

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

IVONE CARLOS ALVES DA SILVA

Família e educação: olhares de crianças de escola pública

SALVADOR
2008

IVONE CARLOS ALVES DA SILVA

Família e educação: olhares de crianças de escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

SALVADOR
2008

À Eurides Carlos Alves da Silva, minha mãe (*In memoriam*) e Clerio Ferreira da Silva, meu pai de 100 anos que, em seu silêncio, entenderam que eu deveria deixar a pequena Cidade para ir em busca de outros conhecimentos.

A Jozias, meu esposo, que me incentivou e acreditou que era possível, em meio a tantos afazeres diários, realizar mais esta tarefa e alcançar um novo degrau na formação acadêmica.

A Gabriel e Lucas, meus filhos muito amáveis, que acompanharam de perto, folheando e brincando com livros e outros materiais. Eles foram sempre compreensivos e atentos ao trabalho que eu estava desenvolvendo.

À Mylana, minha sobrinha, que sempre me deu muito apoio, colaborando nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus que em todo momento me fez sentir a sua presença confortadora.

À Coordenação e professores do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, pelo fato de terem me proporcionado um significativo aprendizado em pesquisa na área de família e ao Secretário Geraldo Barreto que sempre atendeu com muita presteza as solicitações a ele dirigidas.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Lúcia Vaz Moreira que acompanhou e orientou todo o trabalho, sempre incentivando e enriquecendo com seus conhecimentos.

À Prof^a Dra. Elaine Pedreira Rabinovich e Prof^a Dra. Célia Nunes que colaboraram com minha pesquisa no exame de qualificação, analisando e enriquecendo o trabalho de forma a concluí-lo da maneira mais significativa possível.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, especialmente à equipe do “Centro Educacional Carlo Novarese” que foi disponível e apoiou todas as etapas deste trabalho.

À Cristina Firmo Foglia que me incentivou a participar da seleção e realizar todo o percurso desta jornada.

A Laudelino, um grande amigo, que me ajudou a resolver alguns obstáculos que apareceram no caminho.

Aos pais e crianças que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo de forma preciosa para este estudo.

SUMÁRIO

LISTA DAS TABELAS	07
RESUMO	10
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
2.1 FAMÍLIA	14
2.2 EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	20
2.3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS	27
2.4 O ESTUDO	29
3 METODOLOGIA	
3.1 DELINEAMENTO	31
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES	32
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS	35
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	77
APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SMEC / COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO, PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.	78
APÊNDICE B – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR	79
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	80
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS	84
APÊNDICE F - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO SEXO, IDADE E SÉRIE ESCOLAR	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição porcentual e frequência da idade e sexo dos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007	34
Tabela 2	Distribuição porcentual da escolaridade dos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	34
Tabela 3	Concepções de família apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	38
Tabela 4	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre quais pessoas fazem parte da família e quem mora na casa, C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	39
Tabela 5	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de pai apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	41
Tabela 6	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de mãe, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*	43
Tabela 7	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de irmãos, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador - Ba, no ano de 2007*.	45
Tabela 8	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de avô, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	46
Tabela 9	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de avó, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	47
Tabela 10	Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de educação, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	48
Tabela 11	Distribuição porcentual das respostas sobre quem educa as crianças, apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	50
Tabela 12	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre as coisas que se aprende com a família. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	51
Tabela 13	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre coisas que se aprendem na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*	53
Tabela 14	Distribuição porcentual das respostas das crianças sobre com que pessoas/instituições julgam aprender, C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	55
Tabela 15	Distribuição porcentual das respostas das crianças sobre com que pessoas/instituições julgam aprender. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	56
Tabela 16	Distribuição porcentual das respostas apresentadas pelos participantes sobre o que é escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*.	58

Tabela 17	Distribuição porcentual das respostas sobre o que os participantes mais gostam na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007	60
Tabela 18	Distribuição porcentual das respostas sobre o que os participantes menos gostam na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	61
Tabela 19	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a família fala sobre a escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	63
Tabela 20	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a escola fala sobre a família. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	64
Tabela 21	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que é necessário para o aluno se desenvolver na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	65
Tabela 22	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a família deve fazer para que os filhos estejam bem na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	66
Tabela 23	Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a escola deve fazer para que a criança vá bem na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007.	67

IVONE CARLOS ALVES DA SILVA

**FAMÍLIA E EDUCAÇÃO:
OLHARES DE CRIANÇAS DE ESCOLA PÚBLICA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador.**

BANCA EXAMINADORA:

Lúcia Vaz de Campos Moreira – Orientadora _____
Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo
Universidade Católica do Salvador

Elaine Pedreira Rabinovich _____
Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo
Universidade Católica do Salvador

Célia Nunes Silva _____
Doutora em Medicina pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

SILVA, Ivone Carlos Alves. Família e Educação: olhares de crianças de escola pública. 85 f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008.

RESUMO

Nos contextos social e familiar contemporâneos, a criança tem assumido um papel de protagonista, assim, escutá-la tem sido um ato novo. É nessa linha que se insere o presente estudo que tem por objetivo geral conhecer as concepções sobre família e educação, de crianças de sete a 11 anos, oriundas de escola pública de Salvador. Dos 200 alunos matriculados da 1^a. à 4^a. séries do Ensino Fundamental desta escola, foram retirados 30% deles (60 crianças) para participarem da pesquisa, constituindo uma amostra significativa. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista semi-estruturado aplicado às crianças na própria escola. Houve um segundo roteiro respondido pelos responsáveis informando dados de identificação delas. Estes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando as entrevistas gravadas com os participantes. As gravações foram transcritas e os dados analisados de forma quantitativa-interpretativa, utilizando sistemas de categorias. Os resultados revelam a concepção de família como definição legal (quem a compõe), grupo de pessoas que vivem juntas e significado afetivo. O pai é visto como cuidador, a mãe como educadora e afetiva, o irmão como aquele que brinca e os avós como cuidadores. A educação é concebida como comportar-se bem e respeitar o outro. Julgam aprender no contexto familiar questões relativas à educação, ao estudo, à leitura e à escrita. Já no contexto escolar, além de estudar, ler e escrever, afirmam aprender regras de convivência. Finalmente, os participantes consideram que a escola está mais presente no discurso da família do que esta na fala da escola. Neste sentido, o olhar das crianças parece revelar que as famílias valorizam bastante a escola, mas esta, apesar de reconhecer a importância daquela para o desenvolvimento das crianças, pouco fala sobre ela com seus alunos.

Palavras-chave: Criança; Família; Educação; Escola.

SILVA, Ivone Carlos Alves. Family and education: insights of public school children – 85 p. 2008 Dissertation (Masters Degree) – Salvador Catholic University, Salvador, 2008.

ABSTRACT

In the contemporary social and family context, children have undertaken the protagonist role, and, to listen to them, has been somewhat novel. It is in this line that the present study has been undertaken, with a general objective to understand the concepts of family and education of Salvador Public School children between ages of seven and eleven. Of the 200 students enrolled in grades one to four in this school, a meaningful sample, or be it, 30% (60 children) were randomly chosen to participate in this survey. A semi-structured routine of interviews with the children in the school setting was used as a data collecting instrument. A second type of routine was used on those responsible for the children, informing the data gleaned from the children. They also signed a Term of Free and Enlightened Consent, authorizing taping the interviews. The tapes were transcribed and the data utilized in a quantitative-interpretative form, using a category system. The results reveal the concept of family as a legal definition (who pertains to it), as a group of persons living together, having affectionate links. The father is seen as family caring, the mother as educator and the affective presence, siblings those with whom one plays, the grandparents as care-takers. Education is perceived as learning proper behavior, and respect for one another. The children claim to learn elements relative to education, studies, reading and writing in the family. Regarding the school situation, aside from study, reading and writing, they confirm learning the rules of living together. Finally the participants consider that the school situation is more present in family conversation than in actual school conversations. In this sense, the outlook of the children seems to indicate that families value the school very much, but the actual school, even though perceiving its importance for the development of the children, does not discuss its own importance with its students.

Key words: Child; Family; Education; School.

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha formação na área de educação aos dezessete anos quando ingressei no curso de Magistério na Cidade de Santa Inês (Ba). Algum tempo depois, mudei-me para Salvador no intuito de continuar meus estudos, ingressando no Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

Especializei-me em Grupos Operativos, baseados na Teoria de Pichon Rivière, o que favoreceu a minha atuação e relação com grupos. Nas atividades de observação, aperfeiçoei a minha capacidade de escuta e observação. Aliado a isto, o trabalho na Organização de Auxílio Fraternal (OAF) e no Centro de Formação Talita, muito contribuíram para o meu crescimento profissional.

Fiz pós-graduação em Psicopedagogia, na UCSAL, com o intuito de obter maiores conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, principalmente o das crianças. Nesta especialização tive a oportunidade de aprofundar o trabalho desenvolvido por Piaget, Vygotsky e outros autores.

Convidada pela Secretaria Municipal de Educação, no final de 2002 assumi a gestão escolar do “Centro Educacional Carlo Novarese”, escola conveniada com a Prefeitura Municipal de Salvador, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No decorrer das atividades que fui desenvolvendo na Instituição, senti a necessidade de uma maior aproximação da escola com as famílias, pois percebi algumas dificuldades trazidas pelos pais em relação ao acompanhamento educacional dos próprios filhos. Lahire (2005) afirma que aqueles que, ao longo da sua formação, contam com o apoio e acompanhamento da família, com mais facilidade conseguem concluir seus estudos, bem como alcançar um nível mais elevado na graduação. Esta reflexão fortalece sobremaneira a importância da presença da família ao longo da vida escolar de cada indivíduo.

Este fator, entre outros, impulsionou-me a buscar novos conhecimentos que viessem a servir de apoio para aproximar a escola e as famílias, crianças e adolescentes, pois, na perspectiva das *redes de significações*, as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004, p. 25).

Assim, decidi cursar o Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da UCSAL, visando aprofundar conhecimentos, realizar pesquisa sobre as suposições construídas ao longo dos anos e, assim, poder orientar melhor a equipe de trabalho da escola, aprimorando as relações com as famílias dos educandos.

Diante disso, resolvi partir da perspectiva dos alunos. O que me proponho no presente estudo é conhecer as concepções de crianças de escola pública de Salvador (Ba) sobre família e educação.

Como parte da dissertação, foi feita uma revisão bibliográfica incluindo os temas família, educação e a relação família-escola, concepções de crianças e o tópico “o estudo”, que explicitou os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

No capítulo metodológico apresentou-se o delineamento do estudo que se caracterizou por ser quantitativo-interpretativo, caracterizou-se a escola estudada, assim como os alunos participantes. Também foram descritos os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos e a análise dos dados obtidos.

Consta ainda o capítulo de resultados e discussão, onde são apresentados os dados obtidos, que são discutidos à luz da literatura.

Finalmente, consta o capítulo de considerações finais que retoma o objetivo geral e os específicos e procura identificar os principais dados obtidos que podem esclarecer as questões iniciais. Também são avaliadas as estratégias metodológicas utilizadas e apontada a necessidade de pesquisas futuras.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A FAMÍLIA

A família é considerada como sendo o primeiro grupo humano organizado e como unidade-base da sociedade. Daí a importância que no passado e no presente se tem dado à família e às mudanças que a têm caracterizado na sua estrutura, nas relações dentro e fora dela, com influências recíprocas na mudança (SARTI, 1995, p. 43).

A evolução e as mudanças que caracterizam o mundo atual não excluem a família que “responde a necessidades humanas e sociais relevantes, por isso é considerada um recurso para a pessoa e para a sociedade” (PETRINI, 2005, p. 76).

O presente tópico aborda a família na sua perspectiva histórica, refletindo sobre a realidade européia através da perspectiva de Ariès (1981), aponta as principais mudanças das famílias latino-americanas (ARRIAGADA, 2000/2001) e apresenta reflexões internacionais e nacionais sobre a família contemporânea.

Ariès (1981) afirma que a família do século X era uma comunidade reduzida à sua expressão mais simples, a célula conjugal, cuja coesão em certos casos se prolongava por algum tempo após a morte dos pais nas *frereches*. Bem mais tarde, no século XVI, a família do senhor da terra era representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos. O sentimento de família se exprimiu com um vigor definitivo no século XVII. Pode-se perceber, a partir daí, a presença mais consistente da mulher e das crianças nos eventos familiares, fortalecendo o sentimento de família.

A família conjugal Moderna, para Ariès (1981), seria a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão. Este evento que acerca a família nesse século, trata, com muita intensidade, da questão da posse, da *frereche*. Duby citado por Ariès (1981, p. 145) acredita que a família camponesa tenha vivido menos intensamente esse estreitamento dos laços de sangue porque os camponeses haviam preenchido, de maneira diferente dos nobres, o vazio deixado pela dissolução do Estado franco: a tutela do senhor havia substituído imediatamente a proteção dos poderes públicos, e a comunidade aldeã havia fornecido aos camponeses um quadro de organização e de defesa superior à família.

A família patriarcal, cuja disciplina é o sustentáculo da ordem dominante estabelecida, serve de parâmetro, reproduzindo-se as relações autoritárias de dominação e subalternidade, através do exercício de funções coercitivas e protecionistas para moldar as novas gerações e formar a cidadania nacional, desde que reguladas de acordo com os modelos preestabelecidos. A família é o núcleo básico de produção e reprodução social, constitui, portanto, uma unidade dinâmica e produtiva, geradora de suas próprias contradições que se sobrepõe ao sistema instituído. (FEREZ, 1991).

Tratando da família como espaço religioso, protestantes e católicos sentiram a necessidade de uma devoção que não era nem pública nem individual: era uma devoção familiar, conforme apresenta Ariès (1981, p.152): “A família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção”.

Ariès (1981) analisa a situação da infância e sua inserção na família. Ele observa que esta se transformou profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança. Para o autor, o sentimento contemporâneo de infância a associa ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. Segundo ele, tal noção surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX. Há relativamente pouco tempo ela passou das teorias de profissionais como psicólogos, pedagogos, psiquiatras e psicanalistas para o senso comum.

A instituição familiar mudou em todo o mundo (ARIÈS, 1981), inclusive o sexo e o casamento sofreram modificações radicais no século XX. Alguns fatores que, segundo o autor, influenciaram estas alterações foram: a erosão do patriarcado e a instalação mundial do controle da natalidade. O autor considera ainda que outros fatores de grande relevância também influenciaram sobremaneira as mudanças na família: a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, que assinalou importante vitória global e constitucional contra o patriarcado. Os anos que seguiram 1968 e, em particular, 1975, Ano Internacional da Mulher, provocaram uma onda mundial contra os poderes e privilégios especiais de pais e maridos. Na Carta Africana e dos Direitos Humanos de todos os Povos, encontra-se uma descrição de família que se configura como um poder enquanto fato social que realça a participação da mulher enquanto núcleo familiar (ARIÈS, 1981).

Deve-se, entretanto, ponderar que a realidade estudada por Ariès foi, predominantemente, a europeia e que especificidades da família latino-americana e brasileira devem ser consideradas.

Arriagada (2001) aponta que, tanto nos países industrializados quanto nos latinoamericanos, há mudanças nas condições básicas de vida que são fruto da modernização e da globalização, particularmente da urbanização que está diretamente relacionada à industrialização. Para a autora, os aspectos de mudança que mais afetam as famílias são: a) a mudança no processo produtivo (gerado pela industrialização); b) modificações na composição demográfica; c) alterações no consumo e no trabalho (incremento do consumo de bens e serviços e dos setores industriais e terciários da economia, do trabalho feminino remunerado, além da instabilidade e da informalidade laboral); d) acesso em massa a bens e serviços sociais.

