde emerge conteúdos da intimidade afetiva dessa individualidade. O autor destaca que "os sujeitos transportados às coisas, as imagens trazem a marca do sujeito" (Bachelard, 2003). Para o autor, tudo o que se imagina, toda matéria imaginada, é a imediata imagem de uma intimidade (2003, p.03).

<sup>48</sup> O imaginário, mesmo sendo a manifestação individualizada de uma imagem, expressa conteúdos simbólicos, morais e culturais, constituindo-se numa memória coletiva que possibilita ao indivíduo a identificação da imagem que ele tem de si em relação à conjuntura em que está inserido. O imaginário "é uma herança cultural de uma certa comunidade e é composto por imagens e outros signos, por valores e pelas suas relações entre si as quais possibilitam a concatenação das idéias sobre o real." (MEDEIROS, C.; MEDEIROS, A. 2002). Mas o imaginário não se atém apenas a uma dimensão sociológica "O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável" (MAFFESOLI, 2001).

ligavam diretamente às perguntas, mas que fluíram durante as entrevistas e que possuíam conexões temáticas com as perguntas.

O que me importava era ouvir, não interferindo nas reflexões que os entrevistados faziam. Eles falavam sobre aquilo que julgavam ter importância. Iam construindo imagens de uma realidade que lhes era própria. Em que, posteriormente, através de minhas análises, pude observar que essas famílias compartilhavam o imaginário de que estar presente na escola é um processo que envolve comprometimento, dedicação e empenho.

Antes de entrar na análise de cada caso, julguei ser relevante fazer alguns apontamentos genéricos, sem uma conexão direta com as categorias propostas nos quadros citados acima. No imaginário dessas famílias, a “presença da família na escola” é uma extensão de uma ação desenvolvida como processo de educação e formação que se inicia na própria vida familiar e no cotidiano. Acompanhar os estudos e a vida escolar dos filhos é parte de uma obrigação mais ampla que inclui: saber quais são as amizades e companhias dos filhos, os ambientes que freqüentam, o que carregam em suas mochilas, horários que chegam da escola, o que acontece no trajeto casa-escola - escola-casa, entre outras.

Na compreensão dos entrevistados esse comprometimento com a vida dos filhos garante respeito e consideração diante das demais famílias. Na fala da mãe da Família-Casal, pude observar essa dimensão quando ela diz: “Se você sabe que seu filho está bem, você é elogiado. Isso é bom também”, depois complementa: “Tem pai que não sabe nada de seu filho... não vai à escola... se o filho vai bem, se vai mal...” O reforço social, através dos elogios, fortalece o imaginário de que o cuidado e o acompanhamento escolar são características de famílias responsáveis e com uma moral admirável.

Entretanto, a presença dessas famílias na escola não é uma questão restrita, que se realiza como ações isoladas, presa apenas às questões da educação formal. A preocupação e o cuidado com os filhos é um compromisso sócio-moral, onde a educação escolar e a formação

moral é parte integrante de um processo formativo amplo. “O pai e a mãe devem estar presentes agora na adolescência. Têm que estar presentes na vida, não é só na escola.” As expressões “adolescência” e “vida” incluem-se em extensões temporais e físicas que se estendem para além dos espaços escolares. A escola é uma parte da vida e da adolescência que engloba um campo de ações educativas que se fortalecem mutuamente. A família se faz presente na escola porque se faz presente na vida do filho ou da filha.

Valores como “educação familiar”, “diálogo com os filhos”, “respeito”, “amizade”, “responsabilidade” se fazem presentes nas falas e se constituem em base fundamental para a formação dos filhos. No imaginário dessas famílias, esses valores são determinantes na construção do processo de formação da personalidade moral de seus filhos.

Essas famílias buscam desenvolver uma coerência entre o que fazem e o que esperam de seus filhos, numa conexão que vincula afeto, respeito e responsabilidade. Em nenhum momento das entrevistas foi cogitado impossibilidades no cumprimento desse dever. Todas as falas se apresentaram em perspectiva positiva.

Estudos anteriores demonstram que essa coerência e segurança nas ações e nas interpretações possibilitam à criança a confiança e a vontade de seguir seus estudos. Lahire (1997, p.349) destaca que “a força escolar da criança repousa numa confiança familiar não-contraditória, composta de adultos coerentes entre si, em que vários princípios de socialização não se superpõem e exercem seus efeitos regulares, sistematicamente e duradouramente”. Portanto, no imaginário dessas famílias, a “presença da família na escola” faz parte de uma trajetória que tem seu início no lar, estendendo-se e abarcando todas as dimensões da vida da criança ou do adolescente.

Partirei agora para uma análise mais detalhada, caso a caso, conforme a ordem seqüencial apresentada nos quadros: **“Quadro sobre os conteúdos a serem analisados nas entrevistas”** (Tabela nº. 01 pag. 51, Capítulo I) e **“Quadro dos resultados das entrevistas**

do Estudo de Caso”, disponibilizado no final deste capítulo, páginas de 137 -141. Desta forma, para facilitar a compreensão analítica, apresentarei o campo temático, os conteúdos a serem analisados e as respectivas perguntas realizadas em cada uma dessas etapas.

### **Campo Temático**

#### **Formato da constituição conjugal e sua interferência sobre a presença da família na escola**

##### **Pergunta nº. 01: Qual a sua situação conjugal?**

Nessa primeira questão pretendi averiguar se, no imaginário dessas famílias, o formato da união conjugal familiar seria ou não fator de interferência na “presença da família na escola”. Na escolha dos tipos familiares não havia incluído, como instrumento seletivo, a estrutura conjugal. Ative-me mais a quem estava presente na escola, sem, num primeiro momento, verificar como se organizavam conjugalmente.

Quando perguntados sobre a situação conjugal, na Família-Casal, a mãe responde que eles não têm uma união oficializada civilmente: “Nós não somos casados, a gente vive junto há 14 anos, somos cônjuge<sup>49</sup>”.

A mãe da Família-Mãe informa que é solteira, tem quatro filhos, sendo dois casais, um casal de adolescentes, filhos do primeiro relacionamento, cujo homem já é falecido, e um casal de gêmeos frutos de um segundo relacionamento, que também não teve continuidade.

No caso da Família-Pai, o pai responde: “Sou casado, católico... tudo certinho”. Esta é uma resposta que nos permite inferir que a imagem do entrevistado emana do imaginário

---

<sup>49</sup> Não foi encontrada nenhuma definição sobre o termo “cônjuge”. O casal, ao usar essa expressão indica que possui uma união estável, entretanto essa união não está oficializada nem civil nem religiosamente.

popular que coloca o casamento oficial, no civil e no religioso, em superioridade moral às outras formas de união conjugal (SARTI, 2005, p. 48).

Nesses três casos selecionados, conforme planejado, as organizações familiares se dão de maneira bem distintas. Cada caso com sua singularidade: um casal com união consensual, uma mãe solteira e um pai casado oficialmente.

Apesar das constatações acima apontarem na direção de que a situação conjugal possa não ser um fator potencialmente significativo em relação à presença da família na escola, ainda assim, julguei ser necessário observar como essa questão se estrutura no imaginário dessas famílias. O que buscarei aprofundar com a pergunta seguinte.

**Pergunta nº. 02: Você acha que o formato da situação conjugal dos pais é fator de impedimento da presença da família na escola? Por quê?**

Da Família-Casal e da Família-Mãe as imagens construídas foram de que essa não é uma questão relevante. Para essas famílias, a condição conjugal dos pais não é fator que impeça a família de estar presente na escola, expressões como “O pai, mesmo estando separado, deve estar presente na vida do filho” (Família-Casal), “Vai da consciência” e “A questão é individual” (Família-Mãe), caracterizam uma postura que, construída no imaginário da responsabilidade como fator que precede a condição de união conjugal, essas famílias identificam que essa questão tem mais vínculos com a obrigação de educar do que com a estrutura familiar.

