

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

DAYANE CABRAL LEITE

PALMADA: EDUCAÇÃO OU VIOLÊNCIA DOMÉSTICA?

Corumbá – MS
2013

DAYANE CABRAL LEITE

PALMADA: EDUCAÇÃO OU VIOLÊNCIA DOMÉSTICA?

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação Social à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus do Pantanal.

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Maria de Lourdes Jeffery Contini

Corumbá – MS
2013

DAYANE CABRAL LEITE

PALMADA: EDUCAÇÃO OU VIOLÊNCIA DOMÉSTICA?

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação Social à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus do Pantanal.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Jeffery Contini – Orientadora

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr. Júlio Ribeiro Soares

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho deu-se graças à colaboração e ao apoio de muitas pessoas. E este espaço é reservado a cada uma delas. Antes de citar os nomes mais presentes que auxiliaram na significação desta pesquisa, quero agradecer a Deus, em primeiro lugar, por ter ouvido todos os meus pedidos e orações mais ocultos e dar-me forças para lutar e seguir sempre!

De todas as pessoas que me ampararam, necessito agradecer especialmente a Jocimar, meu marido, que me apoiou durante os diversos momentos dessa caminhada, assumiu todos os gastos da casa, inclusive, o serviço doméstico, custeou todos os livros que necessitei, os almoços que não pude fazer, e, assim, os fez com um lindo sorriso no rosto, mesmo quando aparecia com amigas sem avisar. Muito obrigada!

Gostaria de agradecer a minha família, meus pais, Marcos e Dilma, sempre dispostos a acolher-me e ajudar quando mais necessitei. Minhas irmãs: Michelle, que, mesmo à distância, mandava força e apoio; a Evelyn, pelas noites de luzes acesas e internet cedida. O apoio sem medidas e o orgulho clamado por eles deu-me mais forças a continuar. Muito obrigada!

Tenho um agradecimento especial, que muitos podem não entender, mas quem faz parte da minha vida particular sabe que é fundamental fazê-lo. Meg, minha cachorrinha linda, foi ela a mais presente em TODOS os momentos, ao meu lado sempre, fitando-me com seus olhinhos expressivos, roubando-me dos estudos com suas bolinhas de chocalho e insistindo para brincar quando meu corpo já não mais aguentava estar diante do computador.

Agradeço aos meus amigos que, de forma clara e amorosa, me deram força e compreenderam minha distância.

Gostaria de agradecer, especialmente, a minha orientadora por ter assumido a responsabilidade de um projeto novo e uma aluna totalmente desconhecida. Espero não a ter desapontado. Faço também um agradecimento especial a CAPES – REUNI, pelo financiamento de pesquisa. Sem a bolsa de estudos seria tudo muito mais difícil.

A todos os meus professores do Programa de Mestrado em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campus de Corumbá (PPGE – CPAN), pelas aulas estimulantes e pelas discussões teóricas que alimentaram a vontade de continuar pesquisando. Suas contribuições e aulas fizeram toda diferença na composição de vários dos capítulos desta dissertação.

Gostaria de agradecer também, de modo especial, duas professoras pelo carinho e atenção mesmo em momentos de descanso: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por ter acompanhado meu crescimento acadêmico e sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas, e Anamaria Santana da Silva, que contribuiu, de maneira única, com seus questionamentos e explicações esclarecedoras.

Quero agradecer a Cleide, secretária do mestrado, que é mais que uma secretária, é uma amiga que estende a mão de ajuda em todos os momentos e sempre preocupada em dar atendimento diferenciado aos alunos. Cleidinha, sem você tudo teria sido muito mais difícil!

A minhas amigas e companheiras de mestrado: Ana Carolina, Andressa, Celinha, Karla, “Kelly”, Islane, Leidiane e Tatiana por todos os momentos. Podemos dizer que construímos conhecimento! Obrigada pela amizade e companhia! Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial ao meu grande presente do mestrado: Kellynha, amiga e companheira, obrigada por sua amizade, pelos debates, pelas leituras compartilhadas, pelas conversas confidenciais, pelo apoio.

Agradeço também aos diretores e coordenadores das escolas que, gentilmente, abriram suas portas para que a pesquisa pudesse ser realizada. Agradeço, da mesma forma, as mães que se disponibilizaram a conversar sobre assuntos tão particulares e cheios de sentidos.

Agradeço à professora Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e ao professor Dr^o. Júlio Ribeiro Soares pelas valiosas sugestões e contribuições feitas ao trabalho durante a qualificação, e por aceitarem o convite de, novamente, estarem juntos comigo no momento da defesa da dissertação.