Arriagada (2000) cita grandes mudanças nas famílias latino-americanas nas últimas décadas. As principais seriam: a diminuição do modelo patriarcal; a incorporação massiva das mulheres (inclusive as de camada média) no mercado de trabalho; o aumento de lares chefiados por mulheres; as famílias nucleares que, apesar de predominantes, estão em declínio; a redução das taxas de natalidade; o aumento do compartilhamento do cuidado e da socialização das crianças; a ascensão do direito individual (acima do familiar); e as novas relações entre pais e filhos: incrementando o direito dos filhos e diminuindo a hierarquia e submissão.

Para Samara (2002), as transformações históricas ocorridas durante o século XIX, como o advento da urbanização e da industrialização, a abolição da escravatura e a imigração, afetaram diretamente a organização da família brasileira.

Singly (2000) retrata a família no início do século XX até os anos 60, caracterizando-a, sobretudo, pela lógica de grupo, centrada no amor e na afeição. Nela os adultos estão a serviço do grupo, principalmente das crianças. O homem deve ir ao trabalho e a ele se consagrar o mais que possa. O casamento é valorizado, uma vez que é concebido como o melhor quadro para garantir esses objetivos.

Em tempos mais atuais, as famílias priorizaram o cientificismo e questionaram o passado. Segundo Dias da Silva (1986) uma importante mudança foi que, embora a maternidade continuasse tendo importância na vida das mulheres, no entanto, elas passaram

a valorizar sua profissionalização, buscaram manter sua individualidade; tomando por base as conseqüências negativas atribuídas à rigidez e ao autoritarismo dos pais, procuraram estabelecer com os filhos exigências com nível mediano e flexível. O contato com a família extensa é menor e a escolarização das crianças é precoce. As mães de sua pesquisa consideravam que os pais deveriam ter uma participação integral no processo de educação dos filhos, sendo o cuidar deles uma função do casal, embora, na prática, as mães assumissem efetivamente grande parte da tarefa.

Percebe-se que as situações que envolvem e provocam crises ou mudanças na família, variam de acordo com os fatores que estão embutidos nestes processos como: as relações de gênero, os aspectos culturais, o grupo social a que pertence, a composição do núcleo familiar, relação de consangüíneos, situação sócio-econômica, etc.

Bruschini (1989) destaca a família no seu aspecto de grupo social composto de indivíduos diferenciados por sexo e idade, que se relacionam cotidianamente, gerando uma complexa e dinâmica trama de emoções: ela é um conjunto heterogêneo de seres com sua própria individualidade e personalidade.

Neste sentido, a análise de Aboim (2006) demonstra que a questão de gênero e das desigualdades entre homens e mulheres tem ocupado um lugar de destaque na produção sociológica sobre a família, permitindo complexificar leituras excessivamente “individualistas” dos processos de mudança, por um lado, e desmistificar a idéia de uma visão socialmente construída do gênero enquanto categoria social diferenciada do sexo.

Com o propósito de aprofundar a importância das relações na família, é pertinente lançar mão da definição apresentada por Sarti (1992), a qual diz que: a família, como a sociedade, é vista como um sistema de relações e a análise atenta para as regras que regem estas relações.

No aspecto sócio-cultural, temos a presença de novos valores relacionados com novas idéias e concepções, que podem ser políticas e religiosas com influência na sociedade e em particular nas pessoas, nos grupos da mídia e nas organizações, tornando-se ora positivos ora negativos para o conjunto global da sociedade. Mudanças nos aspectos sociais e culturais influenciam no intercâmbio que, ocorrendo de modo mais rápido, torna-se também mais complexo entre as pessoas e os grupos sociais.

Através de uma pesquisa realizada em São Paulo, Sarti (1992) constata que a família pensada como uma ordem moral constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social. A partir da pesquisa, ela constata também que:

Ter a família como referência simbólica significa privilegiar a ordem moral sobre a ordem legal, a palavra empenhada sobre o contrato escrito, o costume sobre a lei, o código de honra sobre as exigências dos direitos universais de cidadania, julgando e avaliando o mundo social com base em critérios pessoais, dos quais decorre a dificuldade de estabelecer critérios morais universalistas. (SARTI, 1992, p.139)

Para Bruschini (1989), a corrente funcionalista esqueceu-se de que a família não é uma instituição estática particular, mas, ao contrário, um grupo em constante transformação, tanto na vida cotidiana de cada família, quanto na trajetória histórica das grandes transformações sociais.

A família é uma unidade inserida no contexto social mais amplo, razão pela qual sua evolução vai ocorrer sob a influência de macrovariáveis presentes no mundo exterior. Por outro lado, ela não é uma entidade estática, mas um organismo social mutante, cooperador, atuante, adaptado, envolvente, que mantém um processo constante de interação com os diferentes níveis do ambiente social em que se insere. (BIASOLI-ALVES & MOREIRA, 2007).

As mudanças atingem simultaneamente os aspectos institucionais da realidade familiar bem como as identidades pessoais e as relações mais íntimas entre os membros da família. (PETRINI, 2005).

A dinâmica da própria família procura dar à sociedade instrumentos que são pertinentes para remover obstáculos, dificuldades institucionais que muitas vezes se opõem ao progresso, ao desenvolvimento e à realização plena e concreta da vida familiar. Assim, a família exige e estimula o dever e a obrigação que a sociedade tem para consigo. Nesse sentido, Segalen (1996) considera que os estudos históricos nunca deixaram de demonstrar o fato da família ser uma instituição em contínua mutação, um conjunto de processos. Cada época conhece as suas formas familiares; sociedade e família são o produto de forças sociais, econômicas e culturais comuns, sem que uma seja o resultado da outra.

Aboim (2006), ao propor um estudo sobre família, indivíduo e mudança social, diz que as transformações verificadas entre os dois momentos são, entretanto, de grande

significado, respondendo, nos anos 80, ao crescimento da intervenção do estado na vida das famílias, à democratização da sociedade, à mobilidade sócio-profissional ascendente, à industrialização da produção. Observa-se na década de 80 uma família mais modernizada, já diferente daquela que a precedera no passado, tanto no que se refere à articulação entre família e produção econômica como às dinâmicas internas do grupo familiar doméstico.

Por isso, verifica-se um ritmo frenético e agitado, produzindo um fenômeno global e complexo. “A família, integrada nesse contexto, necessariamente passa por transformações de tal magnitude, que parece prestes a desaparecer” (PETRINI, 2003, p.60).

A família contemporânea caracteriza-se por uma grande variedade, de forma que documenta a inadequação dos diversos modelos da tradição, para compreender os grupos familiares da atualidade (SARACENO, 1997). Neste sentido, Petrini (2005) observa que as mudanças atingem simultaneamente os aspectos institucionais da realidade familiar bem como as identidades pessoais e as relações mais íntimas entre os membros da família.

A organização familiar contemporânea não é, pois, uma das combinações possíveis no universo das culturas. As relações entre a transformação da família e as transformações da sociedade, as mudanças econômicas, técnicas e sociais deixam de poder ser explicadas em termos de modelos simples, únicos e lineares. (SEGALEN, 1996).

Finalmente, é a família que faz com que a sociedade muitas vezes corresponda aos objetivos daquela, como uma instituição com direitos e deveres. É a família que leva a sociedade, em muitos casos, a responder a problemas que, de outra forma, seriam bem mais difíceis de resolver e, por vezes, até impossíveis. De acordo com a sua natureza e finalidades, a família prossegue uma atividade cada vez maior e mais necessária, numa sociedade que se apresenta, em muitos casos, desfavorável à realização da família.

Destacando a importância da família, Therborn (2006, p.175) afirma que ela “é o dever primeiro, antes do estado e da nação. É um coletivo cuja coesão é preocupação fundamental”.

2.2 EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

De acordo com a Constituição Brasileira (1988), Capítulo II, Art. 6º, alterado em 2002: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 detalha, no Capítulo IV, o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A educação, numa democracia, é o principal meio de instrumentalização do indivíduo para o exercício de suas funções sociais (GOFFREDO, 1999). Para Libâneo (1994), a educação seria uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade.

Ao abordar a educação escolar, seguindo uma tendência liberal renovada progressivista, Libâneo (1994) afirma que a finalidade desta instituição é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve-se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida.

Luckesi (1994, p.30-31) aprofunda o tema afirmando que “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”.

Os estudos de Pimenta (2004) enriquecem esta reflexão compartilhando a idéia de que:

A educação é uma prática social humana. Ou seja, característica dos seres humanos e realizada por todo e qualquer cidadão, em todas as instituições sociais. A educação tem por finalidade possibilitar que as

peças se tornem seres humanos; é processo de humanização. É somente na sociedade humana que ocorre um processo de educação, um processo de humanização. Tornar-se humano significa tornar-se participante do processo civilizatório, dos bens que historicamente foram produzidos pelos homens em sociedade e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Nesse sentido, a educação tem uma dimensão de continuidade que se traduz na transmissão dos conhecimentos, da cultura e dos valores. (p.11)

A partir de um estudo sobre indisciplina na escola, Aquino (1996) concluiu que a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola. Esta é tão-somente um dos eixos que compõem o processo como um todo. Ele aprofunda seu estudo, fazendo a correlação da ação da família com a escola.

A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o adolescente. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (AQUINO,1996, p.97).

No entanto, Setton (2005) afirma que, além de elementos presentes no grupo familiar, existem também os fatores extra-escolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante.

Chispino (2002) diz ter ocorrido três grandes revoluções que alteraram, na raiz, a forma de conceber e produzir a educação e o ensino: o surgimento da escola, a criação dos sistemas escolares públicos e a revolução da educação massificada; segundo ele, estes eventos trouxeram conseqüências vitais para a sociedade.

O papel da escola, então, passa a ser o de fomentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução dos processos imanentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. (AQUINO, 1996).

A escola passa a ser o espaço de relações importantes, bem como o das contradições num imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, no mundo bem real de descobertas e construções. É o lugar da disciplina/indisciplina como formas de reação, da educação sistematizada e da convivência entre os diferentes.

De acordo com Chrispino (2002, p.12) a escola é o espaço que a sociedade acredita ser o ideal para reduzir os valores tidos como importantes para sua manutenção. E complementa dizendo que “a escola de antes era a escola dos ‘iguais’. A escola de massa e do futuro será a escola dos ‘diferentes’ e da diversidade, o que pede uma gestão escolar apropriada, a partir da visão do futuro que nos aguarda!”

Conforme Libâneo (1994), a escola faz a mediação entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a sua destinação social. Tal instituição deve promover o desenvolvimento físico, moral e social dos alunos.

Na atualidade, a sociedade está solicitando da escola mais do que era feito antes pela família e pela própria ordem social. Essa instituição, entretanto, existe em função do aluno, como espaço de construção de saberes, acolhendo as diferentes culturas e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, proporcionando aos estudantes a capacidade de se relacionar crítica e produtivamente. “Ela potencializa a vivência da infância, pode ser um lugar de afirmação do que as crianças e os adolescentes já são e sabem ao mesmo tempo em que os leva a mudanças significativas, a novos conhecimentos, por meio da aprendizagem...” (GOULART, 2006, p.87).

O aparelho escolar público serve de apoio e divulgador de ações diversas do Estado, haja vista, abarcar inúmeros indivíduos: crianças, adolescentes, jovens e suas famílias (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Abramowai (2004), as diferentes concepções da comunidade escolar expressam expectativas que não só responsabilizam o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar, como também sinalizam para a situação em que se encontra o ensino no País que, apesar de universalizado, ainda não garante qualidade para todos. Vale registrar que a Conferência de Jomtien (1990), que referendava o direito a educação de qualidade para todos, aconteceu há mais de uma década. Muitos outros movimentos em defesa de uma educação de qualidade vêm sendo realizados com certo fervor, sendo indispensável destacar que o evento da democratização da educação no País, ainda é considerado como algo novo.

A linearidade de procedimentos, a similaridade dos códigos de convivência entre pais e filhos e entre autoridades escolares e alunos são condições que possibilitam uma harmonia de propostas, ou seja, uma

coerência de projetos pedagógicos que podem ajudar em uma maior produtividade escolar. (SETTON, 2005, p.84).

O que está posto, neste sentido, é que o sucesso dos estudantes está intrinsecamente associado a uma ação efetiva da família e das relações significativas construídas. Considera-se que num ambiente significativo, em que as pessoas interagem entre si, os processos de aprendizagem e crescimento são permanentemente desenvolvidos. Os estudos de Bronfenbrenner (1979/1996) sobre o ambiente ecológico ampliam as condições de desenvolvimento, estabelecendo que a capacidade de uma criança aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada quanto da existência e natureza de laços entre a escola e a família.

Abordando a questão do significado da vida, toma-se o estudo de Petrini (2003, p.78) quando diz que “na família é transmitida não apenas a vida, mas seu significado, o conjunto de valores e critérios de orientação da conduta, que fazem perceber a existência como digna de ser vivida, em vista de uma participação positiva na realidade social”.

Sobre aprendizagem significativa há uma reflexão de Silva (2003):

A escola é o espaço educativo que se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã. (p.14)

A educação não se processa apenas nas instituições escola e família, mas na sociedade como um todo, inclusive a mídia é fonte educativa presente na trajetória acadêmica dos alunos. (LAHIRE, 2004). Segundo o autor, destacam-se com uma atenção bastante apurada, no mundo contemporâneo, as formas de aprendizado desenvolvidas fora dos espaços família e escola, reforçando as produções culturais das mídias.

A escola pública, por sua vez, constitui-se em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais. (ABRAMOVAY, 2004).

Com o advento da *democratização da escola* e propagação cada vez mais oficializada de que a educação escolar e o seu acesso é direito de todos e dever do estado, muitos programas vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de manter, cada vez mais tempo, o aluno estudando. De acordo com Libâneo (1994), a democratização da escola tem

sido vista a partir de diversos ângulos. Por exemplo, os órgãos oficiais, embora proclamem e favoreçam o acesso das camadas mais pobres da população à escola, na prática, não oferecem as condições mínimas que a assegurem.

Na realidade, essa “democratização” aliada aos movimentos que aconteceram ao longo dos anos 90 em prol da educação, determinando-a como direito de todos, possibilita que a família pobre também passe a desejar que seus filhos “cresçam” nos estudos, ancorando-se na idéia de que “a importância da escola está no fato de que ela é vista como garantia de uma vida boa no futuro”. (BIASOLI-ALVES, 2004, p. 93).

Tal significado e valor da escola para a família de baixa renda é o que a mobiliza a procurar a escola com certo nível de qualidade, que lhe assegure o desenvolvimento dos seus filhos, na escalada de uma melhor “posição social”.

De acordo com pesquisa de Sarti (2003), realizada em São Paulo, os pobres demonstram enorme respeito pela “educação”, que constitui um valor, mas que, como todo valor, é relativizado. Não deixam de apontar limites, expressos numa confiança: a sabedoria não está só nos livros, mas na prática de quem lida com a vida, na experiência, valor que fala mais alto. E complementa:

A família como ordem moral, fundada num dar, receber e retribuir contínuos torna-se uma referência simbólica fundamental, uma **linguagem** através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado a suas relações dentro e fora de casa. A família pobre não se constitui como um **núcleo**, mas como uma **rede**, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo. (SARTI, 2003, p. 86).