A Família-Pai apresenta uma imagem um pouco diferenciada. Para essa família, conforme suas falas, “a convivência do casal é importante para o filho” e “quando os pais são separados os filhos sofrem muito”. Nesse caso a imagem que surge é de que o casal junto tem mais força que uma parte em separado. Entretanto, vale lembrar que, dos casos escolhidos,

esse é único onde o casamento se deu dentro das formalidades religiosas e civis. Sarti (2005, p. 84) salienta que, entre as famílias pobres, “o casamento legal e religioso é considerado moralmente superior à união consensual, conferindo maior respeitabilidade ao casal e legitimidade ao lugar de *marido e esposa*” [itálico da autora].

As respostas a essa questão e as próprias situações conjugais podem nos conduzir a hipótese de que a organização familiar não é fator de determinante interferência na “presença da família na escola”. Entretanto, esta é uma questão que não será aprofundada neste trabalho, ficando aqui apenas como sugestão para um estudo futuro.

### **Campo Temático**

#### **O tempo como valor determinante da presença da família na escola: A construção do tempo como valor e a organização do tempo**

Perguntas nº. 01: O que você pensa sobre a expressão “não tenho tempo”, quando se refere à presença da família na escola?

Nas três famílias a expressão “não ter tempo”, no que se refere à “presença da família na escola”, configura-se mais como desinteresse do que falta de tempo. Expressões como “Eu acho negligência” (Família-casal) e “é falta de interesse” (Família-Mãe). Para essas famílias, a responsabilidade da pessoa independe do tempo.

A mãe da Família-Mãe é mais incisiva ao afirmar que “não tem isso de não ter tempo”. Desenvolveu-se a imagem de que o tempo deverá ser construído em função das responsabilidades demandadas por uma determinada ordem de importância em que o prevaiente é a educação do filho e, nesse caso em específico, a educação escolar.

Pergunta nº. 02: Como você organiza o tempo para poder estar sempre presente na escola?

Com as respostas desta pergunta, pude constatar que a organização do tempo está submetida à formação dos filhos, ou seja, o futuro dos filhos está sendo construído com base num presente com responsabilidade e dedicação. “Por mais que os pais trabalhem, podem pedir ao patrão e falar que o filho está precisando da presença dele na escola”, diz o pai da Família-Pai. Nessa fala, evidencia-se a imagem de que a organização do tempo está submetida à necessidade da educação do filho. Falar com o patrão tem o significado de interferir numa ordem já estruturada: o tempo do trabalho. Mas, para essas famílias, fazer isso em função do filho, constitui-se um valor maior. Preocupar-se com a formação escolar do filho, estando presente na escola, configura-se um valor superior, acima das questões puramente formais do cotidiano.

Alterar o cotidiano para estar presente na escola torna-se um valor que atinge a intimidade do pai ou da mãe numa dimensão acima do trabalho. A prática de vida dessas famílias revela um esforço na busca de um bem imaterial que extrapola a realidade vivida. Constroem um tempo que, mesmo dentro de uma metrificação, pode ser distribuído, sem que disso haja prejuízos ou perdas. Compensa-se ou trocam-se os horários de trabalho ou de convívio familiar em função da necessidade de se estar na escola. Isso pôde ser constatado através das seguintes falas: “De casa de noite ou até do trabalho tem como entrar em contato com a escola” (Família-Mãe); “Mas você tem que se oferecer para compensar o tempo que saiu. Você tem que mostrar que vai retribuir o que o patrão está fazendo por você”.

Além das questões relativas à organização do tempo, é importante salientar como essas famílias distribuem as responsabilidades quando surgem dificuldades em estar presente na escola. Nessas situações, novas opções são buscadas, havendo sempre uma alternativa que possa superar as dificuldades e dar conta do cumprimento dessa auto-tarefa. No caso da

Família-Casal, a distribuição ocorre entre pai e mãe: “Nas reuniões a gente divide. Quando um não pode o outro vai”. Na Família-Mãe, a distribuição se dá junto a parentes próximos. Neste caso, buscou-se a avó do aluno: “Se eu não posso, peço pra minha mãe”. No caso da Família-Pai, essa distribuição não é manifesta, mas mesmo assim o seu tempo é distribuído em função dessa necessidade: “Se não der pra ir, ligo pra saber como ela está indo”.

### **Campo Temático**

#### **Valores mais significativos e procedimentos auto-determinados para a manutenção dessa presença como valor**

Pergunta nº. 01: Quais as “coisas” (valores) mais importantes que uma família deve ter para estimular e manter a presença da família na escola?

Nos três casos pesquisados, o principal valor apresentado foi o “diálogo”. Todas as famílias destacaram que o principal valor é a possibilidade de, através do diálogo e da “conversa”, levar os filhos às reflexões necessárias para construção da sua vida moral. A Família-Casal diz: “a gente pergunta, a gente conversa...”. A Família-Mãe também se manifesta desta forma: “Hoje não se bate mais, hoje se conversa. Eu converso com meus filhos, eu ensino eles...”. Assim também se pronunciou a Família-Pai: “Saber falar com os filhos, ter um bom acompanhamento em casa”.

Como já salientamos anteriormente, a escola é uma parte de um projeto que se estende para além dos objetivos escolares. Nos três casos estudados, a presença na escola foi demonstrada como um compromisso com a educação geral dos filhos. Os pais compreendem que a escola é essencial para a integração sócio-cultural dos filhos, sabem também que essa educação fornecerá aos filhos possibilidades de alcançar posições melhores que as deles. Por

isso, em seus imaginários, a participação deve ser estimuladora e visível.

Os dizeres das famílias sempre se remetem a essa dimensão: “Eu quero o melhor pra minha filha. Por isso eu verifico se o colégio está bom, se tem drogas, com quem minha filha está andando” (Família-Pai), “Tem que estar presente na vida, não é só na escola!” (Família-Casal), “A gente tem toda obrigação de entrar na vida de nosso filho. No dia-a-dia deles, né?” (Família-Mãe).

Pergunta nº. 02: Quais os procedimentos (ações, conduta, maneira de agir, etc.) necessários para poder cumprir a meta de estar presente na escola?

Quanto aos procedimentos necessários para cumprir a meta de estar presente na escola, além do próprio ato de ir à escola, insere-se aí o interesse e o desejo de saber como os filhos estão se desenvolvendo. Então, não basta ir à escola ou apenas nas reuniões, é necessário também ter um interesse mais amplo. Para essas famílias, a presença na escola é parte de um conteúdo formativo maior: “Ir à escola saber o que está acontecendo com o filho. Quer saber do filho... saber da escola também... ver se a escola é boa.” (Família-Casal). A Família-Mãe inclui esse dever como um bem que vai além do ato da matrícula: “Matricular o filho, mas não é nisso... tem que estar sempre presente na escola, acompanhar o filho e a filha na escola”.

A Família-Pai manifesta-se levando a reflexão para um compromisso que se estende por todo ano escolar. Frequentar a escola traz para a família informações também sobre a qualidade de ensino, saber como a escola está se desenvolvendo e, principalmente, acompanhar os estudos e desenvolvimento do filho para que, no final do ano tenha a alegria de ver o filho aprovado: “Você tem que frequentar a escola pra saber como está a escola. Eu quero o melhor pra minha filha. Por isso eu verifico se o colégio está bom, se tem drogas,

com quem minha filha está andando. Tem gente que falta o ano todo às reuniões de pais, não vem na escola, larga o filho na escola, depois no final do ano, quando o filho está reprovado, aí o pai vai na escola cobrar da escola.” Para esse pai o esforço, tanto do trabalho quanto das necessárias e inesperadas mudanças do cotidiano, são esforços que, ainda que penosos, vale a pena.