Enfim, a todas as pessoas que trabalharam comigo e cooperaram pela concretização desta etapa importante do meu crescimento acadêmico, quero deixar expressa a minha imensa gratidão. Muito obrigada!

RESUMO

O maior objetivo nesta pesquisa foi analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica. Para atingi-lo, foi utilizada a proposta dos núcleos de significação que têm a sua base teórica postulada na Teoria Sócio-histórica de Vigotski. Considerando que o homem é formado por um conjunto de heranças de todas as formas de sua evolução e que sua natureza social é composta de uma relação todo-parte, onde seus processos de aprendizagem acontecem, através da relação entre pessoas sempre mediada por e significados e sentidos, entendemos que a construção do ser social é dada seguindo uma interação mediada. A análise das entrevistas demonstrou uma complexa construção de significados e sentidos contraditórios sobre os métodos educativos domésticos. Das famílias entrevistadas, podemos perceber que estas sofreram violência doméstica em sua infância, porém não a significam de tal forma, por legitimar, como corretas, as punições e os castigos citados, assim sendo demonstram, em sua fala, que educar no passado parecia mais fácil que em dias atuais, pois, antes, os filhos simplesmente acatavam as ordens dos pais sem maiores questionamentos. Frente a dificuldade em educar seus filhos, algumas famílias acabam por adotar métodos alternativos de educar. Outra questão apresentada pelas famílias é a respeito da escola. Os pais, de modo geral, depositam na instituição a responsabilidade de ascensão social de seus filhos, acreditam que basta frequentá-la para ter uma vida melhor. Diante das entrevistas, podemos abstrair que os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos domésticos e sua relação com a violência doméstica, todavia, apresentam uma relação estreita, onde o bater e o educar estabelecem uma relação direta, mas os pais não a significam como violência doméstica.

Palavras-chave: Métodos educativos domésticos, Violência doméstica, Infância.

ABSTRACT

The main purpose this research was to analyze the meanings constructed by parents about educational methods and their relation to domestic violence. To achieve it, we used the proposal of meaning nuclei which have their theoretical basis postulated in Socio-Cultural Theory Vygotsky. Considering that the man is formed by a set of legacies of all forms of evolution and its social nature is composed of a whole-part relationship, where their learning processes occur through the relationship between people and always mediated by meanings and senses we understand that the construction of the social is given following a mediated interaction. The analysis of interviews showed a complex construction of meanings and contradictory meanings on domestic educational methods. Of the families interviewed, we realize that these experienced domestic violence in their childhood, but not so mean by legitimate, as correct, the penalties and punishments cited, therefore demonstrate, in his speech, to educate in the past seemed more easier than in today, as before, the children simply deferred to the orders of the parents without further questioning. Facing the difficulty in educating their children, some families end up adopting alternative methods of educating. Another question raised by the families is about school. Parents generally deposited in the institution for social responsibility for their children, believe that frequent it just to have a better life. Faced the interviews, we can abstract the meanings constructed by parents about educational methods domestic and its relation to domestic violence, however, have a close relationship, where the beat educate and establish a direct relationship, but parents do not mean as violence domestic.

Keywords: Educational Methods domestic, Domestic Violence, Childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA	18
1.1 Mediação simbólica	20
1.2 Linguagem e Pensamento.....	22
1.3 Sentido e Significado.....	24
1.4 Subjetividade	27
CAPÍTULO II – INFÂNCIA, FAMÍLIA E VIOLÊNCIA.....	30
2.1 A contribuição dos autores sobre a temática	30
2.2 Práticas de socialização familiar	41
2.3 Educar na perspectiva dos direitos humanos: palmada é possível?.....	45
2.3.1 Educação doméstica e direitos humanos	49
CAPÍTULO III – OS CAMINHOS PERCORRIDOS	58
3.1 A pesquisa	58
3.2 A escolha dos sujeitos	60
3.3 Instrumentos e técnicas	61
3.3.1 A entrevista	61
3.3.2 Roteiro das entrevistas	62
3.4 Os procedimentos metodológicos	63
3.4.1 Estratégias para análise	63
3.4.1.1 As escolas	66
CAPÍTULO IV – A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	69
4.1 Procedimentos para a construção dos núcleos de significação	70
4.1.1 Os pré-indicadores	70

4.1.2 A aglutinação dos pré-indicadores em indicadores	74
4.2 Os núcleos de significação	79
CAPITULO V – ANÁLISES	80
5.1. 1º Núcleo de significação – Lembranças de uma boa infância?	80
5.2. 2º Núcleo de significação – Métodos educativos familiares: ontem e hoje	89
5.3. 3º Núcleo de significação – Métodos alternativos de educação familiar	96
5.4. 4º Núcleo de significação – A escola como instituição educativa	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
ANEXO.....	116