As Ciências Sociais brasileiras, sobretudo a partir dos anos 70, focalizaram os pobres a partir do seu lugar na produção, sem considerar as implicações da peculiaridade na qual se construiu seu lugar no Brasil. (SARTI, 2003).

É crescente a discussão relacionada aos papéis da escola e da família. Um questionamento é sempre presente ao se tratar destes papéis, quando a responsabilização pela educação dos filhos é supostamente repassada para a escola. Assim, é pertinente lembrar Chrispino (2002) ao escrever que a escola era responsável pela instrução, sendo o instrumento exclusivo para tal fim. A família tinha a função de educar para os valores morais e de relação social.

Neste sentido, tomam-se, como reflexão, as observações de Aquino (1996, p. 46) ao dizer que “a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola. Esta é tão somente um dos eixos que compõem o processo como um todo”.

A família e a escola são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações e configurações. Assim, será possível refletir sobre “o princípio de que a família é, para todos os seus membros, mas em especial para as crianças e adolescentes, o lugar de aprendizagem da convivência e, em face de suas características, o ponto inicial do encontro com o diferente” (BIASOLI-ALVES & MOREIRA, 2007, p.201).

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. (SARTI, 2003).

Aprender, então, deixaria de ser simples memorização e passaria a significar a posse de um novo modo de agir, implicando a própria modificação do comportamento e do pensamento. (COELHO & CAVALIERE, 2002).

Na família a criança faz experiência e aprende a conviver com as diferenças (sexual, de idade, de temperamento, etc.) como algo positivo, educando-se a viver relacionamentos interpessoais e de colaboração, serviço recíproco, tolerância, indispensáveis para um equilibrado desenvolvimento. A família é o espaço no qual a criança aprende o valor positivo do sacrifício de satisfações imediatas em vista de um bem maior no futuro, de um benefício para o conjunto ou para um outro membro. A criança aprende também a ser responsável, isto é, a responder a alguém por seus atos e a valorizar gestos de gratuidade (PETRINI & ALCÂNTARA, 2002).

Biasoli-Alves (1995) salienta que as relações que se estabelecem na família entre gerações diferentes compõem a socialização ao longo da vida, e que há aproximações e distanciamentos nas formas de perceber o mundo e a evolução entre indivíduos que desempenham papéis diversos.

À exceção das condutas dos pais ainda guiadas por um modelo “tradicional”, a variabilidade das práticas educacionais faz parte do próprio ideário “moderno” que as sustenta e que, por isso, tem limites por ele mesmo estabelecidos. Nesse sentido, acima das possíveis variações, a educação da criança atualmente a coloca numa posição privilegiada

perante o adulto, preocupado em fazê-la feliz, em respeitar a sua individualidade, em diminuir a distância entre ambos. (CALDANA, 1998).

Ao se pensar na massificação da educação, na democratização do ensino, na educação como direito de todos e, finalmente na concretização destes movimentos para implantação da escola pública, há que se identificar as características do grupo que se tem apropriado deste “direito”. Os estudantes das camadas populares são os usuários da escola pública, que conforme afirma Gadotti (2001), esta não pode ficar isolada das lutas mais globais da sociedade.

A pobreza como problema social levou a uma reflexão crítica da sociedade e, nessa perspectiva, os pobres foram pensados como os agentes da transformação social, a partir da noção de classe. Identificados com “os trabalhadores”, os pobres passaram a construir a “classe trabalhadora”, sendo, então, definidos fundamentalmente por sua forma de inserção na produção. A pobreza tem, portanto, uma dimensão social e simbólica que define os “pobres”.

Sarti (2003, p.131) refere que “a pobreza no mundo moderno é definida essencialmente por um critério político e econômico – os pobres são os carentes de riqueza material e de poder, (...)”. Em complemento a isto, citam-se também as condições materiais de existência e a constituição histórica das famílias das camadas populares.

A família e a escola exercem um poder que é intrínseco às próprias relações. A realização da trajetória escolar, para a grande maioria dos estudantes, está associada às interferências diretas da família e da escola. Não há um trabalho dissociado e nem pode haver.

Como afirma Ariès (1981) a família e a escola retiraram juntas as crianças do mundo dos adultos. A criança trouxe o sentimento de família. E prossegue: “a substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância”. (p.159).

2.3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS

Concepções sobre família e educação foram apresentadas por estudos que tiveram como participantes os membros adultos da família, como o pai e a mãe (MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2005). Entretanto, pouco se pesquisou sobre como as crianças concebem estas instituições.

No Brasil foi desenvolvida a pesquisa “Família: olhares de crianças” realizado pelas professoras Elaine Rabinovich, Lúcia Moreira, Ana Carvalho (da Universidade Católica do Salvador) e Célia Nunes Silva (da Universidade Federal da Bahia). Tal estudo abordou dois contextos: os Estados de São Paulo e da Bahia, totalizando 120 entrevistas com crianças de cinco a 12 anos. Os resultados obtidos são apresentados a seguir.

Em análise qualitativa dos dados, Rabinovich e Moreira (2008) identificaram nas crianças do Estado de São Paulo um significado geral de cuidar atribuído à família. As mães são vistas como mais importantes e mais atarefadas do que os pais. Estes são concebidos como amigos e como aqueles que sustentam. Os avôs são vistos como aqueles que contam histórias, inclusive de suas vidas, transmitem informações como herança; as avós agradam. Foi constatada diferenciação entre os papéis parentais, na população de baixa renda, aproximam-se mais dos tradicionais, enquanto nos de camada média emerge uma nova configuração, aparentemente baseada na mudança da figura do pai que, de autoritário, passou a ser visto como amigo. Foi ainda identificada a relevância dos irmãos, associada diretamente a serem as pessoas com quem permanecem mais tempo: brincam, cuidam, ajudam, brigam, etc.

Com relação às crianças da Bahia, também em análise qualitativa, Moreira, Rabinovich e Silva (submetido) identificaram que os participantes destacaram os cuidados e o aspecto afetivo na definição de família. As concepções de mãe mais encontradas foram as de cuidadora do filho, educadora, assim como aquela que cuida de tudo. O aspecto lúdico apareceu com maior frequência no pai do que na mãe, entretanto o aspecto afetivo foi mais destacado nesta. As categorias: provedor e trabalhador, foram mais frequentes no pai. Porém, no aspecto de disciplina, os dois se assemelharam. Os irmãos são considerados importantes, são parceiros de brincadeiras e prestam ajuda, apesar de algumas citações de ser com o irmão com quem se atritavam. O avô é lúdico e a avó afetiva, cuidadora e agrada muito.

Através de uma análise quantitativa envolvendo os resultados obtidos tanto no Estado de São Paulo, quanto na Bahia e visando complementar e integrar as análises qualitativas anteriores, Carvalho, Moreira e Rabinovich (submetido) constataram que a concepção da criança a respeito de quem faz parte da família reflete mais a convivência com outros parentes (com avós, tios e primos) do que apenas a coabitação (geralmente envolvendo a família nuclear). A criança, segundo as autoras, parece intuir que a família é o seu primeiro lugar, e é nela que se dá a sua particularidade como indivíduo, ou seja, a família é o lugar de pertencimento e de sua identidade. A partir dos picos do perfil de cada membro, o pai foi concebido como aquele que brinca e educa, a mãe cuida e dá amor, o irmão brinca e também pirraça, ajuda, faz companhia. O avô brinca, dá amor e dá coisas e a avó brinca, cuida, dá amor, alimenta com coisas gostosas e dá coisas. Em complemento a este resultado, estudo de Dias e Silva (1999) identificaram os avós como os principais agentes socializadores da criança após os pais.

No quarto artigo envolvendo as concepções de crianças sobre família, Carvalho, Rabinovich e Moreira (submetido), em análise quantitativa dos dados obtidos nos dois estados estudados, destacaram os aspectos de gênero e de gerações. As autoras identificaram diferenças mais nítidas entre as gerações do que entre os gêneros. A partir das respostas obtidas foram estabelecidas as seguintes categorias: cuidar, cuidar da casa, alimentar, sustentar, educar, disciplinar, permitir, ajudar, proteger, dar amor, dar coisas, brincar e substituir. Ao analisar categorias entre os gêneros masculino (pai + avô) e feminino (mãe + avó), as autoras observaram que a distribuição é bem equilibrada entre os gêneros, com exceção das categorias cuidar (genérico), cuidar da casa e alimentar, que foram mais significativas no gênero feminino e pouco significativas no masculino. Ao considerarem os papéis das gerações dos pais (pai + mãe), dos avós (avô + avó) e dos irmãos, as autoras constataram que na geração dos pais, são significativamente altas as atribuições de cuidar, cuidar da casa, alimentar, sustentar, educar, disciplinar, proteger e dar amor. Por sua vez os avós recebem atribuições altas em alimentar (mas neste caso, com coisas gostosas, não necessariamente nutritivas) permitir, dar coisas e substituir. As categorias significativas encontradas na geração dos irmãos foram as de brincar, aconselhar, ser amigo, defender e brigar. As autoras destacam que, com exceção de brincar, estas categorias aparecem apenas no caso dos irmãos, e apontam que, embora brincar

apareça nos outros dois grupos, ele alcança significância apenas no irmão.

Outra pesquisa abordando crianças é a de Santos e Chaves (2007). Ao estudarem os significados que as crianças atribuem a seus direitos, constataram que os principais são: criança tem o direito de brincar, de consumir e de estudar. Portanto, apesar destas noções serem restritas, a questão do estudo aparece provavelmente, associada ao direito à escolarização.

Foi ainda encontrado o estudo de Sarti (2003) em que crianças relatam suas histórias de vida e aponta a mãe como membro chave, pois é ela que vai à escola, que cuida das “coisas”. O pai, de acordo com o trabalho desenvolvido, representa não apenas o provedor, mas, o protetor, a presença masculina nestas famílias, simboliza muito mais a proteção e, de certa forma, o respeito naquele grupo. Ainda de acordo com a autora, a pobreza afeta primordialmente o papel de provedor do homem na família (em decorrência dos índices de desemprego).

É neste contexto que a criança se desenvolve, interagindo com outras pessoas e, ao mesmo tempo, convivendo com situações que nem sempre, contribuem positivamente, para o seu desenvolvimento. As relações construídas no interior da família e em outros ambientes como o da escola, fortaleceram a iniciativa da presente pesquisa, pois foram consideradas as concepções das crianças, a partir da convivência no ambiente familiar e escolar.

2.4 O ESTUDO

O presente estudo visa conhecer as concepções sobre família e educação, de crianças de sete a 11 anos, oriundas de uma escola pública de Salvador (Ba).

Especificamente, o estudo procurará responder:

1. Como as crianças definem família;
2. Como compreendem os papéis de pai, mãe, avô, avó e irmãos.
3. Quais as concepções que apresentam sobre educação;
4. O que julgam aprender nos contextos da família e da escola.
5. Como as crianças compreendem a relação da família e da escola.

Esta pesquisa expande o estudo “Família: olhares de crianças” de autoria de Elaine Rabinovich, Lúcia Moreira, Ana Carvalho e Célia Nunes Silva, que foi desenvolvido no grupo de pesquisa “Família e Desenvolvimento Humano”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL). Tal pesquisa foi descrita na revisão bibliográfica.

O que se propõe aqui é a realização de um trabalho que possa contribuir para a construção de novos conhecimentos, fortalecendo e aprofundando a idéia de que as crianças sejam protagonistas de práticas sociais relevantes, e que possam interferir na implantação de políticas públicas bem como na formulação de novas orientações legais (SANTOS e CHAVES, 2007).

3. METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO

Diante de um conjunto amplo de possibilidades que incluem, de um lado, a metodologia observacional, com uma abordagem direta do fenômeno e, de outro, as diversas formas de se obter informações, dependentes do relato dos participantes (escrito ou oral), é necessário optar tendo em vista o tema e os objetivos do presente estudo.

Os objetivos solicitam dados que dependem do relato dos participantes, mais do que de uma observação direta do que está acontecendo, porque o interesse é em informações que permitam uma descrição das concepções de crianças sobre família e educação e, segundo Biasoli-Alves (1998), este tipo de investigação é possibilitado, sobretudo, pelo relato oral.

Para a autora, esta é uma estratégia que se define por depender da relação entre uma pessoa que pergunta e outra que, pelo fato de deter a informação que se quer obter, responde à primeira; portanto trabalha-se com entrevistas, que podem assumir diferentes formatos, conforme a estrutura estabelecida pelo pesquisador, em função do que é mais conveniente em face dos objetivos de seu projeto. Assim, é possível escolher entre um formato baseado num rol de perguntas anteriormente definidas, com um linguajar e seqüência previamente determinados, que deverão ser feitas a todos os participantes, compondo um roteiro dito estruturado, ou um formato guiado por tópicos sobre os quais girará a entrevista, preocupando-se, o pesquisador, com a obtenção do discurso do informante, de acordo com uma dinâmica própria de cada situação e, neste caso, o roteiro é denominado de semi-estruturado, ou, ainda, num esquema em que existe apenas a questão inicial, permanecendo inteiramente livre a determinação do que, como e quando falar.

Para Carvalho *et al* (2004, p. 299), no caso de estudos em que os participantes são crianças:

a entrevista não é um instrumento melhor ou pior do que a observação direta, e exige o mesmo rigor metodológico: nos dois casos, a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados.

A autora comenta alguns casos em que a entrevista é utilizada com crianças, entre eles inclui o que se aplica no presente estudo: entrevista como principal instrumento de coleta quando se deseja apreender as percepções e concepções da criança sobre determinada situação ou fenômeno.

A escolha da estratégia de coleta de dados condiciona como estes serão analisados (BIASOLI-ALVES, 1995; 1998). A aplicação de um roteiro semi-estruturado irá permitir que se tenha um número maior de participantes e que se possa fazer análises quantitativas. Por outro lado, entrevistas que ocorrem livremente, a partir de um tema colocado ao participante, permitem aprofundar nas questões, mas a análise será essencialmente qualitativa.

Definindo por trabalhar com relato oral na presente pesquisa, e analisando os objetivos, optou-se por elaborar roteiros estruturados aplicados aos participantes.

Entende-se que conversar é uma das maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações que estabelecem no cotidiano (SPINK, 1999).

Neste trabalho conversar com crianças objetiva, acima de tudo, considerar que na percepção, no pensamento e na ação (VYGOTSKY, 1998), a criança pode apresentar sua forma de ver o mundo, de atuar em diferentes grupos (família ou na escola), e de construir seu elenco de idéias, explorando, aos poucos, as influências das redes de relações que vão se construindo.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com 60 crianças de sete a 11 anos, alunas da Escola Pública Municipal “Centro Educacional Carlo Novarese”, situada no bairro da Liberdade, área histórica de Salvador (Ba).

