



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GIOVANE MARTINS DA COSTA

DIVERSIDADE DAS ORGANIZAÇÕES FAMILIARES E AS
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

CANOAS, 2009

GIOVANE MARTINS DA COSTA

**DIVERSIDADE DAS ORGANIZAÇÕES FAMILIARES E AS
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Co-orientador: Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2009

GIOVANE MARTINS DA COSTA

**DIVERSIDADE DAS ORGANIZAÇÕES FAMILIARES E AS
IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 09 de dezembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra Dirléia Fanfa Sarmento
Centro Universitario La Salle – Canoas/RS

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Centro Universitario La Salle – Canoas/RS

Prof. Dra Adriana Wagner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao amor da minha vida, pela coragem de juntos
construirmos possibilidades de vida, que se
renovam constantemente na paixão, no amor, no
companheirismo, no respeito, na admiração, na
dedicação, que se traduzem na complexidade do
nosso ser.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu mestre.

A minha família consangüínea, especialmente minha mãe, pelo amor e respeito as minhas escolhas.

A minha família afetiva, pelo amor, amizade e respeito.

A minha família da SBDG, pela cumplicidade, carinho e amizade.

Aos amigos e amigas, pelos incentivos e afetos.

Aos meus pares, educadores e educadoras, que me possibilitaram através de suas vozes, construir caminhos nesta aventura, que se traduz neste trabalho.

À Instituição Lassalista, pelo constante incentivo na minha formação pessoal e profissional.

Ao Unilasalle Canoas, especialmente aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela possibilidade de construção de conhecimentos e afetos que se traduzem em relações éticas, transparentes e solidárias.

Aos meus orientadores Prof. Dr. Gilberto Ferreira e Prof. Dr. Paulo Fossatti pelo respeito a minha caminhada, pelo companheirismo, pela paciência e pela competência profissional e ética que ambos dispõem.

Ao amor da minha vida, pela paciência, dedicação, por estar ao meu lado durante os momentos mais importantes da minha vida, por ser constante exemplo de buscas, de esperança e de humanidade.

Enfim, aos educadores e educadorAs que acreditam na missão de educar, através da utopia de um mundo melhor, pautado na possibilidade de construção de uma sociedade que valorize o bem ser, mais do que o bem estar.

Não Perca as Crianças de Vista

Pra enxergar o infinito
Debaixo dos meus pés
Não basta olhar de cima
E buscar no escuro, no obscuro
A sombra que me segue todo dia

Deixo quieto
e seguro as páginas dos sonhos que não li
E outra vez não me impeço de dormir

Os jornais não informam mais
E as imagens nunca são tão claras
Como a vida
Vou aliviar a dor e não perder
As crianças de vista

Eo, Eo, Não perca as crianças de vista
Eo, Eo, Não perca as crianças de vista
Eo, Eo, Não perca as crianças de vista

Família, um sonho ter uma família
Família, um sonho de todo dia

Família é quem você escolhe pra viver
Família é quem você escolhe pra você
Não precisa ter conta sanguínea
É preciso ter sempre um pouco mais de sintonia.

(O Rappa)

RESUMO

As transformações nos contextos familiares e educacionais se associam com a construção e afirmação de modos de vida que congregam a diversidade. É neste ponto que se localiza o foco dessa pesquisa: a diversidade das organizações familiares e suas implicações educativas na contemporaneidade. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, de cunho exploratório descritivo, desenvolvido através de três grupos focais formados por um total de dezessete educadores atuantes em três instituições educacionais, duas localizadas na cidade de Canoas/RS e uma na cidade de Sapucaia do Sul/RS. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A fim de transcorrer os referenciais que fundamentam este trabalho, elegeu-se a Teoria da Complexidade de E. Morin, que é utilizada como suporte epistemológico para a contextualização da temática, estabelecendo uma conexão com autores vinculados aos estudos do atual cenário das organizações familiares e com as questões relacionadas com a educação. A análise dos dados resultou em quatro categorias. A primeira se refere à Dinâmica das Relações Familiares, pela qual se constatou a diversidade de realidades familiares caracterizadas pela multiplicidade de configuração, independente de modelos conhecidos e reconhecidos (pai, mãe e filhos). A segunda categoria, Estruturas e Referenciais, evidencia que a estruturação familiar não está atrelada aos papéis existentes no núcleo familiar, mas ao significado das relações estabelecidas entre seus membros. Destaca-se que o educador, para pensar sobre os diversos contextos familiares, parte da sua própria história. A terceira, intitulada Contextos Múltiplos de Cuidados, compreende considerar que na diversidade das organizações familiares existem questões relacionadas com o cuidado que se manifestam de forma complexa. Ainda que os educadores percebam esta diversidade, a organização de família reconhecida no contexto educacional é a tradicional (pai, mãe e filhos). Apesar do reconhecimento por parte dos educadores sobre a importância da temática “diversidade das configurações familiares”, evidenciou-se o distanciamento desta temática na formação inicial e continuada dos educadores. Estes aspectos foram abordados na última categoria, denominada Formação Docente.

Palavras-chave: Diversidade familiar. Educação. Formação de educadores. Complexidade.

ABSTRACT

Family and education transformations are connected with the diversity ways of lives construction and affirmation. These are this research focus: the families organizations diversity and it's implications on the actual education. This is a qualitative study, with exploratory and descriptive characteristics, developed through three focus groups made by seventeen teachers, from three schools, two from Canoas/RS and one from Sapucaia do Sul/RS. Data analyses was made using content analysis proposed by Bardin. The Complexity Theory by E. Morin was used for the theoretic orientation, connecting with family and education studies. Four categories were constructed. The first one was Family Relations Dynamics, where the diversity on the family lifes is present and is characterized by multiplicity configurations, independent of the known models (father, mother and children). The second category Structures and Referentials shows that family structure isn't connected to the existing roles in the nuclear family, instead of it is associate to the members relations meaning. We put in evidence that when the teachers are going to think of family diversity, they use their own history to compare with others. The third category is called Multiple Care Context, which means that is necessary consider complexity in care takes when we are talking about family diversity. Even theachers know family organization diversity, in the education they recognize the tradicional family organization (father, mother and children). The last category shows that the theme diversity is out in teacher studies structure.

Palavras chave: Family diversity. Education. Educator Formation. Complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Sistema complexo.....	22
Figura 02 - Tetragrama.....	26
Quadro 01- Esperança de vida ao nascer por sexo e ganho absoluto.....	31
Figura 03 - Concepção de família e suas variáveis.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Idade dos educadores.....	59
Tabela 02 - Formação dos educadores.....	60
Tabela 03 - Modalidade de educação – atuação dos educadores	60
Tabela 04 - Tempo de atuação dos educadores na área educacional.....	60
Tabela 05 – Informações sociodemográficas dos participantes dos grupos focais ...	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: POSSIBILIDADES DE “NOVOS” ENTENDIMENTOS.....	17
2.1	O Pensamento Complexo.	18
2.2	Organização – Ordem - Desordem.....	22
2.3	Sujeito e Objeto.....	27
3	A FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE	30
3.1	Atual Cenário: Familiar?.....	30
3.2	Significado Social da Família.	33
3.3	Diversidade Familiar.....	37
4	EDUCAÇÃO E FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	41
4.1	Imagens da Família no Campo da Educação.....	45
5	PERCURSO DE PESQUISA.....	54
5.1	Tipo de Estudo.....	54
5.2	Procedimentos de Coleta de Informações.....	55
5.3	Participantes.....	58
5.4	Caracterização dos Grupos Focais.....	61
5.5	Procedimentos de Autorização para a Coleta de Informações.....	62
5.6	Análise dos Informações	63

6	CONTEMPLANDO AS CATEGORIAS	67
6.1	Categoria A – Dinâmica das Relações Familiares	68
6.2	Categoria B – Estruturas e Referenciais	75
6.3	Categoria C – Contextos Múltiplos de Cuidado.....	85
6.3	Categoria D – Formação Docente	90
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7.1	Descobertas	97
7.2	Reflexões e Inquietudes.....	99
7.3	Esperanças.....	101
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICES	109
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido – Instituição.....	109
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido – Individual.....	111

1 INTRODUÇÃO

O foco dessa pesquisa é a diversidade das organizações familiares e suas implicações educativas na contemporaneidade. O interesse pela investigação de tal temática é decorrente das inquietações e questionamentos que foram se constituindo no decorrer de minha trajetória de vida, especialmente atuando na área da educação.

As transformações nos âmbitos científicos, tecnológicos, sócio-culturais e econômicos trazem implicações para os diversos contextos sociais provocando, de certa forma, revoluções culturais e ideológicas, dentre outras. As instituições sociais não ficam imunes a isso. Nesse sentido, é possível constatar mudanças nos contextos familiares e educacionais, através da construção e afirmação de modos de vida que congregam a diversidade.

Em minhas experiências profissionais, tanto na área da gestão administrativa, quanto da gestão educacional, tenho percebido a valorização das questões sociais, da ênfase sobre o ser humano, da qualidade de vida, do respeito à diversidade. Na atividade como docente na graduação e na pós-graduação, principalmente, na área educacional, tenho me deparado com questionamentos relacionados com as mesmas temáticas transversalizadas com as configurações familiares na atualidade. Como as famílias estão constituídas? A família vai acabar? O que é uma família (des)estruturada? A instituição educacional terá que assumir toda a responsabilidade do papel da família? E nós, educadores, estamos preparados?

Estas questões associam-se com as intensas e rápidas mudanças nos diversos contextos sociais. A crescente diversidade das relações familiares tem sido foco de muitas inquietações. A liberdade sexual, a luta contra qualquer forma de preconceitos, a busca pela felicidade, a ação das mulheres pela conquista de seus direitos, o aumento do número de separações conjugais, entre outros aspectos, reforçam que, além dos modelos tradicionais, iremos conviver cada vez mais com a perspectiva de novas formas de organização familiar.

Entendo que não há respostas definitivas para tais questionamentos. É neste sentido que me amparo na teoria da complexidade, utilizando os sete princípios postulados por Morin (sistêmico, hologramático, ciclo retroativo, ciclo recorrente, autoecoorganização, dialógico e da reintrodução do conhecido em todo o

conhecimento). Compreendo que seja possível conceber o desígnio do conhecimento não concentrado na descoberta dos mistérios que constituem o objeto pesquisado. Mas, sim, no diálogo com os elementos que formam e se relacionam com tal objeto, integrando-os numa concepção que valorize as partes e a totalidade numa relação dialógica, isto é, complementar, concorrente e antagônica.

Neste diálogo com os elementos formadores e suas relações, a teoria da complexidade ressalta a relação entre o pesquisador e o objeto do seu estudo, envolvendo a autorreferência com a finalidade de promover a capacidade de autocrítica e autorreflexão como potencialidade epistemológica. Inserido nesta concepção, entendo que, para tratar da temática das relações familiares, é importante visualizar a família da qual fazemos parte, ou seja, partir da nossa própria história.

Como educador, sinto-me privilegiado que através da voz de meus pares encontro eco na minha própria voz. É com essa sensação de liberdade que dou espaço para minha voz.

Apesar de pertencer a uma família que foge ao modelo tradicional, tenho certeza que minha estrutura como pessoa e cidadão foi alicerçada em sólidos valores pautados pelo respeito, cuidados, amor e honestidade. Digo apesar, não no sentido de tristeza, mas na possibilidade de entender que ser criado por pais separados na década de 80 representava um estigma de família desestruturada, principalmente pela falta da figura paterna.

Com a separação dos meus pais, algumas coisas foram alteradas em nossas vidas. Ficamos sob a guarda da minha mãe, que passou a trabalhar numa indústria, mudamos de bairro, de escola. Tempos difíceis. Insegurança. Medo misturado a uma sensação de paz e tranquilidade. Diante desta situação, tive a oportunidade de desenvolver fortes laços afetivos com uma família que não possuía filho do sexo masculino. Estes laços foram se reforçando com o passar do tempo, confirmando a existência de duas famílias em minha vida, a de laços consangüíneos e a de escolha pessoal. São organizações familiares que se diferenciam entre si, mas que se interligam através de vários atores, solidificando laços de afetividade como estrutura das relações estabelecidas.

Muito cedo em minha vida percebi o valor da família como importante fator para a minha formação. Num modelo de criação pautado pela liberdade e no estímulo à autonomia, é que fui percebendo nestes núcleos caminhos para a

realização dos meus desejos e proteção dos meus temores, possibilitando, dessa forma, a realização das minhas escolhas.

É através da minha história que reforço a convicção que possuo em acreditar nas pessoas, nas relações que (des)organizam os diversos contextos. Na alternativa de convivência do tradicional e do contemporâneo. Sem arestas, nem pontes, apenas estradas que conduzem a lugares sem formatos e sem modelos compulsórios, mas que na sua estrutura comporte a valorização do singular e do plural em razão da felicidade.

Neste contexto, fica evidente a possibilidade da existência concomitante de novos padrões relacionais com outros que possuem características tradicionais sem que, necessariamente, exista a necessidade de destruição dos modelos conhecidos para o surgimento de novos padrões desconhecidos e/ou ignorados até então.

A importância de propor um espaço para que os educadores pudessem falar e refletir sobre suas percepções diante da diversidade familiar me motivou para dar vida a esse projeto. A possibilidade de diversas vozes extrapolarem seus espaços, suas próprias histórias, suas angústias, seus sonhos, faz que eu encontre sentido para este novo movimento da minha formação acadêmica. Mais do que uma simples definição, sentido na acepção de sentir, de experimentar um lugar de escuta, que por vezes se aproxima da minha própria história pessoal e profissional. Viver é estar em movimento, (re) construir-se e transformar-se continuamente nos planos individual e coletivo, pois a pessoa é um ser social que influencia e sofre influências do contexto em que está inserida.

A intensidade das rápidas mudanças sociais no tempo presente colabora para a consolidação do paradigma das incertezas, das possibilidades e das transformações nos diversos campos dos saberes. Na área da educação formal e informal, a relação entre família e instituição educacional ganha espaço para reflexões e tem se constituído em campo de estudo de diversas investigações². Parece plausível afirmar que o ponto de partida para qualquer reflexão acerca desse tema deva ser o entendimento daquilo que, tradicionalmente, se convencionou por família.

No cotidiano, ouvimos freqüentemente que a instituição família está fadada ao fracasso, porque as relações familiares perderiam seu sentido frente à

² No capítulo 3 apresento a revisão de dissertações e teses realizadas, cujo foco investigativo estão relacionados à temática em pauta.

heterogeneidade que se instaura na atualidade. A diversidade das configurações familiares desvincula a nossa certeza do que até então era conhecido e reconhecido como modelo familiar: pai, mãe e filhos biológicos – único casamento para a vida toda, pais e mães responsáveis pelos seus filhos. O prognóstico do término da família não se tornou realidade. Hoje, mais do que nunca, multiplicaram-se as diferentes formas de organização familiar, conforme sinalizam autores como: Wagner (2002); Osório, Valle (2009); Aun, Vasconcelos e Coelho (2007); Strey, Silva Neto e Horta (2007), dentre outros.

São novos modelos, novas escolhas, novas possibilidades, configurações que fogem daquilo que se julga “tradicional”. Para Strey (2007), quando se fala em família é impossível desenhar uma imagem daquilo que seria uma família “média”, “normal” ou mesmo “tradicional”. Diante deste cenário, torna-se necessária a construção de novos entendimentos sobre a compreensão de família, em contra ponto aos estereótipos dos modelos familiares, reconhecidos ao longo da história, que apontam o que seria o modelo de família ideal, estruturada e aceita de modo geral.

Este panorama nos desinstala dos lugares conhecidos e reconhecidos pela sociedade sobre o contexto familiar e suas implicações para a prática educativa. Denuncia o que muitas vezes é ignorado, excluído do contexto educacional, que estão a serviço de ideologias rígidas, dificultadoras ou impossibilitadoras de mudança e emancipação.

Basta olharmos para a realidade no contexto educacional que nos deparamos com essas novas formas de organização familiar. Desde o surgimento da escola como um espaço de promoção social, através do sistema de educação formal ou informal, suas raízes encontram-se entrelaçadas à família, valorizando sua participação ativa na trajetória educativa dos educandos. Discussões freqüentes sobre o que compete à escola e o que compete à família na educação dos alunos promovem espaços para aproximações e diálogos na busca de apoiarem-se mutuamente neste processo.

Percebe-se então, que a relação família e instituição educacional possui um papel fundamental na vida dos educandos. Esta proximidade pode ser distinguida por diversos aspectos recorrentes da proposta educativa adotada pela instituição educacional, pela ação dos educadores e pela diversidade das configurações familiares na atualidade. As implicações educativas frente às percepções dos

educadores sobre a diversidade das relações familiares necessitam ser revisitadas para a compreensão dos paradigmas desenvolvidos na atualidade.

Neste sentido, percebo que as instituições educacionais, através de seus educadores, possuem um papel fundamental junto aos diversos atores que poderão propor alternativas para novas direções, não como responsáveis, mas como elementos fomentadores do desenvolvimento de seres humanos autocríticos e autorreflexivos, numa concepção planetária que busca além do bem-estar, uma possibilidade do bem-ser como forma de intencionalidade educacional.

A educação possui um papel fundamental nesta nova realidade pois, além de articular os saberes científicos necessários para o desenvolvimento humano, necessita intensificar a promoção social da diversidade da realidade humana. Neste sentido, salienta-se a importância do papel do educador como articulador desta realidade no mundo dos saberes científicos. O conhecimento das percepções dos educadores frente à diversidade das configurações familiares fornece elementos importantes para a construção de reflexões que auxiliam o processo educativo diante da realidade complexa em que vivemos.

Com base no exposto, o presente trabalho objetivou identificar as percepções dos educadores sobre a diversidade das configurações familiares na atualidade. Teve como objetivos específicos:

- a) descrever os modelos familiares conhecidos e reconhecidos pelos educadores;
- b) verificar as implicações na prática educativa oriunda da diversidade dos modelos familiares na atualidade;
- c) conhecer as construções subjetivas dos educadores sobre a diversidade dos modelos familiares;
- d) averiguar como a temática sobre a diversidade dos modelos familiares e prática educativa está inserida na formação inicial e/ou continuada dos educadores.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, de cunho exploratório descritivo, concentrando-se em experiências e percepções dos educadores que participaram dos grupos focais. O campo de estudo abrangeu três grupos, formados por educadores atuantes em três instituições educacionais, duas localizadas na cidade de Canoas/RS e uma na cidade de Sapucaia do Sul/RS.

A dissertação está estruturada em Introdução e mais seis capítulos. No segundo capítulo apresento o paradigma da complexidade, cuja teoria serve como referencial teórico de base para a pesquisa. No terceiro capítulo ressalto os principais aspectos sobre a família na contemporaneidade. Posteriormente, no quarto capítulo, procuro evidenciar aspectos da educação a partir do paradigma da complexidade, bem como à apresentação das imagens da família no campo da Educação. Neste contexto são destacadas as pesquisas de teses e dissertações brasileiras realizadas nos últimos cinco anos (2005 - 2009), disponíveis no portal Domínio Público da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior).

No quinto capítulo enfatizo o percurso da pesquisa. Caracterizo este estudo e explico a metodologia que foi utilizada no seu desenvolvimento.

O sexto capítulo contém a análise dos dados contemplando as categorias finais da pesquisa, bem como a aproximação dos referenciais teóricos que foram utilizados neste estudo.

O sétimo e último capítulo contempla as considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

Por fim, se é que isto é possível ter um final, desejo dizer que acredito neste trabalho como uma aventura. Aventura como descobertas, reflexões, inquietações, esperanças.

Descobertas através da valorização da voz dos educadores;

Reflexões que tragam subsídios para a excelência da prática educativa;

Inquietações que nos desafiem constantemente e;

Esperanças de que a educação possa ser reconhecida como razão plural, livre de idealismos que aprisionam, que reprimem a diversidade humana.

2 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: POSSIBILIDADES DE “NOVOS” ENTENDIMENTOS

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebrais, culturais, sociais, históricas – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo. (MORIN, 2005, p. 24).

É fato que a humanidade progrediu através de grandes descobertas que geraram conhecimentos admiráveis sobre o mundo físico, psíquico, biológico e sociológico. Concomitante a esse progresso, percebe-se o crescimento da ignorância, das cegueiras e das confusões. Estamos vivendo atualmente uma grande crise planetária que se caracteriza pela desenfreada marcha das sociedades e civilizações em busca do progresso. O que permitiu, por um lado, avanços significativos feitos para o conforto e bem estar da humanidade (PETRAGLIA, 1995), colaborou para que os seres humanos se tornassem de certa forma uma espécie automatizada, individualista e egocêntrica, que gradativamente perde a noção de coletividade. Esta realidade nos coloca diante da necessidade de tomada de uma nova consciência que valorize a condição de ser humano. Morin (2007a) enfatiza que os erros, as ignorâncias e as cegueiras têm caráter comum que resultam na mutilação do conhecimento, incapacitando os seres humanos a reconhecer e aprender a complexidade real.

Sob o enigma da realidade, e inspirado pelas possibilidades de descobertas e re-significados, transcorri por caminhos de forma simples, mas não simplificadora, sobre os entendimentos da diversidade dos modelos familiares. Considerando, neste contexto, as incertezas e os questionamentos que a contemporaneidade nos apresenta, entendo que seja necessária a reforma do pensamento tradicional. Para pensarmos sobre a diversidade dos modelos familiares, será no mínimo pensar em possibilidades que fogem dos modelos tradicionais impostos pela sociedade, será necessário trilhar caminhos muitas vezes desconhecidos, ocultos e até mesmo ignorados. É com este intuito que busco, na teoria da complexidade, um mapa que desafie, mas que oriente para a construção de novas descobertas e aprendizagens.

2.1 O pensamento complexo

Nas ciências, a ideia de complexidade surgiu no século XX, oriunda da microfísica e da macrofísica. Sua formulação origina-se do desenvolvimento da Teoria Geral dos Sistemas, da Cibernética, dos progressos das Ciências Cognitivas, da Biologia e da Ecologia, entre outras. Morin (2007a) destaca a influência da filosofia de Hegel, a dialética, complementada com a de Heráclito em sua aproximação com as ideias relativas à complexidade. Em sua estrutura conceitual cabe aceitar a incerteza, o inacabamento, a incompletude e a complementaridade como propriedades inerentes aos fenômenos e aos sujeitos (MORIN, 2003). Trata-se de um pensamento capaz de reunir, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo, de reconhecer o uno e o múltiplo.

É complexo o que não se pode resumir em apenas uma palavra mestra, uma ideia, um conceito, uma lei de complexidade, ou seja, a complexidade não poderia ser qualquer coisa que se definisse de maneira simples e tomasse o lugar da simplicidade. Neste contexto, Morin (2002) afirma que a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução.

Morin (2007a) enfatiza que num primeiro olhar a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela aproxima, aglutina o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo instante, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

O desenvolvimento da ignorância e da cegueira está relacionado com o entendimento do conhecimento que necessita ordenar os fenômenos repelindo a desordem, o incerto, isto é, priorizar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir e hierarquizar (MORIN, 2007a).

A fim de iluminar o pensamento complexo, Morin (2003), apresenta os sete princípios-guia, que são complementares e interdependentes:

- a) o princípio sistêmico, ou organizacional: une o conhecimento das partes com o conhecimento do todo, que se opõe à ideia de que o todo é mais do que a soma das partes;

- b) o princípio “hologramático”: evidencia o aparente paradoxo dos sistemas complexos nos quais a parte não somente está no todo, como o todo está inscrito na parte. Exemplifica-se esta ideia através da organização celular. Cada célula é uma parte de um todo — o organismo global — mas o próprio todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual;
- c) o princípio do ciclo retroativo: Ele rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito sobre a causa. Ou seja, de modo mais complexo, evidencia-se a “homeostasia” de um organismo vivo, através de um conjunto de processos reguladores fundamentados em múltiplas retroações;
- d) o princípio do ciclo recorrente: apresenta o ciclo gerador no qual os produtos e as conseqüências são, eles próprios, produtores e originadores daquilo que produzem, ou seja, um está contido no outro. Assim, podemos pensar que a sociedade existe porque fizemos parte dela. E nós existimos porque a sociedade estabelece e fomenta o sistema de reprodução. Os indivíduos humanos formam grupos diretamente e indiretamente, que produzem a humanidade de dentro e por meio de suas interações. A sociedade emergindo, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura;
- e) o princípio de autoecoorganização (autonomia/dependência): sendo os indivíduos seres auto-organizadores que se autoproduzem sem cessar, gastam energia para salvaguardar sua autonomia. O princípio da autoecoorganização vale, evidentemente, de maneira específica para os humanos, que desenvolvem sua autonomia dependentemente da sua cultura. Podemos pensar a auto-ecoorganização ativa que está se renovando permanentemente a partir da morte das suas células. E que as duas ideias antagonistas, da morte e da vida, são complementares ao mesmo tempo em que permanecem antagônicas;
- f) o princípio dialógico: une dois princípios ou noções em face de se excluírem um ao outro, mas que são indissociáveis em uma mesma realidade. Quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece, quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo aceita dialogicamente os dois termos, que tendem a se

excluir um do outro. A dialógica permite-nos aceitar racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo em detrimento da ideia de separabilidade, de exclusão, do pensamento cartesiano revelado em “ou isso ou aquilo”;

g) o princípio da reintrodução do conhecido em todo o conhecimento: esse princípio cumpre a restauração do tema e revela o problema cognitivo central da percepção à teoria científica. Todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/inteligência em uma cultura, considerando o tempo histórico.