Bachelard (2003, p. 33) apresenta essa característica como elemento da dialética da imaginação, a qual difere da dialética da razão. Enquanto a dialética da razão “justapõe as condições para abranger todo o campo possível”, diferentemente, a dialética da imaginação quer apreender todo o real para encontrar “mais realidade naquilo que se oculta” do que naquilo que se mostra.

O esforço da família oculta uma alegria que se expressa na perspectiva de um futuro feliz. Passa-se pelo “mal” na certeza de um futuro “bem”, “almas simples, almas que meditam ao trabalhar fisicamente, manualmente [...], conheceram esse caráter material que faz do mordente do mal uma condição para a impregnação do bem” (Bachelard, 2003, p. 33). Sem esse olhar para o futuro, sem essa certeza de um bem que está por vir, o trabalho se torna árduo e sem prazer, Bachelard (2003) acrescenta que “é impossível ter disposição para o trabalho [...] sem animar-se com tais dialéticas”.

Essa fala conduz também ao reconhecimento de um imaginário construído sobre a compensação que se tem do acompanhamento à vida dos filhos. Para essas famílias, há um resultado a ser alcançado: no caso da escola, a aprovação e o bom desempenho. São metas que, quando alcançadas, mesmo submetidas a um sistema escolar taxionômico, próprio da estrutura escolar, provoca uma satisfação que as diferencia das famílias que não conseguiram alcançar tais objetivos. Ao esforço da presença na escola, há a compensação com o bom desempenho escolar do filho.

### **Campo Temático**

**Valores mais significativos: Acréscimos dados pela própria vida e transmissão desses valores aos filhos.**

Nesse momento da análise, preferi analisar as duas primeiras perguntas em conjunto, dado as respostas permearem os conteúdos das duas questões.

Pergunta nº. 01: Desses procedimentos aprendidos, que aspectos você acrescentou com a sua própria vivência?

Pergunta nº. 02: Quais as diferenças entre o que você aprendeu com seus pais e o que você faz hoje quanto ao acompanhamento de seus filhos na escola?

Nessas duas perguntas estão contidas duas dimensões de valores: aqueles que são acrescentados pela vida e a maneira de transmiti-los aos filhos. Nas três famílias é visível a necessidade em possibilitar ao filho algo melhor do que o já vivido e conseguido pelos pais. Todas as três famílias trazem valores que, em função do que já viveram e experimentaram, hoje se manifestam com potenciais qualitativos imprescindíveis à suas relações familiares e em seus processos de educação e formação dos filhos.

Mais uma vez o diálogo se apresenta como valor de maior importância. A presença dos pais também é tomada como fator significativo para a vida dos filhos. No caso da Família-Casal a mãe diz que seu pai se ausentou de sua vida desde pequena e isso ela não deseja para o filho. Ela projeta no filho o desejo da felicidade que não teve: “Minha mãe participava de minha vida. Meu pai caiu fora.” Depois acrescenta: “Eu tinha sete anos quando

ele foi embora”. A mãe cria a imagem de uma vida melhor para o seu filho, não deseja para o filho aquilo que a fez sofrer: “Eu quero que ele tenha pai e mãe, pra ele lembrar que teve um pai e uma mãe. Muitos têm, mas não participam da vida”. A fala salienta a presença de um pai, porém um pai que não participou da vida dela, “caiu fora” como ela diz, mas para seu filho é necessário que seja construído algo melhor, algo mais significativo, é necessário que o filho sinta a presença desse pai e dessa mãe. Aqui se desenvolve uma inversão simbólica do sentimento, da imagem da dor vivida pelos pais, como forma de se anular essa dor, surge a imagem de uma situação real de prazer e alegria.

Na Família-Pai, como nas demais, o valor básico é o diálogo. Os valores passados pelo pai são reconhecidos como bons, no entanto, o diálogo é de imediato identificado como algo que com seu pai não houve. Diz o pai: “Com meu pai aprendi a respeitar e não roubar. Meu pai foi um exemplo de homem. Mas antigamente não havia diálogo entre pai e filho, a gente seguia o pai e ele dizia o que a gente tinha que fazer. Hoje é diferente”.

Suas falas expressam também o desejo de que a filha desenvolva uma autonomia que em seu tempo não existia. Ele, como filho, deveria seguir o pai e obedecer às coisas que este determinava. Mas isso não se dá na atualidade, e isso é identificado por essa família como algo novo e bom, que deve ser acrescentado como um singular valor na vida da filha.

O sentimento de amizade também se apresenta como valor que foi acrescentado por ele e que não foi percebido em seu processo de formação. O pai diz: “Eu sou amigo de minha filha eu converso com ela. Ela sabe disso também. Eu quero saber com quem ela anda, quem são os amigos dela. Acho que isso é o mais importante hoje”.

Pergunta nº. 03: Que recursos você usa para que seu filho também aprenda e desenvolva essa responsabilidade?

No que se refere à transmissão desses valores, essas famílias se preocupam em transmitir para os filhos uma forma de vida que, em seus imaginários, apresenta-se como questão incondicional: o sofrimento e as dificuldades da vida servem como instrumento da construção de valores morais e da responsabilidade. “A gente está sempre ensinando a ele que tudo é com dificuldade e ele tem que saber que ele também vai trabalhar e estudar”. O trabalho e os estudos são responsabilidades que se caracterizam como projeto que implica dificuldades e lutas, que vale a pena, mas necessita ser ensinado. Mas o filho precisa reconhecer e valorizar: “A gente vai dando tarefas para ele ir aprendendo a responsabilidade. A gente está sempre ensinando a ele que tudo é com dificuldade e ele tem que saber que ele também vai trabalhar e estudar”.

Da Família-Mãe surgem imagens de um quadro sem violência, onde a amizade também é privilegiada. A mãe deseja para seus filhos aquilo que ela acredita ser melhor para se viver em família: a amizade. “Eu não quero dar pancada neles, não quero dar porrada. Eu quero que eles sejam muito amigos. Eu não quero ser só mãe. Digo à minha filha: eu não quero ser só sua mãe, eu quero ser sua amiga”. Também o diálogo se apresenta como valor acrescido pela vida: “Hoje não se bate mais, hoje se conversa. Eu converso com meus filhos, eu *ensino eles...*”.

Como instrumento de transmissão dos valores, essa família adota como critério também o diálogo, porém acrescenta a ele outros valores como respeito, confiança e repreensão.

Há nessa família demonstração da certeza de que as atitudes e ações tomadas fazem bem para os filhos e que haverá, por parte deles, reconhecimento dessa ação. Ao falar sobre essa confiança diz a mãe: “Eles sabem quem são os meninos que não têm ninguém junto deles. Também eles sabem que eu estou aqui todos os dias. Cobro deles, exijo! Eu brigo com eles!”.

Ao referir-se às orientações que fez ao filho e que ele não atendeu, ela comenta: “Mesmo que ele não faça isso, eu falando ele ouve. Isso é importante: quando eu falo! Vai ter uma hora que ele vai ter que cair na realidade. Vai ter uma hora que ele vai falar: é... minha mãe tinha razão”. A essa certeza adere-se um instrumento novo, a persistência. A mãe acredita que persistindo na ação e na fala, um dia o filho recorrerá a essas recomendações.

Na Família-Pai, como força de transmissão dos valores o pai acredita no diálogo e esse diálogo tem o papel pedagógico de demonstrar para a filha aquilo que ele julga ser o certo e o errado, certificando-o também de que a responsabilidade da filha se fortalecerá com suas recomendações. Há no pai a certeza daquilo que é bom ou ruim para a filha, diz o pai: “O recurso é conversar. Na escola, a responsabilidade é mais dela do que minha. Mostrar a ela o que é certo e o que é errado. Explicar os melhores caminhos. Nós pais temos que ter a capacidade de explicar o que é certo e o que é errado”.