Introdução

Ou isto ou aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa estar
ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Bater ou não bater, eis a questão? Se bater nos meus filhos, sou malvado, se não bater, sou brando por demais e meu filho será um mal educado. Se colocar de castigo, sou cruel, se não colocar, sou um fraco. Entender as questões que envolvem os processos educativos na infância faz com que os adultos pareçam estar em uma gangorra que, a qualquer momento, pode subir, descer e até mesmo partir-se. Perceber a questão implícita no título da presente pesquisa é o primeiro passo para a compreensão dos objetivos propostos. A utilização do termo palmada, aqui presente, é tida como uma simbologia que engloba todos os tipos de castigo e violência contra criança em âmbito doméstico, não se restringindo apenas à punição física aplicada com a palma das mãos. O título escolhido pretende não cair em uma questão de sincretismo maniqueísta da história, mas trazer o leitor à reflexão, convidando-o a pensar em seus métodos e meditar a respeito da forma como conduz a educação de seus filhos, bem como das

crianças ao seu redor, sem a necessidade de trazer uma resposta pronta para definir onde enquadrar o certo e o errado.

A simbologia do termo, então, faz-se presente representando todas as formas de punir uma criança com o objetivo de educar. A palmada não se coloca como entrave de uma discussão, mas como um território frágil que requer cuidados especiais, por fazer parte do senso comum como uma aceitável forma de educar, assim, entendemos que a violência doméstica está presente no cotidiano de nossas famílias e, a pouco, ganhou visibilidade indo de encontro ao senso comum, como não sendo mais uma forma correta de educar uma criança.

Poderíamos, aqui, fazer uma retrospectiva na história provando que, assim, como a palmada, a violência educativa faz-se presente desde o processo de colonização do Brasil, mas muitos autores já o fizeram (AZEVEDO e GUERRA, 2001; GUERRA, 2001; CHAMBOULEYRON, 2007; DEL PRIORE, 2007 entre outros.), logo partiremos de tempos mais recentes, mais especificamente o período que antecedeu a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Lei Federal n.º 8069 de 1990 – o conhecido Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA - marcou o início de uma nova era na defesa dos direitos infanto-juvenis no Brasil. A transição dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 até chegar ao ECA faz parte de um movimento de ruptura com a ordem autoritária ditatorial; com a concepção da infância como objeto; e com a política social repressiva, excludente, clientelista e marginalizante (SILVA e MOTTI, 2001, p. 31).

Silva e Motti (2001) lembram que a fase instituinte do ECA (1975-1988) proporcionou à sociedade brasileira um processo de democratização com significativas mudanças sociais, “indicando novas exigências e desafios emergentes na tentativa de construção de um projeto político no campo democrático e popular, de forma a se contrapor ao modelo vigente, repressivo e clientelista” (p.48). Guerra (2001, p. 22) corrobora que, no final da década de 1970, a sociedade iniciava um amplo processo de redemocratização do país, e o autor completa que, simultaneamente, a economia brasileira sofria grande abalo como resultado da dívida externa, da oscilação inflacionária e da crescente taxa de desemprego.

Durante o período de institucionalização do Estatuto, a sociedade, todavia, permanecia sob a luz de um regime autoritário que perdurava desde a década de 1960. A

década de 1980 foi marcada pelo fim da ditadura militar e apresentou momentos distintos no campo educacional e econômico. A inerte economia de tal período foi responsável por uma classificação¹ que não contempla o campo educacional que se encontrava em estado de luz. Segundo Saviani (2008, p. 402), o fracasso do programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, feito pela Organização das Nações Unidas – ONU, generalizou a avaliação da década, dando-lhe o caráter de “década perdida”, criando um clima negativo, inclusive, no campo educacional. O autor completa que, somente na década de 1990, é que foi constatada uma fecunda organização do campo educacional e foi possível contabilizar os “ganhos da *década perdida*” para a educação.

Os sérios problemas econômicos de tal período tiveram maiores reflexos na população de baixa renda. Del Priore e Venâncio (2010) lembram que as dificuldades econômicas da população apresentaram alta desde o final da década de 1970 com os períodos de insatisfação popular devido à inflação e à estagnação.