Morin (2003, p. 75) conclui que:

Esses são alguns dos princípios que guiam os progressos cognitivos do pensamento complexo. Não se trata de um pensamento que exclui a certeza pela incerteza, que exclui a separação pela inseparabilidade, que exclui a lógica para permitir todas as transgressões. O procedimento consiste, ao contrário, em se fazer uma ida e vinda incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. De igual modo, este utiliza a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição, de dedução, de indução, mas conhece os seus limites, e tem consciência de que, em certos casos, é necessário transgredi-los. Não se trata, portanto, de se abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica, mas de integrá-los em uma concepção mais rica. Não se trata de contrapor um holismo vazio ao reducionismo mutilador; trata-se de reatar as partes à totalidade. Trata-se de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos), no seio do universo. Em suma, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele o integra; como diria Hegel, ele realiza a união da simplicidade com a complexidade, e mesmo no metassistema que constitui, ele transparece sua própria simplicidade. O paradigma da complexidade pode ser enunciado tão simplesmente como aquele da simplificação: este obriga a separar e reduzir; o paradigma da complexidade ordena reunir e distinguir.

Assim, evidenciam-se duas ilusões que desviam os espíritos do problema do pensamento complexo (MORIN, 2007a). A primeira está relacionada com a crença de que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge onde o pensamento simplificador mutila o raciocínio. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo considera e integra o mais possível modo simplificador de pensar, contudo, recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e ilusórias de uma simplificação que se baseia pelo que há supostamente de real na realidade. A segunda ilusão está pautada na confusão entre complexidade e completude.

Revela-se, neste instante, a ambição da complexidade em dar conta das articulações entre domínios disciplinares, fragmentados pelo pensamento disjuntivo

(um dos principais aspectos do pensamento simplificador). Este isola o que ele separa e oculta tudo o que o liga, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira e fomenta o conhecimento multidimensional. Morin (2007a, p. 7) coloca que:

O conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. Ele faz suas as palavras de Adorno – a totalidade é a não verdade. Ele comporta o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também no seu espírito o reconhecimento dos elos entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar uma das outras.

A partir disso, damos-nos conta de que a complexidade apresenta como problema chave à completude do pensamento que separa com um pensamento que une. É necessário distinguir, mas não separar e, ao mesmo tempo reunir. Evidencia-se outro problema-chave, como tratar da incerteza?

A incerteza, além de ser um problema-chave, coloca-se como desafio diante de alguns campos da ciência que procuram a certeza, que almejam explicar as causas e seus efeitos como fatos isolados. Por outro lado, na atualidade, a ideia de complexidade ganha espaço neste mesmo campo, devido aos desmoronamentos dessa lógica sustentados pela certeza do raciocínio. Essa lógica passa a revelar suas incertezas de raciocínio na dedução e, principalmente, pelos limites no princípio do terceiro incluso. Entretanto, neste contexto revela-se o propósito do pensamento complexo, que ao mesmo tempo reúne (contextualiza e globaliza) ressaltando o desafio da incerteza.

Atualmente, a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso implica em entender que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo, mas dialogar com o mundo. Morin (2007b) enfatiza que o trabalho com a incerteza perturba muitos espíritos, mas exalta outros. Estimula a pensar de forma aventurada, incita a criticar o saber estabelecido que se impõe como certo, necessita recorrer ao autoexame e à tentativa de autocrítica. A possibilidade de consideração da incerteza incita ao pensamento complexo. Assim, nos afirma Morin (2007b, p. 206):

[...] nunca haverá uma ideia chave – que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação.

A incerteza, a indeterminação, a aleatoriedade aparecem como integrantes não elimináveis da nossa percepção/concepção do real. A complexidade necessita de todos esses elementos, nos obrigando a unir noções que se excluem no âmbito do princípio da simplificação/redução, conforme sintetiza a figura 1:

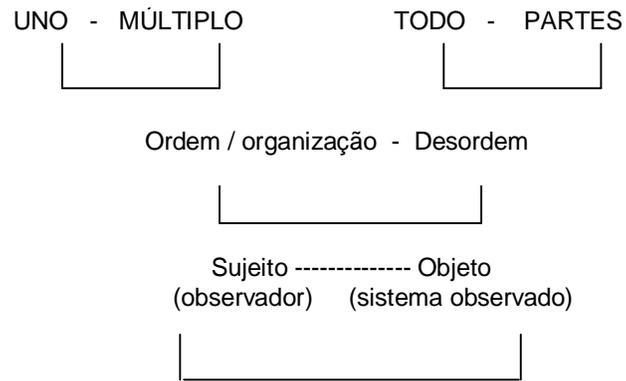


Figura 1 - Sistema Complexo
Fonte: Morin (2007b, p. 272)

2.2 Organização - Ordem – Desordem

O pensamento complexo nos releva a necessidade de pensarmos sobre a complexidade da realidade física, biológica e humana, visto que os conceitos de ordem, desordem e organização estão presentes no universo, na vida e na história humana (PETRAGLIA, 1995).

Morin explana (2007b) que ao olharmos para o céu, num primeiro momento, teremos a sensação de desordem pelo aglomerado de estrelas espalhadas ao acaso.

Ao olharmos mais atentamente percebemos, então, a ordem cósmica. Cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando impecavelmente seu ciclo. Nesta conjunção ordem – desordem, num terceiro olhar, perceberemos a formidável desordem na ordem; perceberemos um universo em expansão, em dispersão. As estrelas nascem, explodem, morrem. É necessário concebermos conjuntamente a ordem e desordem como possibilidade de organização, uma vez que percebemos que o universo se organiza desintegrando-se.

A organização está relacionada com a noção de estrutura e com a ideia de ordem. A ordem singular de um sistema pode ser concebida como a estrutura que o organiza. Para Morin (2007b, p. 198) a ideia de estrutura está relacionada com os entendimentos de ordem e organização: “A organização, entretanto, não pode ser reduzida à ordem, embora a comporte e produza”.

A organização constitui e mantém um conjunto, não redutível às partes, pois dispõem de qualidades emergentes e de coações próprias, e comporta retroação das qualidades emergentes do “todo” sobre as partes (MORIN, 2007b).

Portanto, as organizações podem manter sua própria constância, estabelecendo sua regulação e como conseqüência sua estabilidade. Para Morin (2007b, p.198-199):

[...] as organizações produzem ordem, sendo co-produzidas por princípios de ordem, e isso é verdadeiro para tudo aquilo que é organizado no universo [...]. A idéia enriquecida de ordem não só não dissolve a idéia de organização, mas também nos convida a reconhecê-la.

O paradigma da organização comporta a reforma do pensamento; em seu entendimento não se deve expulsar a desordem, mas deve conceber sempre a complexidade da interação entre ordem e desordem. Ou seja, a organização cria ordem (criando seu próprio determinismo sistêmico), mas também desordem: considerando que o determinismo sistêmico pode ser flexível, considerar suas áreas de aleatoriedade, de jogo, de liberdade (MORIN, 2007b).

A disposição de relações entre componentes ou indivíduos produz uma unidade complexa, ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos, gerando desta forma a organização. A noção de sistema se apresenta como uma unidade complexa, um todo, mas que não se reduz à soma das partes constitutivas, que na relação se modificam e, como conseqüência, modifica o todo. Desta forma, se apresenta a multidimensionalidade do sistema que, por sua vez, nos desperta para a consciência de pobreza da visão parcial. Esta isola dimensões econômica, social, biológica, psicológica, cultural, entre outras, por não reconhecer a complexidade que nos caracteriza como seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais e psíquicos.

A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam integrantes do todo. É a consideração do uno na diversidade e da diversidade no uno. Podemos considerar,

então, que o sistema é uma unidade que se origina da diversidade, que congrega a diversidade, que admite a diversidade, que estabelece a diversidade, que produz a diversidade. (MORIN, 2007b).

Sobre a díade da ordem e da desordem, nasce a necessidade da reflexão sobre a agitação, o encontro ao acaso, como sendo necessários à organização. É uma ideia tipicamente complexa por unir as duas noções antagônicas. Afirma Morin, (2007b, p. 202):

Um universo estritamente determinado, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer.

Neste sentido, Morin (2007b) nos chama a atenção para a impossibilidade, tanto no domínio do conhecimento do mundo natural, como do conhecimento no mundo histórico ou social, de reduzir nossa visão quer à ordem, quer à desordem.

A necessidade de pensar conjuntamente, em sua complementaridade, concorrência e seu antagonismo, as noções relacionadas à ordem e à desordem nos coloca diante da complexidade de novos entendimentos sobre as diversas áreas do conhecimento. Morin (2007b) acrescenta que, além de considerarmos as realidades físicas, biológicas e humanas, existe a necessidade de um novo olhar. No seu entender, temos de olhar para o modo como concebemos a ordem e para nós mesmos olhando para o mundo, isto é, incluir-nos em nossa visão de mundo.

Percebe-se, então, a necessidade de um novo olhar que nos desafia, que nos chama para a integralidade. Desafia a nos percebermos no mundo sem diminuições e restrições. O mundo existe a partir da nossa existência. Arrisco a pensar que é a nossa percepção de mundo que desenvolve as verdades ditadoras de ordem ou desordem. Verifica-se, desta forma, a tentativa equivocada da sociedade em organizar as diversas realidades através daquilo que entendemos como ordem (muitas vezes julgadas por aquilo que se acha melhor, certo, aceito dentro dos padrões da normalidade). Separamos, desconsideramos e até mesmo aniquilamos a desordem (aquilo que se julga errado, que esteja fora da nossa realidade do observador), desintegrando e classificando isoladamente a ordem e a desordem.

Desta forma, está estabelecido o jogo do erro e da verdade (MORIN, 2007b). Existe a dupla questão sobre a verdade. Há a verdade das teorias científicas, que pensa ter seu fundamento, sua justificação no universo dos fenômenos. A outra verdade se refere à ortodoxia, normas, ordem, finalidades, crenças que se julgam sãs, boas e justas, necessárias e vitais para a sociedade. O problema deste conceito de verdade está alicerçado em um sistema de valores, que se complica ao espaçar a refutação na medida em que todo desvio ou contradição relativo à norma aparece sempre, do ponto de vista dessa verdade, como erro. Ou seja, tudo aquilo que aparece como novo em relação ao sistema de crenças ou de valores estabelecidos aparece sempre e necessariamente como uma desordem e pode ser aniquilado através do entendimento simplista de erro.

Como explica Morin (2007b, p. 196): “[...] é impossível tanto no domínio do conhecimento do mundo natural como no conhecimento do mundo histórico ou social, reduzir nossa visão quer à desordem, quer à ordem”.

O conceito de ordem não é simples, por usar riqueza e sua variedade de formas. Transcende a antiga ideia determinista de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância. Encerra também, em seu termo, a noção de singularidade presente em seu nascimento e desenvolvimento peculiares a cada coisa. Concebedor da ordem sob o aspecto único de lei anônima, impessoal e suprema, regendo todas as coisas no universo. Lei que, por isso, constituía a verdade deste universo. Concerne, também, em seu bojo, a ideia das interações, o que significa que nada existe sem influências (internas e externas) e sua interdependência (PETRAGLIA, 1995).

Para Morin (2007b), o conceito de ordem se complexificou. Explana que a ordem já não é anônima e geral, mas está ligada a singularidades. Neste sentido, ultrapassa o entendimento simplista de lei. Passamos para um novo entendimento de ordem viva que, por sua vez, se relaciona com os seres vivos singulares produtores/reprodutores de singularidades. Enfim, a ordem está ligada às ideias de interações.

De acordo com o autor, a concepção moderna de desordem é muito mais rica que apenas a ideia do acaso. A desordem comporta dois pólos: um objetivo e outro subjetivo. O objetivo relaciona as agitações, as dispersões, as colisões, as irregularidades, as instabilidades, os desvios que aparecem nos processos que o perturbam e transformam, os choques, os encontros aleatórios, os acontecimentos,

as desorganizações; as desintegrações. No pólo subjetivo, se focaliza a relativa indeterminabilidade, sendo que, para o espírito, a desordem é traduzida pela incerteza.

A desordem é um macro conceito que envolve realidades muito diferentes, mas que comportam em seus núcleos a aleatoriedade. A ideia de aleatoriedade sempre demanda uma de suas polarizações, o observador-concebedor humano em quem provoca a incerteza. Morin (2007b, p. 201) enfatiza que:

Não podemos saber se a incerteza provocada por um fenômeno que nos parece aleatório resulta da insuficiência dos recursos ou dos meios do espírito humano, que o impede de encontrar a ordem oculta na desordem aparente, ou se resulta do caráter objetivo da própria realidade. Não sabemos se o acaso é uma desordem objetiva ou, simplesmente, o fruto de nossa ignorância. Isso quer dizer que o acaso comporta incerteza sobre a própria natureza, incerteza sobre a natureza da incerteza.

Evidencia-se, então, a necessidade de pensar conjuntamente ordem e desordem, através do diálogo com a aleatoriedade. Para que o diálogo seja profundo, temos que considerar que a ordem é relativa e relacional e que a desordem é incerta, e tanto uma quanto a outra podem ser faces do mesmo fenômeno. Morin (2007b) afirma que, para estabelecer o diálogo entre ordem e desordem, necessitamos integrar outras noções, conforme a ideia do tetragrama, expresso na figura 2:

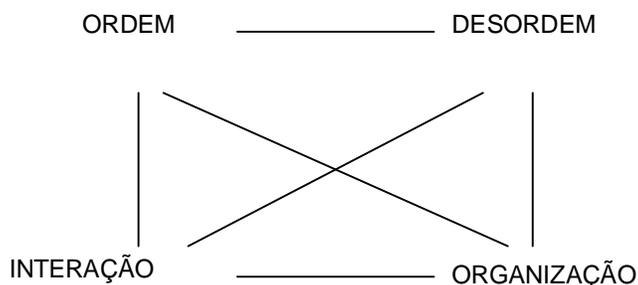


Figura 2 - Tetragrama
Fonte: Morin (2007b, p. 204)

Esse tetragrama demonstra a concepção do universo a partir de uma dialógica entre estes termos. Como nos diz Morin (2007b, p. 204): "cada um chamando o outro, precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro". A concepção do tetragrama permite

conceber que a ordem do universo se autoproduz ao mesmo tempo em que este universo se autoproduz por meio das diversas interações, que produzem organização, mas também desordem.

2.3 O Sujeito e o objeto

A teoria da complexidade trata de uma abertura teórica, de uma teoria aberta. Permite a urgência no seu próprio campo do que tinha sido até então rejeitado fora da ciência: o mundo e o sujeito. Ou seja, o sujeito surge ao mesmo tempo em que o mundo. Emerge sobre tudo a partir da organização, onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambigüidade se contornam quase caracteres próprios do objeto. Sobretudo, o termo “auto” traz nele a raiz da subjetividade. Neste sentido, Morin (2007a, p. 38) confirma que:

Desde então, pode conceber-se, sem que haja um fosso epistêmico intransponível, que a auto-referência conduza a consciência de si, que a reflexividade conduza a reflexão, em resumo que apareçam sistemas dotados de tão alta capacidade de auto-organização que produzam uma misteriosa qualidade chamada consciência de si.

O sujeito emerge também nos seus caracteres existenciais, trazendo nele a sua individualidade irreduzível, a sua suficiência (enquanto ser recursivo que se curva sobre si mesmo) e a sua insuficiência (enquanto ser aberto – irresolúvel nele mesmo). Traz nele a brecha, a ruptura, a dissipação, a morte, o além (MORIN, 2007a).

Morin (2007a, p. 39) ressalta que a “ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais”. Contudo, o objeto e o sujeito, abandonados cada um a eles próprios, são conceitos insuficientes. A ideia de universo puramente objetivo está privada não apenas do sujeito, mas do meio e do além; é de uma extrema pobreza, fechada em si mesma, apenas sob o foco da objetividade. Está posto o paradoxo: sujeito e objeto são indissociáveis. Entretanto, o nosso modo de pensar exclui um pelo outro, deixando-nos somente livres de escolher, segundo as circunstâncias do trabalho, entre sujeito metafísico e objeto positivista.

O grande mistério está justamente em saber que a objetividade científica deve, necessariamente, aparecer no espírito de um sujeito humano, sendo esta completamente evitada, desviada ou estupidamente reduzida ao tema de consciência reflexo, que remete ao contra-senso do espelho duplo. Com efeito, o conceito positivista de objeto faz da consciência simultaneamente uma realidade (espelho), e uma ausência da realidade (reflexo), adiantando que a consciência de uma maneira insegura, sem dúvida, reflete o mundo, todavia, isso também pode significar que o mundo reflete o sujeito. Assim, o objeto pode ser tanto o espelho para o sujeito como o sujeito para o objeto (MORIN, 2007a).

Diante disso, uma nova concepção emerge da relação complexa do sujeito e do objeto e do caráter insuficiente e incompleto de uma outra noção. O sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e do outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se além dos limites do nosso entendimento. Trazendo luzes para esta afirmação, Morin (2007a, p. 48) explana que:

A noção de sujeito só toma sentido num ecossistema (natural, social, familiar, etc) e deve ser integrada num metassistema. Cada uma das duas noções, portanto objeto e sujeito, na medida em que se apresentam como absolutas, deixam de ver uma fenda enorme, ridícula, insuperável. Mas se elas reconhecem esta fenda, então esta fenda torna-se abertura, de uma para a outra, abertura para o mundo, abertura para uma eventual superação de alternativa, para um eventual progresso do conhecimento.

O objeto deve ser concebido no seu ecossistema e mais largamente num mundo aberto (que o conhecimento não pode preencher) e num metassistema, uma teoria a explorar, onde o sujeito e o objeto seriam, um e outro, integráveis. Nesta relação entre sujeito e objeto, desemboca simultaneamente sobre a relação entre pesquisador e o objeto o seu conhecimento: ao trazer o princípio da incerteza e de autorreferência, traz nele um princípio autocrítico e autorreflexivo; que, através destes dois traços, contém a sua própria potencialidade epistemológica. Assim, esboça-se o ponto de vista epistemológico que permite criticar, ultrapassar e refletir a teoria.

Não sendo a epistemologia ponticial nem judicial, ela é simultaneamente o lugar da incerteza e da dialógica. Com efeito, todas as incertezas que relevamos devem defrontar-se e corrigirem-se umas às outras num contexto de diálogo, sem

que, todavia, haja um pensamento ideológico que negue as possibilidades dos vários entendimentos.

3 FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

O tema família suscita muitas opiniões e interesses em diversos contextos, tanto no meio científico quanto na sociedade em geral.

Além disso, basta olhar ao redor para enxergarmos o tema família em diversos espaços, como: na mídia, nas conversas do dia-a-dia, nos encontros e reuniões, nas empresas, dentre outros.

3.1 Atual cenário: familiar?

Um dos aspectos que mais desperta curiosidade é o que se refere às tentativas em prever o que acontecerá com as famílias na contemporaneidade. Durante o final do século XX, e ainda nos dias de hoje, uma das tendências mais divulgadas e repetidas no senso comum é que “família é uma instituição falida”. No entanto, isso não se confirma. Ao contrário, quando se fala e se estuda família, é irremediável perceber o grande valor e significado social de importância que ela possui. Prever a falência desta instituição é improcedente, pois sequer percebe-se seu enfraquecimento.

A crise institucional creditada à família se estabeleceu em função de alguns dados que marcam o momento social atual, como: baixa taxa de fecundidade, aumento da expectativa de vida e o crescimento das taxas de divórcio e separação. Estes dados foram encontrados em estudos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007. A taxa de fecundidade (número médio de filhos que uma mulher teria ao final do seu período fértil) apresentou decréscimo de 2,54 (ano de 1997) para 1,95 (anos de 2007). Já os índices de expectativa de vida no Brasil entre os anos de 1991 e 2007 aumentaram mais de 05 anos, conforme apresentado abaixo no quadro 01.

Sexo	1991	2007	Ganho no período	
Ambos os sexos	67,00	72,57	5,57	5 A, 6 M e 26 D
Homens	63,20	68,82	5,62	5 A, 7 M e 14 D
Mulheres	70,90	76,44	5,54	5 A, 6 M e 15 D

Quadro 01 - Esperança de vida ao nascer por sexo e ganho absoluto
Fonte: IBGE, 2007.

Em relação às taxas de divórcio e separação se verificou que, trinta anos após ser instituído, o divórcio atingiu sua maior taxa na série mantida pelo IBGE desde 1984. Nesse período a taxa de divórcios teve crescimento superior a 200%, passando de 0,46% em 1984, para 1,49% em 2007.

Porém, estes dados são insuficientes para sustentar a tese do comprometimento de fragilização da família como instituição e sua consequente falência. Apesar destas transformações sociais indicarem mudanças nas relações familiares, elas se associam com outras modificações que permanecem fortalecendo as famílias como instituição. A diminuição da fecundidade se associa com famílias menores, mas não menos importantes. Vidas mais longas requerem mais reavaliações dos objetivos e qualidade desta vida, onde, constantemente, existe participação e proximidade nas relações familiares, tanto com os antigos membros, como com a aproximação de outras pessoas na família. Embora as taxas de divórcio e separação realmente tenham aumentado, verifica-se o acréscimo nas taxas de uniões consensuais. Neste panorama, são consideradas tanto as primeiras uniões, como os recasamentos. Conforme a síntese de Indicadores Sociais do ano de 2008, divulgada pelo IBGE no ano de 2008, o aumento do registro das uniões consensuais está relacionado com o código civil, renovado em 2002, e pelos casamentos coletivos. Os indicadores apontam que é crescente a proporção de casamentos entre indivíduos divorciados com cônjuges solteiros. Os percentuais mais elevados são observados entre homens divorciados, casados com mulheres solteiras. Também aumentou o número de casamentos entre divorciados (IBGE, 2008). Portanto, a associação das transformações sociais com a fragilização da família não se confirmou.

No entanto, pode-se falar de uma falência que envolve as relações familiares, a da rigidez de modelo relacional. Ela vem ocorrendo em consequência das

transformações sociais e históricas no ocidente, desencadeadas, sobretudo, na década de 60. A diversidade de modelos relacionais e estilos de vida se impuseram em decorrência de algumas transformações sociais, como, dentre outros, o controle da natalidade, a conquista do espaço público pelas mulheres e seu desenvolvimento profissional adquirido, além das mudanças sobre questões relacionadas com a sexualidade (PEIXOTO; HEILBORN; BARROS, 2007).

A possibilidade de programar e controlar a procriação facilita o empoderamento da vida profissional e inserção no espaço público entre as mulheres. O controle ocorre em relação à decisão de ter ou não filho(a), ao momento de tê-los, e à quantidade. Dessa forma, a maternidade vem sofrendo modificações nas suas características. A “obrigação” da procriação ainda é presente como força social, porém vem diminuindo de intensidade. Mesmo que se tenha a vida e cuidados domésticos e dos(as) filhos(as) mais associados às mulheres, existem homens que estão se co-responsabilizando por tais tarefas, reforçando uma tendência social em reconhecer esta qualidade de relacionamento como importante para o casal (JABLONSKI, 2005).

Junto com as mulheres e os movimentos feministas, outros grupos vêm se destacando na aquisição de reconhecimento e promoção social, como os afrodescendentes e o movimento GLBTS (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais). Tais grupos desenvolvem ações promotoras de inclusão social, assim como denunciam práticas sociais excludentes e de violência calcadas na intolerância preconceituosa. Com a maior visibilidade destes movimentos, as famílias passam a conviver mais próximas e abertamente com tais aspectos. Desta forma, é necessário ao menos questionar as ideias construídas prematuramente sobre tais realidades, reformulando suas concepções a fim de desenvolver relações pautadas pelo respeito e aceitação dos direitos de cidadania. Com o maior campo de discussão dos temas anteriormente considerados “proibidos”, também se questiona as regras sociais sobre a sexualidade. Tal conjunto de aspectos em discussão imprime necessidades sociais que constroem a diversidade de modelos relacionais nas famílias.