O exemplo é identificado como principal forma de transmitir para a filha os valores. Se há o desejo de que o filho tenha valores positivos, é necessário que esses valores sejam demonstrados, por isso o pai tem que ser o exemplo. Mas ser exemplo necessita compromisso, isso se apresenta como um dever, assim diz o pai: “Você tem que ser o exemplo. Mostrar o que ela tem que seguir. É meu dever cuidar de minha filha. Eu aprendi assim. Eu quero dar pra minha filha tudo que eu recebi: honestidade, bondade. Minha filha é meu espelho”. Essa última expressão é que mais intensifica essa intenção. A forma de vida da filha espelha a forma de vida do pai.

### **Campo Temático**

#### **Valores mais significativos: Reconhecimento desses valores por parte dos filhos**

Pergunta nº. 01: Você identifica que seus filhos dão importância ao fato de você ir à escola

saber sobre eles? Como você identifica isso?

Todas as famílias identificaram, por parte dos filhos, alguma forma de reconhecimento da importância das ações formativas dos pais e mães. Para essas famílias, todos os filhos dão demonstração dessa reconhecimento.

Na Família-Casal a identificação se dá através da percepção da ação do filho. Os pais percebem que as atitudes do filho demonstram o reconhecimento. Não há palavras, mas atitudes de retribuição. Nas imagens dessa família, a ação do filho é a demonstração do reconhecimento da ação de suas dedicações. Assim diz mãe: “Ele tem responsabilidade. Se a gente está sem dinheiro e diz a ele: ‘Olha, filho, hoje só tem pão seco’. Ele entende. Ele sabe que quando a gente tem para dar a gente dá. Ele entende. E quando não tem para dar, ele entende também. Ele sabe que tudo é com muita dificuldade”.

Já na Família-Pai, esse reconhecimento é identificado através das palavras da filha, mas acrescentado também da cobrança quando há, por parte do pai, a ausência ou diminuição de sua presença na escola. Nas imagens dessa família a cobrança é um elemento de reconhecimento da ação do pai, pois, quando ele se ausenta da vida escolar, a filha sente a falta. Diz o pai: “Ela me procura e pergunta quando eu não vou. Ela me cobra e quer saber por que eu não vou a tal ou qual situação ou acontecimento na escola”.

Deixei o caso “Família-Mãe” por último, dado às peculiaridades da questão. Farei uma pequena explanação sobre as condições da família para que nela possamos aprofundar um pouco mais as dimensões do reconhecimento dos filhos.

Esta família vive num cômodo, com aproximadamente 16m<sup>2</sup>, onde há um beliche, um pequeno guarda-roupa e um fogão. A mãe trabalha com recolhimento de papel e latas para reciclagem, vulgarmente reconhecida como “catadores de papel” ou “catadores de latinha”. Material que ela acumula e vende para um local de recolhimento e reciclagem.

Numa conversa informal com um dos filhos dessa família, garoto com 11 anos de idade, foi-me revelado que ele não gosta quando seus vizinhos dizem que sua mãe é catadora de lixo, isso o entristece muito. Este garoto e sua irmã, alunos da escola e que têm ótimo desempenho escolar, são compositores de *rap*. Fazem apresentações na escola e na rádio do bairro Calabar, local onde residem. Segue abaixo letra de dois *raps* compostos por esse garoto e que será analisado em seguida:

### Primeiro *Rap*

Título: Trabalho Duro

Não tenha preconceito, eu tenho a solução,  
Tenha muito respeito, isso é trabalho meu irmão.  
Minha mãe tá na latinha lutando pra vencer,  
Eu estou estudando, estudando pra crescer.  
O povo é rude e está na competência,  
Ela esta lutando para dar a providência.  
Minha irmã na poesia está botando a mesa,  
Ela trabalha e tem até a sobremesa  
Não tenha preconceito, eu tenho a solução,  
Tenha muito respeito, isso é trabalho meu irmão,  
Eu já disse uma vez que o povo é rude,  
Deus que dê a ela muita vida e saúde.  
Meu pai está morto, nada iria me dar,  
Minha mãe está lutando pra seu dinheiro ganhar.  
Minha avó dando duro, lá no casarão,

Eu conheço dois gêmeos, eles são meus irmãos.

Não seja desleal. Não tenham preconceito

Seja uma pessoa legal e tenha respeito

*Segundo Rap*

Título: Mulher Guerreira

Mulher guerreira, mulher sofrida,

Está lutando pra não faltar comida.

Ela luta com amor e felicidade,

*Me explica, me orienta*

Pra eu não ser da humanidade.

Seu vendaval é sua fé

Acredita em Jesus, Maria e José.

Ela se preocupa e é muito dedicada,

Ela está suando pra eu vencer na vida.

Seu coração é do tamanho do universo,

É pra dona Rita que eu cito esse verso.

Humilde e carinhosa, companheira e amiga.

Ela nos ensina a enfrentar a vida.

Nós somos quatro filhos de sua fase,

È pra dona Rita que eu cito essa mensagem,

Essa tal fase é a sua vida,

Nós somos o caule dessa margarida.

Esses *raps* contêm um lirismo que nos faz perceber mais uma vez a dimensão dialética apresentada por Bachelard (2003), pois a dimensão poética expressa os afetos contidos na busca da mãe pura, amada e amável, que a dura realidade da vida esconde. O sofrimento hodierno estimula a criação onírica, “os atrativos ou as repugnâncias formadas pela imaginação da matéria íntima das coisas podem desempenhar uma função nas mais altas regiões da vida espiritual” (Bachelard, p. 30). Encontramos essa perspectiva, por exemplo, nas expressões: “Ela luta com amor e felicidade, me explica, me orienta pra eu não ser da humanidade”; “Humilde e carinhosa, companheira e amiga. Ela nos ensina a enfrentar a vida”; “nós somos o caule dessa margarida”.

Esse esforço da mãe, através do trabalho, aproxima-se do imaginário da mãe que, numa tentativa de se redimir de um possível desvio moral, busca sua dignidade oferecendo-se a um esforço que seja reconhecido pelo seu grupo social, pela escola e fundamentalmente pelos seus filhos. Sarti (2005), em seus estudos sobre a moral dos pobres, faz o seguinte comentário:

“Subordinado à maternidade, o trabalho confere à mulher a mesma autonomia moral que é reconhecida no homem/trabalhador/provedor. Ela trabalha e sustenta sua prole como forma de *reparação do erro* de ter uma vida sexual sem um parceiro fixo que legitime seu lugar de mulher” (SARTI, 2005, p.76)

Para essa mãe, esse é o maior reconhecimento de seu esforço. Ela cria a imagem de que, através do *rap* o reconhecimento se faz presente cotidianamente. Entre ela e os filhos, os afetos são fortalecidos: ela com seu esforço pessoal, eles com o bom desempenho escolar e com as poesias e *raps* dedicados à mãe.

Sarti (2005, p.64) destaca que “a autoridade feminina vincula-se à valorização da mãe, num universo simbólico em que maternidade faz da mulher, mulher, tornando-a reconhecida como tal, senão ela será uma potencialidade, algo que não se completou”. Esta mãe sente-se

vinculada a esse imaginário de mulher que se completa, dado o reconhecimento dos filhos. É isso que a fortalece.