O Centro Educacional foi dedicado ao Dr. Carlo Novarese, um grande empresário italiano, muito sensível às causas sociais e surgiu no ano 2000, a partir da extinção da Escola Nossa Senhora de Nazaré. Esta, por sua vez, tinha começado a funcionar na década de 50, no grande Salão Paroquial de Santana, mudou-se depois para a Rua do Queimadinho, Liberdade, onde só existia uma Capela e um velho prédio. Nele começaram

a ser atendidas também mães solteiras que eram, em sua grande maioria, analfabetas ou de instrução bastante precária. Pouco depois, no dia 12 de outubro de 1958, nascia oficialmente a “Organização de Auxílio Fraternal” – OAF, tendo como fundadora a Dra. Dalva Matos, para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e mães solteiras. A Escola, em 1961, firmou Convênio com o Estado da Bahia, passando, no ano de 1964, a ser conveniada com a Prefeitura Municipal de Salvador.

Atualmente, o “Centro Educacional Carlo Novarese”, através do Convênio com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a OAF, vem expandir uma proposta de educação enriquecida pelas experiências construídas ao longo destes anos, em que crianças e adolescentes com histórias traumatizantes de perdas e abandono encontram, através de diferentes formas de arte, uma possibilidade de ressignificar e reconstruir a própria existência.

Em 2007, a escola teve 729 alunos matriculados, subdivididos da seguinte forma:

- Educação Infantil – duas turmas: grupo 4 (crianças com cinco anos) e grupo 5 (crianças com seis anos);
- Ensino Fundamental: 18 turmas: uma do 1ª série, duas da 2ª série, duas da 3ª série, duas da 4ª série, duas da 5ª série, três da 6ª série, duas da 7ª série, duas da 8ª série.
- Educação de Jovens e Adultos: quatro turmas.

Os alunos de 1ª. a 4ª. séries permanecem na escola em tempo integral, com atividades organizadas de forma que todo o tempo seja aproveitado para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao cidadão do mundo contemporâneo.

A escola conta com quadro de 50 funcionários entre professores, coordenadores pedagógicos, auxiliares administrativos e de serviços gerais.

Projetos importantes e de grande relevância pedagógica são desenvolvidos na unidade escolar, tais como: Feira de Ciências, Robótica, Educação Ambiental através da arte, Capoeira, projeto Fênix (oficinas regulares com jogos educativos informatizados), olimpíadas esportivas e outros.

Enfim, é nesta escola que se realizou o estudo que abordou os temas família e educação nas perspectivas de alguns de seus alunos.

Dos 200 alunos matriculados da 1ª. à 4ª. séries do Ensino Fundamental, no ano de 2007, foram retirados 30% deles (60) para participarem da pesquisa, constituindo uma

amostra significativa. Estes serão classificados com a denominação de participantes. Seus respectivos responsáveis responderam um roteiro informando a idade e escolaridade das crianças, quem mora na casa com ela e o tipo de moradia. Os dados sobre a escola foram obtidos com a própria pesquisadora que é diretora da instituição.

Uma caracterização das crianças focalizadas no estudo, segundo idade e sexo, é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição porcentual e frequência da idade e sexo dos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007

IDADE (em anos)	Sexo masculino	Sexo feminino	TOTAL	PORCENTAGEM TOTAL
07	5	7	12	20,0
08	7	7	14	23,4
09	7	7	14	23,4
10	4	6	10	16,6
11	1	9	10	16,6
NÚMERO DE PARTICIPANTES	24	36	60	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Observa-se que há um número maior de meninas (60%) do que de meninos (40%) e que há uma concentração um pouco maior de crianças com oito e nove anos.

As séries escolares que as crianças estão cursando encontram-se registradas na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição porcentual da escolaridade dos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007

ESCOLARIDADE SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	PORCENTAGENS
1 ^a .	13,4
2 ^a .	35,0
3 ^a .	30,0
4 ^a .	21,6
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Como houve sorteio de 30% das crianças de cada turma, as que tinham mais alunos matriculados apresentaram uma porcentagem maior de participantes, como foi o caso da segunda série, com 35,0% deles, e da terceira série, com 30,0%.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista semi-estruturado aplicado às crianças (Apêndice C), incluindo tópicos sobre identificação, concepções sobre família e educação, com quem aprendem determinados itens e elementos sobre a escola e sua relação com a família. Houve um segundo roteiro respondido pelos responsáveis das crianças (Apêndice E), informando a idade e escolaridade das crianças, quem mora na casa com ela e o tipo de moradia.

3.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente foram elaborados os roteiros de entrevista que foram testados, sendo aplicadas três entrevistas piloto. Depois disto, os instrumentos foram reformulados. Com este material, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador (Apêndice B).

Com isto, foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa no “Centro Educacional Carlo Novarese”. Após o pedido ter sido aceito, a pesquisadora teve acesso à lista de alunos da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental da referida instituição. Então se procedeu ao sorteio (processo aleatório ou casual) de 30% das crianças de cada turma para escolher os participantes do estudo. Feito isto, realizou-se uma reunião com os responsáveis e estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e preencheram o roteiro dos responsáveis. Para aqueles que não sabiam escrever, a pesquisadora aplicou o instrumento na forma de questionário.

Feito isto, a pesquisadora agendou as entrevistas com as crianças, que foram gravadas (para que não se perdesse nenhuma informação). Elas se deram na própria escola em sala reservada para realização das entrevistas individuais.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados empíricos, as gravações foram transcritas. A análise das entrevistas foi feita de forma quantitativa-interpretativa (BIASOLI-ALVES, 1998), por intermédio das porcentagens das respostas encontradas.

É pertinente uma reflexão sobre as idéias de Carvalho, Pedrosa e Amorim (2006), ao trazerem uma discussão sobre qualidade *versus* quantidade, enfocando a importância da pesquisa quantitativa ainda que façam comentários significativos sobre a pesquisa qualitativa. As autoras evidenciam que qualquer medida em quantificação opera sobre qualidades previamente definidas: elementos simples, categorias, classes, grupos de eventos similares, etc.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos foram analisados, verificando-se as frequências e calculando-se as porcentagens das respostas encontradas e, nas questões que receberam respostas múltiplas, foram mencionadas as porcentagens dos números de respostas obtidas em cada item. O sistema de análise usado foi o quantitativo-interpretativo (BIASOLI-ALVES, 1998).

Sobre a questão família, as concepções apresentadas pelas crianças foram agrupadas em oito categorias¹: a) Definição legal: definição de família a partir da sua estrutura, de seus componentes, que varia desde a família composta por pai, mãe e filhos, até a família extensa; b) Grupo de pessoas que vivem juntas: família enquanto grupo de pessoas que vivem juntas e são unidas, compartilhando as experiências pessoais, ajudando-se mutuamente e tendo objetivos comuns; c) Significado afetivo: definições de família como fonte de amor e carinho; d) Valoração positiva: concepções que apresentam a família como boa, legal, bonita; e) Pessoas que cuidam: local onde uma pessoa cuida da outra, especialmente os adultos cuidam das crianças, mas estas também exercem tal função tanto com os irmãos, quanto com os próprios pais ou avós; f) Educam a nova geração: os adultos transmitem conhecimentos, normas de comportamento, valores; g) Pessoas que se respeitam: família como local em que um deve respeitar o outro, inclusive os adultos com relação às crianças; h) Sentido da vida: família enquanto razão da própria vida, como o mais importante de tudo.

A concepção de família enquanto *Definição legal* é apresentada em falas como as que se seguem²: “Quando o homem e a mulher se casam, formam uma família” (C 4); “Uma família tem irmãos, pai e mãe” (C 9). São exemplos de concepções da família como *Grupo de pessoas que vivem juntas*: “Família para mim é todos nós juntos” (C 40); “Pai, mãe e irmãos que moram juntos” (C 14).

¹ Essas categorias foram formuladas a partir da tese de doutorado de Moreira (2005), realizando algumas adaptações que melhor adequaram o estudo.

² Nas falas citadas daqui por diante, a letra “C” significa “criança”, tal letra será seguida da numeração que identifica cada participante, variando de um a 60. A relação dos participantes segundo sexo, idade e série escolar encontra-se no Apêndice E.

Significado afetivo aparece em falas como: “Pessoas que estão com você e que te amam muito” (C 5); *Valoração positiva* é assim exemplificada: “A minha (família) é 10” (C 2); “É uma família legal e divertida” (C 33). Por outro lado, *Pessoas que cuidam*, apareceu em relatos como o que se segue: “São pessoas boas que se ajudam” (C 12).

Concepção de família como *pessoas que se respeitam* e que *Educam a nova geração* apareceu, por exemplo, na seguinte fala: “Uma coisa muito importante porque nossa família dá educação e ensina respeito aos mais velhos” (C 16). Finalmente, *Sentido da vida* é assim ilustrado: “É tudo de bom, é minha vida e eu não posso perder” (C 28).

Os resultados acham-se na Tabela 3.

Tabela 3. Concepções de família apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É FAMÍLIA	PORCENTAGENS
Definição legal	39,0
Grupo de pessoas que vivem juntas	17,9
Significado afetivo	13,0
Valoração positiva	11,6
Pessoas que cuidam	08,7
Educa a nova geração	04,3
Pessoas que se respeitam	02,9
Sentido da vida	01,3
Não respondeu/não sabe	01,3
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

*Permite respostas múltiplas.

Observa-se uma concentração maior de concepções de família como *Definição legal* (39,0%), em seguida, são encontradas as relativas a *Grupo de pessoas que vivem juntas* (17,9%), como *Significado afetivo* (13,0%) e como *Valoração positiva* (11,6%). As demais categorias aparecem em menos de 10% das respostas obtidas.

Categorias semelhantes foram encontradas nos estudos de Moreira (2005) e Moreira, Rabinovich e Silva (submetido). Porém, no estudo de Moreira (2005) com pais e mães com nível superior de escolaridade, as maiores concentrações de respostas se deram nas categorias de família enquanto *Grupo de pessoas que vivem juntas* (43% das respostas),

em seguida, família como *A base* da pessoa e da sociedade. Já no estudo de Moreira, Rabinovich e Silva (submetido) com crianças da Bahia, cuida, ajuda, apóia é o significado de família mais encontrado. Em tal pesquisa também são freqüentes as concepções de significado afetivo e grupo de pessoas que vivem juntas.

Perguntou-se às crianças o que achavam da família delas. Dos 60 participantes, 56 responderam que a família significava algo positivo como: é boa, bonita, legal ou que gostavam dela. As outras quatro crianças consideraram a própria família como tendo os dois pólos, apresentando aspectos positivos e negativos como é refletido nas falas: “Briga muito, mas gosta da gente” (C 44); “Às vezes triste, às vezes alegre” (C 47). Segundo Petrini (2008), mesmo com as mudanças que a família vem apresentando, ela ainda é considerada relevante para a pessoa e para a sociedade.

Com relação aos componentes de uma família, foram utilizadas quatro classes: a) Família nuclear: aquela constituída por pai, mãe e filhos; b) Extensa/ampliada: aquela que inclui três ou quatro gerações; c) Monoparental: composta por um dos genitores e os filhos; e d) Reconstituída/Recasada: é aquela constituída depois de separações/divórcios.

As respostas sobre quem faz parte da família e quem mora na casa são apresentadas na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre quais pessoas fazem parte da família e quem mora na casa. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007

QUEM FAZ PARTE DA FAMILIA	PORCENTAGENS	QUEM MORA NA CASA	PORCENTAGENS
Extensa/ampliada	58,0	Nuclear	43,3
Nuclear	28,0	Extensa/ampliada	41,6
Monoparental	10,0	Monoparental	13,4
Reconstituída	04,0	Reconstituída	01,7
TOTAL	100,0	TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Constata-se que, apesar de 43,3% das crianças residirem apenas com os pais e irmãos (família nuclear), 58,0% delas apresentam uma concepção de família extensa/ampliada, incluindo avós, tios, primos. Estes dados também foram encontrados no

estudo de Moreira, Rabinovich e Silva (submetido). Segundo as autoras, isto poderia indicar que a participação familiar não se restringe a quem mora na casa.

Para Corbone e Coelho (2002), a família nuclear vai-se organizar para constituição de novas famílias, estando presentes a ambigüidade e o conflito, impressão que vem corroborar com as respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, ao assinalarem que a família é lugar de alegrias e conflitos: “a gente briga, mas se entende”, embora o aspecto positivo predomine.

A família nuclear, identificada como um modelo de estrutura familiar em diversas sociedades, assume uma característica particular da divisão dos papéis de homem e mulher, pais e filhos. O pai e o marido aparecem como os provedores do sustento da família. (MARTINS & SZYMANSKI, 2004). Entretanto, sobre quem mora na casa, é importante notar que, das 60 crianças, 16 (26,7%) informaram que o pai não reside com elas. Portanto, não apenas nas famílias monoparentais ou reconstituídas esta figura não está presente, mas também em algumas extensas, em que o participante e sua mãe residem com outros parentes. Vale ressaltar ainda que a família extensa inclui um caso em que a criança mora com a avó e os irmãos e outro em que mora com a tia e a prima. A família reconstituída aparece em porcentagem bem pequena (01,7%).

De acordo com Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p. 120), “os novos papéis, além das novas estruturas, relacionamentos e formas de relações familiares, têm promovido o compartilhamento dos cuidados dos filhos com outros membros da família e com empregadas no próprio ambiente doméstico”.

Também no estudo de Petrini *et al.* (2007) ao estudar a população de Novos Alagados, na periferia de Salvador, foi observado que a mãe é uma figura fundamental para a base inicial do sujeito, por outro lado, o pai foi identificado em diversos casos como ausente, inclusive aparecendo pouco na fala das participantes.

A seguir serão apresentadas as concepções das crianças sobre diversos membros da família: o pai, a mãe, o irmão, o avô e a avó.

Com relação às concepções sobre pai e mãe, as respostas das crianças foram agrupadas em 11 categorias³: a) Cuidador(a): é o genitor que cuida dos filhos, que os cria

³ Essas categorias foram formuladas a partir do artigo de Moreira, Rabinovich e Silva (submetido), realizando algumas adaptações que melhor adequaram o estudo.

ou ainda os ajuda e protege quando necessário; b) Educador(a): é aquele que ensina os filhos, assim como o que ajuda na realização de tarefas escolares; c) Afetuoso(a): caracterizado pelo genitor que é amoroso, carinhoso; d) Tem valor positivo: caracteriza o genitor bom, legal, bonito; e) Alguém que cria: aquele que cria o filho da infância à vida adulta; f) Lúdico(a): caracterizando aqueles genitores que brincam e passeiam com seus filhos e também os apontados como divertidos e engraçados; g) Tem responsabilidade pelos filhos: aquele que é responsável pelo que o filho faz e pela vida dele; h) Amigo(a)/companheiro(a): o genitor é concebido como confidente, aquele que é muito próximo e compartilha os diversos momentos da vida do filho; i) Disciplinador(a): é aquele que corrige, dá bronca, castiga ou bate; j) Provedor/trabalhador: o que fornece sustento ou dá as coisas que a criança necessita, além de ser caracterizado como aquele que trabalha; k) Mãe é igual ao pai: os genitores exercem papéis semelhantes. As respostas não condizentes referiram-se àquelas que não estavam relacionadas à pergunta.