O que era considerado modelo ideal de família, o do patriarcado burguês – o casal, legalmente constituído, com seus filhos, o pai como provedor e a mãe responsável pelo lar e educação da prole – declina. A crise está posta no modelo de família que se acreditava como deveria ser, destituindo modelos pré-estabelecidos e

instituindo outras características relacionais, que ocorrem principalmente através das transformações nas relações de gênero. Dessa forma, se existe alguma falência, é a da compulsoriedade do modelo predominantemente praticado socialmente. A contemporaneidade levanta a diversidade de modelos relacionais como necessidade para o desenvolvimento social.

3.2 Significado social da família

Quando se fala em não deterioração nem enfraquecimento da instituição familiar, tem-se em mente que, com sua intensa capacidade de adaptação, a família vem se transformando e, ao mesmo tempo, conseguindo manter suas duas funções consideradas estruturadas e definidoras da própria instituição familiar: a biológica e a social. Como função biológica, a família permanece garantindo os cuidados necessários para o desenvolvimento da geração atual e futura. E é principalmente nas famílias que se deposita a transmissão dos padrões, valores e costumes da cultura em que está inserida sua função social (CERVENY; BERTHOUND, 2009).

O cenário atual das famílias, levando em consideração as funções e a qualidade relacional, fornece informações sobre as transformações pelas quais elas passam. As funções familiares têm se instituído cada vez mais através das relações, com valorização da intimidade, proximidade afetiva e individualidade. Portanto, assim como a conjugalidade, a consideração de uma determinada relação como familiar ocorre juntamente com o estabelecimento da própria relação (SILVA NETO; STREY, 2007).

Existem considerações que demarcam quem pertence a determinado núcleo familiar, como a consanguinidade, que independente do que se sente e pensa sobre tais relações, o vínculo familiar é estabelecido. Porém, à medida que estes relacionamentos vão se desenvolvendo, podem ocorrer mudanças na consideração de quem pertence ao núcleo familiar, escolha esta pautada pela afetividade. Dessa forma, a concepção de família é dinâmica, podendo ser redefinida de acordo com as dimensões de análise. Na dimensão consanguinidade, o parentesco familiar é mais estável e acompanha o indivíduo por toda sua vida, e independe da vontade de cada pessoa. Porém, na dimensão afetividade, o parentesco familiar pode ser modificado,

possibilitando entradas e saídas de pessoas que vão ser eleitas pelo grau da aliança afetiva construída. Nesta última dimensão ocorre a valorização da individualidade, que é marcada pela possibilidade de escolha calcada na liberdade e autonomia dos indivíduos em relação.

No fenômeno de valorização dos sentimentos e das escolhas individuais, a pessoa é mais intensamente definida na sua individualidade, não mais como da família tal. Ele faz com que se retorne à concepção de crise na instituição familiar. A referência ao estatuto institucional das famílias na concepção tradicional focaliza a determinação da vida dos seus componentes na família, mais especificamente no pai. A mudança social que valoriza a individualidade reverte este fenômeno, onde existe a oportunidade de individualização e autonomização dos componentes familiares, que assim vão determinar não apenas seus caminhos e relacionamentos fora do âmbito familiar, mas também dentro destas relações.

Dessa forma, os vínculos são determinados pela pessoa, seja com seus progenitores, seja com seus próximos, configurando as famílias como predominantemente relacionais, com o intuito de servir como meio para que seus membros alcancem individualidade e autonomia (PEIXOTO, 2007).

Com o foco de análise predominantemente sobre as questões relacionais, o entendimento da dinâmica familiar passa a ser conhecida a partir do estudo das relações instituídas, do indivíduo e do momento sócio-histórico, reconhecendo a cultura e a ideologia como variáveis importantes nesta análise. Tal aspecto é um dos fatores que incrementa a pesquisa qualitativa para que se conheçam as famílias a partir dos indivíduos em relação.

Assim, a concepção de família dependente de variáveis estáveis, como a consanguinidade, e instáveis, como a afetividade. Leva à construção de um modelo que possui dois parâmetros, um vertical, a consanguinidade e a afetividade que fazem parte da história de vida da pessoa e de seus antepassados; e outro horizontal, o momento de vida em que se analisa a relação familiar, conforme apresentado na figura 03.



Figura 3 - Concepção de família e suas variáveis
 Fonte: autoria própria, 2009.

Portanto, não basta saber quem compõe a família sem que sejam analisadas as alianças afetivas existentes. Como a valorização da individualidade tem se tornado foco no momento atual, a avaliação da dinâmica familiar, baseada nos padrões relacionais característicos da família burguesa, já não faz mais sentido absoluto na atualidade. Se a importância é das relações construídas e da individualidade, a avaliação precisa acompanhar estas dimensões para que se possa definir a própria família. Ela parte dos estilos de relacionamentos e de aproximações afetivas. Os clássicos papéis familiares, que inicialmente foram depositados nas pessoas de acordo com a consanguinidade e com o sexo, não fazem mais sentido. A diversidade de modelos faz com que várias tarefas sejam desempenhadas pelas pessoas envolvidas, independentes de serem do mesmo sangue e do sexo que possuem. Não nos deparamos mais com conceitos rígidos e inquestionáveis.

A família brasileira caracteriza-se pela sua capacidade de mutação, aquela que se reorganiza e se reinventa, produzindo e reproduzindo valores, modelos de comportamento e formas de organização. Cerveny e Berthound (2009) apoiaram-se nas últimas pesquisas do IBGE para verificar as mudanças ocorridas na estrutura familiar brasileira. O padrão de família apresentou três importantes mudanças nas últimas décadas: queda substancial de seu tamanho; aumento do número de mulheres sem cônjuge com filhos; e aumento do número de famílias que têm como principal referência a mulher³.

³ Conforme Relatório de Indicadores Social promovido pelo IBGE (2007), entre os arranjos familiares em que a mulher é a pessoa de referência, 52,9% eram do tipo monoparental (sem a presença de um dos cônjuges). Ressalta-se a baixa frequência (3,3%) de arranjos familiares que possuem filhos onde os homens são a pessoa de referência sem a presença de cônjuge.

Se existem mudanças na concepção de família, em um contexto onde suas funções são mantidas, cabe perguntar: como estão ocorrendo os desempenhos destas funções? Referenciam-se aspectos como o enfrentamento de demandas, os valores, as dificuldades, o prazer, as metas, a ocorrência do casamento, os cuidados domésticos e a criação dos(as) filhos(as).

O enfrentamento das demandas que as famílias possuem em cada momento do desenvolvimento destas, permanece sendo realizado juntamente com as redes pessoais e sociais, através da busca de recursos e modos de resolução das dificuldades. Quando se fala em valores, continua-se reforçando o companheirismo, amor, cuidado mútuo e amizade. As dificuldades que as famílias ressaltam na atualidade dizem respeito principalmente à conciliação da vida matrimonial e profissional, o dinheiro, a manutenção do status familiar e os cuidados com a saúde. O lazer em família permanece apontado como desejo e foco do investimento no prazer. As metas que possuem se referem a garantir um patrimônio, educar e formar profissionalmente os/as filhos(as) e cuidar dos(as) netos(as). No tocante ao casamento, sua ocorrência tende a ser mais tardia em decorrência da priorização do desenvolvimento profissional. Os cuidados domésticos e a criação da prole, mesmo que mais planejada e menor, permanecem no núcleo familiar e depositada preferencialmente sobre as mulheres, as quais ficam sobrecarregadas com a dupla jornada, evidenciando que as chamadas conquistas neste sentido com o movimento feminista se mostram mais como acúmulo de responsabilidades (CERVENY, BERTHOUND, 2009).

Outro mito que se desmistifica com o dados apresentados acima é o da preocupação social em relação à solidariedade familiar, que se enfraqueceria com a valorização do individualismo na organização familiar. Atenta-se que a família permanece como a principal rede de relações e fonte de apoio na atualidade para a maioria das pessoas. Continua sendo um dos aspectos mais valorizados da vida e é um dos principais determinantes do ajustamento psicossocial (STREY, 2007). Isso demonstra que a expansão do individualismo não tem afetado a importância da solidariedade familiar, mas sim transformado os significados das relações e construído outros fatores percebidos como importantes para a consideração de família.

No entanto, a concepção de apoio familiar vem sofrendo modificações. Como pais e mães não são mais apenas fornecedores de serviços e de capital social, o

apoio familiar não pode mais ser considerado unicamente pelo aspecto da funcionalidade da família. Desta forma, a valorização desta instituição tem permanecido na atualidade e vem se reforçando com o passar do tempo. Maior proximidade afetiva aumenta a constituição de novas famílias. Além disso, a permanência dos nascimentos e criação da prole no núcleo familiar, as relações intergeracionais, as redes familiares e de parentesco também vêm intensificando a importância da família nos tempos atuais (PEIXOTO, 2007).

3.3 Diversidade familiar

Falar em família nos dias de hoje é se referir a modelos diversos que se estabelecem a partir dos estilos de vida construídos pelas pessoas e suas relações, tomando como parâmetro um ou mais critérios referidos anteriormente: laços consanguíneos e laços afetivos. A tendência da organização familiar ocorrer mais através dos laços de afeição, dentre outros fatores, possibilita a diversidade de organizações familiares. Tal diversidade vem se instituindo principalmente pelas mudanças nas relações sociais decorrentes dos movimentos feministas, que fizeram e fazem repensar o patriarcado e as relações de gênero.

A sociedade brasileira demonstra, em termos subjetivos, a flexibilização e a compreensão do que é, como se estrutura e como funciona a família contemporânea, evidenciando a maior tolerância com a vida sexual dos jovens e com as relações homoafetivas. Assim, configurações familiares nem imaginadas há poucas décadas, hoje fazem parte do nosso cotidiano. Os brasileiros, de maneira geral, vêm mudando suas expectativas em relação à família, mas sem deixar de valorizar a família como sendo a fortaleza das relações humanas. Cerveny e Berthound (2009, p. 33) colocam que:

Os brasileiros, de modo geral, conceituam de forma positiva a família. Ela é a instituição mais importante – para o brasileiro, a família está acima da Igreja e do Estado. É valorizada, desejada e, sem dúvida, também cobrada e responsabilizada por sucessos e fracassos em suas funções principais de formar novas gerações de indivíduos/cidadãos.

Neste contexto, são atribuídas às famílias duas qualidades essenciais como instituição: espaço para o amor incondicional e união, e espaço natural de referência

pessoal e constituição de identidade (CERVENY; BERTHOUND, 2009). No entanto, percebe-se que o amor, a união e a naturalização do espaço familiar para o desenvolvimento e afirmação de identidades podem contribuir para uma percepção reducionista da complexidade das variáveis que compõem as dinâmicas familiares na contemporaneidade.

O tema família é complexo por envolver diversos aspectos na sua formação e, conseqüentemente, na sua análise. Instável pelo dinamismo que apresenta no contexto em que se estuda, pois é um fenômeno sócio-histórico e, por isso, possui mudanças que são mobilizadas pelas necessidades do momento material e histórico em análise. Mesmo que se tenha conhecimento profundo sobre o tema, não é possível a completa nominação, análise e avaliação, pois seu dinamismo cria aspectos que não são passíveis de descrição, explicação e avaliação, estando sujeitos a categorizações preconceituosas que dificultam sua inserção e valorização social. Neste aspecto, podem ser possíveis modos de relacionamentos familiares que fogem da compreensão pré-estabelecida, formadoras de estruturas diversas impossíveis de prever sua qualidade e reconhecer sua estruturação.

No entanto, o fenômeno social de desqualificação do que é desconhecido deposita sobre a diversidade as mazelas sociais inerentes de todas as relações humanas. Na tentativa de diminuir as ansiedades sociais quando se pensa na diversidade de modelos e seu possível não reconhecimento e, além disso, com o objetivo de controlar a incerteza do futuro, constroem-se simplificações que fortalecem crenças fantasiosas que tentam determinar o curso dos relacionamentos sociais. Dessa forma, são frequentemente referidas comparações de modelos, com o objetivo de fortalecer um e desqualificar o outro.

Para a construção de saberes sobre tal diversidade destes modelos familiares na atualidade, e assim obter subsídios mais reais, disciplinas como a sociologia e a psicologia se ocupam em nominar as novas categorias familiares, interpretar o fenômeno da evolução da vida privada no debate público, e avaliar as atitudes e os comportamentos das pessoas em tais relacionamentos (PEIXOTO, 2007). Porém, também existem movimentos na ciência que mostram a necessidade de convivermos com as muitas certezas, as incertezas e as ambivalências, pois o fenômeno das relações familiares, por ser complexo e instável, preconiza em sua estrutura a ordem e a desordem como potencialidade de organização.

Através do mecanismo de desenvolvimento do preconceito social, a diversidade dos modelos familiares adquire características de inferiorização. As formas de vida que não pertencem a modelos tradicionais podem ser concebidas preconceituosamente, em maior ou menor grau. Tradicional é concebido aqui como família heterossexual, exclusiva, nuclear e primária, ou seja, um pai e uma mãe que tenham casado sob as leis civis e da igreja, que tenham filho(s) e filha(s) e que jamais tenham contraído matrimônio anteriormente.

O preconceito corresponde ao mecanismo de desenvolvimento de sentimentos e pensamentos simplificadores da complexidade dos seres humanos e suas relações. Resulta em construções de pensamentos e ações de desigualdades que são incomunicáveis e não nomeáveis a partir da percepção do diferente, isto é, o preconceito social. Ele gera práticas de silêncio e dissimulação, e posiciona na inferioridade as “outras” formas de vida familiar, assim como percebe as pessoas envolvidas como não possuidoras dos mesmos direitos que as do modelo tradicional. Isso se dá através da construção de discursos hegemônicos, pois possuem a capacidade de tornar uma experiência particular pretensamente em universal, com inferiorização ou inviabilização das outras formas e práticas sociais (PRADO; MACHADO, 2008).

Na área das famílias, para que a diversidade de modelos relacionais seja reconhecida, nomeada, visualizada e adquira direitos usurpados socialmente, é necessária sua inclusão política. Para que isso ocorra, são exigidos a aproximação e o debate de diversas disciplinas, entre elas a educação. Focalizar sobre o conflito possibilita a discussão pública das demandas inerentes da diversidade e o surgimento de novos conflitos, que fazem parte do mecanismo de desenvolvimento social (PRADO; MACHADO, 2008).

A família pode ser considerada como o resultado de uma associação entre pessoas com a finalidade de construir a sua vida privada, não em opção a vida pública, mas em complemento a ela (STREY, 2007). Neste aspecto, seria impossível imaginar o que seria família normal e estruturada, ou anormal e desestruturada. Esse discurso está presente em nosso cotidiano, principalmente quando pretendemos definir o modelo de família que constituem as instituições educacionais. Assim, Strey (2007) evidencia que existem discussões sobre, por exemplo, se um casal sem filhos poderia ser identificado como uma família? Neste sentido, explicita que ainda existem insuficientes estudos sobre as famílias de casais homoafetivos

com ou sem filhos, sobre famílias monoparentais, sobre as famílias identificadas como reconstituídas, sobre famílias coletivas, e assim por diante.

Portanto, levando em consideração o cenário apresentado quanto ao entendimento das famílias, as abordagens contemporâneas nos estudos sobre o tema têm definido seu objeto com base nas seguintes premissas: (1) a definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critérios de composição de família; (2) diversos são os tipos e as possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma (DESSEN; COSTA apud WEBER, 2008).

Assim, é fácil compreender a importância do tema para a ciência e a generalização da discussão sobre família. A amplitude que o fenômeno família possui possibilita relações com as diferentes áreas do conhecimento, o que incrementa a produção científica sobre o tema. Pode-se dizer que possibilita o desenvolvimento de práticas transdisciplinares por possuir um amplo alcance nas ciências.

Porém, mesmo com a diversidade de modelos relacionais e constituintes de famílias nos dias de hoje, ainda no imaginário e nas representações sociais, a família idealizada é constituída pelo modelo tradicional. A educação desenvolvida no Brasil fortalece este fenômeno quando apresenta em seus livros didáticos das séries iniciais a família retratada em torno de uma mesa, com o pai numa das cabeceiras; a mãe, jovem e bonita na outra cabeceira; os filhos, comportados, nas laterais, à espera da criada negra, gorda e sorridente para servir a refeição. Trata-se da construção ideológica que permite definir os lugares sociais dos membros da família (FAVARO, 2007) e a própria configuração familiar. Assim, o reconhecimento e a promoção social dos modelos diversos de família são alocados na periferia da sociedade e dos desejos do que se acredita ser “melhor” para o futuro da criança em formação.

4 EDUCAÇÃO E FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

As rápidas transformações, o uso da tecnologia, e as novas descobertas fazem parte do cotidiano das instituições educacionais na atualidade. A crise da certeza frente aos novos paradigmas que se instauram nos desafia a pensar que educação a partir da complexidade da realidade em que vivemos. A educação tradicional e as novas concepções educacionais apresentam em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Contudo, a principal marca e identificação da educação neste século é o deslocamento do enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Apesar dos desnivelamentos entre os países, existem ideias universalmente difundidas, entre elas a educação como processo formativo para a vida toda, que não há idade para se educar, e que ela não é neutra (GADOTTI, 2000).

Numa realidade onde predomina a racionalidade científica como marco principal do saber, percebe-se que as ciências se encontram num paradigma complexo. São consideradas as possibilidades e limitações dos diversos campos dos saberes, através do diálogo crítico das inter-relações com a técnica, sociedade e política, resultando na importância da inclusão do ser humano. A educação passa a ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana, permitindo que os seres humanos possam se reconhecer em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2007c).

Vivemos na era planetária; uma aventura comum que conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, no desígnio de ser pertinente – para pensarmos quem somos? É inseparável associarmos as seguintes questões? Onde estamos? De onde viemos? E para onde vamos? (ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

Morin (2007c) enfatiza que em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana, ou seja, a identidade de ser humano. Reforça que podem existir coisas parciais sobre aspectos fragmentados do ser humano, mas o todo se encontra desintegrado. Segundo Almeida e Carvalho (2007, p. 88), “o problema central – Quem somos nós? – encontra-se inteiramente ausente. A verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade”. A

exigência de fundamentar a vida humana no conhecimento vai além daquilo que a instituição pratica ou da prescrição dos fatos e circunstâncias. Neste contexto, Marques (1996, p. 41) evidencia:

Não bastam às tecnologias à medida que apenas indicam os meios para objetivos dados a revelia dos agentes dotados do poder de determinar os sentidos, as formas e os interesses do próprio sentir e agir. Faz necessário um conhecimento inserido no campo mais vasto onde se inter-relacione ele com os demais saberes disponíveis, isto é, num campo teórico abrangente, onde os demais saberes se iluminem e se esclareçam uns aos outros e passem a iluminar práticas sociais concretas e determinadas.

Estamos em um período onde nunca se esperou tanto da educação. Atualmente são investidos recursos em tecnologias, em pesquisa, na formação de educadores, a fim de atender às demandas atuais. Mas, concomitante a essa realidade, percebe-se que nunca foram maiores as dúvidas, as incertezas e contestações na área educacional. As dissoluções das antigas certezas que, de fora, conduziam os processos educacionais, exigem novos conhecimentos que se construam no enfrentamento corajoso que as práticas pedagógicas colocam como alertas à reflexão teórica e ao debate da comunidade de educadores.

O conhecimento está naturalmente relacionado à vida, perpetrando a existência humana. A ação de conhecer está presente simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, linguísticas, sociais, políticas e históricas, por isso, o ser condiciona o conhecer e, ao mesmo tempo, condiciona o ser (PETRAGLIA, 1995).

O conhecimento de forma geral comporta o risco do erro e da ilusão. Morin (2007c) destaca que o maior erro está em subestimar o problema do erro; e a maior ilusão está justamente em subestimar o problema da ilusão. O conhecimento não se apresenta como o reflexo das coisas ou do mundo externo. Ou seja, o conhecimento é uma tradução seguida de reconstruções cerebrais com base em estímulos e sinais captados e codificados pelos sentidos, que resultam em percepções. Neste sentido, Almeida e Carvalho (2007, p. 82) elucidam que:

A percepção é uma tradução, mas as próprias palavras são, igualmente, traduções de traduções e de reconstruções, discursos, teorias do mesmo. Podemos denominar de “idealista” essa tendência que possuímos de assumir as idéias como se elas fossem verdades, mesmo que a filosofia sempre nos recomende prestar atenção para o fato de que as idéias não são apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade.

O autor afirma que o conhecimento sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é alvitre de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento.

Pela linguagem, a escola ensina uma certa quantidade de conhecimentos. As ideias rejeitadas ou desviantes da normalização são consideradas como tolas, estúpidas ou perigosas, tendo como consequência a sua eliminação. Morin (2007c, p. 20) explana:

Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais.

Almeida e Carvalho (2007) alertam que o conhecimento não se torna pertinente pela grande quantidade de informações. Coloca que o verdadeiro problema não é o da informação quantitativa, mas o da organização e articulação da informação, que implica o conhecimento. Neste processo de organização e articulação dos conhecimentos, se faz necessária a reforma do pensamento. “Entretanto, tal reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2007c, p. 35).

Neste sentido, é urgente a afirmação de uma práxis educativa, pautada na razão plural, da comunicação livre de algemas, em que a coletividade dos educadores possa emergir como capacidade de se pensar, organizar e conduzir suas distintas e variadas práticas e suas imensas tarefas educativas (MARQUES, 1996).

Diante disso, faz-se necessário repensar constantemente a educação a partir de si mesma, a partir da comunidade argumentativa, dos educadores e demais integrantes que a constituem, em outro paradigma, o da interlocução dos saberes. Os seres humanos constroem-se como indivíduos na sociedade à medida que, por seu agir comunitário e social, modelam a si mesmos, às suas condições de existência, a seus mundos. A educação é o existir histórico do homem, ou a realização da historicidade humana na concretude de situações espaço-temporais determinadas. Ou seja, explica seu mundo que se explica com a história, desenvolvendo seus horizontes cognitivo, normativo-volutivo e expressivo da subjetividade própria (MARQUES, 1996).

Nesta perspectiva, destacam-se três planos essenciais da unidade da educação. O plano da racionalidade cognitivo instrumental, que permite uma intervenção praxeológica nos fenômenos da educação. No seu restrito plano, a

racionalidade e a linguagem permanecem presas a um sistema de signos univocamente determinados e fixos em si mesmos. A fim de potenciar as conquistas das ciências e das tecnologias, será necessário atentar para a diversidade dos sujeitos, revitalizando-se as relações entre sujeito e objeto.

No plano hermenêutico da interpretação do sentido, a experiência antecedente ao conhecimento não se reduz aos significados estabelecidos na sua origem, mas induz a uma concriação no horizonte presente da historicidade (MARQUES, 1996). Saberes e valores, emoções e afetos são valorizados para reconstruir em seus sentidos presentes a capacidade de fazer história, de promover colaborações em suas influências sobre as gerações posteriores mas, em especial, as atuais. A possibilidade do diálogo hermenêutico desmonta a rigidez de ideologias e liberta as potencialidades individuais oriundas da subjetividade.

Maturana (1999) destaca que todo o sistema racional se constitui a partir de certas emoções. A ação não parte da razão, mas sim da emoção. Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Reforça, neste aspecto, que a emoção que funda o social, como a emoção que compõe o domínio das ações no qual o outro pode ser aceito como legítimo na convivência, é o amor.

No plano crítico do sentido radical da emancipação humana à dimensão cognitivo-instrumental das ciências e à dimensão hermenêutica da linguagem, deve presidir a dimensão crítica da coordenação das ações de diferentes atores em interação. Neste sentido, postula-se a razão comunicativa e dialogal. Espaço para razão das vozes que atuam num contexto concreto de relações de interlocução, relações subjetivas que, a par do conteúdo proposicional, traduzem o enunciado performativo pelo qual cada indivíduo se autoconstitui, manifestando suas vivências, suas subjetividades com relação ao enunciado proferido.

Em oposição ao distanciamento entre o sentir e o fazer que induz o educador, tanto ao plano de mera execução de tarefas quanto às incursões atomizadoras das chamadas ciências da educação – que operam com conceitos gerados em outros contextos a respeito de outros temas –, indaga-se sobre as hipóteses de uma ciência articuladora entre os diversos saberes e práticas (MARQUES, 1996). A partir da qual, possa a educação inserir-se dinamicamente no universo amplo dos saberes, do sentir e do fazer. Uma ciência que seja o conhecimento dos educadores constituídos em comunidade discursiva sobre suas práticas cotidianas, a partir das diversas possibilidades dos saberes constituídos historicamente.

4.1 Imagens da família no campo da educação

Os estudos de dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigam os temas família e educação no Brasil têm sido desenvolvidos em muitas áreas, tais como: sociologia, saúde coletiva, serviço social, teologia, direito, letras, história, política, economia, educação e psicologia. Mas, é principalmente no binômio educação e psicologia que se situam a maioria deles. A aproximação dos temas família e educação nestas duas áreas reflete a necessidade de conhecimento gerada por estas disciplinas para o desenvolvimento pessoal e social, o qual é tanto objetivo das instituições educacionais como das famílias.