**TABELA Nº. 15**  
**Quadro dos resultados das entrevistas do Estudo de Caso**

<u>Campo Temático</u>		
Formato da constituição conjugal		
Conteúdos de análise e perguntas	Interferência da constituição conjugal na presença da família na escola	
Famílias	Qual a sua situação conjugal?	Você acha que o formato da situação conjugal dos pais é fator de impedimento da presença da família na escola? Por quê?
<b><u>Família nº. 01</u></b> <b>Casal</b>	Nós não somos casados, vivemos juntos há 14 anos, somos cônjuges.	O pai, mesmo estando separado, deve ser presente na vida do filho, saber da escola dele [do filho], acompanhar os estudos dele. Eu acho que não tem nada a ver.
<b><u>Família nº. 02</u></b> <b>Mãe Solteira</b>	Bom, eu sou solteira. Nunca casei. O pai dos dois primeiros já é morto. E o pai dos gêmeos foi um namorado que eu tive, mas que não vive comigo.	De jeito nenhum! Veja meu caso. Não tem nada a ver uma coisa com a outra. Vai da consciência de cada um. Se o pai se separa e não pode mais ver os filhos, ele pode ir à escola e saber dos filhos. Não importa se o casal está junto ou separado, se a mãe cria sozinha... Filho é sempre filho... O filho que é filho sempre reconhece a sua mãe. O pai que é pai está sempre presente, quer saber como o filho está independente da idade. O pai é mais que pai... A questão é individual, não tem a ver com o casal. Se gosta do filho, não tem separação que diminua o amor que ele sente pelo filho...
<b><u>Família nº. 03</u></b> <b>Pai</b>	Sou casado, católico, tudo certinho.	Eu acho que a convivência do casal é importante para o filho. Se ele convive só com a mãe, ele não tem abertura. Falta apoio dos dois lados. Quando os pais são separados, os filhos sofrem muito. Eu sou do tempo antigo aonde mãe ia na escola, estava lá presente.

**TABELA Nº.15**  
**Resultado das entrevistas do Estudo de Caso**

<div style="text-align: center;">                     Conteúdos de análise e Perguntas                       Famílias                 </div>	<b>Campo Temático</b> <b>O tempo como valor determinante da presença na escola</b>	
	A construção do tempo como valor	Organização do tempo
	O que você pensa sobre a expressão “não tenho tempo”, quando se refere à presença da família na escola?	Como você organiza o tempo para poder estar sempre presente na escola?
<b>Família nº. 01</b> <b>Casal</b>	<p><u>Mãe</u>: Eu acho negligência quando o pai fala que não pode estar presente na escola. Tem que dividir entre pai e mãe. Todo mundo tem sempre como arrumar um tempinho, trocar de horário no trabalho, trocar com um colega. Dá pra explicar no trabalho... pra poder estar presente.</p>	<p><u>Pai</u>: Ela acompanha mais do que eu. Eu trabalho aqui perto. Eu, quando chego do trabalho, às vezes, espero ele chegar ali. Chego em casa, pergunto do dever e das coisas que ele fez. Minha vida é casa – trabalho – trabalho – casa.</p> <p>Quem vai mais à escola é ela [a mãe]. Nas reuniões, a gente divide. Quando um não pode o outro vai.</p> <p><u>Mãe</u>: Quando nosso filho estudava na Federação [bairro de Salvador], as reuniões eram de noite, eu ia e ele ia [o marido] também. A gente dá um jeito, mas vai nas reuniões. A gente sempre vai nas reuniões, sempre está perguntando como o filho (a) está na escola.</p>
<b>Família nº. 02</b> <b>Mãe Solteira</b>	<p>Acho que não tem isso de não ter tempo. Mesmo que a pessoa trabalhe de dia num lugar e de noite noutro, hoje tem um aparelho chamado telefone, até celular. De casa, de noite ou até mesmo do trabalho tem como entrar em contato com a escola...</p>	<p>Eu aproveito as brechas que tem pra sair no horário da escola. Se eu não posso, peço pra minha mãe.</p> <p>[...] Eu não vou mentir pro senhor, querer me engrandecer dizendo que eu sou uma mãe que está sempre presente. Mas se a escola sempre diz que eu estou presente, eu não vou desmentir. Mas eu, nas reuniões, estou sempre presente.</p> <p>Eu não vou dizer que estou todo mês aqui, que todo dia eu estou aqui, isso eu não faço.</p> <p>A gente não pode dizer aquilo que a gente não é, a gente não pode querer ser aquilo que gente não é. Mas ela [a Coordenadora] que disse pro senhor que eu estou sempre presente, sabe que eu, se chamar, estou aqui e que de vez em quando eu apareço aqui.</p>
<b>Família nº. 03</b> <b>Pai</b>	<p>Pra mim, isso é falta de interesse. Por mais que os pais trabalhem, podem pedir pro patrão e falar que o filho está precisando da presença dele na escola. O patrão vai entender. Quando o pai quer, ele consegue. Patrão nenhum vai deixar de ver que você precisa acompanhar seu filho na escola.</p> <p>Mas você tem que se oferecer pra compensar o tempo que saiu. Você tem que mostrar que vai retribuir o que o patrão está fazendo por você.</p>	<p>Eu venho aqui no Colégio sempre que posso. Normalmente, de quinze em quinze dias.</p> <p>Eu tenho liberdade no meu trabalho, meu patrão é compreensivo. Estou sempre presente. Sou um dos pais mais presentes na escola. Às vezes, vou até mais do que de quinze em quinze dias. Se não dá pra ir, ligo pra saber como ela está indo. Eu gosto de acompanhar...</p>

**TABELA Nº. 15**  
**Resultado das entrevistas do Estudo de Caso**

Conteúdos de análise e Perguntas  Famílias	Campo Temático Valores mais significativos – Parte 01	
	Valores	Procedimentos auto-determinados para a manutenção dessa presença como valor
	Quais as “coisas” (valores) mais importantes que uma família deve ter para estimular e manter a presença da família na escola?	Quais os procedimentos (ações, conduta, maneira de agir, etc.) necessários para poder cumprir a meta de estar presente na escola?
<u>Família nº. 01</u> Casal	Mãe: O pai e a mãe devem estar presentes agora na adolescência. Têm que estar presentes na vida, não é só na escola! A gente aqui é assim: a gente pergunta, conversa... Eu olho a mochila dele... Se tem alguma coisa diferente quero saber o que é, de quem veio... com quem ele anda... Se você sabe que seu filho está bem, você é elogiado. Isso é bom também. Tem pai que não sabe nada de seu filho... se o filho vai bem, se vai mal... não vai na escola	Ir à escola saber o que está acontecendo com o filho. Querer saber do filho... Saber da escola também... ver se a escola é boa.
<u>Família nº. 02</u> Mãe Solteira	A gente em casa tem a família e a segunda família é a escola. A gente tem toda a obrigação de entrar na vida de nosso filho, no dia-a-dia dele, né? Saber com quem ele está andando, de onde ele veio, para aonde ele vai, o que ele carrega na mochila, corrigir os bolsos. [...] A gente não pode deixar o mundo ensinar, tem que criar. O mundo está aí aberto...	Matricular o filho, mas não ficar só nisso... Tem que estar sempre presente na escola, acompanhar o filho e a filha na escola.
<u>Família nº. 03</u> Pai	Ter educação. O principal é a educação. Saber falar com os filhos, ter um bom acompanhamento em casa. Se o seu filho vê você brigando, ele vê isso e aprende. Se seu filho vê que você é atuante, ele vai querer ser assim também. Você tem que ser o exemplo.	Você tem que freqüentar a escola pra saber como está a escola. Eu quero o melhor pra minha filha. Por isso eu verifico se o colégio está bom, se tem drogas, com quem minha filha está andando. Tem gente que falta o ano todo nas reuniões de pais, não vem na escola, larga o filho na escola, depois no final do ano, quando o filho está reprovado, aí o pai vai à escola cobrar da escola...