Como consequência dessa situação, o número de pobres amplia-se. Entre os anos de 1977 e 1983, o número de pessoas vivendo com rendimentos inferiores a um dólar por dia aumenta de 17 milhões para 30 milhões. Se no passado a pobreza é registrada mais frequentemente no campo, dando origem a formas de banditismo rural como o cangaço, agora ela tem a cidade como principal espaço. (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 287)

O Brasil, que se encontrava em pleno desenvolvimento industrial, desenvolvia também as desigualdades sociais, bem como um novo olhar crítico que enxergava o direito a ter direitos. Essa nova visão fez surgir, na pauta nacional, um novo assunto: a democratização do país. Assim, Silva e Motti (2001, p.29) completam que a luta pela democratização do país foi ganhando corpo na constituição de um Estado de Direito.

Nesse Estado de Direito, o fundamental é o direito a ter direitos assegurados na lei e no sistema de dispositivos políticos concretos, configurando-se a cidadania no reconhecimento tanto da autonomia individual (fruto do liberalismo) como da democracia enquanto poder constituinte do povo (fruto do liberalismo e das lutas pelo direito de voto) e da igualdade e equidades (fruto da luta pelo socialismo).

¹ A década de 1980 foi apontada como “década perdida”, de acordo com Saviani (2008, p. 402): “todos os indicadores econômicos disponíveis apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam esse sentimento de perda. Esse clima negativo projetou também no campo educacional, o diagnóstico da ‘década perdida’”.

O final da década de 1980, marcada pelo crescente empobrecimento da população, carregou consigo as novas demandas e as lutas pelas eleições diretas, bem como a reivindicação de uma Constituição cidadã² que garantisse direitos universais a toda população. Nesse contexto foi aprovada, em 1988, a primeira Constituição cidadã e, nela, garantida a primazia de direitos da criança e do adolescente com o artigo 227 que assegura:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A tentativa de implantar um Estado de Bem Estar Social aconteceu sem êxito no Brasil, assim podemos dizer que a década de 1990 foi claramente marcada pelo neoliberalismo, caracterizado pela redução do papel do Estado na economia, obrigando os Estados e Municípios a transferir parte de suas funções para instituições privadas através da privatização de empresas e serviços públicos, abertura da economia, dependência financeira de capital estrangeiro, entre outras. Como consequência do neoliberalismo, houve o aumento da taxa de desemprego, os salários foram reduzidos e as diferenças sociais aumentaram, abrindo as portas para a redução dos direitos sociais como justificativa à falência do Estado. (SILVA e MOTTI, 2001)

Durante tal período, a vida da família brasileira foi marcada por uma profunda desigualdade social, “apesar do maior desenvolvimento econômico e social de algumas regiões, permanecem os contrastes sociais” (SILVA e MOTTI, 2001, p.44). Juntamente com o aumento da desigualdade social, vemos, no quadro das políticas públicas, o crescimento das políticas focais com objetivo não de garantir os direitos da população, mas se apresentando com caráter assistencialista. Para os autores

² De acordo com Silva e Motti (2001, p.29), a constituição cidadã nasceu “na luta pela democratização do país, em oposição à visão repressivo/clientelista, foi se estruturando e manifestando socialmente um paradigma de um Estado de Direito e não apenas direitos de uns e outros e desvinculados entre si. [...] Nesse sentido, deveriam ser assegurados direitos *universais* a todos no âmbito da saúde, da educação, da segurança social, das mínimas condições de vida.”

um grande número de crianças e adolescentes vêm-se sem condições de acesso aos seus direitos básicos, tanto em função das condições sociais e econômicas do país quanto em função das políticas, que ainda são incapazes de reduzir significativamente as desigualdades fundamentais. (SILVA e MOTTI, 2001, p.44)

Todo percurso histórico feito até aqui serve para observar a situação enfrentada pelas famílias durante o processo de redemocratização do Estado, incluindo luta por melhores condições de trabalho, de vida e, acima de tudo, a garantia de seus direitos fundamentais. Como se pode ver, a sociedade conquistou vários direitos garantidos em lei, a infância e a adolescência também tiveram grandes ganhos com a aprovação da Lei Federal n.º 8069/90. Contini (2009, p. 298) acrescenta que:

Nessa perspectiva, portanto, a criança e o adolescente são considerados pessoas, cidadãos com direitos a serem garantidos pelo Estado, pela sociedade e pela família. Direito de serem educados, direito aos cuidados de saúde, direito de serem amados, direito ao lazer, direito de serem acolhidos, especialmente quando lhe faltam condições fundamentais para sobreviver.

Contudo, muito ainda há de ser feito. Quando tratamos de garantia de direitos infanto-juvenis, é necessária uma mudança não só na legislação, mas uma mudança cultural, mesmo que seja um pensamento aparentemente utópico, é preciso mudar a cultura de punir fisicamente as crianças com o intuito de educar.