As instituições educacionais, como um dos principais campos de atividade de educadores, e as famílias, com sua crescente importância social e uma das instâncias formadoras dos seres humanos, possuem diversos aspectos constituintes que são transformativos. Esse é um dos fatores que incrementa a necessidade de estudos nestas duas áreas para que se possa acompanhar e reforçar a aproximação destes dois fenômenos, cada vez mais reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento do ser e do saber.

No intuito de conhecer as pesquisas brasileiras dos últimos cinco anos, realizei uma busca no portal Domínio Público do Governo Federal, utilizando o link “Pesquisa teses e dissertações”. Trata-se de uma biblioteca digital desenvolvida em software livre. Foram escolhidas as seguintes palavras chaves: educação, família e configurações familiares. A distribuição das pesquisas encontradas pelo período de realização ocorreu da seguinte forma: em 2005, 10 referências; em 2006, 8 referências; em 2007, 8 referências; em 2008, 12 referências; e em 2009, 4 referências.

Posteriormente, realizei uma triagem nas pesquisas encontradas, tendo presente o objeto de estudo desta dissertação. Em todos os trabalhos pesquisados, a aproximação família-instituição educacional é constantemente ressaltada pelos autores como fator diretamente relacionado com a qualidade da educação oferecida tanto nas instituições educacionais quanto nas famílias. Colabora, assim, com os princípios da legislação brasileira, regulamentadora e unificadora do sistema educacional, que estabelece a necessidade de integração e participação dos pais e responsáveis no processo educativo de seus filhos. Tal premissa tem sido

valorizada tanto pelas instituições educacionais como pelas famílias. As instituições educacionais, através do desenvolvimento de mais atividades de inclusão dos familiares e responsáveis, e as famílias se fazendo mais presente no processo educativo dos educandos.

Porém, as ações desenvolvidas ainda estão distantes de contemplar as demandas que ocorrem no fazer educação quanto ao envolvimento famílias-instituições educacionais para que se alcancem objetivos no desenvolvimento dos educandos que os preparem para a contemporaneidade. É ressaltado que existem dificuldades por parte, tanto dos familiares, quanto dos educadores nesta relação. Os familiares queixam-se de falta de tempo e complicações em se adequarem ao calendário institucional; para os educadores existem dificuldades em acompanhar as formas de vida das famílias contemporâneas como diversas, o que dificulta a construção de uma relação de confiança.

O modelo referenciado por muitos profissionais é o da família tradicional, formada por um homem e uma mulher casados, heterossexuais, com filho(s) e/ou filha(s) que coabitam. A esposa é responsável pelo espaço privado e o marido pelo espaço público. Tal casal se caracteriza por possuir a contratação de relacionamentos exclusivos, ou seja, mantém o envolvimento afetivo e sexual sendo exercido exclusivamente no par conjugal. Associa-se a estas características, a boa condição financeira da família e a possibilidade de pagarem escola particular para sua prole. As demais formas de arranjos relacionais familiares são frequentemente percebidas como “desestruturadas” e “desajustadas” (BORSATO, 2008; CRUZ, 2008; DANIF, 2009; FERNANDES, 2006; JARDIM, 2006; ROCHA, 2008).

A idealização do modelo familiar tradicional também ocorre em muitos grupos de famílias. Assim, a compreensão de estrutura familiar pelos profissionais da educação e pelas famílias se associa com um padrão relacional familiar considerado mais adequado para o desenvolvimento das crianças. As transformações que as famílias vêm sofrendo nos últimos tempos são entendidas de forma negativa como desestrutura e desajuste. Tal simplificação impõe sobre as famílias, principalmente as que possuem estilo de vida não tradicional, responsabilidades de fenômenos sociais que são próprios de todos os modelos e níveis relacionais. Um exemplo é o desenvolvimento e incremento da violência, que é facilmente associado no discurso social a uma pretensa falta de estrutura familiar.

Danif (2009), corrobora com esta percepção ao estudar o discurso das famílias dos educandos em uma escola pública de Cuiabá/MT sobre violência. A autora evidenciou que ocorre uma repetição do discurso social que associa e generaliza a violência na proporcionalidade da baixa condição socioeconômica e cultural, da desestruturação familiar e da falta de amor. No entanto, a autora também ressaltou que as pessoas entrevistadas perceberam a incongruência de seus discursos com o estilo de vida que possuíam. O conteúdo das falas evidenciou a arbitrariedade e o cunho moralista, pois muitas destas famílias apresentavam baixa condição socioeconômica e cultural e não se enquadravam no modelo de família tradicional, mas, em contrapartida, seus filhos apresentavam bom desempenho escolar e relações familiares saudáveis.

Tais aspectos mostram o desencontro entre o paradigma que os educadores e as famílias possuem de escola e família. Em relação à primeira, no que toca a própria função da escola. A segunda se refere à diversidade das configurações familiares que encontramos na atualidade (ROCHA, 2008). Este cenário evidencia a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o fenômeno família e sua aproximação com a instituição escolar, a fim de evitar que se repitam, de forma compulsória, as dificuldades desta relação, pois se concentram predominantemente nas necessidades de resolução dos problemas que os educandos possuem no seu desenvolvimento. Pois, quando se fala na aproximação família-escola, o que se encontra frequentemente são relacionamentos burocráticos para informação do desempenho escolar dos educandos, com participação passiva da família (BORSATO, 2008).

Uma vez que a relação é construída predominantemente sobre informações de desempenho e dificuldades, sem o necessário conhecimento tanto das famílias, como de instrumentos técnicos que possam ser utilizados para a prevenção e resolução das referidas dificuldades, são desenvolvidos obstáculos para a criação da relação de cooperação necessária.

O contexto de relacionamentos construídos predominantemente sobre o tema da avaliação escolar facilita o surgimento de conflitos entre educadores (as) e famílias, sejam explícitos ou implícitos. Neste sentido, para que os relacionamentos não se restrinjam à orientação e abarquem diversas situações, é preciso o desenvolvimento de estratégias para a construção do contexto de colaboração entre

as duas instituições, família e escola, maior tanto na intensidade quanto na amplitude (DINIZ, 2008; GOMES, 2005; POLONIA, 2005).

Mesmo quando se analisam as características da relação família-escola, constituída para a resolução de problemas, podem ocorrer dificuldades que refletem a fragilidade destes relacionamentos. Silveira (2007), ao trabalhar em sua tese de doutorado com o tema dos problemas de comportamento das crianças em idade escolar e a relação família-escola, analisou as continuidades e descontinuidades desta relação, investigando as práticas educativas parentais e escolares. Ela verificou que a qualidade desta interação é permeada por três elementos: o entendimento do problema de comportamento da criança, as práticas educativas utilizadas e as orientações e/ou dinâmica da escola que se interrelacionam. O entendimento do problema se caracterizou pela ambivalência e descontinuidade do pouco conhecimento, tanto da escola em relação à educação dispensada pela família quanto vice-versa. Fatores, estes, que influenciam as práticas educativas escolares e familiares.

Silveira (2007) ressalta que tais desencontros denunciam dificuldades relacionais de aproximação, e comunicação falha entre as instituições, onde as famílias se inserem de forma submissa ao saber da escola, acatando de forma acrítica as orientações. Tal papel aparentemente isentaria a família da responsabilidade de questionar o modelo educativo construído e instituído na escola o caráter orientador e curativo das dificuldades que encontram. Da mesma forma, podemos levantar hipóteses que falam a favor do frágil entendimento dos educadores sobre as famílias presentes nesta relação. Evidencia-se, assim, a carência de modelos integrativos família-escola e sua urgência. Como aponta a autora, através de tais modelos, é possível promover a integração dos contextos de socialização das crianças e definição clara de papéis e funções educativas das duas instituições envolvidas no processo educativo.

Com o objetivo de construção de referidas estratégias para a concepção destes modelos, Polônia (2005), em sua tese de doutorado, estudou as concepções de diretores(as), professores(as), alunos(as) e familiares sobre a relação família-escola e ressaltou algumas variáveis importantes para se pensar tal objetivo. A intermediação da comunicação, a idade dos(as) educandos(as), o compartilhamento de informações acadêmicas, a realização de atividades sócio-

culturais, a concepção valorativa da participação, a organização das reuniões e o processo de avaliação acadêmica do(a) educando(a).

Nos aspectos de intermediação da comunicação entre a família e a Instituição educacional, a relação é mais integradora quando tal comunicação é oriunda dos educadores e dos educandos. A frequência das famílias nas escolas vai diminuindo com o aumento da idade dos educandos em função da aquisição de autonomia e independência com o avançar das séries.

Outro reforço para a aproximação das famílias com a escola é quando ocorrem atividades sócio-culturais e o compartilhamento das informações acadêmicas (ideias, concepções e ações pedagógicas) entre as duas instituições. Porém, Polônia (2005) ressalta que existem ambivalências entre professores quanto ao resultado positivo da participação das famílias quando o assunto é a definição das ações pedagógicas. Para estas definições é importante conceber a necessidade da formação docente, pois se trata das concepções paradigmáticas de educação para as definições das ações pedagógicas.

Quando se pensa sobre a organização dos encontros das famílias com a escola é importante valorizar a própria estruturação do evento, que deve possuir atividades dinâmicas e interessantes que estimulem a colaboração e a valorização da participação das famílias. No entanto, no ponto de vista das famílias, a maior disponibilidade de participação ainda permanece predominantemente depositada nos encontros para a avaliação do processo acadêmico do educando. A autora ressalta que o desafio é integrar o maior interesse das famílias, que permanece centrado no desempenho escolar de seus integrantes e as outras necessidades da escola quanto ao envolvimento familiar.

Torete (2005) ressalta que os diretores também se reconhecem como mediadores(as) entre as família e a escola, com a finalidade de superação das dificuldades para alcançar os objetivos educacionais. Apesar do conhecimento da necessidade do envolvimento dos profissionais da educação para o efetivo canal de comunicação escola-família, ela ainda é falha (GOMES, 2005).

Também se constitui um desafio, a necessidade de compor a relação família-escola mais com características de cooperação do que como um jogo de forças entre estas duas instâncias na determinação de responsabilidades e apontamentos de fragilidades. Tais fatores são apontados por Anjos (2005) nos resultados de sua dissertação, que mostra a limitação da abertura de uma escola pesquisada para as

famílias. Mesmo que seja valorizada tal relação pelos educadores, os quais ressaltam a importância da atuação dos pais e responsáveis no âmbito doméstico que facilite o processo de aprendizagem, a permanência das famílias nas instituições educacionais é indesejada por ser percebida negativamente como atitude fiscalizadora.

As referências à necessidade de atuação mútua em prol da educação dos educandos se perdem nas características das relações formadas, construindo mais afastamentos que aproximações. Gomes (2005), Silva (2005) e Borsato (2008) reforçam esta ideia ao identificar características de repasse de responsabilidades entre as partes, assim como de resoluções efetivas para os problemas, resultando na falta de ações que possam modificar este panorama, onde a escola fica presa em discursos moralistas e queixosos. Da mesma forma, Gasonato (2007) evidencia que em famílias de baixa renda de uma favela da zona sul do Rio de Janeiro, existem cuidados das famílias para com seus/suas filhos(as) através da busca de espaço para diálogos com a escola e reclamações dos tratamentos dispensados qualificados como indignos.

Gasonato (2007) ainda ressalta que, ao mesmo tempo em que há necessidade de representação das famílias, elas se reconhecem não participativas e ficam esperando serem chamadas. Este dado fortalece os encontrados por Silveira (2007) e Borsato (2008), que evidenciaram o padrão de comportamento passivo das famílias frente à escola, a qual representa a instituição curadora e orientadora das dificuldades. Rocha (2008) amplia esta discussão levantando que a organização escolar atual é muitas vezes recebida sem questionamentos por todas as instâncias envolvidas, o que dificulta a formação cidadã e o enfrentamento dos desafios nos dias atuais, e impõe como recurso pessoal e social a capacidade crítica e transformadora.

No processo de aproximação família-escola, Gasonato (2007) enfatiza que as famílias estudadas referem não saber como fazer e reconhecem que da mesma forma a escola também não sabe. A expectativa é que, de alguma forma, se desenvolva a relação mais próxima entre escola e família, pois reconhecem este aspecto como importante para a formação dos(as) filhos(as). Reforçando esta concepção, Silva (2008), quando estudou 60 crianças do ensino fundamental de uma escola pública de Salvador sobre as concepções que elas possuíam sobre família e educação, percebeu que, segundo a percepção destas crianças, o

discurso das famílias citava mais as escolas como instituição importante para o desenvolvimento da criança, do que as escolas citavam as famílias. Completa ressaltando a possibilidade das famílias desenvolverem relações com suas crianças, onde se expressa frequentemente a importância da escola, no entanto a escola pouco fala com os/as educandos(as) sobre suas famílias, apesar de reconhecê-las como importantes.

É possível que tais informações se associem com os achados de Paiva (2008) que, ao estudar a representação social que os professores de duas instituições educacionais particulares da região serrana do Rio de Janeiro possuem sobre a atuação das famílias na educação dos educandos(as), percebeu que, invariavelmente, ocorre a valorização dos modelos educativos familiares do passado em relação ao presente. Tal representação se associa, segundo a autora, a formações defensivas dos(as) professores(as) no intuito de sustentar espaços sociais e simbólicos.

Dessa forma, cria-se um paradoxo. Para que a relação seja estabelecida de forma cooperativa, é necessária a aproximação e redefinição das características relacionais instituídas. Assim, é possível que deixe de ser predominantemente pautada por forças contrárias e assuma aproximações que reconheçam e valorizem as forças presentes em cada uma das instituições a fim de favorecerem o desenvolvimento dos educandos. O alcance deste objetivo pode ocorrer através do trabalho conjunto entre a instituição educacional e as famílias, para que assim ocorra a superação de defesas e acusações, estimulando uma relação de trocas de informações importantes entre a família e a instituição educacional. Neste processo pode ocorrer um fazer pedagógico mais próximo do educando “real”, qualificando a formação educacional e a construção identitária dos educandos (BORSATO, 2008; VEQUI, 2008).

Uma vez instituído que os educadores possuem influência direta na qualidade da relação, como foi apresentado nos estudos referidos, e reforçado na dissertação de Gomes (2005), é principalmente através de intervenções neste grupo de profissionais que podem trazer possibilidades de mudanças nos padrões relacionais entre as famílias e as instituições educacionais. O desenvolvimento de estratégias indispensáveis para alcançar tal aproximação, e assim vencer os desafios que dificultam a relação, necessita incluir o desenvolvimento do reconhecimento e respeito pela diversidade dos modos de vida das famílias. É através de uma relação

dialógica que se pode compor e atuar em um projeto coletivo de escola onde estão presentes as pessoas interessadas, tanto das instituições educacionais como das famílias, e assim possibilitar a aprendizagem da concepção do outro como diverso e não como diferente, pois o que é diferente é comparado a um modelo, muitas vezes tomado como central e normalizado (CRUZ, 2008).

Com o objetivo da busca de construção e desenvolvimento de parceria entre famílias e escola, Borsato (2008) desenvolveu uma pesquisa-ação em sua tese de doutorado, onde foi oferecido um processo de educação continuada para professores(as) com participação das famílias dos(as) educandos(as). A autora descreve que é possível o desenvolvimento do exercício da docência reflexiva e da parceria entre escola e famílias que beneficiam o processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, Vequi (2008) contribui em sua dissertação de mestrado com a elaboração de propostas de inserção do tema família em forma de disciplina na formação inicial e na educação continuada de professores, assim como um programa de atenção, apoio e orientação a estudantes e suas famílias.

A convivência dos diversos modelos relacionais instiga a investigação destes fatores no dia-a-dia das instituições educacionais. Neste sentido, Espindola (2005) estudou as formas como é abordado o tema das famílias homoparentais entre futuros(as) professores(as) de um curso de magistério. Neste estudo, encontrou fatores mantenedores da homofobia entre os futuros profissionais. As variáveis relacionadas com este cenário falam sobre os preconceitos, os afetos, as curiosidades, a ignorância, a formação continuada, as atitudes e as violências contra a homossexualidade, que mostram a exclusão do conhecimento sobre identidades diversas no processo de formação do(a) educador(a).

Cruz (2008), estudando a concepção de educadores(as) do ensino fundamental em uma escola pública em Salvador, evidenciou que a manutenção da ideia família, depositada no modelo tradicional na concepção da escola, tende a afastar pais, mães e responsáveis que não possuem tal padrão relacional. A qualificação exclusivamente negativa dos modelos relacionais não tradicionais também ocorre entre as próprias famílias que não se enquadram nestas regras. Dessa forma, pais, mães e responsáveis excluídos deste modelo também se percebem como inferiores e “desajustados”, e dessa forma seriam aparentemente incapazes de oferecer a resposta que acreditam ser esperada pelas instituições

educacionais nos momentos de atividades junto com as famílias. Assim, justificam a ausência da participação conjunta na instituição educacional.

5 PERCURSO DE PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho.

5.1 Tipo de estudo

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser de caráter qualitativo, de cunho exploratório descritivo, concentrando-se em experiências e percepções dos educadores que participaram dos grupos focais. Teve como estudo os fatores relacionados com a diversidade familiar na atualidade e suas implicações na prática educativa.

No paradigma da pesquisa qualitativa, o subjetivo constitui o foco; busca-se a perspectiva de dentro para fora; é orientado ao processo; os dados se caracterizam por serem reais, ricos, profundos e não generalizáveis; a realidade é dinâmica (ROMERO, 2000). A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão, através do emprego tanto de entrevistas individuais, quanto grupais (Gaskell, 2002). Neste contexto, Gaskell (2002, p. 65) evidencia que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Sendo a pesquisa qualitativa possuidora de um potencial crítico e emancipador, juntamente com o uso da técnica de grupos focais, mais o enfoque do estudo sobre a relação diversidade familiar e o contexto educacional, propiciou o desenvolvimento da possibilidade de reflexões sobre o atual fenômeno dos diferentes modelos familiares, que transcendem e desafiam os modelos “tradicionais” contextualizados com as práticas educativas na contemporaneidade.

O presente trabalho objetivou identificar as percepções dos educadores sobre a diversidade das configurações familiares na atualidade. Teve como objetivos específicos:

- a) descrever os modelos familiares conhecidos e reconhecidos pelos educadores;
- b) verificar as implicações na prática educativa oriunda da diversidade dos modelos familiares na atualidade;
- c) conhecer as construções subjetivas dos educadores sobre a diversidade dos modelos familiares;
- d) averiguar como a temática sobre a diversidade dos modelos familiares e prática educativa está inserida na formação inicial e/ou continuada dos educadores.

5.2 Procedimentos de coleta de informações

Tendo presente que as práticas educativas desenvolvidas em instituições educacionais formais e/ou não formais são implementadas e analisadas, com e através de grupos constituídos por educadores, para o desenvolvimento desta pesquisa se optou pelo uso da técnica dos grupos focais. Para Powel e Single (apud GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal seria “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Os grupos focais se aplicam facilmente como método de conhecimento pois, através das interações grupais, a dinâmica social de atitudes, opiniões e motivação são apreendidas, destinando-se a identificar, através das linguagens verbais e não-verbais, opiniões, sentimentos e as características do pensamento de um determinado grupo de pessoas (ROMERO, 2000).

A técnica dos grupos focais considera a produção gerada pelas discussões grupais como dados a fim de estabelecer teorias, hipóteses e aprofundamento de temáticas específicas. Neste caso, Gondim (2003) nos chama a atenção para a necessidade de concentrar esforços no sentido de compreender como o processo de discussão ocorre, para que se avalie suas reais limitações e possibilidades.

A escolha da técnica do grupo focal, além da conexão com a temática proposta, se associa com a minha formação em Dinâmicas dos Grupos. Formação esta que objetiva o estudo das dinâmicas das relações desenvolvidas entre os participantes de determinados grupos e seus diversos contextos, numa conexão de influência recíproca, formando desta maneira as características de determinados grupos e, conseqüentemente, sua maneira de ser e agir. Concordo com Gondim (2003, p.160) ao afirmar que:

Na escola são uma ferramenta útil para os trabalhos com grupos de pais, professores e estudantes. Em organizações formais auxiliam na introdução de programas, na tomada de decisões, na aprendizagem organizacional, no diagnóstico e avaliação da qualidade de serviços, assim como na geração de novas idéias. [...] Ou seja, os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que os ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupai, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos. Trata-se de uma técnica que pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo.

Neste sentido, compreendo que a instituição educacional seja um espaço privilegiado de interações grupais. Fortalece sua intencionalidade institucional através da coletividade. É a possibilidade da heterogeneidade do modo de ser e fazer ser reconhecida como fator alicerçante para o alcance de um objetivo institucional que congregue a homogeneidade para o cumprimento da missão educacional. Como explicita Rios (2006, p. 58):

[...] poderíamos pensar, analogicamente, em um corpo, cujo órgãos, com sua função diferenciada, realizam conjunta e harmoniosamente uma tarefa. Ou ainda, pensar em corpos diferenciados que se organizam para um trabalho comum, como o que acontece na escola.

De acordo com Gondim (2003), o pesquisador que utiliza a técnica dos grupos focais, ainda que valorize a opinião de cada participante, deve perceber que a centralidade da unidade de análise é a discussão produzida pelo próprio grupo. Se uma opinião é delineada, mesmo não sendo compartilhada por todos os integrantes para efeitos de análise e interpretação dos dados, ela é referenciada como sendo do grupo. Neste caso, ressalta-se a importância da análise estar concentrada no processo grupal, onde a coletividade emerge através do indivíduo num jogo de inter-influências, considerando a formação de opiniões sobre o objeto de estudo.

Para definição da quantidade de grupos focais, foi levada em conta a saturação dos dados coletados. Conforme Bauer (2002), neste estágio, as entrevistas, no caso desta pesquisa, os registros produzidos durante as sessões dos grupos de discussão, não apresentam novas surpresas ou percepções, surgindo,

desta forma, o ponto de saturação dos dados, pois acabam constituindo um número limitado de interpretações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem de mentes individuais, pois, em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais.

A coleta de dados aconteceu em dois momentos distintos. O primeiro momento teve como foco a associação livre (GASKELL, 2002). Neste contexto, os grupos focais iniciaram com uma questão aberta e abrangente, com o objetivo de introduzir o tema da diversidade das organizações familiares na atualidade e suas implicações para a prática educativa, com o seguinte questionamento: na atualidade há muitas discussões sobre a temática da diversidade dos modelos familiares. O que vocês pensam sobre a expressão “diversidade familiar”?

No decorrer da entrevista, atento às falas dos participantes, houve o cuidado de serem incluídas outras questões relacionadas com a temática proposta:

- a) o que é diversidade dos modelos familiares para vocês?
- b) quais os modelos familiares existentes atualmente?

Como forma de facilitar a discussão, foram utilizadas imagens de revistas/jornais variados como forma de estímulos, a fim de se tornar um catalisador para a discussão sobre os aspectos da temática em questão (IERVOLINO; PELICIONI, 2001; GASKELL, 2002). Neste contexto, foi solicitado que, individualmente, os educadores(as) escolhessem imagens que, segundo suas percepções, estariam relacionadas com o tema diversidade familiar. Após a seleção das imagens, foi requerido que o grupo separasse as imagens em categorias. Para tal, foi esclarecido que os critérios para separar as imagens deveriam ser de escolha do próprio grupo. Após a realização desta tarefa, os participantes apresentaram os critérios utilizados para realizar a categorização ou não das imagens (GASKELL, 2002).

Para a condução do grupo focal, torna-se indispensável que o pesquisador esteja atento à centralidade com as questões da investigação. Iervolino e Pelicioni (2001) alertam que a proposta da técnica do grupo focal é desenvolver uma discussão focada. Desta maneira, os autores anteriormente citados destacam a relevância do uso de um roteiro que contenha alguns tópicos planejados com antecedência.

No decorrer do processo dos grupos focais, a partir das falas dos participantes,

foram inseridas novas questões com o intuito de esclarecer, complementar e confirmar as respostas obtidas:

- a) qual a implicação dos diferentes modelos familiares na prática educativa?
- b) qual o espaço existente, atualmente, na instituição escolar para discussão da realidade sobre a instituição educacional e a família?
- c) como vocês percebem a suas práticas educativas frente à realidade da diversidade dos modelos familiares na atualidade?
- d) como vocês se percebem diante da possibilidade da relação família e instituição educacional frente à diversidade dos modelos familiares na atualidade?
- e) a diversidade dos modelos familiares é um tema presente no processo de formação inicial e/ou continuada dos educadores? de que forma?

Os grupos focais foram gravados e, posteriormente, os registros foram transcritos, buscando a tradução dos relatos de forma mais fidedigna possível. Recorreu-se, também, a anotações acerca da comunicação não verbal. Os grupos foram coordenados pelo autor do trabalho.