**TABELA Nº. 15**  
**Resultado das entrevistas do Estudo de Caso**

Conteúdos de análise e Perguntas	Campo Temático Valores mais significativos – Parte 02	
	Acréscimos dados pela própria vida	Transmissão desses valores aos filhos
<b>Famílias</b>	Desses procedimentos aprendidos, que aspectos você acrescentou com a sua própria vivência? Quais as diferenças entre o que você aprendeu com seus pais e o que você faz hoje quanto ao acompanhamento de seus filhos na escola?	Que recursos você usa para que seu filho também aprenda e desenvolva essa responsabilidade?
<b><u>Família nº. 01</u> Casal</b>	<u>Mãe</u> : Minha mãe participava da minha vida. Meu pai caiu fora. Hoje em dia está morto. Meu pai não estava nem aí. Eu tinha uns sete anos quando ele foi embora. Eu quero que ele tenha pai e mãe. Pra ele lembrar que teve um pai e uma mãe, muitos têm, mas não participam da vida. A gente participa da vida dele, da escola dele... Quando nosso filho chega depois do horário, a gente...	A gente tem sempre passado para ele: ele não trabalha, a gente dá tudo pra ele, tudo pro estudo dele. Bem, tem que ter responsabilidade... A gente vai dando tarefas pra ele ir aprendendo a responsabilidade. A gente está sempre ensinando que tudo é com dificuldade e ele tem que saber que também vai trabalhar e estudar.
<b><u>Família nº. 02</u> Mãe Solteira</b>	A gente tem que aprender a viver sozinho. Eu não quero dar pancada neles, num quero dar porrada. Eu quero que eles sejam muito amigos. Eu não quero ser só mãe. Digo á minha filha: eu num quero ser só sua mãe, eu quero ser sua amiga. Hoje não se bate mais, hoje se conversa. Eu converso com meus filhos, eu ensino a eles...	Cobrando deles as atividades. Pedindo a eles que não briguem, não desrespeitem na escola os professores. Eu digo: Meu filho, na hora que você estiver fazendo um dever e um coleguinha chamar, diga que você está fazendo dever e que não pode dar atenção. Mesmo que ele não faça isso, eu falando ele ouve. Isso é importante: quando eu falo! Vai ter uma hora que ele vai ter que cair na realidade. Vai ter uma hora que ele vai falar: "É... minha mãe tinha razão...". Sim, claro. Eles sabem quem são os meninos que não têm ninguém junto deles. Também eles sabem que eu estou aqui todos os dias. Cobro deles, exijo. Eu brigo com eles. Quando a escola me chama e diz: "O mãe, sua filha está assim, assim". Eu chamo minha filha e digo: O que está acontecendo? Eu confiei em você. Você me decepcionou. Eu confio em você. Você disse que era assim. Agora chego lá na escola e vejo que é outra coisa. O que você tem para me dizer agora? Então professor, essas coisas fazem eles saberem que eu estou presente na vida deles.
<b><u>Família nº. 03</u> Pai</b>	Com meu pai aprendi a respeitar e não roubar. Meu pai foi um exemplo de homem. Mas antigamente não havia dialogo entre pai e filho, a gente seguia o pai e ele dizia o que a gente tinha que fazer. Hoje é diferente. Hoje se conversa mais, fala-se de sexo com os filhos, ensina-se as coisas. Eu sou amigo de minha filha eu converso com ela. Ela sabe disso também. Eu quero saber com quem ela anda, quem são os amigos dela. Acho que isso é o mais importante hoje.	O recurso é conversar. Na escola, a responsabilidade é mais dela do que minha. Mostrar a ela o que é certo e o que é errado. Explicar os melhores caminhos. Nós pais temos que ter a capacidade de explicar o que é certo e o que é errado. Você tem que ser exemplo. Mostrar o que ela tem que seguir. É meu dever cuidar de minha filha. Eu aprendi assim. Eu quero dar pra minha filha tudo que eu recebi: honestidade, bondade. Minha filha é meu espelho.

**TABELA Nº. 15**  
**Resultado das entrevistas do Estudo de Caso**

Conteúdos de análise e Perguntas	<u>Campo Temático</u> Valores mais significativos – Parte 03
	Reconhecimento desses valores por parte dos filhos
<b>Famílias</b>	Você identifica que seus filhos dão importância ao fato de você ir à escola saber sobre eles? Como você identifica isso?
<b><u>Família nº. 01</u> Casal</b>	Ele tem responsabilidade. Se a gente está sem dinheiro e diz a ele: “Olha filho, hoje só tem pão seco”. Ele entende... Ele sabe que quando a gente tem pra dar a gente dá... ele entende... E quando não tem pra dar... ele entende também. Ele sabe que tudo é com muita dificuldade.
<b><u>Família nº. 02</u> Mãe Solteira</b>	Creio que sim. Em palavras eles já dizem isso pra mim. Wal. Teve uma entrevista na rádio comunitária aqui do Calabar. Falou da mãe. Falou de meu trabalho com reciclagem, [das dificuldades] que a gente passa, falou da convivência familiar e depois cantou seu rap. Eles sempre me falam de meu valor pra eles... No natal, aniversário, dia das mães... eles sempre lembram. Às vezes, ele fica meio deprimida, como hoje, por exemplo, mas parece que eles lêem meu pensamento e sabem que eu não estou bem... Mas procuro não colocar na cabeça deles meus problemas, são problemas de adulto... eles não vão entender... Então não falo pra eles... eles são adolescentes... A gente não pode botar nossos problemas pra eles... Os pequenininhos, os gêmeos, quando me vêem chorando falam: “Não chora não mamãe... não chora mamãe”. Isso eu vejo que eles percebem... sabem que não estou bem. Meus filhos sempre falam pra mim: “Mãe, você não deixa faltar comida dentro de casa...” Num rap da Jan, ela também fala de mim e de minhas lutas. Eles divulgam. Professor, no olhar deles você percebe isso.
<b><u>Família nº. 03</u> Pai</b>	Ela me procura e pergunta quando eu não vou. Ela me cobra e quer saber por que eu não vou a tal ou qual situação, ou acontecimento na escola.

## CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Este trabalho estudou as principais questões que envolvem a presença da família na escola. Dele concluí que há duas direções básicas pois, na construção dessa ação, se de um lado, parte dessa atitude está diretamente relacionada com as responsabilidades da escola, de outro, os compromissos da família também se tornam profundamente necessários.

A percepção desse entrelaçamento de responsabilidade fez com que este estudo levantasse aspectos referentes ao compromisso que cada parte, família e escola, tem na construção do processo educativo do estudante. Processo que não se limita aos conteúdos formais da educação, mas de uma abrangência formativa que possa dar conta do processo de formação moral do estudante, ou seja, a construção de sua personalidade moral.

A escola não tem conseguido provocar a aproximação da família, não importando ser seus compromissos normatizados<sup>50</sup> ou espontâneos, o que nos fez concluir que a revisão das ações da escola se torna premente.

Em relação à ação familiar, observamos que, se de um lado há dependências vinculadas às ações da escola, de outro, a presença da família na escola se insere numa atitude familiar que está vinculada à suas próprias intenções formativas em relação ao aluno, ou seja, a presença da família na escola também depende do compromisso que a família tem com a educação das crianças e dos adolescentes<sup>51</sup> pelos quais são responsáveis.

Com o estudo sobre a história e as configurações familiares brasileiras, pude constatar que a idéia de família nuclear ou família patriarcal se distancia da realidade, pois a variedade de organizações familiares é grande, perpassando todas as camadas sociais.

---

<sup>50</sup> Na introdução deste trabalho são citadas várias ações da escola, tanto legais normativas como iniciativas espontâneas da própria escola, mas que, no entanto não têm surtido efeitos significativos.

<sup>51</sup> Verificar nota de rodapé da página 24, Capítulo I deste trabalho, onde faço referência às conclusões da Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais. (INEP, 2004)

Entretanto, a potencialidade moral dessa família patriarcal ou nuclear se faz presente nas camadas populares quando se identifica a busca da restauração da autoridade masculina, onde o homem é simbolicamente constituído como mantenedor da moral. Isso se deu porque seu lugar de provedor perdeu espaço, dado aos processos em curso da emancipação da mulher e sua inserção no mercado de trabalho.