No caso das concepções sobre pai, a categoria “outros” agrupou as seguintes respostas: é ter um filho; ter paciência com os filhos; ser o homem da casa; disciplinador; trabalhador/provedor. As concepções sobre pai são apresentadas na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5. Distribuição percentual das respostas sobre as concepções de pai apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É PAI	PORCENTAGENS
Cuidador	22,2
Educador	13,9
Afetuoso	13,9
Tem valor positivo	13,9
Alguém que cria	06,9
Lúdico	05,6
Tem responsabilidade pelos filhos	04,2
Amigo/companheiro	02,8
Outros	06,9
Resposta não condizente	02,8
Não respondeu/não sabe	06,9
Total	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

As concepções sobre pai foram diversas, as que apresentaram concentrações um pouco maiores foram: cuidador (22,2%), como ilustra a fala: “É quem cuida do filho” (C 7); educador (13,9%), assim exemplificado: “É uma coisa muito difícil, tem que dar educação para os filhos e colocar para aprender algumas coisas” (C 34); afetuoso (13,9%): “É saber dar amor e carinho” (C 3); e Tem valor positivo (13,9%): “É ser muito legal, inteligente e amigo” (C 15).

A pesquisa realizada por Lahire (2004) aponta que a presença positiva dos pais na vida dos filhos, afeta favoravelmente o desempenho escolar dos filhos. Segundo ele, a preocupação com a vida profissional e a formação escolar é um fato comprobatório de que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares.

Nesta pesquisa foi apresentada por alguns participantes a ausência do pai no seu dia-a-dia. Alguns registraram que se relacionam com os pais, porém este está ausente do grupo familiar. Fator este identificado por Lahire (2004), como possível entrave durante a formação educacional escolar. O autor observou que esta ausência pode ser um dos fatores que conduzem a um fracasso escolar.

O pai, como uma figura mais ausente ou fragilizado, também foi observado no estudo de Petrini *et al.* (2007) ao estudar população de baixa renda na periferia de Salvador, Bahia.

Por outro lado, os participantes expressaram um pensamento muito positivo em relação à figura paterna. Os resultados se assemelham, de certa forma, com a pesquisa realizada por Carvalho, Moreira e Rabinovich (submetido) em que as crianças concebem o pai como cuidador, provedor e amoroso.

Porém, nos dados da presente pesquisa, o pai só aparece como provedor em uma resposta (incluída na categoria “outros”). Isto pode estar associado à questão do desemprego, ou mesmo à ausência dele no núcleo familiar. Por outro lado, ele é visto como educador.

No caso das concepções sobre mãe, a categoria “outros” agrupou as seguintes respostas: é ter filhos (duas respostas), é resolver os problemas (uma resposta), é ter paciência (uma resposta).

As concepções sobre mãe constam na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6. Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de mãe apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É MÃE	PORCENTAGENS
Educadora	23,6
Afetuosa	20,8
Cuidadora	18,3
Tem valor positivo	11,3
Lúdica	06,9
Disciplinadora	04,2
Igual ao pai	02,8
Provedora	01,3
Trabalhadora	01,3
Amiga/companheira	01,3
Alguém que cria	01,3
Outros	06,9
Total	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

As concepções de mãe, assim como de pai, também foram dispersas. As que obtiveram porcentagens maiores foram: educadora (23,6%): “É uma coisa difícil, educa e coloca (os filhos) para aprender na escola” (C 34); afetuosa (20,8%): “É uma pessoa carinhosa que ajuda e conversa com os filhos” (C 59); e cuidadora (18,3%): “É cuidar dos filhos, colocar a comida e ajeitar a roupa” (C 26); “Fazer tudo para o filho e não pedir nada em troca” (C 43).

De acordo com os dados, a mãe destaca-se como a principal responsável por educar/ensinar os filhos. A escola e sociedade esperam que as mães assumam o papel central da educação dos filhos. Os professores contam com este apoio para a realização das tarefas escolares. Para Carvalho (2004) a política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada. Baseia-se na obrigação natural dos pais, aliás, das mães. Tal política parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar.

O que se percebe ainda, é que mesmo sendo a mãe a grande responsável na formação dos filhos, o pai, o irmão, os avós e a tia, exercem função indispensável no desenvolvimento educacional das crianças. Isto constitui uma grande rede que atua conjuntamente, ou mesmo em separado, de acordo com o momento e a necessidade de cada grupo familiar.

O pai e a mãe são também caracterizados, em porcentagens baixas, como lúdicos; estando embutida nesta definição a importância do brincar, como ato prazeroso e fazendo parte do convívio familiar. As crianças associam o brincar como algo relacionado ao ser legal; ao estar junto. Porém, o estudo de Carvalho, Moreira e Rabinovich (submetido), revelou que, nas camadas médias, o pai brinca mais com os filhos do que o pertencente às camadas mais pauperizadas, como é o caso da população aqui estudada.

É interessante observar que, das 60 crianças que participaram da pesquisa, 11 não têm irmãos. Mesmo assim, todos responderam a questão que se referia a eles. As concepções sobre irmãos foram agrupadas em sete categorias⁴: a) Brinca: entretêm-se conjuntamente em jogos infantis; b) Dá/divide coisas: compartilham brinquedos, alimentos e outros objetos; c) Presta ajuda: protege, colabora, cuida ou apóia um ao outro; d) Ensina: aconselha, dá exemplos ou instrui; e) Faz companhia: acompanha o irmão na ausência dos pais, passeia junto, é amigo; f) Atrita: pirraça, briga ou bate; g) Outros: inclui respostas como: para descobrir coisas legais.

Tais dados são apresentados na Tabela 7.

⁴ Essas categorias foram formuladas a partir do artigo de Moreira, Rabinovich e Silva (submetido), realizando algumas adaptações que melhor adequaram o estudo.

Tabela 7. Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de irmãos apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É IRMÃO	PORCENTAGENS
Brinca	42,1
Dá/divide coisas	14,4
Presta ajuda	13,3
Ensina	13,3
Faz companhia	07,2
Atrita	02,5
Outros	07,2
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas

A faixa-etária dos participantes, provavelmente, contribuiu para a alta porcentagem de respostas que definem o irmão como aquele que brinca (42,1%), as falas seguintes exemplificam: “Para ter alguém com quem dividir as coisas e brincar” (C 42); na seqüência aparece a visão de irmão como aquele que dá/divide coisas (14,4%): “Para dividir os brinquedos” (C 57); como alguém que presta ajuda (13,3%): “Para ajudar você nas coisas que você não sabe” (C 25); “Para ajudar a gente quando a mãe não pode” (C 29); e como o que ensina (13,3%): “Para ensinar o dever de casa” (C 51). O único elemento de caráter mais negativo, mas que apareceu em porcentagens mínimas, foi o atritar (2,5%): “É bom, às vezes, ele me bate” (C 58).

A consangüinidade, neste caso, é muito forte, além de haver uma presença cotidiana da criança em relação ao irmão que é impregnado de experiência (OLIVEIRA, 1992). Dados de grande valorização do irmão também foram encontrados em Rabinovich e Moreira (2008) e em Moreira, Rabinovich e Silva (submetido), que afirmam que o irmão é o membro familiar mais visível, com quem a criança permanece mais tempo, visto que hoje em dia a mãe também trabalha.

Com relação ao avô e a avó, as concepções apresentadas foram subdivididas em oito categorias⁵: a) Cuidador(a): ajudam e protegem os netos quando necessário, cuida deles, cria-os, ou ainda leva-os para a escola; b) Igual ao pai (no caso do avô) e igual à mãe (no caso da avó): exercem as mesmas funções que os genitores; c) tem valor positivo: caracteriza os avós bons, legais, bonitos; d) Educador(a): ensina os netos, ou mesmo os ajudam na realização de tarefas escolares; e) Lúdico(a): é divertido(a), brinca, passeia ou é engraçado(a); f) Amigo(a): os avós são concebidos como confidentes, como aqueles que são muito próximos e compartilham os diversos momentos da vida do neto; g) Provedor(a): aquele(a) que fornece sustento ou oferece bens materiais; h) Outros: nesta categoria, nos avôs, apareceram elementos tais como: é o homem que manda na família, é uma pessoa que não trabalha mais, é ser o marido da avó; já nas avós, refere-se a pedir a bênção a ela todos os dias e “é deixar fazer tudo que a mãe não deixa” (C 45).

Os dados sobre os avôs aparecem na Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de avô apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

COMO É SER VOVÔ	PORCENTAGENS
Cuidador	20,9
Igual ao pai	17,7
Tem valor positivo	14,5
Educador	09,6
Lúdico	08,2
Amigo	03,2
Provedor	01,6
Outros	08,2
Não respondeu/não sabe/não tem	16,1
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas

Observa-se uma dispersão nas respostas, mas o elemento mais destacado foi o do cuidado (20,9%): “É uma pessoa boa para mim e para meus irmãos, alguém que cuida da

⁵ Essas categorias foram formuladas a partir do artigo de Moreira, Rabinovich e Silva (submetido), realizando algumas adaptações que melhor adequaram o estudo.

gente” (C 9); também foi interessante verificar que a segunda resposta mais encontrada foi a do avô como sendo alguém igual ao pai (17,7%): “É também o meu segundo pai” (C 16); há ainda uma tem valor positivo (14,5%): “É muito legal” (C 34). Exemplos interessantes incluídos na categoria “outros” são: “Homem que manda na família” (C 47); “Pessoa bem velhinha que se lembra de tudo” (C 51).

A presença dos avôs e dos tios, enquanto parceiros responsáveis na manutenção, na educação e na proteção dos membros da família, constituem não um momento novo no espaço familiar, mas um momento declarado, reconhecido e constante. De acordo com Barros (1991), através do eixo da autoridade e do afeto põe-se em destaque o que há de comum para todos os avôs e para todas as gerações de uma família: a família é um valor e, como tal, uma referência social fundamental para a constituição da identidade social de cada indivíduo. “A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete das experiências”. (BOSI, 2003, p.54)

As concepções sobre as avós encontram-se na Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de avó apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

COMO É SER VOVÓ	PORCENTAGENS
Cuidadora	32,8
Tem valor positivo	15,6
Igual a mãe	09,4
Educadora	09,4
Lúdica	03,1
Amiga	03,1
Provedora	01,5
Outros	06,4
Não respondeu/não sabe/não tem	18,7
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Apesar de as categorias para as avós serem as mesmas dos avôs, observam-se diferenças nas porcentagens de respostas encontradas em cada um deles. Nas avós, há maior ênfase na categoria cuidadora (32,8%): “É saber cuidar dos netos” (C 44); tem valor

positivo (15,6%): “É ser atenciosa, boa e carinhosa” (C 24); é comparada à mãe (9,4%), mas em proporção menor do que ocorre do avô com relação ao pai: “É quase o mesmo que ser mãe” (C 2).

Com base na pesquisa de Dias e Silva (1999), os avós são os principais agentes socializadores da criança após os pais. A presença afetiva dos avós, a função do cuidar e a referência de projeção de sentimentos direcionados aos pais, fortalecem e dão uma nova interpretação do papel dos avós na educação das crianças. Os avós foram apresentados como pessoas que falam de coisas, que contam histórias, o que remete a uma noção de passado, de mundo anterior ao mundo de seus pais. Neste sentido, o acesso ao passado lhes dá os meios de imaginar o futuro.

Assim, cuidar perpassa parte significativa das concepções dos membros adultos das famílias destas crianças inseridas em contexto de pobreza. Estes dados estão de acordo com o estudo de Rabinovich e Moreira (2008) que afirmam que um significado geral atribuído à família é o de cuidar.

Além de abordar o tema família, as crianças foram indagadas sobre questões relacionadas à educação, à escola e sobre as interconexões entre família e escola. Tais dados são apresentados nas próximas tabelas.

As concepções sobre educação estão na Tabela 10.

Tabela 10. Distribuição porcentual das respostas sobre as concepções de educação apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É EDUCAÇÃO	PORCENTAGENS
Comportar-se bem	36,9
Respeitar o outro	21,6
Não agredir	16,9
Ensinar/aprender/estudar	15,5
Respeitar o ambiente	01,5
Respostas não condizentes com a pergunta	04,6
Não respondeu/não sabe	03,0
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

De acordo com os resultados encontrados, ter bom comportamento (36,95) e ter respeito pelo outro (21,6%) têm relação direta com educação. Exemplos: “Comportar-se na sala de aula e obedecer à pró” (C 37); “Respeitar os mais velhos e obedecer aos pais” (C 8). Vale destacar que os participantes consideram a agressividade algo próprio da falta de educação, sendo que 16,9% das respostas definem educação como não agredir: “Não bater nos outros, não xingar” (C 1). Ensinar/aprender/estudar aparece em 15,5% das respostas: “É estudar e aprender” (C 45). Dois participantes afirmaram não saber e dois disseram respostas não condizentes ao tema. Interessante observar que um participante disse que a educação está relacionada com a amizade.

A visão de educação apresentada pelos participantes está profundamente relacionada com a experiência de “comportar-se bem”. Existe a impressão de que os bons modos, o entendimento da disciplina, dos limites, das boas maneiras estaria associado a uma boa educação. O respeito ao outro traz em si a noção da convivência e construção das relações.

De modo semelhante, Moreira (1999), ao estudar concepções de mães (de baixa renda que tinham seus filhos em creche) sobre educação de filhos, obteve como resultado que a educação implica em orientação verbal da mãe (ou ambos os pais) para com o filho, a respeito do comportamento, assim como do que é certo ou errado. Outro aspecto foi o de a escola ser vista como muito relevante para a educação das crianças.

A caracterização relacionada ao “não agredir”, aproxima-se da descoberta das novas maneiras de se comunicar. O diálogo desenvolvido durante as atividades escolares contribui de forma substancial para a construção e uso de novos mecanismos de comunicação, que poderão contribuir para o equilíbrio dos conflitos e solução dos obstáculos relacionais que vão surgindo. A tolerância necessária à convivência equilibrada e/ou harmoniosa é amadurecida a partir das experiências vivenciadas na relação com o outro. Contudo, é de grande relevância considerar o contexto do bairro de baixa renda em que a escola se encontra inserida, em que incidências consideráveis de violência são encontradas.

Ao se perguntar aos participantes sobre quem educa as crianças, foram obtidos os dados apresentados na Tabela 11, a seguir. Considerou-se a categoria ambos os pais, e as

categorias pai e mãe, em separado, em virtude de os participantes distinguirem bem todas elas.

Tabela 11. Distribuição porcentual das respostas sobre quem educa as crianças apresentadas pelos participantes do C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

QUEM EDUCA AS CRIANÇAS	PORCENTAGENS
Ambos os pais	51,2
Escola/professores	24,4
Mãe	12,8
Vovô/Vovó	07,7
Pai	02,6
Babá	01,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Pode-se observar que a categoria “Ambos os pais” aparece em um pouco mais da metade das respostas (51,2%), enquanto as categorias pai (2,6%) e mãe (12,8%) apresentam índices bem diferentes, havendo destaque para esta. Os professores e a escola são apontados pelos participantes com a segunda porcentagem mais elevada (24,4%) no que diz respeito a quem educa as crianças: “pode ser uma pessoa maior: mãe, pai e professores” (C19). Ambos os avós também são apontados como educadores, mas com porcentagem menor (7,7%): “A vovó também educa” (C55). Apesar de a babá ter aparecido, apresentou porcentagem irrelevante (1,3%). Em decorrência de as crianças serem oriundas das camadas populares, este tipo de profissional possivelmente é pouco encontrado no contexto estudado, porém, alguns de seus familiares podem exercer tal função na casa de terceiros.

Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Moraes (2008), que entrevistou responsáveis e professores de escola pública do interior da Bahia, também encontrou que a responsabilidade de educar as crianças, em primeiro lugar é atribuída à família, especificamente à mãe. Conforme Moreira (2005), também os pais e mães com nível superior de escolaridade consideram-se como os principais responsáveis pela educação de seus filhos.