A recepção dos resultados da pesquisa por parte do público pretendido fez parte da pesquisa como um todo (BAUER, 2002), pois, no desenvolver da coleta de dados, foram concentrados esforços para a questão da atenção em confirmar os dados apresentados pelo grupo com o próprio grupo. Após a discussão gerada pelos participantes dos grupos sobre determinados aspectos da temática proposta, foi realizada a recapitulação das percepções com os próprios educadores, a fim de confirmar e clarear os diversos entendimentos a partir do contexto grupal. Conforme Gondim (2003), a coleta de dados através de grupos focais apresenta como potencialidade a valorização da tendência humana em formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos.

5.3 Participantes

Através da obtenção de dados sociais, os quais são construídos nos processos de comunicação – no caso informal, gerados pela influência do pesquisador (BAUER, 2002) –, pretendeu-se conhecer a produção dos saberes

sociais relacionados com a temática proposta através da constituição dos grupos focais formados por educadores pertencentes a instituições educacionais formal e não formal.

Na composição dos grupos, ressalto que foram observadas as características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que aparecessem opiniões diferentes ou divergentes (GATTI, 2005). Neste contexto, foram consideradas as seguintes características: ensino superior completo ou em andamento; diferentes idades, ambos os sexos e tempo mínimo de 02 anos de atuação na área educacional.

Reafirmando a intencionalidade do trabalho em ouvir as diferentes vozes dos educadores a fim identificar as suas percepções sobre a diversidade familiar na atualidade e suas relações com a prática educativa, foram constituídos 03 grupos focais com educadores que atuam em instituições educacionais localizadas nas Cidades de Canoas/RS e Sapucaia do Sul/RS. Participaram da pesquisa 17 educadores, 14 (82,36%) mulheres e 03 (17,64%) homens. Os educadores situam-se na faixa etária entre 25 a 56 anos, conforme demonstra a tabela 01.

Tabela 01 – Idade dos educadores

Idade	Frequência
25 anos	01
27 anos	02
28 anos	01
29 anos	01
34 anos	02
40 anos	01
41 anos	01
42 anos	02
47 anos	01
53 anos	02
54 anos	01
55 anos	01
56 anos	01

Fonte: Dados extraídos dos questionários de identificação, 2009.

Em relação à formação dos educadores, 14 possuem nível superior completo e 03 estão atualmente cursando nível superior, conforme explicitado na tabela 02.

Tabela 02 – Formação dos educadores

Formação dos Educadores	Frequência
Superior completo	14
Cursando nível superior	03

Fonte: Dados extraídos dos questionários de identificação, 2009.

Quanto à modalidade da educação, 12 educadores operam na modalidade de ensino educação formal e 05 operam na modalidade de ensino informal, conforme tabela 03.

Tabela 03 – Modalidade de educação – atuação dos educadores.

Modalidade de Educação	Frequência
Formal	12
Não formal	05

Fonte: Dados extraídos dos questionários de identificação, 2009.

O tempo de atuação dos educadores na área educacional varia entre 04 a 33 anos, de acordo como que é expresso na tabela 04.

Tabela 04 – Tempo de atuação dos educadores na área educacional

Tempo de atuação	Frequência
04 anos	01
05 anos	03
06 anos	01
08 anos	01
10 anos	02
16 anos	02
20 anos	03
23 anos	01
28 anos	01
31 anos	01
33 anos	01

Fonte: Dados extraídos dos questionários de identificação, 2009.

5.4 Caracterização dos grupos focais

Tendo presente a centralidade da unidade de análise desta pesquisa, ressalto a importância de identificar as principais características das instituições promotoras dos grupos focais, bem como dos participantes dos respectivos grupos. Como forma de sistematização, os grupos foram organizados com a seguinte terminologia: grupo A, grupo B, grupo C.

O grupo “A” foi formado por educadores pertencentes a uma Instituição de Ensino Fundamental, pública, localizada na Cidade de Canoas/RS, que atende em média 800 educandos, anualmente, pertencentes à comunidade local, que apresentam como principal característica carência financeira. Participaram 08 educadores (07 mulheres e 01 homem), com idades entre 42 e 56 anos. Todos possuem nível superior completo. O tempo de atuação na área educacional variou de 10 a 33 anos.

No grupo “B” estiveram presentes 05 educadores (04 mulheres e 01 homem), que atuam em uma Instituição particular de ensino fundamental na cidade de Sapucaia do Sul (RS), que atende em média 300 educandos por ano, moradores na comunidade local com baixo poder aquisitivo. Os participantes do grupo possuíam idade entre 27 e 41 anos, 03 com nível superior completo e 01 com curso de graduação em andamento. Quanto ao tempo de atuação, houve uma variação entre 05 e 23 anos.

O último grupo (Grupo “C”), foi realizado em uma instituição particular de ensino não formal na cidade de Canoas. Nela são oferecidos cursos de qualificação profissional para pessoas que atendam aos pré-requisitos estabelecidos pelas políticas nacionais de assistência social instituídas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Acolhe, anualmente, uma média de 4.000 educandos. O grupo foi composto por 05 educadores (04 mulheres e 01 homem). A idade média dos participantes variou entre 25 e 55 anos, 03 com nível superior completo e 02 estão cursando a graduação. 04 e 20 anos foi a variação do tempo de atuação destes participantes.

As informações sociodemográficas dos participantes que constituíram os grupos “A”, “B” e “C” estão reunidos na tabela 05.

Tabela 05 – Informações sociodemográficas dos participantes dos grupos focais

CARACTERÍSTICAS	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C
Classificação da Instituição	Pública	Particular	Particular
Modalidade de Ensino	Formal	Formal	Não formal
Localidade	Canoas (RS)	Sapucaia do Sul (RS)	Canoas (RS)
Número de educandos(as)	800	300	4000
Participantes do grupo focal	07 mulheres 01 homem	03 mulheres 01 homem	04 mulheres 01 homem
Variação das idades – Educadores(as)	42 a 56 anos	27 a 41 anos	25 a 55 anos
Formação – Ensino Superior	Todos possuem nível superior completo.	03 possuem ensino superior completo 01 está cursando ensino superior	03 possuem ensino superior completo 02 estão cursando ensino superior
Tempo de atuação na função de educador(a)	10 a 33 anos	05 a 23 anos	04 a 20 anos

Fonte: Dados extraídos dos questionários de identificação, 2009.

5.5 Procedimentos de autorização para a coleta de informações

Para autorização da coleta de informações, foi solicitada licença junto às Direções das instituições educacionais, mediante apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional (Apêndice A), no sentido de garantir acesso e apoio para realização da pesquisa. A delimitação de participação dos educadores ocorreu por critérios de conveniência. Este tipo de ação ocorre quando as pessoas participantes atendem aos critérios de inclusão e são facilmente acessadas pelo investigador (HULLEY, 2003). Após a formalização do referido Termo, foi realizado um convite aberto para os educadores que atendessem às características apresentadas anteriormente e que desejassem livremente participar da pesquisa. O convite foi realizado pela Direção e Coordenações Pedagógicas das instituições educacionais. Todos os educadores que confirmaram o interesse em participar da pesquisa estiveram presentes nos grupos focais. No início dos grupos

focais, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual (Apêndice B), no sentido de conhecer a intencionalidade da pesquisa, bem como coletar as assinaturas de autorização.

5.6 Análise das informações

Dando continuidade ao percurso de pesquisa estabelecido, cabe ressaltar que a análise parcial das informações aconteceu concomitantemente ao processo de coleta das referidas informações. Pois, como já mencionado anteriormente, foi levada em consideração a saturação dos dados coletados e a constante preocupação com o delineamento da pesquisa. Segundo Iervolino e Pelicioni (2001, p. 119):

Muitas vezes, o processo de análise acontece de modo simultâneo com a coleta de dados. Por adotar um processo indutivo, em que as categorias e as hipóteses explicativas se formam a partir dos dados, é procedimento habitual de pesquisa qualitativa refletir e analisar resultados parciais, visando adequar melhor os procedimentos de coleta de dados aos objetivos da pesquisa.

Sendo a técnica do grupo focal de natureza qualitativa, torna-se necessário um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados, de maneira que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos percebem e se relacionam como o objeto de estudo (IERVOLINO; PELICIONI, 2001).

Para a apreciação dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2008). A análise de conteúdo é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada, através de procedimentos metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Neste contexto, pode-se afirmar que a análise de conteúdo representa uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social.

Os procedimentos da análise de conteúdo reconstroem representações em duas principais dimensões: a sintática e a semântica. Os procedimentos sintáticos focam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência – como algo é dito ou escrito. Os procedimentos semânticos dirigem seu foco para a relação entre os sinais: os significados. (BAUER,

2002). Assim, conforme exemplifica Bardin (2008, p. 145), “todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’”.(grifo do autor).

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo, tal como inquérito sociológico ou a experimentação, organiza-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material, e; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de pré-análise corresponde à organização propriamente dita. Neste estágio foi realizada uma leitura geral, estabelecendo desta maneira um primeiro contato com o material coletado, denominada por Bardin (2008) como leitura flutuante. Ainda na fase de pré-análise, foram aglutinados todos os dados coletados dos três grupos focais num único arquivo, organizados pelas questões norteadoras, conforme Bardin (2008) denomina de regra de exaustividade.

A fase de exploração do material concentra os esforços para realização das operações de codificação e decodificação dos dados. Foi durante a etapa de exploração do material que se fez a escolha do(s) tema(s). O tema é um tipo de unidade de registro que, em geral, é utilizado para analisar as respostas a questões abertas; analisar as entrevistas individuais ou de grupo; estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências (BARDIN, 2008).

Neste contexto, foram realizadas as pré-codificações dos dados coletados, estabelecidas através da unidade de registro. Para Bardin (2008), a unidade de registro corresponde à significação do segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização.

Após a constituição das unidades de registro, provindos das falas dos participantes, se iniciou a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados obtidos, a fim de tratar os resultados de maneira a serem significativos e válidos através do processo de categorização, caracterizado como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuados em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2008, p. 145).

Realizadas as classificações dos elementos, passou-se para o desenvolvimento das categorias terminais, provendo do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca. Sendo que, o primeiro movimento de agrupamento resultou um conjunto de 18 categorias: naturalização das mudanças; ausência de padrão rígido; mudanças de papéis; diversidade modos de vida familiar; tarefas de cuidado; mudança de modelos educacionais; mudanças e perda de referencial; comparação dos modelos familiares de desestrutura familiar; autorreferência; papel da normalidade; mulher como referência; estereótipo; constituição de valores; responsabilidade e amor; falta de preparo e conhecimento do educador; família além da conjugalidade; estruturação familiar independente dos modos de vida; e estrutura independente dos papéis. A partir de um voltar-se para o objetivo central da pesquisa, e retornando novamente para os dados, uma nova reorganização foi produzida, emergindo as categorias finais. Neste processo, observou-se os seguintes critérios propostos por Bardin (2008) como indispensáveis para a qualidade das categorias:

- a) exclusão mútua: clareza do princípio que dará suporte para a classificação das unidades em categorias;
- b) homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a sistematização dos dados;
- c) pertinência: categorização somente dos elementos pertinentes com a intenção da investigação;
- d) objetividade e a fidelidade: clareza das temáticas que constituem as categorias;
- e) produtividade: classificação somente das unidades que representam potenciais inferências para a temática da proposta.

Na fase de tratamento, inferência e interpretação, os resultados são apresentados, significados e válidos. Conforme Bardin (2008), o investigador, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, então poderá proceder a inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos. Nesta fase, as categorias foram analisadas e validadas por dois professores com reconhecida *expertise* na metodologia utilizada. Posteriormente, a validação das categorias foi procedida à interpretação dos dados.

Tendo presente a voz dos educadores participantes dos grupos focais e o processo investigativo estipulado para a referida pesquisa, formula-se a partir da interferência e da interpretação, as seguintes categorias:

- a) dinâmica das relações familiares;
- b) estruturas e referenciais;
- c) contextos de cuidado;
- d) formação docente.

6 CONTEMPLANDO AS CATEGORIAS

Sua cuca batuca
 Eterno zig-zag
 Entre a escuridão e a claridade
 Coração arrebenta
 Entretanto o canto aguenta
 Brilha no tempo a voz vitoriosa
 Sol de alto monte, estrela luminosa
 Sobre a cidade maravilhosa
 E eu gosto dela ser assim vitoriosa
 A voz de uma pessoa assim vitoriosa
 Que não pode fazer mal
 Não pode fazer mal nenhum
 Nem a mim, nem a ninguém, nem a nada
 E quando ela aparece
 Cantando gloriosa
 Quem ouve nunca mais dela se esquece
 Barcos sobre os mares
 Voz que transparece
 Uma vitoriosa forma de ser e viver.
 Caetano Veloso

São vozes carregadas de significados e emoção, expressas através de relatos de experiências no âmbito profissional e pessoal. Vozes que desencadeiam mais do que consenso ou contrassenso, que possibilitam a aproximação ou distanciamento daquilo que se constitui como possibilidade de verdade para cada educador, diante da complexidade que se apresenta. Fortalecendo, desta forma, o potencial crítico e emancipador, na medida em que todas essas vozes têm espaço para reflexão, para expressão e, acima de tudo, para que este subjetivo constitua o foco daquilo que se pretende investigar.

Conforme Pichon (1998), o sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido. Não há nada nele que não resulte da interação entre indivíduos, grupos e classes. Ressalta, ainda, que a subjetividade humana se constitui no campo do outro. O outro como ser social está no horizonte de toda experiência humana. Sem a fragilidade do outro, se desnuda a fragilidade sobre a qual está constituído o reconhecimento de si mesmo e da possibilidade de significação da própria existência. Os depoimentos dos educadores se interligam em seus diversos significados. Carregam em si a intensidade de pensar a coletividade através da individualidade e vice-versa, numa relação dinâmica através do processo do grupo

focal. Schossler e Carlos (2006) reconhecem que o processo grupal é uma forma singular de acessar a subjetividade dos indivíduos. Reconhecem também que o grupo pode se configurar como uma forma de produção de subjetividade a partir dos indivíduos, o que implica pensar na possibilidade que a interação entre os componentes do grupo pode influenciar, complementar, contradizer as subjetividades existentes e estimular o desenvolvimento de novas subjetividades.

Mais do que pensar em causas e efeitos, são vozes procedentes de olhares diversos sobre as diversas paisagens da família e suas relações na contemporaneidade. Trago a palavra paisagem no intuito de pensarmos num lance de vista sobre os atuais cenários das configurações familiares, marcados pela impossibilidade de um olhar único, o que nos desafia principalmente ao uso de diversas “lentes”. E, é com o uso das “lentes” das possibilidades que analiso as categorias que surgiram diante da apreciação destas vozes.

Para fins didáticos, a seguir apresento, de forma sistemática, as categorias: Dinâmicas das Relações Familiares, Contextos de Cuidados, Estruturas e Referenciais e Formação de Educadores, identificando os grupos onde surgiram tais vozes, que englobam as percepções dos educadores sobre configurações familiares na contemporaneidade e suas diversas relações. Contudo, apesar desta organização sistemática, compreendo que tais categorias estão interligadas. Possuem significados a partir da existência das demais.

Ao iniciar a apresentação das categorias, recorro à música “Uma Voz Vitoriosa”, de Caetano Veloso, que utilizei para introduzir este capítulo. Sendo esta constituída de momentos intensos, percebo a aproximação com as vozes dos educadores que participaram dos grupos focais. São vozes que não podem fazer mal algum, nem a mim, nem a ninguém, nem a nada. E quando elas aparecem, falando gloriosas, quem ouve nunca mais delas se esquecem, pois transparecem uma vitoriosa forma de ser e de viver.

6.1 Categoria A: dinâmica das relações familiares

Quando o assunto se refere à família, os educadores chamam a atenção para a diversidade de realidades familiares que se configuram na contemporaneidade,

assim como para as suas diversas possibilidades de organização e significados. São realidades caracterizadas pela multiplicidade de configuração, independente de modelos conhecidos e reconhecidos (pai, mãe e filhos). Organizam-se a partir dos diversos contextos e pela luta da superação dos mecanismos que excluem a diversidade de modos de vida. Buscam significados a partir das relações que se estabelecem entre os indivíduos que compõem o núcleo familiar.

Os educadores destacam que tais realidades não são uma novidade da sociedade vigente, pois sempre existiram no decorrer da história. Contudo, atualmente elas se apresentam de maneira explícita, ou seja, estão presentes de maneira aberta em nossa sociedade, conforme explica a educadora, grupo C:

Na verdade a diversidade no campo familiar sempre existiu, desde que o mundo é mundo, só que em outras épocas era escondida. Hoje a sociedade não permite mais isto. Porque há algum tempo atrás, isto não faz tanto tempo, a mulher que tinha o filho, e que não tinha parceiro, ela era mandada para o interior [...] para casa de uma tia. Só que agora nós chegamos num momento que não dá pra tapar o sol com a peneira. Até porque é uma realidade que todos nós vivemos. Que como profissionais nós vivemos mais ainda. Porque está dentro da nossa casa.

Esta educadora chama atenção para a impossibilidade do reconhecimento da diversidade familiar nos dias atuais, referindo que esta realidade está presente em nossa vida profissional e pessoal. Em várias falas dos participantes fica evidenciado que estas realidades se configuram de diversas maneiras, revelando que as formas de organização familiar variam de acordo com os diversos modos de relacionamento entre aqueles que constituem o que se denomina como família. Dependendo de tais modos, emergem novos arranjos que, por vezes, podem fugir do convencional, conforme destaca a educadora, do grupo C:

Antigamente era mãe-pai-filhos. Hoje nós temos mães separadas, com filho; pai, com outro filho, aí se juntam famílias. Hoje nós temos mães criando crianças sozinhas, os pais com filhos sozinhos, famílias com filhos misturados; inclusive tem avós que cuidam dos netos.

Essas formas de organização refletem a questão da dinamicidade das relações familiares na época presente, sinalizando para a necessidade de considerarmos a existência de uma pluralidade nos modos de organização familiar. De certa forma, isso nos desafia a romper com o paradigma de um modelo padronizado, universal, em que todas as famílias para serem consideradas *normais* precisam se encaixar. Isso é evidenciado na fala da educadora, pertencente ao grupo B:

Têm diversos núcleos, aquelas configurações [...] Eu sou casado contigo, tu é casado com fulano, que é separado do cicrano. E aí junta aqueles vários modelos, agora: que separa, que casa. Os meus filhos, os teus, os nossos. Tem os modelos homossexuais também.

Diante disso podemos entender que não existe um modelo que possa definir os membros relevantes, as configurações ideais de uma rede familiar. Neste aspecto, Fonseca (2005, p. 54), a fim de tentar promover uma definição operacional da vida familiar que considere as diversas possibilidades, revela que:

[...] preferimos falar de dinâmicas e relações familiares, antes do que de um modelo ou unidade familiar. Assim, definimos o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos. Essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo).

Apesar do entendimento sobre as diversas configurações parecer claro para os integrantes dos grupos, em diversos momentos eles demonstraram em suas discussões que a dinamicidade das relações familiares causa uma certa desestabilização pessoal. Isto é, o reconhecimento de tais modos de organização não significa saber lidar com eles, conforme explica a educadora, do grupo A: “Isso chega a ser confuso até para a gente, o pai com duas mães, e eles estão também aqui, e eles lidam bem com isso”.

Evidencia-se desta forma que a confusão pode ser um certo estranhamento perante tais situações entre aqueles que não compõem o núcleo familiar. Podemos pensar em diversas razões para o desencadeamento deste sentimento caracterizado como *confusão*. Mas, diante das reflexões propostas pelos grupos, percebo que a falta de um modelo gera um desequilíbrio e nos faz conviver com a incerteza. Incerteza esta que se concretiza pela multiplicidade das formas de organização familiar, sem pré-requisitos, sem moldes, e que são independentes da questão de estrutura familiar. Incerteza que desafia para novos olhares sob novas paisagens.

Morin (2007b) menciona que a incerteza se apresenta como desafio, principalmente em questões que almejam explicar as causas e seus efeitos como fatos isolados. A complexidade própria que identifica a temática em questão nos desafia para além da objetividade de raciocínio lógico e, neste sentido, privilegia a abertura teórica onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambigüidade se contornam quase caracteres próprios do objeto e do sujeitos em questão.

Mais uma vez aqui me refiro às paisagens, pois teremos visões diferenciadas, dependendo do ângulo em que analisamos as imagens que as constituem. Essa parece ser uma explicação plausível para os sentimentos de estranhamento e confusão vivenciados pelos sujeitos que estão fora de um determinado contexto organizacional, neste caso, as diferentes dinâmicas e relações familiares.

Outro aspecto importante é que a confusão causada pela incerteza pode ser caracterizada pelo distanciamento da realidade que nos cerca e das nossas histórias de vida. Neste sentido, percebo que as relações familiares, em muitos casos, não são previamente organizadas, mas, através de uma dinâmica processual, se (re)constroem continuamente, a partir das possibilidades que se apresentam, pelas necessidades e desejos dos que integram e participam destas relações.

Neste sentido, parece oportuno inferir que não existem formatos, mas sim estruturas que dão suporte para a existência das relações que caracterizam os vínculos familiares.

No entendimento dos educadores, as questões das dinâmicas familiares estão relacionadas também com as questões de sexualidade. Relacionam a diversidade da sexualidade como fator propiciante de novas possibilidades de organizações familiares.

Estas questões sobre sexualidade apareceram nos grupos de forma explícita através da escolha das imagens que representassem a família na atualidade. Chamo a atenção para o fato de que até o momento da escolha destas imagens, assuntos relacionados com a sexualidade aparecem em alguns momentos da discussão, sem espaço para aprofundamento. Uma das falas revela que este assunto ainda é novidade: “ Eu escolhi essa que é de duas senhoras. Num beijo. São duas senhoras [...] porque tu vê, duas senhoras [...] uma coisa recente.” Educadora, grupo B.

Esta fala permite pensar que a sexualidade relaciona-se como “uma coisa recente”. Refletir sobre as questões que, acerca da sexualidade, parecem ser pertencentes a um campo novo e temido. Temido por se tratar da possibilidade de questionamento dos padrões estabelecidos, principalmente pelas relações heterossexuais. Neste aspecto, acredito existir muitas nuances arraigadas pelo desconforto da percepção do diverso, tal como é possível constatar na fala da educadora, participante do grupo C:

Para ser um casal, tem que ser puro? Tudo é lindo se comparando. Agora, no decorrer das coisas, elas não são assim. Que nem a gente falando: Ah... um casal homossexual. [...] as coisas não acontecem assim. As pessoas não aceitam assim, tão completamente. Tem um casal homossexual aqui, a gente vai encarar tudo numa boa, As coisas não são assim. Por mais que a gente pense ser assim. A gente realmente consegue desta forma? Na prática, as coisas não são assim. Os coleguinhas vão estranhar, a gente vai ter que dá explicação pras mães, é toda uma mobilização social que a gente fala que é diferente. Então, na prática as coisas são diferentes. Pior que não transcorrem as coisas tão tranquilamente.

Atreladas às questões de sexualidade, os educadores revelaram que existem diversas problemáticas que, segundo suas visões, estão vinculadas principalmente às questões do reconhecimento da família patriarcal como modelo ideal para a igreja e, em decorrência do poder da igreja, para a sociedade. Encontro evidências sobre isso na fala de um educador do grupo B:

A nossa escola tem um problema além, a gente reconhece isso. Mas ela é confessional, ela esta dentro da hierarquia, dos valores da igreja. Então, assim... Por exemplo, eu posso falar, tranquilamente, em sala de aula, um assunto dum família homossexual, mas a igreja não reconhece, então tem isso. Eu posso falar o que penso, e tal, como está aí, mas em si, a nossa escola deveria privilegiar e falar da família tradicional. É essa família que a igreja reconhece, talvez ela possa até fazer debates e tal... E outra configuração e tal. Mas a reconhecida é pai-mãe-filhos. Acho que se a gente reconhece tudo isso, a gente vai debater, mas temos que ficar no meio termo... O que eu vou fazer pra não dá furo? Mas, eu busco na sala de aula, para crianças pequenas, para ela, acho que o conceito de família é a da que eles tão vivendo, eles ainda não vão ter uma concepção dum família pai, mãe e tal... É esses que tão ao seu redor, ao seu vínculo. Então é simples pra eles falar sobre isso, ah... a família, e coisa e tal.. Fala que o pai ou tio deles e dizem que é meu pai, acho que a gente tem bastante casos aqui, para eles essa é a família e daí sim acho que a gente pode entrar nessas questões de estrutura.

O medo manifesto através da expressão “O que eu vou fazer pra não dá furo?”, Para não sair dos padrões institucionais”, evidencia a luta pela superação do estabelecido e reconhecido pela sociedade, revelando desta forma a ansiedade dos educadores em relação à temática das configurações familiares e as implicações educativas. Sim, trago diretamente a relação da implicação educativa, pois pensar em educação, neste sentido, pressupõe problematizar as relações estabelecidas entre educadores, educandos e seus diversos contextos.