Sobre o processo de construção da personalidade moral, fica evidenciada a imprescindibilidade da família na edificação dos valores morais. A estruturação desses valores na convivência familiar é que nortearão os procedimentos e atitudes de cada indivíduo, não sendo então o formato da organização familiar fator de interferência significativa.

Desta forma, o papel do adulto é de efetiva preponderância na construção dos valores na vida da criança. O que orientará a conduta moral de cada indivíduo será o conjunto de valores em que ele está inserido, ou seja, seu núcleo sócio-familiar. O modo de ser de cada família tem estreita ligação com os valores que ela possui. É nessa inter-relação entre o sujeito e seu meio sócio-familiar que será composta a sua identidade moral.

Em relação ao tempo, para se garantir a presença da família na escola observei dois aspectos: em primeiro lugar salientaria que há discrepância entre a organização temporal da escola e da família. Enquanto a escola organiza-se numa temporalidade simétrica e sistematizada com vínculos numa previsibilidade pedagógica, a família estabelece para si procedimentos de organização temporal que se submetem às suas condições sociais, culturais e vivenciais. O que torna essa temporalidade familiar mais peculiar.

Portanto, para que a presença da família na escola aconteça, faz-se necessário que a escola considere essas vicissitudes e estabeleça uma ação dialógica com a família, possibilitadora da reorganização do tempo onde, também, possam ser considerados os valores culturais e morais em que o tempo familiar é construído.

No que se refere à escola no processo de construção da personalidade moral, neste estudo, pode observar que a diminuição do potencial taxionômico escolar é premente. Esta moral taxionômica, dada a sua intenção classificatória, tende a reforçar, na vida escolar, a exclusão social que se dá na sociedade. (BOURDIEU, 2001).

Há também na moral escolar a propensão a tornar o conhecimento estático, favorecendo uma aprendizagem passiva, fator impeditivo do estímulo ao investimento pessoal e ao desejo profícuo do saber.

A moral escolar exerce significativa influência sobre as famílias. Por ser imprescindível a inclusão do indivíduo na vida social, essa moral inclina-se a ser detentora de estruturas pedagógicas que não consideram os valores sócio-morais das comunidades em que está inserida.

Daí a necessidade da escola incluir, em sua prática pedagógica, a construção da moral através do diálogo e da vivência criativa das experiências da prática moral, a que Puig (1998) denomina de *praticum moral*, ou seja, ter as práticas morais como instrumentos construtores da personalidade moral.

Por ser o diálogo entre família e escola indispensável a essa construção, a presença da família na escola poderá ser fortalecida pela própria necessidade da família de incorporar os processos educativos da escola.

Com o estudo exploratório, pude ter maior nitidez do distanciamento entre a família e a escola. Professores, pais e alunos foram unânimes em afirmar que a escola precisa dar maior incentivo à participação da família, que essa aproximação pode contribuir não só para a formação do aluno como também para o crescimento formativo das famílias e que ambas, família e escola, sentem-se responsáveis no processo de construção da educação moral dos estudantes.

Através do estudo de caso, pude constatar que as famílias comprometidas com a educação de seus filhos e crianças por quem são responsáveis incluem a educação escolar como parte de um amplo processo formativo, onde a presença da família na escola insere-se num compromisso sócio-moral que envolve toda a formação do estudante.

Essas famílias são relevantemente consideradas pela escola, entretanto sua participação e presença não são incluídas como instrumentos formadores e estimuladores da participação de outras famílias. Suas ações estão limitadas às reuniões e a poucas ações de inclusão da família na escola.

O diálogo entre família e escola é condição fundamentalmente para o desenvolvimento do compromisso educativo. Tal iniciativa favorecerá a presença da família na escola, aprimorará o envolvimento da família no processo formativo das crianças e jovens, dando assim uma significativa contribuição no processo de construção da personalidade moral de todos os envolvidos com a educação: alunos, escola, família e sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

AIRIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ALVES, Iron Pedreira Alves. **Escola, família e o trabalhador: a descontinuidade do processo educativo**. Revista da FAEEBA. Universidade do Estado da Bahia – ano 1, n. 1 (jan/jul, 1992) – Salvador.

ANDRÉ, Marli E.D.A.de, LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

AREA INDÍGINA. Disponível em: <<http://www.areaindigena.hpg.ig.com.br/index.htm>>. Acesso em: 09.05.05.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense, 1980  
 \_\_\_\_\_ . **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BACHELAR, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção tópicos).

\_\_\_\_\_ **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto: 1996.

BAHIA (Estado) Decreto nº. 6.267, de 11 de março de 1997. Disponível em <<http://www2.bahia.ba.gov.br/CGI-BIN/omisapi.dll?clientID=6383521&infobase=decretos&record={3187A}&softpage=Document42>>. Acesso em: 30 jan.2006.

BHERING, Eliana e DE NEZ, Tatiane Bombardelli. **Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa., jan./abr. 2002, vol.18, no.1, p.63-73. ISSN 0102-3772.

BILAC, Elizabete Dória. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito peculiares. Em pauta: **Família em processos de contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. (org) por Ivete Ribeiro e Ana Clara T. Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1995.

BOARINI, Maria Lúcia, **Refletindo sobre a nova e velha família**. Psicologia em Estudo - Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá ISSN 1413-7372. Psicologia da Educação v.8 n. esp . Maringá 2003

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa:Difel/Rio de Janeiro:Ed.Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no **dia-a-dia**, da educação de nossas crianças. Brasília: Assessoria **Nacional** do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BURITI, Iranilson. **Espaços de Eva: A Mulher, A Honra**. Revista História Hoje. SÃO PAULO, Nº. 5, 2004. ISSN 1806.3993.

BUXARRAIS, M. Rosa; ZELEDON, M. Pilar. **La família, um valor cultural: tradiciones y educación em valores democráticos**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 2004.

CALDEIRA, Jorge. **Uma nação global**. Site do Ministério das Relações exteriores. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaratyweb/port/consnac/nacglob/apresentapresent.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

CANEVACCI, Massimo.(Org.) **Dialética da família**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ciro Flameron Santana. **O trabalho na Colônia**. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.) História Geral do Brasil. 9ª Ed. Campus, 2000.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de e ALMEIDA, Paulo Henrique de. **Família e proteção social**. *São Paulo Perspec.*, abr./jun. 2003, vol.17, no.2, p.109-122. ISSN 0102-8839. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-88392003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-88392003)>

000200012& lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em: 28.05.05.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CESE. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Salvador: Publicações da CESE, 2003.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. CHARLOT, Bernard. **Educação e Culturas**. Fórum Social Mundial de Porto Alegre, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **Dialética da família**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRE MARIO COVAS - Centro de Referência e Educação Mario Covas. Entrevista com Bernar Charlot. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006)>. Acesso em: 04 ago. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Democracia e educação: breve tratado de philosophia de educação**. Trad. Godofredo Rangel & Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ENCICLOPEDIA DOS POVOS INDÍGENAS. **Yaminawá: economia e organização social**. Instituto Socioambiental (ISA) Disponível em: <[http://www.socioambiental.org/pib/epi/yamin\\_wa/eco.shtm](http://www.socioambiental.org/pib/epi/yamin_wa/eco.shtm)>. Acessado em: 24 jun. 2005.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio versão 5.0 edição revista e atualizada: Dicionário eletrônico. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar.** Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.,15(1), 35-44 p. Porto Alegre, 2002.

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção.** São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** ed. 26. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** 2.ed. São Paulo:Cortez,

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

FUNAI Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/IDENTIDADE>>. Acesso em: 18 mai. 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais.** Ed. 8. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 10.ed.

Petrópolis: Vozes, 1987.