A Tabela 12, a seguir, apresenta que coisas se aprende com a família, segundo o olhar dos participantes.

Tabela 12. Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre as coisas que se aprende com a família. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

COISAS QUE SE APRENDE COM A FAMÍLIA	PORCENTAGENS
Educação	26,2
Estudar/ler e escrever	25,8
Não agredir	13,1
Respeitar os outros	12,5
Afetividade	06,6
Ser boa pessoa	06,4
Disciplina/obediência	04,8
Outros	03,2
Não respondeu/não sabe	01,4
Total	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Confirmando os dados obtidos na Tabela anterior, nesta os participantes afirmaram, em 26,2% das respostas, que a educação se aprende com a família, bem como estudar/ler/escrever (25,8%). Não agredir (13,1% das respostas) também é algo que se aprende no âmbito familiar: “não brigar, nunca procurar problema na sala” (C15). Ainda apareceu o aprendizado sobre respeitar os outros (12,5%): “respeitar o professor e todo mundo” (C39); respeitar os mais velhos (C46). Afetividade, ser boa pessoa e disciplina/obediência, apresentaram porcentagens menores. Respostas pertinentes à pergunta, porém variadas, foram inseridas na categoria outros: ser uma boa pessoa (C43); ser quieto e prestar atenção (C27). Apenas um participante não respondeu a questão.

Neste sentido, pode-se compartilhar a idéia de que a família não é como uma entidade estática, mas um organismo social mutante, cooperador, atuante, adaptado, envolvente, que mantém um processo constante de interação com os diferentes níveis do âmbito social em que se insere (BIASOLI-ALVES & MOREIRA,2007). Ainda de acordo com as autoras, a família é para todos os seus membros, mas em especial para crianças e

adolescentes, o lugar de aprendizagem da convivência e, em face de suas características, o ponto inicial do encontro com o diferente.

Para as autoras, a relação de afetividade desenvolvida entre pais e filhos é entendida como algo de grande importância. O afeto e o apoio dos pais proporcionam às crianças a sensação de segurança que, dentre outros ganhos, contribuem como fonte de segurança e apoio para enfrentar com mais serenidade as dificuldades que se apresentarem durante o processo educacional.

Fazendo uma analogia do processo educacional com o fracasso escolar, é pertinente citar o estudo realizado por Lahire (2004), para que se possa refletir, num outro ângulo, a atuação e influência da família, no âmbito da educação:

A descrição fina da configuração familiar da criança permite realmente ver que o “fracasso escolar” de uma criança não está necessariamente associado às “omissões dos pais”, mas, (...), a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura. (p.87).

O fato de as crianças apresentarem certo nível de indisciplina e agressividade, seguidas de baixo rendimento, em alguns casos, não confirma, em hipótese alguma, a responsabilização única e total da família. Fatores externos e do convívio social, interferem sobremaneira na estrutura psicológica de cada um. Devendo-se analisar o contexto e o momento das ocorrências.

A Tabela 13, que se segue, apresenta que coisas se aprendem na escola, segundo o olhar dos participantes.

Tabela 13. Distribuição percentual das respostas dos participantes sobre as coisas que se aprendem na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

COISAS QUE SE APRENDE NA ESCOLA	PORCENTAGENS
Estudar/ler e escrever	51,4
Regras de convivência	24,4
Respeito ao outro	13,9
Conteúdos	08,6
Brincar	01,7
TOTAL	100

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Observando-se os dados da pesquisa, pode-se constatar que estudar, ler e escrever são os elementos mais apontados como sendo aprendidos na escola (51,4% das respostas), parecendo ser esta a principal missão escolar. As falas seguintes são ilustrativas desta visão: “aprendo a ler e escrever, a ser um ótimo aluno” (C28); “a ler, escrever e ter educação também” (C26). Esta porcentagem está bastante elevada em relação às demais. As regras de convivência (24,4% das respostas) e o respeito ao outro (13,9%) também foram indicados como princípios construídos na escola e são assim exemplificados: “ler, escrever e respeitar os mais velhos” (C16); “ler, escrever e respeitar os outros” (C34). Os conteúdos (8,6%) apresentam porcentagens inferiores em relação aos princípios éticos e morais. A escola como espaço de brincadeira aparece no último lugar.

Um impasse se apresenta sempre que a escola espera que os pais arranjem tempo para monitorar atividades de casa (CARVALHO, 2004). Esta tarefa se torna, às vezes, difícil em função de não terem acumulado *capital cultural* suficiente, necessário e *capital intelectual*, que possam beneficiar e favorecer a participação na vida escolar dos filhos.

O estudo de Lahire (2004) demonstra que a convivência no espaço escolar da criança, construindo novas formas de relações sociais, possibilitará a interiorização de novos esquemas culturais, ainda, que apresente algum grau de resistência à socialização. Ainda de acordo com este autor, estes novos esquemas são levados para o ambiente familiar.

Bronfenbrenner (1979/1996, p. 10), enriquecendo a reflexão anterior e referindo-se às contribuições de Piaget, afirma que “a criança também se torna capaz de criar e imaginar um mundo próprio, que igualmente reflete seu desenvolvimento psicológico”. E segue dizendo que o “desenvolvimento do mundo da fantasia da criança sublinha o fato de que suas percepções e atividades emergentes não são meramente um reflexo daquilo que ela vê, mas têm um aspecto ativo, criativo” (p.10).

Há uma significativa representação desenvolvimental, através do mundo da fantasia criado pela criança, com reflexos nos diferentes *ambientes* em que ela convive.

As Tabelas 14 e 15, a seguir, apresentam as respostas das crianças sobre com quem julgam aprender determinados itens.

Tabela 14. Distribuição porcentual das respostas das crianças sobre com que pessoas/instituições julgam aprender, C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

PESSOAS/ INSTITUIÇÕES	Respeitar as pessoas	Ser amigo	Sobre Deus	Sobre trabalho	Não pegar coisas dos outros	Ajudar as pessoas	Conviver bem com as pessoas	Comportar-se bem	Porcentagem total
Professora	17,8	11,6	20,7	22,0	13,3	16,6	11,5	22,2	20,5
Pais (pai e mãe)	27,3	08,3	11,5	14,0	28,3	25,3	36,0	22,2	19,7
Mãe	24,6	30,0	08,0	24,0	43,3	06,6	34,5	38,0	24,6
Pai	20,6	05,3	25,4	12,0	06,6	41,6	-	-	15,0
Família e escola	01,4	11,6	09,6	10,0	-	03,3	05,0	11,3	06,7
Aprende sozinha	08,3	10,0	-	-	-	-	-	-	02,0
Irmãos	-	16,6	-	04,0	-	-	-	-	03,1
Deus	-	06,6	01,6	-	-	-	-	-	01,0
Tio/Tia	-	-	06,4	06,0	08,5	06,6	05,0	06,3	04,4
Avô/Avó	-	-	11,4	08,0	-	-	08,2	-	03,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Tabela 15: Distribuição porcentual das respostas das crianças sobre com que pessoas/instituições julgam aprender, C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

PESSOAS/ INSTITUIÇÕES	Ler	Escrever	Contar	Dividir brinquedos	Organizar as coisas	Ser inteligente	Falar corretamente	Porcentagem total
Professora	82,5	83,0	63,0	10,0	08,2	59,0	40,3	49,4
Pais (pai e mãe)	03,2	06,0	07,1	20,0	27,8	10,6	08,1	11,9
Mãe	04,7	05,0	07,1	04,0	42,6	19,6	03,3	12,3
Pai	03,2	-	07,1	34,0	06,6	-	30,6	11,7
Família e escola	06,4	06,0	15,7	06,0	-	03,3	09,6	06,7
Aprende sozinha	-	-	-	12,0	-	-	-	01,7
Irmãos	-	-	-	14,0	08,2	-	-	03,1
Tio/Tia	-	-	-	-	06,6	-	04,8	01,7
Avô/Avó	-	-	-	-	-	07,5	03,3	01,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

A partir dos dados apresentados nas Tabelas 14 e 15, constata-se que, para as crianças, ambos os pais são os principais responsáveis por ensinar a respeitar as pessoas e a conviver bem com elas. A mãe (em separado) é apontada como aquela que ensina a ser amigo, sobre trabalho, a não pegar as coisas dos outros, a comportar-se bem e a organizar as coisas. O pai (em separado) ensina sobre Deus, a ajudar as pessoas e a dividir brinquedos. Finalmente, a professora é a principal responsável por ensinar seus alunos a desenhar, ler, escrever, contar, a ser inteligente e a falar corretamente.

De acordo com os participantes, aprende-se com diversas pessoas, mas especialmente com as pessoas da família e os profissionais da escola (particularmente com a professora). Para Oliveira (1992) a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas, comprovando a importância e influência da convivência escolar, inclusive como estruturação das relações sociais. Segundo Bosi (2003), o que se observa é que através destas relações estabelecidas é que o sujeito se sente crescer.

A noção de que se aprendem diversas coisas com os adultos e, sobretudo pelo “exemplo”, foi também evidenciada pelos participantes e se vincula à responsabilidade deles em educar e ensinar as crianças através de "bons exemplos". Por outro lado, interações criança-criança também são fontes de aprendizagens (OLIVEIRA, MELLO, VITÓRIA & ROSSETTI-FERREIRA, 1992).

As concepções sobre escola encontram-se na Tabela 16.

Tabela 16. Distribuição porcentual das respostas apresentadas pelos participantes sobre o que é escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE É ESCOLA	PORCENTAGENS
Lugar de aprender/ensinar	52,9
Lugar para estudar	19,1
Lugar onde se educa	08,8
Lugar para brincar/divertir/conviver	04,4
Lugar para formar pessoas	01,5
Outros	11,8
Resposta não condizente	01,5
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

A Tabela 16 reúne categorias importantes que revelam com clareza a impressão do espaço da escola, como lugar de aprendizagem (52,9% das respostas), voltado para o estudo (19,1%) e para a educação (8,8%). A escola também é apontada, embora com porcentagem pequena, como lugar de diversão e convivência (4,4%). Nas falas seguintes perpassam diversas idéias sobre a instituição escolar: “É um lugar muito legal; tem recreio e tem as professoras para tirar nossas dúvidas” (C 15); “É a escola que dá educação e me faz ler; eu sou um aluno ótimo” (C 28); “Lugar bonito onde se aprende coisas boas” (C 47).

Conforme entendimento dos participantes da pesquisa, a escola aparece como um lugar bom e necessário, de encontro com os amigos, de grupos. Santos (2007) também compartilha de alguns destes elementos:

A escola é uma realidade histórica em processo contínuo. É preciso que seja entendida como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter contraditório e complexo (p.25).

Na realidade, a escola não é a única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações, seu poder é limitado. Parte-se do pressuposto de que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. (PARAMETROS CURRICULARES

NACIONAIS, 2001). No entanto, convém considerar que a escola deve se preocupar com a formação da cidadania, de acordo com os parâmetros de vida social presentes na atualidade.

Segundo Lahire (2004), antes de tudo, é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder e de relações com o poder.

Foi demonstrado pela pesquisa que os participantes têm compreensão clara do ambiente escolar, da influência deste na formação profissional e na formação da pessoa, bem como compreendem o valor deste lugar na construção dos princípios morais e das normas de convivência social.

A compreensão da escola como espaço para brincar-divertir-conviver expressa o profundo sentido da atividade grupal e relacional na construção e desenvolvimento da personalidade. A escola é boa porque se pode brincar nela; e, novamente, a brincadeira absorve o seu sentido mais profundo como atividade de socialização. Ela é a união, a convivência, a troca, a descoberta do outro. A internalização de importantes regras de convívio social são apreendidas e vivenciadas numa ciranda de brincadeiras. A escola é, portanto, apresentada como um espaço dos conflitos e das alegrias; da afetividade e da agressividade; transformando-as enfim, num espaço de aprendizagens.

Para Luckesi (1994) à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

O que mais se poderia falar da escola? Libâneo (1994, p.75) faz a seguinte reflexão: “a escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto”.

Em seguida, perguntou-se às crianças sobre o que mais gostavam na escola, as respostas encontram-se na Tabela 17.

Tabela 17. Distribuição porcentual das respostas sobre o que os participantes mais gostam na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE MAIS GOSTAM NA ESCOLA	PORCENTAGENS
Estudar	31,2
Ler/escrever	16,7
Brincar	14,3
Professores	13,0
Amigos	06,5
Espaço físico	05,1
Merenda	03,9
Convivência em grupo	01,2
Outros	08,1
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas

Os participantes consideraram, de acordo com os dados obtidos, que estudar (31,2% das respostas) é o que mais gostam na escola, assim como ler e escrever (16,7%). As respostas são bastante condizentes com os dados das Tabelas 13 e 14. As falas seguintes são ilustrativas: “ler, escrever, fazer conta e trabalho em grupo” (C12); “da professora me ensinar ler e escrever” (C54). Aspectos relacionados à interação com os pares também são apontados, como a questão do brincar (14,3%), amigos (6,5%) e a convivência em grupo (1,2%). São exemplos: “de brincar com amigos e fazer tarefas.” (C1); “brincar e fazer deveres” (C40). Os professores são apontados em 13,0% das respostas: “de estudar e da professora” (C36). A valorização do espaço físico (5,1%), embora apresente porcentagem pequena, pode estar relacionada à área livre que a escola oferece; inexistente nas residências da população entrevistada, originária de um bairro popular carente, com construções compostas por poucos e pequenos cômodos.

Considerando os itens mais destacados como sendo estudar, ler e escrever, é pertinente observar a reflexão de Gadotti (2001) quando diz que ao lado do papel técnico de ensinar a ler, escrever e pesquisar o educador, o dirigente da aprendizagem e da educação têm um papel político de organizar, de mobilizar para a participação.

Retoma-se, então, a profundidade dos processos educativos, que ultrapassam a compreensão do ato mecânico e prático.

Em complemento à afirmação anterior, mais do que um contraponto, Oliveira (2002) afirma que “ensinar a ler é tarefa da escola. Se a escola ensinar os alunos a ler de maneira significativa e crítica, terá cumprido a sua função” (p.86).

Ao serem perguntadas sobre o que menos gostam na escola, as respostas das crianças constam na Tabela 18.

Tabela 18. Distribuição porcentual das respostas sobre o que os participantes menos gostam na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE MENOS GOSTAM NA ESCOLA	PORCENTAGENS
Agressividade dos colegas	49,8
Gostam de tudo	16,4
Indisciplina dos colegas	08,2
Espaço físico/equipamentos	04,9
Aulas	04,9
Outros	09,2
Não respondeu/não sabe	06,6
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas

Os participantes revelaram que o que mais os desagradam são questões relacionadas aos colegas, como agressividade (49,8% das respostas) e indisciplina (8,2%). São exemplos: “de brigar com os colegas” (C31); “de bagunçar e desrespeitar meus colegas” (C28). Em porcentagens menores aparecem insatisfações com relação ao espaço físico/equipamentos (4,9%) e às aulas (4,9%): “da aula de inglês” (C30); “do parque que não tem mais.” (C3). “Outros” referem-se aos seguintes elementos indesejáveis: do bebedouro; dos meninos que jogam lixo no chão; de fazer muito dever. É interessante observar que 16,4% das respostas dizem gostar de tudo na escola.