O reconhecimento do medo e da ansiedade se deve à compreensão de que o medo torna-se mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, sem endereço nem motivos claros, ou seja, quando não se tem uma explicação visível e sensata sobre o que temer, pois tal ameaça manifesta-se em todos os lugares, em todas as partes. Neste caso, considerando o atual cenário das

organizações familiares, parece-me impossível eleger elementos para justificar tais realidades, nem eleger causas e efeitos como fatores explicativos do que deve ser feito, do certo e do errado. Conforme sugere Bauman (2008, p. 8), “medo é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-lo parar ou enfrentá-lo se cessá-la estiver além do nosso alcance.”

Ainda identificando o medo, Bauman (2008, p. 167) afirma:

O medo é seguramente o mais sinistro dos muitos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que criam e alimentam o mais aterrador e menos suportável de nossos medos. A insegurança e a incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: não parecemos mais estar no controle, seja sozinhos, em grupo ou coletivamente, dos assuntos de nossas comunidades, da mesma forma que não estamos no controle dos assuntos do planeta – e nos tornamos cada vez mais conscientes de que não é provável que nos livremos da primeira desvantagem enquanto permitimos que a segunda persista. Para piorar ainda mais nossa situação, carecemos das ferramentas que poderiam permitir que nossa política se elevasse ao nível em que o poder já se estabeleceu, possibilitando-nos, assim, recapturar e recuperar o controle sobre as forças que moldam nossa condição compartilhada, e, portanto redefinir o espectro de nossas opções assim como traçar os limites de nossa liberdade de escolha: o tipo de controle que atualmente escapou – ou foi tirado – de nossas mãos. O demônio do medo não será exorcizado até encontrarmos (ou, mais precisamente, construirmos) tais ferramentas.

Na trajetória das reflexões desenvolvidas pelos grupos também esteve presente, como pano de fundo, as questões relacionadas com a naturalização das mudanças que estão acontecendo nas relações familiares, conforme afirma a educadora do grupo A:

A coisa já tem sido enfrentada de maneira tão natural. E uma outra questão eu vejo que eles lidam bem com essa situação: A minha mãe tem essa família, o meu pai tem essa família, a minha mãe tem aquele outro casamento, então existe meu irmão por parte de pai, meu irmão por parte de mãe. Aquele é meu irmão, mas aquele não é irmão do outro. Isso acontece de forma natural também na escola

As mudanças que ocorrem nas relações familiares parecem não ecoar nas relações estabelecidas no âmbito educacional. Refiro-me à questão de ecoar como possibilidade de questionamento, de aprofundamento dos possíveis entendimentos da complexidade das dinâmicas familiares. Se, por um lado realmente essas mudanças acontecem de forma natural, por outro lado a falta de discussão pode ocasionar o fortalecimento do pensamento simplificador, que se caracteriza pela impossibilidade de conceber a conjunção do uno e do múltiplo. Ou seja, a percepção que naturaliza os fenômenos das dinâmicas familiares pode anular a diversidade, ou

ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber as partes. (MORIN, 2007a). Neste caso, implica em perceber que a diversidade das dinâmicas familiares acontece com e através da especificidade das histórias que desenvolvem os variados modos de vida.

Seguido do pressuposto de naturalização, tais educadores revelam que as mudanças no âmbito das relações familiares apresentam a ausência de padrões em suas formas de organização. As diversas formas de organização das dinâmicas das relações familiares relevam-se através das possibilidades de organização e pelas questões subjetivas dos sujeitos pertencentes ao núcleo familiar. Vejamos a compreensão de um educador pertencente ao grupo B:

E ter uma, duas mulheres, para um homem. O que tem de mal? Eu ficar com um homem, isso vai ser normal? Será que não vai acontecer nenhum problema comigo, com meu filho? Eu seria da opinião de que isso não tivesse nenhuma moral em cima, que fosse livre, cada um faz o que vai ser melhor para sua vida. O que para si vai trazer felicidade. O que você gosta de fazer? Eu sou dessa ideia, Contradiz com o que eu tenho que conviver. Mas eu acho que seria uma vida em casal, uma vida em sociedade, acho que mais alegre. Talvez haja outros problemas que a gente não consegue pensar agora. Mas acho que isso não deveria nos trazer problemas. Estão felizes. Mas não é isso, infelizmente, vivendo em cima de uma moral, que alguém implanta.

A ausência de padrões pressupõe que não existam modelos, configurações que estabeleçam a estrutura familiar. Neste sentido, a estrutura familiar estaria agregada a outros valores como alegria, satisfação, liberdade, independente do julgamento do certo ou do errado. Estes aspectos serão abordados na categoria a seguir, Estruturas e Referencias.

Nas formas de organização das relações familiares discutidas pelos educadores, a mulher foi evidenciada freqüentemente como um dos principais aspectos norteadores para a estrutura familiar. No entender da educadora, grupo A:

Eu acho, ainda, que nosso modelo ainda é o tradicional. O modelo tradicional apresentado inicialmente: Pai-mãe-filhos. Acho que a maioria, depois viria em segundo lugar a mãe e os filhos só.

Este contexto revela que a mulher, independente da função de maternagem, representa o papel de cuidadora e mantenedora dos arranjos familiares, conforme também explicitado pela mesma educadora citada anteriormente:

Eu fiz a entrevista com as mães dos meus alunos pequenos, a maioria tá com a mãe... e com os avós. Os avós substituindo muito o lugar do pai, para a mãe poder trabalhar. Para a mãe poder trazer o sustento para casa. A grande maioria dos meus alunos se encontra nesta situação.

Na percepção dos educadores, a mulher no papel de mãe, além de possuir o reconhecimento como modelo de referência para a estrutura familiar, carrega em muitos casos a responsabilidade do sustento da família. Esta percepção dos educadores corrobora com a pesquisa realizada por Cerveny e Berthoud (2009), que se apoiaram nas últimas pesquisas do IBGE para verificar as mudanças ocorridas na estrutura familiar brasileira. Concluíram que o padrão de família apresentou três importantes mudanças nas últimas décadas: queda substancial de seu tamanho; aumento do número de mulheres sem cônjuge com filhos; e aumento do número de famílias que têm, como principal referência, a mulher.

Diante disso, podemos pensar que o modelo patriarcal onde o homem, no papel de pai e provedor da família, cede espaço para novas possibilidades de organizações familiares independentes dos papéis historicamente reconhecidos. Instauram-se, dessa forma, novos cenários através de referenciais que darão suporte para a estrutura familiar, apresentados na categoria a seguir, intitulada de estruturas e referenciais.

6.2 Categoria B: estruturas e referenciais

Apesar do atual cenário identificado pela multiplicidade de organização das relações familiares, de forma geral os educadores evidenciaram alguns pressupostos necessários para a organização familiar e suas relações com o contexto social. Neste aspecto, revelam a necessidade da existência de alguns referenciais que norteiem a atuação dos membros do núcleo familiar.

Em vários momentos de discussão entre os educadores nos grupos focais foi observada a importância do desenvolvimento de alguns pontos de referência, a fim de conectar os membros que compõem a unidade familiar. Uso a palavra conectar no sentido de relação, de ligação (FERREIRA, 2007). Esta conexão se associa principalmente com as questões norteadoras dos princípios da educação dos educandos, independente da organização familiar existente.

Referenciais que não servem como modelos para serem seguidos como verdades absolutas, mas como possibilidades de alicerce para que as relações possam se sustentar a partir de alguns pressupostos necessários à estruturação da organização familiar diante de seus diversos contextos.

Num período marcado pela dinamicidade e multiplicidade que caracteriza o momento atual, será necessário mais do que nunca aprender a conjugar o estático e o dinâmico, permitindo evidenciar as características de uma constante em um dado momento, levando em conta suas diversas modulações. Ainda, como afirma Maffesoli (1996, p. 52):

Não é um modelo que permite estabelecer “leis científicas”, mas antes uma “figura” teórica possível, elaborada a partir dos elementos que, embora heterogêneos, não deixam de se ajustar entre si. (grifo do autor)

Para os educadores, vivemos numa realidade pautada pela carência de referenciais norteadores na relação familiar. Esta realidade pode ser exemplificada através das famílias onde houve separação e divórcio, conforme mencionado pela educadora do grupo C:

Qual é a casa em que a criança vai ficar? Nessa aqui, ou naquela lá? Na educação de repente, num lugar eu posso fazer certas coisas, no outro não posso fazê-las. Isto tem influenciado bastante nas nossas conversas (entre os educadores).

Para esta educadora, a ausência ou confusão nos referenciais que norteiam as relações familiares compromete o próprio desenvolvimento do educando ao que tange aos aspectos educacionais. O rompimento desta relação conjugal reforçou ou desencadeou a quebra de parâmetros claros que norteassem o desenvolvimento deste educando.

Esta realidade é alarmante, pois com o crescimento do número de divórcios e separações conjugais (IBGE, 2007), estaria a família sem parâmetros para o desenvolvimento de suas funções, de suas relações? Ou, estariam mudando os parâmetros para que as famílias possam desenvolver suas funções através de novas possibilidades relacionais?

É em Morin (2007) que encontro possível aporte para pensar sobre estas questões de complexidade do real. Parece-me que estamos diante de novas formas de interação, que agregam ordem e desordem, a fim de contemplar a organização, ou seja, é na conexão do certo e do hipotético, do coerente e do conflitante, que poderemos afirmar a incerteza, a indeterminação, a aleatoriedade como parte integrante da nossa percepção/concepção da realidade.

Essa ausência de parâmetros pode se traduzir em ambivalência, em dúvidas não somente para os membros que compõem a unidade familiar, mas para os educadores que estão conectados com a estrutura familiar, conforme fala da educadora pertencente ao grupo C:

Coisas que permitem na casa A, não são permitidas na casa B. E aí, para que lado eu corro? Na verdade, a gente precisa ter uma cabeça muito boa: qual o ponto de referência?

Esse pedido de socorro (E aí, para que lado eu corro?) pode representar a situação de desconforto gerada pela possível confusão entre os educadores diante desta realidade. O principal sintoma da desordem é o acentuado desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar por ações alternativas (BAUMAN,1999). A falta do ponto de referência, explicitada pela educadora, revela a ansiedade que caracteriza os tempos atuais. Bauman (1999, p. 9) ressalta que:

É por causa da ansiedade que a acompanha e da conseguinte indecisão que experimentamos a ambivalência como desordem – ou culpamos a língua pela falta de precisão ou a nós mesmos por seu emprego incorreto.

Neste caso, o suposto pedido pode ser entendido como uma lamúria simbólica que, além de considerar a incapacidade pessoal, remete também para o entendimento dos parâmetros institucionalizados. Quando me refiro aos parâmetros institucionais, estou ponderando o papel da Instituição como mediadora nas relações família-escola. Pois, se analisarmos a educação num sentido mais amplo, podemos entender que a Instituição educacional é o meio institucionalizado para desenvolver elementos norteadores da relação educando, educador, e conseqüente com as famílias.

Polônia e Dessen (2005), no trabalho “Em busca de uma compreensão das relações entre família escola”, apresentam uma reflexão sobre as diferentes perspectivas do envolvimento entre família e escola, destacando as possíveis influências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Quando o foco do debate é o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem há aspectos a serem ressaltados. A família é base para o desenvolvimento da produtividade escolar. O distanciamento da família ocasiona a abnegação escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas. Quando a família e a escola desenvolvem proximidade através de um bom relacionamento, as possibilidades de um melhor aprendizado e

desenvolvimento da criança podem ser elevadas. Destacam que pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, as quais resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.

Neste contexto, identificados pela confusão e carência de referenciais, os educadores ressaltam de forma intensa a ação de algumas famílias que transferem a responsabilidade da educação dos educandos para a instituição educacional. Neste sentido, o educador do grupo A reflete que:

Eu acho que nós estamos vivendo numa geração sem limites, carentes de tudo. Chega no final do ano, a preocupação dos pais é saber se os alunos vão ser aprovados ou reprovados. A escola está se tornando um descarte pra família. Um depósito. Quando ele está na escola, eu posso ir para a rua, para o cinema. Eu posso fazer o que eu quiser. Então nós, aqui da escola, temos que fazer a parte que não é nossa.

Dentre as várias nuances, destaco, a partir da fala deste educador, a dificuldade de rever as combinações que amparem a relação família e instituição educacional (Então nós, aqui da escola, temos que fazer a parte que não é nossa), reforçando a posição dos educadores como vítimas da relação (escola está tornando um descarte pra família), como se não houvesse também responsabilidade por parte da instituição educacional e dos próprios educadores nesta relação família-escola. (No final do ano, a preocupação dos pais é se vão ser aprovados ou reprovados).

Não desejo pensar sobre esta questão da queixa dos educadores de forma simplista, pois existem diversas nuances que devem ser observadas com cuidado para uma compreensão mais abrangente deste fenômeno as quais, no mínimo, pressupõem pensar sobre a complexidade que compõem esta realidade.

Carvalho (2004) enfatiza que o modelo tradicional da divisão do trabalho educacional entre família e escola alvitrava claramente que a tarefa da escola era a educação acadêmica, e a educação doméstica era de responsabilidade da família. Com a crise da família – divórcios, pais e mães estressados, mães trabalhando fora de seus lares, mães responsáveis pela família – fez com que houvesse a redução do papel de cuidado físico e emocional, bem como a disciplina social e moral, requerendo das escolas, além da instrução acadêmica e cívica, que englobassem vários aspectos de assistência biopsicossocial.

Neste contexto, revela-se a mudança dos referenciais na relação família instituição educacional. Em muitas situações, a família passa a estender a responsabilidade sobre a educação dos educandos para a escola que, por sua vez, aceita essa responsabilidade no momento em que não questiona, esclarece e

reforça seu papel no contexto social. Esta situação pode contribuir para que os educadores visualizem a realidade pautada pela injustiça. Como num jogo entre vítimas e algozes mantendo, desta maneira, um pensamento binário que dificulta a percepção mais ampla deste fenômeno.

A percepção de injustiça e das queixas, que caracteriza os nossos tempos de desengajamento, passa por um momento de individualização. Pressupõem que os problemas sejam sofridos e enfrentados solitariamente e são especialmente inadequados à agregação numa comunidade de interesses à procura de soluções coletivas para os problemas individuais (BAUMAN, 2003).

A superação dos modelos estabelecidos e reconhecidos, como a família tradicional como exemplo de organização familiar, constantemente surgiu durante as conversas realizadas nos grupos. A estruturação familiar não apareceu atrelada aos papéis existentes no núcleo familiar, mas ao significado das relações estabelecidas entre seus membros que, por sua vez, possam reconhecer a estrutura familiar a partir de referenciais que lhes apresentem sentido diante de suas realidades. Vejamos a compreensão da educadora pertencente ao grupo B:

Eu vejo a diversidade familiar como a quebra da crença constitucional do que se tinha. Mas eu gosto dessa diversidade [...] Que não haja aquela desestruturação familiar. Que tenha outra composição, mas com uma estrutura familiar. Umas dão muito certo. Já outras, que tem tudo bonitinho e tal, mas não tem estrutura. Só mantêm os membros tradicionais, mas não tem estrutura, porque a própria diversidade entre eles quebra essa estruturação.

Essa educadora acredita que exista uma quebra nas crenças de que somente as famílias com configuração tradicional apresentem estrutura familiar. Pensa, também, que a composição familiar não esteja atrelada à estrutura da família. Ressalta que, mesmo nas famílias com configuração tradicional, pode haver membros que apresentem diversidade de modos de vida, fugindo do próprio padrão familiar designado.

Desta forma, a educadora realça a questão sobre des/estrutura familiar como complexa e instável na sua própria concepção. Diante disso, analiso que as questões tradicionais possuem estreita relação com as questões da diversidade. Ou seja, para que possamos pensar em diversidade, temos que pensar também nas questões tradicionais.

Esta possibilidade, no meu entender, implicaria numa mudança paradigmática ao pensarmos as configurações familiares não como modelos, mas como

possibilidades de organizações transformativas e vivas que se relacionam entre si, não como diferentes, mas como diversas. É preciso ir além dos entendimentos socialmente estabelecidos, da ideologia conservadora e exclusivista.

Os sistemas de ideias conservadores e pragmáticos exclusivistas estão relacionados com a capacidade de recriar fragilidades e debilidades individuais muito reais na forma de potência. O conservadorismo e o exclusivismo são indispensáveis para que a imaginação gere uma rede de dependências que a tornarão real. (BAUMAN, 2003).

No processo de elaboração de temáticas relacionadas com estrutura familiar, os educadores enfatizaram e questionaram o que seria uma família desestruturada, o que caracterizaria a desestrutura familiar, pois, conforme os mesmos, a realidade instaurada nas instituições educacionais produz e reproduz um sistema imaginário em que a desestrutura familiar é o grande problema social. Relatam que esse discurso sobre a desestrutura está presente no desenvolvimento das práticas educativas. Destaco a fala de uma educadora do grupo A, a qual compreende:

[...] família desestruturada é aquela que não dá atenção, aquela que não dá experiências limite para criança [...] Essa família eu classifico como desestruturada. A criança sofre de todas as dificuldades emocionais, de aprendizagem, de comportamento... Uma coisa a gente questiona: como confirmar aqueles modelos, pai, mãe, os irmãos, se o pai e a mãe vivem brigando? vivem se agredindo. Se vivem com o avô e a avó, se tem outra situação, acho que não é o desestruturado. É o diferente. Acho que o desestruturado só aparece quando falta a atenção, o acompanhamento, independente de ter sido criado só pela mãe ou pela vó, ou pelo pai.

A fala desta educadora representa a necessidade de nomeação e classificação das realidades que circunscrevem de forma binária as imagens da família como estruturada ou desestruturada. Para Bauman (1999, p. 9), a classificação significa:

Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, torna alguns eventos mais prováveis que outros, comporta-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar sua casualidade.

Mais uma vez aqui me reportarei ao conceito de paisagens. As concepções sempre irão partir de um determinado lugar. De elementos constitutivos da nossa percepção, que por sua vez, pode tornar-se refém de verdades referenciadas pela história de cada pessoa. Desta maneira é interessante evidenciar que a concepção de (des)estruturação familiar pode ser uma forma de simplificar o fenômeno, e assim

construir conceitos que carregam em si a dificuldade do entendimento social contemporâneo.

A temática sobre (des)estruturação familiar esteve latente nos grupos focais como um fio condutor. Apareceu também na categoria Dinâmicas das Relações Familiares, onde foi refletido que a ausência de padrões pressupõe que não existam modelos que estabeleçam a estrutura familiar. Contudo, os educadores realçaram que a estrutura familiar estaria além de formas representativas, estaria agregada a outros valores estabelecidos nas relações, alicerçados no amor, na alegria, satisfação, compromisso, liberdade, independente do julgamento do certo ou do errado. Reforçando estes aspectos, o educador (grupo B) enfatiza que:

A estrutura familiar (com o pai, mãe, filho) vai, além disso. Cada um tem que ter uma responsabilidade de lidar com certos valores, certos conceitos, certas tarefas do dia-a-dia. Que eles tenham esses diálogos, essa responsabilidade, essa estrutura. Que cada um assuma essa estrutura, que eles escolham juntos, ser família. Que eles consigam estruturar suas vidas, projetando muito de suas vidas juntos. Que eles tenham uma responsabilidade teórica de valores.

Nesta fala, do educador encontrou valores colocados através da responsabilidade, do esclarecimento e comprometimento de certos conceitos que concedem suporte para a ação humana. Coloca a necessidade de que as escolhas possam acontecer também na coletividade, através da consideração da individualidade. É nessa trama de interações que os indivíduos podem ir criando tessituras que amparem suas formas de conviver, de relacionar-se, de vivenciar, de criar significados, emoções, valores para a ação que consisti em “ser família”.

Maturana (1999) preconiza que não há ação humana sem emoção que a configure como tal e a torne possível como ato. Esclarece que para a realização de um modo de vida no modo de estarem juntos em interações, é necessário o reconhecimento de uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida não seria possível. Esta emoção seria o amor. Maturana (1999, p. 22) compreende o amor:

É a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência.

Destaco que, através das falas dos educadores, a estrutura familiar não estaria condicionada a padrões previamente modelados (pai, mãe e filhos). O que implicaria em, mais uma vez, pensar na incerteza como referência para a construção das configurações familiares. Para pensarmos em estrutura familiar, teremos que

analisá-la sob a perspectiva dos membros que compõem a convivência, através de um modo de vida em interação. Nesta perspectiva, a estrutura estaria vinculada às relações estabelecidas entre seus membros, independente das configurações e dos papéis exercidos.

Ao pensar sobre as configurações familiares na contemporaneidade, os educadores partem em muitos momentos das suas histórias, das suas vivências, como ponto de referência para pensar na temática proposta, como destaca a educadora (grupo C) na sua fala:

Na minha casa foi diferente. Quando meus pais se separaram, aconteceu justamente assim: nós fomos pré-conceituados [...] Então a minha mãe era uma mulher pré-conceituada pelos outros, e nós também. O meu pai nunca foi uma pessoa simples. A minha mãe viajava para fora. Então, quer dizer: quando eles se separaram, a coisa melhorou muito assim, porque o trajeto normal aconteceu e todas se encaminharam direitinho. Por isso, não deu uma diferença e o que a gente tá dizendo sobre o tradicional e os preconceitos que existem, sobre essas coisas, por isso que eu, no meu caso, acho que não muda nada. A gente tá falando se tradição influencia. Eu acho que o que influencia são os valores que existem.

A partir da própria história, a educadora percebe que a melhora da estrutura do seu núcleo familiar aconteceu através do rompimento da união dos seus pais. Ressalta que a tradição, neste caso, não suportou para que a família continuasse com a configuração tradicional, mas sem uma estrutura que pudesse qualificar as relações entre os seus membros. Demonstra, através de sua fala, a existência de pré-conceitos relacionados principalmente com a questão da conjugalidade. Enfatiza que os valores existentes no núcleo familiar servem como alicerce para a estrutura familiar.

Reforço estes aspectos na fala da educadora do grupo B, em que se refere à sua própria história familiar como possibilidade de pensar sobre configuração e estrutura:

Para mim estrutura não está ligada à composição dos membros da família. Porque é difícil analisar sem pensar a minha família. Sempre tive pai e mãe. E nós tivemos épocas de desestrutura familiar totalmente. Na própria casa, havia uma desestrutura familiar. E nós tínhamos aqueles membros tradicionais: Pai, mãe, assim...

É analisando e sentindo a sua própria história que a educadora encontra elementos para pensar sobre as relações familiares. Percebe que mesmo tendo os membros que compõem a família tradicional, emocionada reconhece que esta não foi a sua realidade.

Para Morin (2005), a referência de si significa que o sujeito se refere em cada um de seus processos e decisões, não só aos dados objetivos interiores e exteriores à sua organização, mas a si próprio, precisamente como centro de referência indispensável para conceber o indivíduo sujeito vivo.

Maturana (1999) anuncia que o reconhecimento da própria história reforça a aceitação e o respeito de si mesmo. São aspectos fundamentais para a elaboração de uma educação pautada por processo que não negue ou castigue os meninos e as meninas, seja pela forma como interagem na relação, seja pelo distanciamento cultural dominante.

A educadora do grupo B, ao pensar sobre fatos históricos, conecta a história de vida da sua mãe como forma de problematização. Para serem aceitos pela sociedade, em algumas situações, os indivíduos constituem sua família através do modelo tradicional, mesmo que isso não lhes proporcione felicidade e segurança:

Quero reforçar uma visão que eu tenho, de que não interessam os membros na família. O que interessa é que se sintam seguros, acolhidos e felizes. Eu li bastante na Constituição sobre a questão da formação da família no Brasil. Eu lembro que as mulheres se apaixonavam pelas amigas, porque elas não conviviam com homens. Elas tinham que viver em casa, convivendo com as primas, com as tias. Então havia uma relação, muitas vezes até sexual entre elas. Mas, depois elas casavam-se, bonitinho, tudo lindo, para mostrar para a sociedade o que é uma família feliz, mesmo que necessariamente não se sentissem felizes. Eu ouvi minha mãe contar os relatos da história dela. Ela não amava o marido. Ela queria ter casado com outro. Ela queria ter se separado. Ela tinha depressão. Mas, tinha uma família com segurança e tal? Não tinha.

Para Maffesoli (1996), seja na ordem do religioso, do político ou da simples organização social que nos liga cada vez mais ao que essas coisas são nelas mesmas, do que à racionalização *aposteriori* para retomar a dicotomia: mais aos resíduos que às derivações. É a prevalência das imagens sociais para estabelecer os contornos do “estar juntos”.