HAYDON, Graham. **Enseñar valores**: um nuevo enfoque. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **El concepto de tiempo**. Traducción de Raúl Gabás Pallás y Jesús Adrián Escudero. Publicada en Madrid por Trotta en 1999. disponível em: <[http://personales.ciudad.com.ar/m\\_heidegger/tiempo\\_pallas\\_escudero.htm](http://personales.ciudad.com.ar/m_heidegger/tiempo_pallas_escudero.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2006.

HERSH, H. Richard; PAOLITO, Diana P.; REIMER, Joseph. **El crecimiento moral**: de Piaget a Kohlberg. Madrid: Nercea, S.A. de Ediciones, 1998.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. **Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em **Sociologia** Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho/2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=tempo&stipe=k>>. Acesso: 22 mar. 2006

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: 500 anos. Rio de Janeiro, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: a escola pública na opinião dos pais. (Pesquisa qualitativa – resultados preliminares) Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio\\_qualidade.doc](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio_qualidade.doc)>. Acesso em: 08 abr. 2006.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Os jovens e os direitos humanos**. Relatório de Cidadania III. 2002. Disponível em: <[http://www.nev.prp.usp.br/observatorio/frameset\\_relatorio.html](http://www.nev.prp.usp.br/observatorio/frameset_relatorio.html)>. Acesso em: 19 jul. 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família**. São Paulo: EDUSP, 2a ed., 2000.

\_\_\_\_\_. A infância no Século XX segundo memórias e livros de viagem. In De FREITAS, Marcos César. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **A repersonalização das relações de família.** Jus Navigandi, Teresina, a8, n.307, 10mai. 2004 Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5201>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **A repersonalização das relações de família.** Jus Navigandi, Teresina, a8, n.307, 10mai. 2004 Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5201>>. Acesso em: 16 jun. 2005 .

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia Zanotta. **Famílias e Individualismo: tendência contemporânea no Brasil.** Serie Antropológica. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade.** Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 15, agosto 2001, quadrimestral. Entrevista Com Michel Maffesoli.

MATTOSO, Kátia de Queiroz. **Ser escravo no Brasil.** 2ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **A participação dos pais na ótica dos professores.** Anped, 28ª Reunião. GT 13: Educação Fundamental. UNESA. **28 Reunião** Anual da Anped-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu, 2005.

MELATTI, Júlio Cezar. **O sistema de parentesco dos índios Krahó,** Série Antropológica – Departamento de Antrpologia da Universidade de Brasília. Brasília 1973.

MENARD, Russel e SCHWARTZ, Stuart. **Por que a escravidão africana? A transição da força de trabalho no Brasil, no México e na Carolina do Sul.** in szmrecsányi, Tamás (org) *História econômica do período colonial.* São Paulo : HUCITEC, 1996

MINAYO, M. C. S. ; CRUZ NETO, O. . Avaliação qualitativa de programas ou serviços de saúde. In: Ponce de Leon. (Org.). **Metodologias de evaluación de prevención en vih/sida.** Santiago do Chile, 1994, v., p. 15-32.

\_\_\_\_\_ ; MINAYO, M. . O conceito das representações sociais na sociologia clássica. In: Pedrinho Corenda. (Org.). **Textos Sobre Representações Sociais.** RIO DE JANEIRO/

PETRÓPOLIS, 1994, v., p. 57-67.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. **Família brasileira a base de tudo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NHUCH, Simone Kamenetz. O novo Código Civil e a mulher na família **Jornal do Comércio**, Recife, 16 de set. 1999.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**. Uma Polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. – UFMG. GT: Sociologia da Educação / n.14, disponível em: <<[www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf](http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf)>>. Acesso em: 19.11.06.

OCHOA, Gonzalo Musitu; SANCHÉZ, José-Maria Ramón; SANMARTIN, Melchor Gutierrez. **Educacion familiar y socializacion de los hijo**. Barcelona: Idea Books, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.) **Política educacional. Impasses e Alternativas**. São Paulo: Cortez. 1995. in: Luciene Silva dos Santos, a formação de professores como possibilidade de ampliação da esfera de presença do ser Salvador-BA. 2004 Monografia apresentada como requisito básico para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a orientação da Profa Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

PALMEIRA, Maria José; GUIMARÃES, Solange de Oliveira. Valores Culturais como estruturantes do desenvolvimento local sustentável. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 18, jul./dez. 2002.

PARANHOS, Paulo. Açúcar no Norte Fluminense. **História –revista on-line do arquivo público do Estado de São Paulo**. Disponível: <<http://www.historica.Arquivoestado.sp.gov.br/materias/>>. Acesso em: 09.out.2006.

PERISTA, Heloisa; FREITAS, Sandra Maximiniano. **Família, gênero e trajetória de vida: uma questão de (usos do) tempo**. IV Congresso Português de Sociologia.

PIAGET, Jean. **O juízo da moral na criança**. Trad. Elzon Leonard. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, Luiz Hosannah de Oliveira. **Família, educação e comportamento: uma análise da**

criminalidade urbana. Revista da FAEEBA. Universidade do Estado da Bahia – ano 1, n. 1 (jan/ijul, 1992) – Salvador.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Prácticas morales: uma aproximación a la educación moral**. Ed. Paidós: Buenos Aires, 2003.

RIBEIRO Darcy, **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALDANHA, Nelson. **Ética e história**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira? (da Colônia à atualidade)**. São Paulo. Departamento de Psicologia da USP, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200004&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200004&script=sci_arttext&lng=pt)>. Acesso em: 25 mai. 2005.

SANTOS, Luciene Silva dos. **A formação de professores como possibilidade de ampliação da esfera de presença do ser**. Monografia apresentada como requisito básico para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob a orientação da Profa Maria Inez da Silva de Souza Carvalho. Salvador, 2004. Disponível em: <[http://twiki.im.ufba.br/ub/UFBAIrece/Webarquivos/monografia\\_Luciene.doc](http://twiki.im.ufba.br/ub/UFBAIrece/Webarquivos/monografia_Luciene.doc)>. Acesso em: 19 jun. 2005.

SARTI, Cybtia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a mora dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A família como ordem simbólica**. *Psicol. USP.*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0103-65642004000200002.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores: como educar para a democracia**. (trad.) Fátima Murad, 2. ed. Porto Alegre: Artmed Edirora S.A., 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. *Educ. Pesqui.*, jan./jun. 2002, vol.28, no.1, p.107-116. ISSN 1517-9702.

SOUZA, C.V; BOTELHO T. **Modelos nacionais e regionais de família no pensamento social brasileiro**. *Rev. Estud. Fem.* v.9, n.2 Florianópolis 2001.

SOUZA, Coelho de. **Nós, os vivos: "construção da pessoa" e "construção do parentesco"** entre alguns grupos jê. *Rev. bras. Ci. Soc.* v.16 n.46 São Paulo jun. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-6909201000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6909201000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25.jun. 2005.

SPRADLEY J. **Participant observation**. New York: Holt Rinehart & Winston; 1980.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, nº. 32. maio/ago. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto; FIGUEIRA, Sérvulo A., **Família, psicologia e sociedade**. (Coord). Rio de Janeiro:Campus, 1981.

VIANNA, Maria José Braga. **As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares**. *Educ. Soc.* [online]. jan./abr. 2005, vol.26, no.90 [citado 23 Agosto 2005], p.107-125. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100005&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 26.jul.2005.

VIOTTI, Emília da Costa. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**, 5ª edição, , São Paulo, 1987.

VIOTTI, Emília da Costa. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**, 5ª edição, São Paulo, 1987.

WILSON,S. The ethnographic tecnic use.Review of Educational Research. Washington, 1986.

WOORTMANN, K. A. A. W. . **Monoparentalidade e chefia feminina: conceitos, contextos e circunstâncias.. 2002**. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie357empdf.pdf>>, acesso em: 22 jun. 2005.