Um fator de grande relevância apresentado foi a aversão e repugnância às atitudes de agressividade e indisciplina. A clientela envolvida na pesquisa provém de uma região periculosa, onde há uma atuação permanente das polícias Civil e Militar, em virtude da marginalidade que cresce advinda do tráfico de substâncias psicoativas. Diante deste quadro, são constantes os atos de violência contra a vida no lugar onde eles vivem. A influência desta situação certamente interfere na vida de crianças e

adolescentes, contribuindo de forma negativa para a propagação da agressividade e da indisciplina no ambiente escolar.

A pesquisa aponta, a partir dos dados apresentados, para a necessidade de a escola, em conjunto com a família, buscar formas de amenizar as atitudes agressivas praticadas no espaço escolar.

Por outro lado, Aquino (1996) apresenta um contraponto em relação às atitudes escolares conforme segue: “a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela” (p.45).

O que se percebe é também uma dificuldade da escola em lidar com as diferenças e as demandas individuais, trazidas para o ambiente. Esta afirmação traz em foco a necessidade urgente de fortalecimento dos laços familiares com a escola, em busca de alternativas que equilibrem e aproximem o trabalho desenvolvido pela escola com a vida na comunidade.

Contudo, a escola foi apresentada como um espaço para brincar, para realizar atividades educativas e de aprendizagem. Um espaço desejado e de convivência social. A brincadeira passa, então, a ser relevante para a convivência escolar e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à vida social e profissional, sendo reconhecida como algo que contribui para a colocação e inserção das crianças no grupo.

Bronfenbrenner (1979/1996, p.42) constatou que “há razões para acreditarmos que o brincar, a fantasia e os jogos podem ser utilizados com a mesma efetividade para desenvolver a iniciativa, a independência e o igualitarismo”.

De acordo com Silveira (2002), a brincadeira possibilita que a criança experimente, crie, recrie, invente, descubra e lance mão de suas habilidades. O espaço escolar deve privilegiar a brincadeira, inclusive, como forma de disseminação de uma cultura de paz.

Com relação à questão sobre o que a família fala a respeito da escola, os dados encontram-se na Tabela 19.

Tabela 19. Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a família fala sobre a escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

A FAMÍLIA FALA SOBRE A ESCOLA	PORCENTAGENS
Boa	54,1
Espaço de estudo	19,7
Espaço de educação	14,8
Outros	08,2
Resposta não condizente	03,2
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas

Vale ressaltar que os participantes expressaram muita satisfação em responder o que a família fala sobre a escola. Observando-se a Tabela 19, pode-se identificar, segundo os participantes, um resultado interessante e positivo sobre o que a família fala a respeito da escola, afirmando que ela é boa (54,1% das respostas), é um espaço de estudo (19,7%) e de educação (14,8%). São alguns exemplos: “Meus pais dizem que a escola é um lugar que a gente tem que prestar atenção para ir para a faculdade e ser alguém na vida” (C 17); “Fala que a escola é boa, que educa e também dá aula sempre” (C 29). A categoria “outros” refere-se a: “dá aula sempre”; “que tem que deixar a escola limpa e cheirosa”.

Moreira e Biasoli-Alves (2008) apresentam um estudo onde pais e mães se percebem como protagonistas da educação dos filhos, ao mesmo tempo em que acreditam na escola como espaço de educação e de preparação para a vida profissional.

Os pais confiam na escola, acreditando que os professores têm a competência necessária para ajudar seus filhos a se desenvolverem bem. A relação entre família e escola pode ser afetada pela satisfação ou insatisfação do trabalho desenvolvido, expressado pelo sucesso ou fracasso das crianças.

A educação escolar passa a ser vista como o modo de educação predominante nas sociedades modernas; apresenta um conjunto de regras e de organização próprias, um currículo também próprio e uma proposta pedagógica que orienta e norteia toda a ação desenvolvida.

A família se sente participante do processo de educação escolar toda vez que se faz presente nas reuniões e que procura a professora para obter informações sobre o

desempenho do filho. Orientar as tarefas de casa também dá a noção e a impressão de uma participação efetiva no trabalho desenvolvido pela escola.

A relação família e escola perdurará sempre que ambas se perceberem complementares na formação das crianças. Nem a família educa sozinha; nem a escola é solitariamente responsável por todo processo educacional.

As respostas relativas ao que a escola fala sobre a família encontram-se na Tabela 20.

Tabela 20. Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a escola fala sobre a família. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

A ESCOLA FALA SOBRE A FAMÍLIA	PORCENTAGENS
Fala bem	36,7
Não fala nada	28,3
Diz ser participativa	01,7
Outros	03,3
Resposta não condizente	30,0
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

Já na Tabela 18, que apresenta o que a escola fala sobre a família, a primeira categoria é muito vaga com a resposta “fala bem”: “também não fala mal não, fala bem” (C4); “que minha família é boa e me dá educação” (C26). As categorias “não fala nada” (28,3%) e “resposta não condizente com a pergunta” (30,0%), somam 58,3% dos participantes, o que pode revelar que a escola não costuma fazer comentários negativos e nem positivos em relação à família para seus alunos.

Os pais não são ausentes apenas porque não querem acompanhar. Mas, provavelmente por questões sócio-culturais e até mesmo sócio-econômicas. Os professores estão no lugar do “saber” e os pais no lugar do “não saber”. Pode parecer simples na interpretação, mas muito incômodo na atuação.

A escola precisa ainda se abrir para a realização de atividades conjuntas com a família, discutir, de forma contextualizada, temas contemporâneos voltados para a inclusão, considerando a raça, o gênero, o sexo e as questões econômicas e sociais mais abrangentes.

Sobre a pergunta relativa ao que é necessário para o aluno se desenvolver na escola, as respostas acham-se na Tabela 21.

Tabela 21: Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que é necessário para o aluno se desenvolver na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

É NECESSÁRIO PARA SE DESENVOLVER NA ESCOLA	PORCENTAGEM
Estudar	31,8
Comportar-se bem	28,8
Ter educação	18,2
Prestar atenção	10,6
Ter material	04,6
Outros	06,0
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

* Permite respostas múltiplas.

Esta Tabela aponta as categorias estudar (31,8% das respostas) e comportar-se bem (28,8%), como vias do sucesso escolar. Os participantes demonstraram ter muita clareza do que precisam fazer para se desenvolverem bem na escola. Obviamente, que tudo se passa num nível adequado à faixa etária pesquisada. Algumas respostas são ilustrativas: “Prestar mais atenção na aula, não brincar na sala, fazer o dever” (C 5); “Estudar, comportar-se e obedecer a pró” (C 28); “Ser educado, obedecer a pró e fazer os deveres” (C 20); “Saber ler, escrever e tirar boas notas” (C 14); “A professora jogar duro e as mães darem força; porque só a professora não vai conseguir” (C 16); “Bons professores” (C 40). A categoria “outros” refere-se a: “ler, escrever bem e tirar boas notas”.

Os participantes citam a importância de “ter material”, num porcentual pouco elevado, porém relevante no sentido do aparato e da instrumentalização. É possível supor que há uma compreensão do uso material como um *meio* para alcançar os *fins*. A ação do professor no espaço escolar é o grande motivador do sucesso educacional. A clientela pesquisada é originária da Escola Pública; no entanto, há o entendimento dos caminhos que devem ser percorridos e dos instrumentos que devem ser utilizados.

As respostas comprovam o nível de responsabilidade e entendimento já sinalizado pelo grupo pesquisado. É a escola um espaço de vivência grandioso, como o é também, um espaço de lazer.

Com relação à pergunta: “O que a família deve fazer para que os filhos estejam bem na escola?”, os dados obtidos encontram-se na Tabela 22.

Tabela 22: Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a família deve fazer para que os filhos estejam bem na escola. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE A FAMÍLIA DEVE FAZER	PORCENTAGENS
Educar	35,0
Acompanhar	25,0
Ensinar	15,0
Orientar	06,7
Ajudar	05,0
Outros	05,0
Nada	01,6
Respostas não condizentes	06,7
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.

As categorias apresentadas nesta Tabela comprovam a clareza que os participantes têm em relação ao papel da família que, segundo eles, deve educar (35,0%), acompanhar (25,0%) e ensinar (15,0%). Algumas atitudes que julgam importantes na família são assim ilustradas: “Ir na escola saber como está o filho” (C 23); “Ficar sempre atento com as coisas que acontecem, por exemplo: se eles brigam, tem que ficar atento” (C 29).

A referência familiar apareceu como algo muito significativo e muito importante em relação ao crescimento e ao desenvolvimento escolar das crianças. Os participantes apontaram a presença da família como fator positivo para o seu desenvolvimento na escola. Sendo oportuno lembrar uma fala que diz que “a professora sozinha não pode fazer tudo; as mães precisam estar juntas, ajudar”.

O papel da família é orientar e acompanhar as crianças na escola. Mas é, acima de tudo, manter a afetividade e o limite como pontos de equilíbrio na educação de seus filhos. Há quem afirme que o acompanhamento da família durante a vida escolar da criança não seja o fio condutor do sucesso. Lahire (2004) em sua pesquisa, concluiu que a presença da família é fator de extrema importância para o sucesso escolar nos meios populares.

Os pais precisam de apoio para compreender e acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobretudo no sentido de potencializar e incentivar as competências que as crianças vão, aos poucos, construindo. Neste sentido, a escola também buscará as formas de aproximação com as famílias.

Com relação à questão “O que a escola deve fazer para que a criança vá bem na escola?”, os dados encontram-se na Tabela 23.

Tabela 23. Distribuição porcentual das respostas dos participantes sobre o que a escola deve fazer para que a criança vá bem. C. E. Carlo Novarese, em Salvador-Ba, no ano de 2007*

O QUE A ESCOLA DEVE FAZER	PORCENTAGENS
Ensinar	48,5
Educar	14,7
Disciplinar	10,3
Orientar	08,9
Nada	05,9
Ajudar	02,9
Outros	05,9
Não respondeu/não sabe	02,9
TOTAL	100,0

Fonte: Pesquisa de campo.
Permite respostas múltiplas

Os participantes também demonstraram clareza em relação ao papel da escola. Ela é responsável pelo ensinamento (48,5% das respostas), pela educação (14,7%), pela disciplina (10,3%). São exemplos: “a escola tem que ter bons professores e que saibam dar aula” (C 29); “tem que ensinar mesmo que as crianças não queiram” (C 33); “Ensinar as coisas boas” (C 10); “Ensinar ler, estudar e um bocado de coisas” (C 36).

A escola deve cumprir o seu papel, abrindo-se para as novas experiências e novidades trazidas tanto pela globalização, quanto pelas novas tecnologias. Ela deve acolher as diferenças e trabalhar, com vistas a um número cada vez maior de incluídos nos processos educativos.

A escola é, então, este espaço de disciplina desejado pelos participantes da pesquisa. Mas, a disciplina no sentido de movimento, de força afirmativa de vontade de transpor os obstáculos (Aquino, 1996) que também é vista pelos participantes como

algo ligado a uma boa educação e alguns modos de comportamento que permitam o convívio pacífico.

De acordo com Libâneo (1994) a educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização. A percepção dos participantes em relação à escola como espaço de ensino e educação corresponde à visão do pesquisador que se debruçou sobre o estudo dos processos educacionais.

A visão das crianças, no entanto, muito se aproxima das pesquisas contemporâneas que colocam as crianças como protagonistas dos seus processos de desenvolvimento e percepção do mundo, de forma a influenciarem as relações construídas no espaço escolar, no ambiente familiar ou mesmo nas relações sociais que se vão estabelecendo. Assim, “aprendemos com as crianças que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas”. “As crianças (...), são sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social”. (GOULART, 2006, p. 15).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial da presente pesquisa – conhecer as concepções sobre família e educação, de crianças de sete a 11 anos, oriundas da escola pública de Salvador – é possível concluir que houve um avanço considerável nesta direção, sem, entretanto, ter-se esgotado tal escopo.

Foi realizado um trabalho interessante de escutar crianças, o que se constitui um ato novo. Houve ainda uma extensão dos dados de pesquisa de Elaine Rabinovich, Lúcia Moreira, Ana Carvalho e Célia Nunes que, ao estudarem a família a partir dos olhares de crianças, inspiraram o presente estudo.

Procurar-se-á identificar os principais dados alcançados que podem esclarecer cada objetivo específico.

1. Como as crianças definem família.

Os dados obtidos revelam que houve uma concentração maior de concepções de família como “definição legal” (definição a partir da sua estrutura, de seus componentes), em seguida, foram encontradas as relativas a “grupo de pessoas que vivem juntas”, como “significado afetivo” e como “valoração positiva”.

Constatou-se ainda que grande parte das crianças residem apenas com os pais e irmãos (família nuclear), mas apresentam uma concepção de família extensa/ampliada, incluindo avós, tios e primos.

2. Como compreendem os papéis de pai, mãe, avô, avó e irmãos.

As concepções sobre pai foram diversas, as que apresentaram concentrações um pouco maiores foram: cuidador, educador, afetivo e valoração positiva.

As concepções sobre mãe também foram dispersas. Ela é percebida como aquela que educa, que é afetiva e que cuida.

A faixa-etária dos participantes provavelmente contribuiu para a alta porcentagem de respostas que definem o irmão como aquele que brinca. O significado de irmão também tem a ver com aquele que dá/divide coisas, que presta ajuda e faz companhia.

No avô, as funções mais destacadas foram as de cuidador e de ser igual ao pai. Nas avós há ênfase no aspecto de cuidadora é mais destacado ainda do que no avô, além de ter uma valoração positiva e também ser vista como igual à mãe e como educadora.

Assim, cuidar envolve parte significativa das concepções que estas crianças inseridas em contexto de pobreza apresentam sobre os membros adultos das suas famílias.

3. Quais as concepções que apresentam sobre educação.

Para os participantes, ter bom comportamento e ter respeito pelo outro têm relação direta com educação. Vale destacar que eles consideram a agressividade algo próprio da falta de educação. As concepções de educação também implicam ensinar/aprender/estudar.

4. O que julgam aprender nos contextos da família e da escola.

Para as crianças, ambos os pais são os principais responsáveis por ensinar a respeitar as pessoas e a conviver bem com elas. A mãe (em separado) é apontada como aquela que ensina a ser amigo, sobre trabalho, a não pegar as coisas dos outros, a comportar-se bem e a organizar as coisas. O pai (em separado) ensina sobre Deus, a ajudar as pessoas e a dividir brinquedos. Finalmente, a professora é a principal responsável por ensinar seus alunos a desenhar, ler, escrever, contar, a ser inteligente e a falar corretamente.

5. Como as crianças compreendem a relação da família e da escola.

Os participantes consideram que a escola está mais presente no discurso da família do que esta na fala da escola. Neste sentido, o olhar das crianças parece revelar que as famílias valorizam bastante a escola, mas esta, apesar de reconhecer a importância daquela para o desenvolvimento das crianças, pouco fala sobre ela com seus alunos.

O que se percebe é uma dificuldade da escola em lidar com as diferenças e as demandas individuais, trazidas para o ambiente. Esta afirmação traz em foco a necessidade urgente de fortalecimento dos laços familiares com a escola, em busca de alternativas que equilibrem e aproximem o trabalho desenvolvido pela escola com a vida na comunidade.