Esse olhar sobre si e sobre a vida de alguns membros da própria família desperta para o resgate da história, como possibilidade de ir além dos resíduos. Em momentos de silêncio, de escuta profunda, os educadores foram recordando suas histórias, como alternativa de significação, de sentir a temática proposta pela pesquisa.

De alguma forma os educadores se referem sobre suas biografias ilustrando que, mesmo de maneiras diferenciadas, vivenciaram e vivenciam a valorização do

sentir incluído num contexto familiar. E que este olhar possibilita pensar nos diversos contextos educacionais, conforme mencionado pela educadora do grupo A:

Eu acredito que os próprios educadores experienciam isto. Existem essas famílias diferentes. Nós não somos diferentes das famílias desses alunos... Nós vivenciamos, cada um, essas vivências na própria casa. Por vivenciar, fica mais fácil de entender, de escutar, de avaliar, de saber as dificuldades, das limitações, enquanto uma mãe faz isso sozinha, pai sozinho. Então, como nós vivemos isso, nossas famílias, pelo menos um bom percentual sozinho assim, então a gente pode trabalhar, compreender, aqui na escola.

Esta educadora acredita que as narrativas dos educadores não são diferentes das histórias dos educandos. São realidades que os interligam, facilitando a relação através da escuta, da procura de maneiras de avaliação, da identificação das dificuldades.

Contudo, mesmo explorando a riqueza da autorreferência para pensar sobre a temática da diversidade familiar, chamo a atenção para que não se torne um ponto de referência, de modelo, de comparação entre as histórias, a fim de pensar que a realidade na qual o educador está incluído sirva de parâmetro para o todo:

E assim é quando a gente precisa falar com os pais. Determinados pais, mães, avós, tentam justificar-se com essa desculpa: Porque eu crio sozinha... Não tem problema nenhum. Tu a crias sozinha? Então tu tens que assumir as responsabilidades dele. Se tu crias, eu também criei sozinha, criei dois filhos sozinha. (EDUCADORA DO GRUPO A).

Neste espaço repleto de sensibilidade e emoção é que se desenvolveram entre os educadores, reflexões que criaram diversos tons, formas e leituras para pensar em família e educação. São paisagens vistas sob o olhar e o sentimento de quem precisa olhar-se para olhar os diversos contextos. Emocionado é que percebo a necessidade dos educadores curvarem-se sobre sua história para pensarem nas diversas histórias.

São vozes diferentes que fazem pensar na diversidade a partir das suas próprias existências. Evidenciam que as formas de estruturação se organizam através das possibilidades existentes e que, por sua vez, se perpetuam como forma exclusiva de organizar os vínculos familiares através dos vários contextos que preconizam o cuidado como forma de estrutura sólida para a base familiar, como será referenciado na categoria Contextos de Cuidado.

6.3 Categoria C: contextos múltiplos de cuidado

Durante as leituras dos dados coletados, atento às vozes dos educadores, fui me dando conta de que tinha algo que as conectavam de modo especial. Senti-me convidado e provocado a investigar o que ali estava contido de forma implícita, mas que possuía sentido, que dava sentido para as discussões produzidas nos grupos focais. Foi refletindo sobre a questão de contemplar as paisagens delineadas pelas vozes dos educadores que utilizo neste trabalho, como um fio condutor, no sentido de explorar a impossibilidade de uma apreciação única. Despertei para uma leitura profunda e larga. Profunda por se caracterizar pela intensidade da busca da compreensão, tanto o que aparece de forma evidente, quanto o que fica de forma velada. Larga na possibilidade de aproximar os diversos significados que o objeto de estudo, relações familiares e educação, possui para os educadores. Destaco desta maneira que temáticas relacionadas com o cuidado constituíram contextos que se manifestam de forma complexa nas diferentes paisagens de ordem, desordem e interação, em que se visualiza o contexto familiar na atualidade.

A diversidade reconhecida pelos educadores, conforme exposto na categoria Dinâmicas das Relações Familiares, compreende considerar que, além das formas de organização familiar na contemporaneidade, existem, em seus diversos contextos, questões relacionadas com o cuidado, conforme a fala da educadora do grupo A:

Hoje a família tá diferente, hoje ela tá com a saúde desestruturada. Tem avô, avó, mãe, tios, às vezes com pessoas que adotaram, são várias as formas, as famílias são diferentes. E acho que isso não desenvolve nenhum problema para a criança. Ela não apresenta nenhum comportamento anormal que eu observe. Nenhuma dificuldade, nem na aprendizagem, nem na parte emocional, nem na parte psicológica. O grande problema que aparece nas famílias é quando elas não têm atenção, quando elas não têm nenhuma autoridade mais experiente, quando não tem amor, quando não tem dedicação.

Para esta educadora, a doença que afeta as famílias na atualidade está vinculada com a falta de cuidado, expresso na ausência de atenção, de autoridade, amor e dedicação que, por sua vez, caracterizaria a possível desestrutura. Destaca, através da sua prática educativa, o entendimento de que as diferentes formas de organização familiar podem não afetar o desenvolvimento dos educandos.

Na sua tese de doutorado, Nörnberg (2008) reflete que o cuidado condiciona diferentes emoções que, reativados em comunidade, objetivam o estar junto do outro

para ampará-lo em sua existência. É nesse estar junto do outro que os indivíduos se sentem reconhecidos, integrados na convivência que pressupõe o ato de cuidar.

Para a educadora do grupo C, os educadores na atualidade são uma importante referência para os educandos. O gesto em dar atenção permite o reconhecimento do outro, que se traduz em forma de cuidado:

Exatamente, nossa profissão permite isso. Ser professor, até porque, nós somos referência para muitas crianças, muitos adultos. Essa falta de atenção que eles têm na sua família acontece não em decorrência das complicações financeiras, de não ter pai, de não ter mãe. Às vezes muitas famílias que têm condições financeiras, o pai vai prá frente da tv, a mãe vai para um show, a irmã vai prá Internet. Que família é essa? Mas é considerada tradicional.

A fala desta educadora, além de chamar a atenção para a falta de atenção que caracteriza algumas relações familiares, questiona mais uma vez os papéis performáticos deste núcleo familiar. Possuir, então, as figuras que caracterizam a família tradicional não se traduz em sinônimo de cuidado, de estrutura. Entretanto, a análise desta educadora acontece através do reconhecimento da família tradicional como ponto de reflexão. Pressupõe que, para analisar as famílias na atualidade, é necessário pensar em modelos, refutando a ideia de organizações vivas e transformativas que possuem significado no seu contexto.

Não obstante a isso, a educadora (grupo B) reforça a ideia da configuração patriarcal como modelo ideal – “tudo certinho”. Ao pensar nas organizações familiares na contemporaneidade, reflete sobre a mistura, que desencadeia as diferenças. Desta forma, afirma que os valores mudaram, refletindo diretamente na educação. Descreve como exemplo as famílias homoparentais, que misturam duas mães, dois pais.

Eu acredito que seja justamente a maneira que você coloca a educação para o meio da família Antigamente tu tinha uma família, um modelo patriarcal, tudo direitinho. Hoje a criança, no caso, a família, se constitui de uma forma diferente. Quando se fala dos casais homossexuais. As crianças têm duas mães, tem dois pais. Então para mim é isso, essa mistura que existe hoje. Essa diferença que existe entre até as próprias colocações. E a educação que acaba sendo diferente por causa dos valores. Os valores mudam muito.

Bauman (2009) coloca que o ritmo da mudança talvez se apresente acelerado demais, e a velocidade com que os novos fenômenos surgem na consciência pública e desaparecem das vistas seja demasiadamente rápido, impedindo, desta maneira, que a experiência se cristalice, estabelecendo-se e solidificando-se em atitudes e padrões comportamentais, síndromes de valores e visões de mundo, marcando

assim uma determinada época, reclassificando as características singulares e duradouras de uma geração.

No percurso das reflexões promovidas pelos educadores, as questões relacionadas com as rápidas transformações ocorridas em nosso tempo contemporâneo estiveram presentes, vinculadas com os diversos tipos de cuidados.

Família e educação? Quando meus pais se separaram, nós ficamos com meu pai. É, também é um conceito diferente. Éramos 4 filhos. A minha irmã tinha 4 anos. Todos nós ficamos com meu pai. Era uma coisa tão estranha. Eu me lembro que na escola, tinha reunião de mães, mas ela não podia ir. Era uma época bem conturbada, para nós na comunidade (hoje em dia tá bem superado isso para mim). Então na época, eu lembro que era bem estranho. Eu lembro que a minha irmã, quando tinha que fazer matrícula na escola dela, eles perguntavam, mas cadê a mãe dela? Era muito estranho ter um pai presente e não a mãe. (EDUCADORA GRUPO C).

A educadora traz a sua história para pensar no diferente do modelo tradicional fundado no patriarcado: o cuidado paterno. Relembra sua relação com a instituição educacional como algo estranho e dolorido, por não ter a mãe presente. Esse relato chama a atenção para pensarmos que tipo de relação a escola desenvolve com os membros que compõem o núcleo familiar. Pois, através deste relato, e como referenciado na categoria Dinâmica das Relações Familiares, a mulher ainda possui o papel de cuidadora, de referência, de mediação entre a família e a educação. Parece que fugir disso é fugir dos padrões estabelecidos. E, como ressalta a educadora, implica em situações perturbadoras.

Relacionado a este aspecto, a educadora pertencente ao grupo B reflete que as práticas educativas desenvolvidas nas instituições educacionais, principalmente relacionadas com o entendimento da diversidade familiar, devem ser revistas a fim de progredirem.

Acho que a escola, a educação como um todo, falham um pouco nesse aspecto, porque ainda, principalmente nas séries iniciais, a educação possui visão para aquela estrutura tradicional: comemora-se o dia das mães, o dia dos pais. Às vezes não se trabalha necessariamente se o pai é o homem, ou a mulher. Isso ainda é um avanço que a escola tem que fazer, como um todo. (EDUCADORA, GRUPO B).

A fala desta educadora denuncia que a instituição educacional adota a família tradicional como referencial norteador para suas práticas educativas, tendo presente a relação família - instituição educacional. As discussões dos possíveis papéis desempenhados nos núcleos familiares não são aprofundadas, o que colabora para a manutenção dos lugares conhecidos e reconhecidos institucionalmente.

As formas de comemoração e até mesmo de aproximação da família com o contexto educacional evidenciam a necessidade de um novo entendimento que considere o coletivo a partir das realidades individuais. Neste sentido, Maffesoli (1996) observa que os momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres, não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social, pois exprimem as emoções coletivas, um irreprimível querer viver, que convém analisar.

Conforme Zucchetti, Dorneles e Nörnberg (2009), por meio da vivência em coletividade as pessoas produzem um sentido para o mundo, permitindo que as questões centrais da vida possam ser escutadas, faladas e analisadas. Visto que no cotidiano o ser humano realiza, conscientemente ou não, gestos e ações que objetivam dar sentidos para aquilo que fizemos e/ou para aquilo que está em nossos contextos.

Fossatti (2008) enfatiza que a capacidade de estabelecer vínculos com as pessoas e com as instituições está estreitamente relacionada com a produção de sentido:

Necessitamos, desde a tenra infância, do estabelecimento de vínculos saudáveis, condição essencial para nossa sobrevivência e desenvolvimento integral e integrador. Toda pessoa tem necessidade de amar e ser amada. Se não ficar atenta a esta questão, provavelmente adoecerá. Esses vínculos saudáveis estendem-se da ordem pessoal para o âmbito do institucional. Considerando que as pessoas passam a maior parte de suas vidas envolvidas com seus trabalhos e com suas instituições, como é o caso de muitos educadores, o vínculo institucional torna-se fator relevante para a saúde integral da pessoa. (FOSSATTI, 2008, p. 185).

As relações institucionais refletem diretamente a intensidade dos vínculos estabelecidos entre os educadores, educandos e as famílias. Conforme Fossatti (2008), toda pessoa tem necessidade de amar e ser amada. É diante desta afirmação que percebo o amor como gesto de cuidado no contexto educacional. Quando me refiro a contexto educacional, estou pensando na relação entre os educandos, os educadores e as famílias como um sistema que se relaciona a partir de suas realidades e necessidades específicas, mas que encontram sentido na coletividade.

Os educadores revelaram que o vínculo entre a instituição educacional e a família em alguns casos não acontece pela alegria, pelo prazer. As dificuldades, os conflitos, os desajustes e a procura pela resolução de problemas conectam diretamente a família e a instituição educacional. Em algumas situações os

educadores, como ação de cuidado, orientam a própria relação entre os participantes do núcleo familiar, conforme relato da Educadora do grupo A:

[...] me parece que não é só o comportamento da criança que está perdido, os pais também. Muitas vezes temos que dar a direção para aqueles pais. O cara tem vontade de me dizer assim: Eu vim na escola só porque tu que me chamou. Tinha que ver o quanto era extraordinário aquele menino. Ficou triste, sentia falta do pai. E aí ele veio, e disse: Como é que foi tudo isso? Ah, eu tive que dar a minha direção. Tu não precisa ficar todos os dias com seu filho, de vez em quando leva na praça, faz um joguinho com ele, coisas assim... Ele veio me dizer que eles estão perdidos, eles não sabem para onde ir. [...] Então, uma coisa que tu acha que é bobagem, tu deve ensinar como eles devem educar.

Colling (2009) reflete que trabalhar com o outro, cuidar do outro, determina que necessitamos um autocuidado especial. A autora questiona (p. 55):

Como fazer do outro um ser de liberdade, se não me sinto livre? Como fazer do outro um sujeito de felicidade, se não me sinto realizada e contente? O cuidado com o outro, colocado aqui da figura do aluno, exige que o professor respeite e admire a si mesmo.

As questões propostas por Colling nos colocam diante de uma realidade complexa. Para cuidar, é necessário ser cuidado. E para ser cuidado, no meu entender, existem duas premissas básicas: ter alguém que cuide, e permitir que o cuidado aconteça. Trago essa reflexão pois, durante os grupos focais, freqüentemente os educadores fizeram referências sobre as suas alegrias e suas tristezas, expressando suas angústias, suas esperanças proclamadas em suas práticas educativas. Performances estas marcadas pela disposição em cuidar, que se traduzem no cotidiano:

Eu li um texto para os alunos sobre perdedores. Eu sempre tento levantar a auto-estima deles. Eles vêm com a auto-estima muito baixa. Eu fico muito frustrado às vezes, quando eu não consigo fazê-los melhorar. [...] Esses dia eu dei um exemplo em sala de aula: ano passado uma cria nossa aqui, foi trabalhar em uma mecânica, em Santa Catarina. Hoje é um dos melhores mecânicos em ordem de habilidade na empresa. Mas no mesmo dia, os alunos me mostraram no jornal Diário Gaúcho: um aluno nosso, esticado no chão. Um assaltante, que morreu, num assalto frustrado, em Porto Alegre. Então veja bem, um está indo para o caminho do bem, e o outro já não estava mais entre nós. Isso custa sabe. (EDUCADOR, GRUPO A)

Este educador demonstra o seu cuidado com os educandos através da preocupação em trazer para a sala elementos que possam contribuir para a elevação de suas autoestimas. Observa-se a sua alegria através da história de sucesso de um dos seus educandos. Contudo, ressalta a sua frustração e a sua dor diante da sua impossibilidade de que a realidade, em alguns aspectos, seja diferente.

É nessas vicissitudes entre alegria e tristeza que os educadores vão encontrando as possibilidades de cuidar dos seus educandos, dando sentido a sua própria existência. A capacidade do ato de cuidar por parte dos educadores extrapola as questões cognitivas. Ao perceberem em seus contextos a fragilidade da estrutura familiar, revelam suas angústias: “Tem horas que a gente se sente bem gratificado, tem horas que frustrado. Uma angústia grande assim, quando a gente percebe que têm famílias que já desistiram” (EDUCADORA, GRUPO A).

Morin (2005) enfatiza que estamos vivendo atualmente a nossa agonia ou a agonia de um novo nascimento do ser humano, que adviria do aparecimento do termo necessário ao seu desabrochar: a humanidade. “A humanidade deve, simultaneamente, travar uma luta desesperada para nascer e uma luta desesperada para não morrer, que é a mesma” (MORIN, 2005, p. 496).

Nascer implica em morrer. Para a efetivação de uma aproximação qualificadora e cuidadosa que considere a promoção social da diversidade, é necessário o relacionamento afetivo com aspectos de morte e vida. Morte no sentido de perda das nossas verdades como exclusivas e aparentemente inquestionáveis, que por sua vez podem gerar sentimentos de perda, de desestrutura, de desordem. Vida que ganha sentido na consideração da diversidade como construções dialógicas e interdependentes. O reconhecimento, a valorização, o cuidado com o outro, permite a superação que classifica, divide e contrapõe em construções binárias entre o certo e errado, entre o bem e o mal.

6.4 Categoria D: formação docente

A formação docente dos educadores necessita acompanhar a evolução dos fenômenos sociais como forma de prepará-los para a realidade da constituição da sociedade em que desenvolvem o fazer educativo. Este aspecto é ressaltado neste estudo pelos participantes com percepções que qualificam a diversidade como algo que existe a mais tempo nas relações sociais, porém com uma eclosão de visibilidade que tem sido recente. A consideração da existência de organizações familiares diversas não é o suficiente para a inclusão desta temática na formação. É

necessária sua visibilidade para que educadores percebam a importância de considerar a necessidade da inclusão em suas formações profissionais, aparecendo, aparentemente, como algo novo, conforme anunciado pelo educador do grupo C:

[...] gente, isso é muito jovem. Isso é como coisa de adolescente, essa explosão. Esse bum, de diversidade [...] Bom, eu tenho 29 anos, e tenho percebido que essa questão tem estourado há poucos anos. Não tem sido há muito tempo. Então eu acho, que não tem sido uma preocupação: Ah, eu vou discutir esse tema.

Tal educador relaciona a questão da diversidade com uma explosão, comparando à fase da adolescência no processo do desenvolvimento humano, que possui como uma das características marcantes, mudanças. Associa com a necessidade de tempo, mais no sentido de se tornar cada vez mais visível do que de ocorrência na sociedade, para a consideração de sua inclusão da formação docente. Ao realizar tais comparações, observa que a diversidade, no contexto educacional, principalmente, não se apresenta como um dos aspectos relevantes para tal formação.

Este contexto compõe um paradoxo entre a prática educacional e as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. A legislação brasileira, reconhecendo a importância da aproximação família - sociedade - instituição educacional para a qualificação da educação, institui a necessidade da participação dos pais e responsáveis no processo educativo. Este aspecto está disposto na lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecadora das diretrizes e bases da educação nacional. Ela ressalta tanto no Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, quanto no Título IV, da Organização da Educação Nacional, fatores que referenciam a aproximação entre as duas instituições. No Título II, em seu artigo 3º, são referenciados os princípios sob os quais deve ser ministrado o ensino, que incluem, dentre outros aspectos, o apreço à tolerância e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. No Título IV, o artigo 13 determina as incumbências dos docentes, que inclui colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o apreço à tolerância, a aproximação da educação escolar com práticas sociais e a colaboração dos docentes no processo de articulação da escola com as famílias, falam a favor da inclusão do tema “famílias” na formação de professores. Não conseguimos mais abranger este assunto sem incluir a diversidade das organizações familiares, que é uma das características importantes das famílias

na época atual. Assim, para se conseguir desenvolver o que preconiza a legislação, a formação de professores necessita se reformular.

Conforme os estudos realizados por Vequi (2008), diante dos novos conhecimentos no campo familiar e suas relações, se verifica a urgência de desenvolver a aproximação da temática família-escola na formação inicial e continuada dos educadores, cuja finalidade é prepará-los para proporcionar ainda mais e melhor educação e formação para as crianças. Neste contexto, a autora preconiza que na formação inicial seja realizada a inserção de disciplina obrigatória sobre família no currículo dos cursos superiores relacionados à educação. A formação continuada deve considerar o desenvolvimento dos aspectos relacionados com a inovação das formas de envolvimento das famílias, onde pais e mães passam a ser fundamentais diante dos resultados no desempenho e no comportamento das crianças.

Como a comunicação mais eficaz para construção de relacionamentos famílias-instituição educativa mais próximos e efetivos na qualificação educacional, parte do princípio de que necessita haver uma participação ativa dos professores e educandos neste processo comunicacional, e existe a necessidade do desenvolvimento de estratégias para que se consiga este objetivo (GOMES, 2005; POLÔNIA, 2005; TORETE, 2005).

Porém, a falta de conhecimento, e dessa forma, de ferramentas que possibilitem aos profissionais da educação manejar situações que se desenvolvem nesta aproximação, dificulta que se consiga o desenvolvimento das características de cooperação entre as duas instituições.

Existem fatores que são praticados na atualidade na relação família-escola que dificultam o desenvolvimento dos educadores quanto ao conhecimento do tema famílias. Um destes fatores é a percepção de família que os educadores possuem fundada no modelo tradicional. Outro fator é a característica da relação entre tais instituições nos dias atuais, pautada pelos mecanismos de aproximação e afastamento resultantes das confusões de funções que cada uma possui e das práticas que desenvolvem. Como terceiro fator dificultador de tal relação, temos a passividade com que as famílias se inserem nas instituições educativas.

Conforme explícito na Categoria A – Dinâmica das Relações Familiares, o reconhecimento da diversidade nas formas de organização familiar por parte dos educadores não significa que estejam preparados para tais realidades. Encontro

evidências na voz de uma educadora no grupo C: “Eu não nego que às vezes as realidades são tão chocantes, que eu fiquei sem reação. Não nego. Até porque a gente tem aquele limite de não entrar muito na situação”.

Essa paralisação, conforme denunciado pela educadora, pode representar a atual situação dos educadores frente à dinamicidade das organizações familiares e as relações com as instituições educacionais que se instauram na contemporaneidade. As referidas “realidades chocantes” se direcionam para a concepção de família tanto no modelo tradicional quanto na idealização que tal instituição possui no ocidente. A educadora concebe, em forma de desabafo, sua situação desconfortável quando se depara com aspectos que considera desaprováveis em uma família para o desenvolvimento dos filhos. Além disso, modela sua relação através de um limite que a mantém na superficialidade, pois concebe a necessidade de não aprofundamento na dinâmica familiar.

É reconhecida a existência de famílias que preferem se manter distantes emocionalmente das relações com as instituições escolares, mas também se sabe de outras famílias que se dispõem a construir relacionamentos com maior profundidade. Da mesma forma, pode-se caracterizar os profissionais da área da educação quanto a sua disposição para tal aproximação. É possível que, pela característica de importância que a instituição familiar possui nas vidas de muitos de nós, ocorram obstáculos no sentido de conhecer e questionar a qualidade relacional destas famílias, pois pode ser que, paralelamente, o próprio professor também se questione sobre a qualidade da relação da sua família de origem e da sua família nuclear. Fator que tem potencialidade de geração de sentimentos desagradáveis pelas incertezas dos dias de hoje quando o que se procura é a divisão binária entre o certo e o errado, o bem e o mal. A tentativa de simplificação e naturalização de fenômenos complexos e sociais como são as instituições familiares e educativas.

Pode-se pensar que os fatores que conceituam família de uma determinada maneira e com determinadas características constroem incapacidades de conceber e se relacionar com outros fatores que ocorrem nas famílias na atualidade que não correspondem ao esperado pelos professores. A referência de família no modelo tradicional dificulta o conhecimento da diversidade e sua manutenção na periferia do conhecimento. Novamente, a falta de preparo que desenvolva e ampare alguns referenciais norteadores da relação família-instituição educacional contribui para

situações onde os educadores sintam-se inseguros e incapazes, conforme anunciado pelo educador do grupo B:

Quem me ensinou a fazer isso? Claro, que a gente procura, da melhor maneira possível administrar aquela situação. Mas acho que é bem difícil, para quem tem uma situação assim: dois pais, ou duas mães. Aí tem que tentar lidar. Acho que até com os alunos às vezes pode ser até mais fácil, de que com as outras famílias, para você trabalhar isso. Mas também, não é tão fácil assim, trabalhar com eles. [...] todo dia a gente trabalha com isso, do fulaninho, que eles chamam de bichinha, que caminha de um jeito, e eles querem que caminhe de outro jeito. Ai tu tem que começar: mas deixem que ele caminhe do jeito que ele quer. Então a gente passa por isso.

O frequente questionamento: “Quem me ensinou a fazer isto?”, pode demonstrar a fragilidade do processo de formação inicial ou continuada dos educadores. Este aspecto associado com a identidade sexual demonstra o quanto a prática dos professores, por mais que se empenhem em se distanciar de concepções preconceituosas, reforçando a tolerância para o desenvolvimento do necessário respeito e combate à homofobia, também parece não se sentirem seguros, tampouco satisfeitos com suas intervenções educativas. O relato da forma como se construiu a tentativa de alcance do objetivo esperado quanto ao respeito à diversidade demonstra que esta não foi alcançada, pois se deixa na superficialidade a necessária discussão quanto aos aspectos de respeito e direitos de todos indistintamente, não retirando tais pessoas da exclusão social. A identidade sexual é tomada como exemplo por se constituir como um dos fenômenos que tem se instituído como grupos que estão ativamente requerendo e alcançando direitos sociais, que são negados pelo simples fato de não se enquadrarem nos padrões estabelecidos da normalidade.

Conforme Ferreira (2006, p. 30-31), a percepção inicial e superficial da diferença “remete a elaboração de uma lógica analítica que exige a construção de instrumentos capazes de captar essas manifestações para, a partir daí, construir suas relações e interpretações”. Assim, é necessário o aprofundamento das questões relacionadas com a diversidade, que inicia na percepção da diferença, em um primeiro momento superficial, ao imprimir um distanciamento da realidade de quem observa, bem como uma desconexão social, promotora de novas formas de relação.

A organização familiar que não se enquadra nos aspectos que constituem a normalidade, aqui referenciada pelo modelo tradicional, pode se configurar como dificultadora das relações estabelecidas. Não obstante a isso, Cruz (2008)

evidenciou em seus estudos que as famílias tradicionais tendem a desqualificar a diversidade dos modos de vida, colaborando para que os pais, mães e responsáveis pertencentes a configurações diversas se sintam inferiores e “desajustados”. Os educadores não se distanciam desta forma de conceber as famílias preferencialmente através do modelo tradicional. Mesmo quando se instaura uma relação com uma família não tradicional, o que se utiliza na nomeação dos seus componentes é baseada na concepção dos conceitos construídos na tradição.

As pessoas também são muito inseguras com relação a isso. Como é que eu vou me apresentar na escola? Essas coisas também repercutem. Nós temos um caso aqui na escola: a criança vem e diz: o tio! Aí tu pensa que é o tio e não é. Aí a gente vai, faz uma confusão pra criança, aí tu acha que foi a mãe, o pai, e aí tu fica naquela briga com a criança, o tio: mas é irmão da mãe, ou irmão do pai? Ah, porque meu tio depois briga comigo. Mas que tanta importância tem esse tio, aí tu vai vê é o padrasto. Então são questões que não estão claras pra eles, nem pra nós (EDUCADORA, GRUPO B).

A ausência de termos que identifiquem a diversidade das construções relacionais familiares dificulta o entendimento do que se considera através do termo utilizado. A educadora citada demonstra claramente este aspecto. Constroem-se confusões na comunicação quando se tenta utilizar conceitos tradicionais para se referir a formas não tradicionais. De quem se fala, que importância tem essa pessoa que é definida por palavras que, em muitos casos, possuem significados específicos no contexto familiar em que se focaliza. A palavra utilizada para se referir à pessoa vem acompanhada de significados que podem ser diversos do que se conhecia até então. Dizer que um “tio” não possui tanta importância na educação de uma determinada criança é conceber “tio” como o irmão do pai ou da mãe, que, tradicionalmente, realmente não possui relevância. No entanto, é necessário saber de quem se está falando quando se refere a “tio”, a “pai”, a “mãe” e assim por diante. Pois, utilizamos os termos instituídos para representar mais relações, uma vez que não se restringem mais a concepções rígidas e imutáveis.

O distanciamento da temática “família” na formação docente foi uma constante durante as reflexões promovidas entre os educadores. Esta realidade parece contribuir significativamente para a confusão causada pela incerteza diante da dinamicidade das relações familiares, causando, desta forma, uma certa desestabilização pessoal, conforme o depoimento da educadora do grupo A:

Pensando bem na prática, do que é aqui na escola, tem situações assim, que tu acaba não sabendo nem que atitude tu vai tomar. Quando tu vai conversar com o pai, com a mãe sobre algum episódio, às vezes tu, pensa: e agora, o que eu faço? Quem me ensinou a fazer isso?

A inquietação manifestada pela educadora reflete a angústia diante da aproximação família-instituição educacional. É na prática que tais situações desafiam os educadores para a resolução de problemas, para os quais revelaram-se despreparados, conforme anuncia a educadora pertencente ao grupo C:

[...] Estes assuntos estão eminentes na nossa prática. Não tem como fugir. Porque no nosso planejamento elas aparecem, na nossa prática elas aparecem, então não tem como fugir. Claro, que com uma coisa mais formal, não temos nenhuma atividade. Até por isso aceitamos participar desta pesquisa. Eu como supervisora estava refletindo: ah! Que legal! Veio a proposta, acho que veio pra enriquecer.

A educadora expõe, através da sua voz, que a diversidade familiar está presente no fazer educativo, no cotidiano das Instituições Educacionais. Se não temos mais como fugir desses assuntos relacionados com as configurações familiares e as implicações educativas, será necessário encontrá-los, assumi-los como parte integrante da uma educação que objetiva a centralidade na condição humana, a partir do reconhecimento do ser humano em sua própria humanidade, ao mesmo tempo em que perfila a diversidade social como parte das nossas vidas.

A falta de conhecimento e preparo para trilhar os caminhos entre a relações familiares e as instituições educacionais também é encontrada em outros estudos na área (BORSATO, 2008; GASONATO, 2007; GOMES, 2005; SILVA, 2008). No entanto, é principalmente a partir dos educadores que pode haver a mudança das características do relacionamento instituído entre as duas instituições, pois são considerados influenciadores diretos na qualidade da relação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início este capítulo resgatando a ideia exposta na introdução deste trabalho, porém, agora afirmando a minha convicção da impossibilidade de ter um final, um olhar único, diante da temática sobre a qual me propus aventurar. As considerações finais promovidas no desenvolvimento desta dissertação não podem ser entendidas como concluídas. Reforçando a ideia de paisagens, o que apresentarei são descobertas, reflexões, inquietações e esperanças sobre a diversidade das organizações familiares e as implicações educativas na contemporaneidade, procedentes dos diversos olhares e vozes dos educadores participantes desta pesquisa. Nesta aventura, percebi a importância dos encontros que ocorreram, onde as diversas vozes dos educadores extrapolaram seus espaços, suas próprias histórias, suas angústias, seus sonhos, a fim de refletirem sobre suas percepções diante da diversidade familiar.

7.1 Descobertas

Falar nas diversas formas de construção de modelos relacionais nas famílias, este assunto é conhecido pelos educadores, porém, tal reconhecimento está presente apenas em suas concepções. Existe um distanciamento entre o que é conhecido e o que se faz com isso. A diversidade permanece localizada na periferia do fazer educacional. Apesar de existirem discursos que qualificam e promovem a diversidade socialmente, no que se refere à aquisição de direitos e promoção social que a retira do entendimento de pessoas localizadas em classes subalternas, a prática educacional desconsidera o diverso. As formas de organização das instituições educativas mantêm o modelo tradicional de organização familiar como o norte para o fazer educativo e na aproximação com as famílias. Assim, a prática educacional não acompanha o discurso sobre o tema das diversas formas de construção de organização familiar.

A educação acompanha o movimento da atualidade quanto às crises frente às certezas únicas e insofismáveis, se ocupando em destituir do centro dos paradigmas

que direcionam a prática educativa, concepções que modelam a realidade como verdade singular construída no binarismo e mecanicismo característico da modernidade. Existem críticas entre educadores que questionam os modelos sociais compulsórios e as estruturas que, de certa forma, ditam configurações caracterizadas entre o certo e o errado, o feio e o bonito, em concepções binárias no ser e no fazer. No entanto, também ocorrem estranhamentos e angústias quanto ao que se faz com isso. A crítica ao modelo educacional desenvolvido, que é cunhado na tradição das estruturas familiares, se encontra com o desconhecimento do fazer que inclua a diversidade das organizações familiares. Dessa forma, os sentimentos de estranheza e angústia citados se repetem na aproximação entre as duas instituições, as familiares e as instituições educativas.

A diversidade, causando estranhamentos e desestabilizações entre os educadores, põe em evidência a necessidade de convivência com as incertezas. A educação, estruturada principalmente na construção de respostas que dêem conta dos questionamentos necessários ao saber, que sejam definitivas e que não permitam dúvidas, necessita referenciar suas percepções na complexidade dos fenômenos sociais. Neste contexto, a formação dos educadores sobre a temática família e educação, na referência das incertezas e das verdades, nos dinamismos, nas transformações, se caracteriza pelo distanciamento tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. A angústia e os medos evidenciam a desestabilização pessoal do educador, mostrando a sua insuficiência teórica e prática para o fazer educacional capaz de se (des)organizar em movimentos revolucionários, não apenas reacionários que se mutilam pela unidimensionalidade das concepções de relação família e educação como conceitos únicos e exclusivos em si mesmos.

A naturalização dos fenômenos sociais na educação resulta na simplificação do pensamento. Eles impedem conceber a conjunção do uno e do múltiplo. Ou é unificado abstratamente as organizações familiares ao anular a diversidade, ou ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. A tentativa de representação do que é erroneamente conjugado em um grupo, como família, aniquila partes que são constituintes das diversas organizações familiares para que sejam classificadas em um único grupo, e assim falsamente representativas de um determinado fenômeno social.

Dessa forma, o objetivo deste estudo de descrever os modelos familiares conhecidos e reconhecidos pelos educadores é alcançado à medida que evidencia seus conhecimentos estruturados na organização familiar tradicional e utilizam, para reconhecer a diversidade, mecanismos que comparam as outras formas de relação ao que é tradicional. Tal mecanismo dificulta o fazer educativo deslocado da tradição para poder considerar e respeitar o diverso como forma digna de relação nas famílias.

Descoberta, no sentido de descobrir, descortinar, retirar a cobertura, é o movimento necessário à educação para poder considerar a aproximação família – instituição educativa. Não no entendimento de construção de outra verdade, mas sim na percepção da possibilidade de questionamentos dos significados construídos sobre o fenômeno social família, para assim ressignificar as práticas educativas.

7.2 Reflexões e inquietações

O esforço de se distanciar para pensar o paradigma que direciona os entendimentos sobre as famílias é dificultado pela vivência pessoal em uma determinada estruturação familiar. Neste caso, a tendência frequente é de utilizar a própria história como padrão para avaliar outras realidades. Quando o assunto é a diversidade das estruturações familiares, os educadores partem das suas construções subjetivas pautadas pela auto-referência a fim de construir conceitos que (des)qualificam as organizações nas famílias. O que se configura como diverso é percebido como diferente, através de percepções que dificultam o entendimento de novas concepções, das escolhas, das diversas identidades que se (des)organizam nas relações familiares. Assim, as dificuldades inerentes de qualquer desenvolvimento relacional são atribuídas ao fato de as pessoas envolvidas se encontrarem em relacionamentos familiares que não se ajustam ao modelo vivenciado pelos educadores. São criadas inquietações que necessitam ser refletidas, e não compulsivamente qualificadas negativamente pelo simples fato de não caberem no molde pré-estabelecido, o qual é construído a partir da experiência de cada educador.

Nas inquietações que possuem como possibilidade o questionamento de paradigmas, é necessário o distanciamento da forma de conceber os meios pelos quais constrói-se o pensar para se libertar do efeito de limitação causado pelo próprio paradigma. Dessa forma, quando se fala sobre a concepção dos educadores sobre a diversidade familiar, é necessário o descolamento da auto-referência para que tais profissionais possam acompanhar as rápidas transformações que organizam e desorganizam as concepções, certezas e esperanças, num movimento que considera a ponderação e observação da análise sobre si mesmo.

Contudo, como seria possível a consideração da percepção sobre a diversidade das relações familiares, partindo da curva sobre si mesmo, para entender as diversas organizações sem partir de um modelo considerado naturalizado, o qual é construído na auto-referência? Como conseguir se despir de modelos preconcebidos para qualificar a diversidade como diversa e não apenas diferente? Como uma possibilidade de mudança, é possível que um dos caminhos esteja justamente na forma como se faz, porém com um processo diferente do que se costuma fazer. É como uma vacina que é desenvolvida através do próprio veneno. Este estudo evidenciou que a construção de um campo de análise e discussão possibilita a reflexão sobre as ações educacionais em um ciclo recorrente. Tal processo possui o combustível para movimentar a mudança quanto ao necessário distanciamento do paradigma tradicional como modelo central de estruturação familiar. Porém, para isso é necessário voltar-se para si mesmo, que implica refletir a ação a partir da própria existência, desde que sejam deslocadas de lugares pretensiosos por respostas concretas.

A consideração da sensibilidade e da emoção proporciona reflexões que desencadeiam diversos tons, formas e leituras para pensar em família e educação. A inquietação é pensada no ato de educar como cuidado, não apenas dos educandos, mas também com o próprio educador. É necessário pensar na relação educador, educando, instituição educacional e instituição familiar pautada pelos cuidados que cada parte necessita para o desenvolvimento da totalidade relacional. As implicações na prática educativa, relacionadas com a diversidade das organizações familiares, dizem respeito ao conceber os cuidados que necessitam serem desenvolvidos, distanciados de estruturas vazias como a própria qualificação de família “desestruturada” quando não cabe no espaço reservado para família no paradigma tradicional. O que se verifica é que quando se fala em desestruturação, o

seu conceito é desconhecido. Os educadores estudados, quando se sentem confusos ao definir estruturação familiar, também não sabem mais o que seria desestrutura familiar. Dessa forma, a diversidade requer que se busque enfrentamento de percepções desenvolvidas sem crítica. Um sistema imaginário, produzido e reproduzido nas instituições educacionais, que deposita a responsabilidade de dificuldades na relação com o educando e suas famílias, no que é denominada desestrutura, e que é percebida como o grande problema social.

7.3 Esperanças

É neste espaço que mais uma vez dou liberdade à minha voz. Liberdade esta que só tem sentido quando desfrutada em companhia. É na companhia das vozes dos educadores que me sinto livre como educador e pesquisador para vislumbrar as descobertas, as reflexões e inquietudes promovidas neste trabalho.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, por muitas noites de sono perdidas, aprendi a conjugar o verbo “esperançar”, na acepção de entender que a esperança só tem razão de ser na ação. É na ação de valorização da voz dos educadores que deram vida a este trabalho que encontro esperanças para a construção de saberes. Onde a educação se eternize na conquista da razão plural, através da (des)ordem, das incertezas como possibilidades para novas organizações que considerem e valorizem a diversidade humana, livre de idealismos que aprisionam e nos cegam, que mutilam nossos pensamentos e, conseqüentemente, mutilam nossas ações.

REFÊRENCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANJOS, Letícia Merentina. **A participação das famílias no cotidiano escola: significados e práticas de pais e professores**. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

AUN, Juliana Gontijo; VASCONCELLOS, Maria Jose Esteves; COELHO, Sonia Vieira. **Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais**. O processo de Atendimento Sistêmico. Belo Horizonte: Oficina de Arte & Prosa, 2007. v. 2, 2 t.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BORSATO, Claudia Roberta. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Casa Civil. Sub-chefia para assuntos jurídicos. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, abr. 2004.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira; BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. Ciclo vital da família brasileira. In: OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual. **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLLING, Ana Maria. A vida como uma obra de arte: o cuidado de si mesmo e do outro. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; FOSSATTI, Paulo (orgs). **Formação de professores e cuidado em educação**. Canoas: Salles, 2009.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas. **A relação escola e famílias**: concepções elaboradas por agentes educadores no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008,

DANIF, Enjy Riad. **Violência na escola, novas configurações familiares e amor**: escutando a família. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

DINIZ, Elania Duarte. **Relação família-escola e avaliação escolar**: um estudo no contexto dos ciclos. 2008. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ESPINDOLA, Ramirez. **Famílias homoparentais**: (pré)conceitos dos(as) alunos(as)-professores(as) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 2005. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2005.

FAVARO, Cleci. Mulher e família: um binômio (quase) inseparável. In: STREY, Marlene Neves; SILVA NETO, João Alves; HORTA, Rogério Lessa (ogs). **Família e gênero**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

FERNANDES, Jussara. **A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico**. 2006. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Positivo, 2007.

FERREIRA, Gilberto. Da embriaguez de um conceito. Procurando a sustentabilidade das diferenças e das Identidades. In: PENNA, Rejane; TOALDO, Ana Maria Machado; SABEDOT, Sydney (Org). **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**. Canoas: UNILASALLE, 2006.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n. 2, p.50-59, maio-ago 2005.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GASONATO, Maristela Ross de Castro. **O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos**. 2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005.

GOMES, Sâmia Silva. **Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção da saúde**. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HULLEY, Stephen, B. **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil**. Rio de Janeiro, 2007. v. 34.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2008.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001.

JABLONSKI, B. Atitudes de jovens solteiros frente à família e ao casamento: novas tendências? In: Feres-Carneiro, T. **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

JARDIM, Ana Paula. **Relação entre família e escola: uma proposta de ação no processo ensino - aprendizagem**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

MAFFESOLI, Michael. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARQUES, Mario Osório. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução dos saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: 2007a.

MORIN, Edgar. **O Método II: a vida da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O Problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Portugal: Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

NÖRNBERG, Marta. **Palpitações indizíveis. O lugar do cuidado na formação de professores**. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth Pascual (orgs). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAIVA, Simone Peneda dos Santos Neves. **Representações sociais de famílias para professores do ensino médio**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. As transformações familiares e o olhar do sociólogo. In: SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; HEILBORN, Maria Luiza; DE BARROS, Myriam Lins. Família, geração e cultura. In: SINGLY, François. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

PICHON, Enrique Riviere. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POLONIA, Ana da Costa e DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n.2, dez. 2005.

POLONIA, Ana da Costa. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** 2005. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

PRADO, Marco Aurélio M.; MACHADO, Frederico V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Aldenir Silva da. **Representações sociais de escola e de família na Educação de Crianças e Adolescente.** 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

ROMERO, Sonia Mara. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: SCARPARO, Helena (org.). **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

SCHOSSLER, Alexandre Baldasso; CARLOS, Sergio, Antonio. Por uma visualização do processo grupal. **Psico.** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 159-167, 2006.

SILVA NETO, J. A.; STREY, M. N. Gênero e conjugalidade: encontros e desencontros na representação social da relação conjugal. In: Silva Neto, J. A.; STREY, M. N.; HORTA, R. L. (org.). **Família e gênero.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SILVA, Ivone Carlos Alves. **Família e educação: olhares de crianças de escola pública.** 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2008.

SILVA, Veline Filomena Simioni. **Escola e família: as fronteiras entre o público e o privado na educação das crianças.** 2005. 147f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. **A Interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?** 2007. 110f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p, 2007.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

STREY, Marlene Neves; SILVA NETO, João Alves; HORTA, Rogério Lessa (orgs). **Família e gênero**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

STREY, Marlene. Gênero, Família e Sociedade. In: STREY, Marlene Neves; SILVA NETO, João Alves; HORTA, Rogério Lessa (orgs). **Família e gênero**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

TORETE, Rossana Maria Gozeto. **O Diretor de escola como mediador entre a família e a escola**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005.

VEQUI, Vilmaria Pereira. **Educação familiar**: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2008.

WAGNER, Adriana (coord). **Família em cena**. Porto Alegre: Vozes, 2002.

WEBER, Lídia N. D. Interações entre família e desenvolvimento. In: WEBER, Lídia N. D. (Org.). **Família e desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2008.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; DORNELES, Malvina do Amaral; NÖRNBERG, Marta. A gestão do cuidado na educação: dos fundamentos teóricos aos dilemas da prática. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa, NÖRNBERG, Marta, FOSSATTI, Paulo (orgs). **Formação de professores e cuidado em educação**. Canoas: Salles, 2009.

APENDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Instituição -

DIVERSIDADE DOS MODELOS FAMILIARES E AS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

I. A justificativa e os objetivos da Pesquisa

Desde o surgimento da escola como um espaço de promoção social, através do sistema de educação formal ou informal, suas raízes encontram-se entrelaçadas à família, valorizando sua participação ativa na trajetória educativa dos educandos. Discussões freqüentes sobre o que compete a escola e o que compete à família na educação dos alunos, promovem espaços para aproximações e diálogos na busca de apoiar-se mutuamente neste processo.

Percebe-se então, que a relação família e escola possuem um papel fundamental da vida escolar dos alunos. Esta proximidade pode ser distinguida por diversos aspectos recorrentes da proposta educativa adotada pela instituição educacional, pela ação dos educadores e pela diversidade das configurações familiares na atualidade. As implicações educativas, frente às percepções dos educadores sobre a diversidade das relações familiares necessitam ser revisitadas para a compreensão dos paradigmas desenvolvidos na atualidade.

A presente pesquisa possibilitará um trabalho junto à instituição com o objetivo de identificar as percepções dos educadores sobre a diversidade das configurações familiares na atualidade, a fim de promover maneiras de incrementar o conhecimento sobre o assunto, articulando os saberes populares com o científico, e assim desenvolver maneiras de auxiliar os educadores na sua formação inicial e continuada.

II. Os procedimentos a serem utilizados

Uma vez feito o contato com o local onde se aplicará a pesquisa e obtendo-se o consentimento dessa, o pesquisador se propõe a promover um encontro com os educadores interessados em debater o tema diversidade dos modelos familiares e as implicações educativas na contemporaneidade. Nesse encontro os educadores serão estimulados a falar da sua própria experiência e o que pensam sobre o tema da diversidade familiar, sendo necessário que estejam de acordo em participar da presente pesquisa, pelo que assinam termo de consentimento esclarecido. Tal discussão será gravada e posteriormente

transcrita, sendo feita, então uma análise de seu conteúdo. Ao final do processo, a instituição terá uma devolução dos resultados da pesquisa.

III. Os desconfortos ou riscos esperados

Não haverá qualquer desconforto ou risco tanto para a instituição quanto para os educadores que se propuserem a discutir o assunto, tratando-se apenas de um encontro em que o tema será explorado pela equipe da pesquisa e os/as participantes.

IV. Os benefícios que se pode obter

O conhecimento das percepções dos educadores frente à diversidade das configurações familiares poderá fornecer elementos importantes para a construção de reflexões que auxiliem o processo educativo e no processo de formação dos educadores.

V. Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si

A permanência ou não na presente pesquisa fica a cargo das pessoas, sendo essas livres para abandoná-la em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

VI. Garantia de privacidade:

As pessoas que se disporem a participar da pesquisa terá seu nome, por questões éticas, mantido em sigilo e/ou modificado, preservando em sigilo também, por consequência, o nome da instituição.

Eu _____ (responsável pela instituição _____) fui informado/a dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito do procedimento a ser seguido e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. O Dr.º Gilberto Ferreira da Silva (pesquisador responsável, aqui representado pelo Mestrando Giovane Martins da Costa) certificou-me que todos os dados desta pesquisa referentes à instituição serão confidenciais. Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

_____	_____	____/____/____
Assinatura do/a responsável pela instituição	Nome	Data
_____	____/____/____	Giovane Martins da Costa

APENDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Individual

DIVERSIDADE DOS MODELOS FAMILIARES E AS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

I. A justificativa e os objetivos da Pesquisa

Desde o surgimento da escola como um espaço de promoção social, através do sistema de educação formal ou informal, suas raízes encontram-se entrelaçadas à família, valorizando sua participação ativa na trajetória educativa dos educandos. Discussões freqüentes sobre o que compete a escola e o que compete à família na educação dos alunos, promovem espaços para aproximações e diálogos na busca de apoiar-se mutuamente neste processo.

Percebe-se então, que a relação família e escola possuem um papel fundamental da vida escolar dos alunos. Esta proximidade pode ser distinguida por diversos aspectos recorrentes da proposta educativa adotada pela instituição educacional, pela ação dos educadores e pela diversidade das configurações familiares na atualidade. As implicações educativas, frente às percepções dos educadores sobre a diversidade das relações familiares necessitam ser revisitadas para a compreensão dos paradigmas desenvolvidos na atualidade.

A presente pesquisa possibilitará um trabalho junto à instituição com o objetivo de identificar as percepções dos educadores sobre a diversidade das configurações familiares na atualidade, a fim de promover maneiras de incrementar o conhecimento sobre o assunto, articulando os saberes populares com o científico, e assim desenvolver maneiras de auxiliar os educadores na sua formação inicial e continuada.

II. Os procedimentos a serem utilizados

Uma vez feito o contato com o local onde se aplicará a pesquisa e obtendo-se o consentimento dessa, o pesquisador se propõe a promover um encontro com os educadores interessados em debater o tema diversidade dos modelos familiares e as implicações educativas na contemporaneidade. Nesse encontro os educadores serão estimulados a falar da sua própria experiência e o que pensam sobre o tema da diversidade familiar, sendo necessário que estejam de acordo em participar da presente pesquisa, pelo que assinam termo de consentimento esclarecido. Tal discussão será gravada e posteriormente

VII - Dados de identificação - participantes do grupo focal

Nome: _____

Idade: _____

Formação: Nível Superior () Completo () Incompleto

Área de Formação: _____

Área de Atuação: _____

Tempo de atuação na função de docente: _____