As estratégias metodológicas utilizadas possibilitaram que fosse entrevistado um número significativo de crianças, o que permitiu uma visão ampla sobre as concepções de crianças sobre família e educação. Não possibilitaram, entretanto, um aprofundamento sobre tais concepções ao ponto de se conseguir determinar, mais detalhadamente, suas implicações e raízes. A própria definição de “cuidar” não foi suficientemente investigada.

Em se tratando de família e educação, há um caminho aberto para outras pesquisas que possam conduzir à construção de políticas públicas voltadas para a família e também para a escola, ambientes que obtiveram destaque neste trabalho.

Identificou-se ainda a necessidade de estudos qualitativos que possibilitem um aprofundamento maior dos temas desta pesquisa. Além disso, outros estudos que acolham e valorizem o olhar das crianças, na contemporaneidade, certamente contribuirão para um maior entendimento da família, da escola e da sociedade.

Finalmente, o que se percebeu é que, para essas crianças da escola pública, envolvidas por uma situação econômico-financeira muitas vezes difícil, a estrutura familiar ainda é a base de seu cuidado e educação, que são compartilhados com a escola. E a confluência das experiências vividas pela criança nos dois ambientes conduz à construção dos processos de formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. Conjugalidades em Mudança: Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2006.
- ABRAMOVAY, Mirian et al. Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
- AMORIN, VITÓRIA E ROSSETTI-FERREIRA. Cadernos de Pesquisa. Intr, n. 109, mar. CINDEDI, 2000.
- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRIAGADA, I. *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas em los inicios Del nuevo siglo*. Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC, n. 51, 2001.
- ARRIAGADA, I. *Nuevas familias para um nuevo siglo?* Cadernos de Psicologia e Educação, Paidéia, n. 18, p. 28-35. 2000.
- BARROS, Myrian M. L. de. Família Ontem, Hoje e Amanhã: a representação das mudanças sociais da família por avós de camadas médias urbanas. Debates Sociais, n. 50/51, Ano XXVI, P. 49-81.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Práticas de educação da criança e seu relacionamento com os adultos em famílias brasileiras, no século XX. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 38, nº 1, 2, 3, 85-102. 2004.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Trabalhar com relato oral quando a prioridade é recompor uma história do cotidiano. Temas em Psicologia, n. 3, p. 43-58. 1995.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. A pesquisa psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. (Orgs). Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa. 1998. p. 135 – 158.
- BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: Sobre a memória e a pesquisa em memória social. São Paulo: Ateliê, 2003. p. 13-58.
- BRASIL. Constituição 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991, e Convenção sobre os Direitos da Criança. – 4. ed. – Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

BRUSCHINI, Cristina. Uma abordagem sociológica de família. Revista Brasileira de Estudos de População, São Paulo, v.6, n. 1, p.1-23, jan./jun.1989.

CALDANA, R.A. A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limite e cotidiano. Temas em Psicologia, p. 87-103, 1998.

CARVALHO, M.E.P. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.212. jan./abr.2004

CARVALHO, A.M.A.; PEDROSA, M.I.; AMORIM, K.S. Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa. Temas em Psicologia, v. 14, n. 1, p. 51-62, 2006.

CARVALHO, A.M.; RABINOVICH, E. P.& MOREIRA, L. V. C. Gênero e geração como fatores na compreensão da criança sobre a família. Estudos de psicologia. Campinas (submetido)

CARVALHO, A.M.; MOREIRA, L.V. C. & RABINOVICH, E. P. Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. Psicologia: Teoria e pesquisa (submetido)

CHRISPINO, Álvaro. Políticas educacionais de redução da violência: mediação de conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

COELHO, L.G.; CAVALIERE, A.M.V. (Orgs). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis, Vozes, 2002.

CORBONE, A; COELHO, M.R.M. A família em fase madura. 2002, p. 102-113.

DIAS DA SILVA, M. A educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos: a busca do “melhor”? Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo. 1986.

DIAS E SILVA. Casal e Família: entre a tradição e a transformação. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, Ministério da Educação: 2005.

FEREZ, A.P. Família Ontem, Hoje e Amanhã. A Família nos segmentos da população mais empobrecida. Debates Sociais, n. 50-51, ano 26, p. 49-61.1991.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFREDO, V.L.F.S. Educação: Direito de todos os brasileiros. Salto para o futuro. Educação especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. (Orgs) BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

ITABORAÍ, N. Reis. A família colonial e a construção do Brasil: vida doméstica e identidade nacional em Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Nestor Duarte. Revista Antropológica, ano 9, vol. 16, p. 171-196, 2005.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável. Trad. Ramon A. Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. Estudos de Psicologia, Natal, n.1, v.9, abr. 2004.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica: A criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade.

MONDIN, Elza M. Canhetti. Interações afetivas na família e na pré-escola. Estudos de Psicologia, Natal, v.10, n.1, abr. 2005.

MORAES, R.L.; KUDE, V. M. M. A importância da parceria entre a escola e a família no Ensino Fundamental. São Paulo: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.sbs.org.br/evt2003/trab6.doc>.>Acesso em: 21/09/07.

MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, Ana M.A., Família, Subjetividade, Vínculos. Em, Ana M.A Carvalho & Lúcia V. de Campos Moreira (Orgs). Repensando as questões da tolerância e dos direitos humanos vinculados à família. (pp. 195-213). São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, L.V.C. Concepções de mães usuárias de creche sobre educação de filhos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1999

MOREIRA, L.V.C. Concepções e práticas de pais sobre educação de filhos. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2005.

MOREIRA, L.V.C. (org.). Educação Infantil: Lições de quem estuda Psicologia. In. MOREIRA, L.V.C. Salvador, 2002, cap. 9.

OLIVEIRA, Z.M.R.; MELLO, A.M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, João B. A. A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES. Introdução. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação. 3 ed. Brasília, 2001.

PETRINI, J. C.; ALCÂNTARA, M. A família em mudança. VERITATI, ano 2, n. 2, p. 125-140. Jul, Salvador, 2002.

PETRINI, J.C. Pós Modernidade e Família: um itinerário de compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003.

PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V.R.S. Família Sociedade e Subjetividades: Uma perspectiva multidisciplinar. In, João Carlos Petrini (Org). Mudanças Sociais e mudanças familiares. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-53

PETRINI, J.C et al. Combate à pobreza e às desigualdades sociais: rotas da inclusão. Relatório final de atividades do grupo de pesquisa “Família em Mudança” apresentado à FAPESB. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador. Salvador. 2007.

PETRINI, J.C. Família na abordagem relacional de Pierpalo Donati. In: DONATI, P. Família no século XXI. São Paulo: Paulinas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares, p1-43, 2004

RABINOVICH, E.P.; MOREIRA, L.V.C. Significado de família para crianças paulistas (*in press*).

ROSSETI-FERREIRA, M.C. et al. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita *O que mudou na família brasileira?* (da colônia à atualidade). Psicologia USP, v.13, nº 2, São Paulo, 2002.

SANTOS, M.T.C.T. Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade. Sec. de Educ. Básica; FNDE, Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, G. L. dos Santos; CHAVES, A. M. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. *Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.17, n.2. São Paulo. Ago,2007.

SARACENO, C. (1997). Sociologia da família. (M. F. Gonçalves de Azevedo, Trad.). Rio de Janeiro: Estampa. (Original publicado em 1988).

SARTI, C. A. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTI, C.A. Família patriarcal entre os pobres urbanos? Cadernos de Pesquisa, n. 82, ago, 1992, São Paulo. P. 37-41.

SEGALEN, M.. Sociologia da Família. Introdução. Lisboa: Terramar, 1996.

SETTON, M. da Graça J. Um novo capital cultural: Pré-disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Educ. Social, Campinas, v. 26, n. 90, p 77-105, jan./abr, 2005.

SINGLY, F. Família e Individualização: O nascimento do `indivíduo individualizado` e seus afetos na vida conjugal e familiar. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SILVA, J. F. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SPINK & FREZZA. In Spink, M.J. (org.). Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. I

SPINK & MEDRADO. In Spink, M.J. (org.). Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. II

SILVEIRA, Célia V.S.S. Educação Infantil: Lições de quem estuda psicologia. (Org.) Moreira, L.V.C. Salvador: 2002

THERBORN, Goran. Sexo e Poder: a família no mundo, 1990-2000. Trad. Elisabete Dórea. Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem; trad.: Jefferson Luis Camargo; 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SMEC /
COORDENADORIA REGIONAL DE ENSINO, PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA.**

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ivone Carlos Alves da Silva, aluna regular do Programa de Pós Graduação de Mestrado em família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, venho solicitar autorização desta Coordenadoria para realizar um estudo sobre Educação e Família: Olhares de Crianças da Escola Pública, nesta Instituição de Ensino.

Salvador, 03 de Outubro de 2007.

Ivone Carlos Alves da Silva

**APÊNDICE B – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSal
Superintendência de Pesquisa e Pós-graduação

PROJETO : Família e Educação : olhares de crianças de escola pública

ACADÊMICA : Ivone Carlos Alves da Silva

ORIENTADORA : Profª Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

COMITÊ DE ÉTICA

Esta comissão reconhece que o projeto não apresenta procedimentos, atitudes ou outros elementos que possam ferir a ética individual, coletiva ou institucional das partes mencionadas ao longo do referido documento, estando em conformidade, portanto, com os preceitos da Resolução 196/96 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

Salvador, 30 de maio de 2008

Prof. Antônio dos Santos Filho (Presidente)

Prof. Anderson Abbehusen Freire de Carvalho (Membro)

Prof. Moacir Santos Tinôco (Membro)

Prof.ª Sumaia Midlej Pimentel Sá (Membro)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Família e educação: olhares de crianças de escola pública

Data: ___/___/___ Início: _____ Fim: _____

Entrevistador: _____

I. Identificação

1. Nome: _____

2. Sexo: _____ 3. Idade: _____ 4. Série: _____

II. Concepções sobre família

Vamos conversar um pouco sobre família:

5. O que é família para você?
6. O que você acha da sua família?
7. Quem faz parte da sua família?
8. Quem mora na sua casa?
9. O que você acha que é ser pai?
10. Como é o seu pai?
11. O que você acha que é ser mãe?
12. Como é a sua mãe?
13. Você tem irmãos? () Sim () Não
14. Para que serve um irmão?
15. Como é ser irmão?
16. Você tem avós? () Sim () Não
17. O que você acha que é ser vovó?
18. O que você acha que é ser vovô?

III. Concepções sobre educação

Vamos conversar agora sobre educação.

19. O que é educação para você?
20. Quem educa as crianças?
21. O que você aprende com a sua família?

22. O que você aprende com a sua escola?

23. Vou lhe falar uma lista de coisas para que você me diga com quem aprende sobre elas.

24. Com quem você aprende a:

Respeitar as pessoas _____

Ler: _____

Escrever: _____

Contar: _____

Ser amigo: _____

Sobre Deus: _____

Desenhar: _____

Dividir os brinquedos: _____

Organizar suas coisas: _____

Não pegar as coisas dos outros: _____

Ajudar as pessoas: _____

Ser inteligente: _____

Falar corretamente: _____

Comportar-se bem: _____

Conviver bem com as pessoas: _____

Respeitar e cuidar da natureza: _____

Conviver bem com pessoas portadoras de necessidades especiais (ex. cegos, quem usa cadeira de rodas, etc.) _____

IV. Conversa sobre a escola

25. O que é escola?

26. Para que serve a escola?

27. O que a sua família fala sobre a sua escola?

28. O que a sua escola fala sobre a sua família?

29. O que você é necessário para que a criança esteja bem na escola?

30. O que a criança deve fazer para se desenvolver bem na escola?

30. O que a família deve fazer para que as crianças estejam bem na escola?

31. O que a escola deve fazer para que a criança se desenvolva bem?

32. Quer acrescentar algo sobre o que nós conversamos?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado(a) senhor(a):

A criança _____

foi escolhida para participar da pesquisa intitulada FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: OLHARES DE CRIANÇAS DE ESCOLA PÚBLICA.

O estudo consiste em uma entrevista gravada com seu filho abordando a temática da família e da educação, com duração aproximada de 20 minutos. Os participantes terão identificação mantida sob sigilo.

Caso tiver que contactar a pesquisadora Ivone Carlos Alves da Silva para qualquer tipo de explicação, o endereço que devo recorrer é: Avenida Garibaldi, 2981- Rio Vermelho. CEP: 41940-450 – Salvador, Ba; Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea – UCSal. Telefone: (71) 3324-7691.

Eu, _____, autorizo meu filho(a) a participar deste estudo, estando ciente de que ele é livre para, em qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa.

Local e data:

Assinatura do responsável pela criança:

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS

Senhor(es) responsáveis por:

Favor responder os seguintes dados informativos sobre a criança em questão e respectiva família:

a) Nome da criança: _____

b) Data de nascimento: _____ c) Série: _____

d) Dados da mãe:

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

e) Dados do pai:

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

f) Quem mora na casa?

Grau de parentesco (em relação à criança)	Escolaridade	Idade	Sexo

g) Moradia:

Endereço: _____

Bairro: _____

Condição de moradia: () alugada.

() própria.

() emprestada.

h) Renda familiar: _____

Quem colabora? () pai

() mãe

() outro parente _____

() outra fonte _____

**APÊNDICE F – RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO SEXO, IDADE
E SÉRIE ESCOLAR**

Nº	SEXO		IDADE	SÉRIE
	MASCULINO	FEMININO		
1		S.	11	3b
2		T.	10	3
3		K. J.	9	3b
4		J.	9	3b
5		F. R.	11	3
6		V. B.	11	3
7	E. B.		10	3b
8		S. S.	9	3b
9	F.		10	3b
10		T. S.	9	3a
11		L. S.		
12		A. N.	8	2
13		C. B.	10	3
14		L. P.	11	3a
15	C. V.		8	2b
16		A. M.	8	3a
17		K. N.	10	4
18		J. A.	11	4
19		J. S.	8	2b
20		A. B.	7	2b
21	L. T.		8	2
22		T..S.	7	
23		N. A. D.	11	4
24		T. C.	10	4
25	M.J.		9	4
26		I.S.	8	2
27	I. S.		9	4
28	H. B.		10	4

29	D. S.		11	4 ^a .
30		L. M.	10	4 ^a .
31		N. A.	11	4 ^a .
32		P.B.	9	3 ^a
33		N. R.	7	1 ^a .
34		K. S.	8	2 ^a .
35		T. L.	8	2 ^a .
36	A. M.		8	2 ^a .
37	L. S.		8	2 ^a .
38		A.C. C.	9	2 ^a .
39		B. S.	8	2 ^a
40	W. N.		9	3 ^a
41	F. S.		7	1 ^a .
42	A. R.		9	2 ^a .
43		C.S.	7	1 ^a
44	W.S.		7	1 ^a
45		M.C.S.	7	1 ^a
46		F.N.	7	2 ^a
47	C.O.		7	2 ^a
48	E.S.		8	2 ^a
49		G.S.	8	2 ^a
50	M.S.		8	2 ^a
51	D.O.		9	2 ^a
52	W.J.		9	2 ^a
53		A.N.	10	3 ^a
54		C.B.	11	4 ^a
55		D.S.	11	4 ^a
56	P.M.		7	1 ^a
57	G.S.		7	1 ^a
58		A.S.	7	1 ^a
59	C.A.		9	3 ^a
60	L.S.		10	4 ^a

Centro Educacional Carlo Novarese – Salvador/2008