A proposta de realizar uma pesquisa relacionada aos métodos educativos pode ser considerada uma tentativa de contribuir com a mudança cultural, mesmo que seja um único passo em uma longa caminhada. A ideia inicial da pesquisa surgiu durante a graduação em pedagogia, quando houve a oportunidade de trabalhar com crianças que eram vítimas de violência doméstica e/ou encontravam-se em estado de vulnerabilidade social. A primeira experiência com tal público foi em um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Corumbá. A proposta era ser educadora social em um Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente. Lá, as crianças e os adolescentes recebiam atendimento psicossocial, jurídico e acesso a atividades que pudessem auxiliar na reinserção social deles.

A segunda grande oportunidade foi como bolsista pela Organização Internacional do Trabalho – OIT em uma parceria com a Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul – UFMS, no município de Corumbá, nas observações preliminares e coleta de dados para o processo de implementação do diagnóstico rápido³ proposto que visava a “conhecer a situação de exploração a que as crianças e adolescentes são submetidos, detectar a existência de possíveis redes de exploração e investigar como os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes entendem/abordam esse tema.” (SILVA, 2005, p. 26) Para que as observações e a coleta dos dados ocorressem de forma sistêmica foi realizado um processo de capacitação de todos os bolsistas e educadores sociais dos programas municipais de atendimento à infância e à adolescência em situação de vulnerabilidade, sempre utilizando a metodologia⁴ disponibilizada pela OIT para o Diagnóstico rápido.

Diante de todas as oportunidades e capacitações para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que o acesso foi-nos possível, houve a necessidade manifesta de aprofundar os estudos e pesquisar como as crianças entendiam a violência sofrida, na tentativa de perceber a dor pela visão das vítimas. Logo, houve a proposição de estudar o tema e a realização de uma pesquisa de iniciação científica a fim de investigar como as crianças veem os castigos físicos aplicados por seus pais ou responsáveis. A experiência foi enriquecedora. Ao término da investigação, vários questionamentos foram abarcados, no entanto, vieram os novos e a necessidade de uma nova pesquisa, agora, com o objetivo de analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica.

A primeira pesquisa mostrava que o comportamento de punir para educar, quando reforçado pelos pais, acaba por transformar-se em um círculo vicioso, pois a criança aprende que, no futuro, será correto educar seus filhos através de castigos físicos, por acreditar que ações realizadas por adultos são sempre corretas. Diante de tal

³ Dentro do Programa de Ação Integrado e Referencial para Combater o Tráfico e a Exploração Sexual Comercial de Meninas e Meninos em Corumbá e Região.

⁴ O Diagnóstico Rápido é uma metodologia de pesquisa proposta pela OIT, que utilizava um material já adotado em outras localidades. “O material consistiu em um roteiro orientador de observação pra identificação de possíveis locais de exploração e de sujeitos para entrevistas; um questionário para ser aplicado com profissionais da região, a fim de identificar as perspectivas dos prestadores de serviços em relação à exploração sexual de crianças e adolescentes; um questionário a ser aplicado com pessoas adultas da comunidade a fim de conhecer a percepção em relação à questão e, a partir dessa percepção auxiliar a identificação de crianças e adolescentes em situação de exploração; um questionário de entrevistas com meninos e meninas em situação de exploração; modelo de relatório final; manual sobre o trabalho de campo; guia de orientação de procedimentos e uma fita de vídeo orientadora.” (SILVA, 2005, pp.26-27)

conjuntura, foi possível refletir quanto ao compromisso que deve ser assumido pela sociedade para garantir os direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa foi a ideia geradora da nova pesquisa. Entender os métodos educativos na visão dos pais, a princípio parecia uma tarefa fácil, contudo, refletindo as relações que envolvem tal ação, foi possível perceber que a educação dispensada aos filhos, pelos pais, é bem mais complexa do que parece.

Durante a pesquisa de iniciação científica, ficou muito claro, no discurso das crianças, que muitas delas aceitavam a punição física como sendo uma forma adequada de corrigir um erro, assim sendo, perante tal constatação, veio a nova necessidade de estudar mais profundamente e conhecer o sentido e o significado que os responsáveis, ou seja, aqueles que praticam a educação diária, atribuem aos castigos físicos como métodos educativos. Qual seu discurso quando tratamos de métodos educativos?

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica. Para a realização da pesquisa, será adotado o método materialismo histórico dialético, fundamentado na teoria sócio-histórica de Lev Semenovich Vigotski, que nos dará a possibilidade de observar e apreender a essência do objeto a ser estudado, permeado pela dicotomia objetividade x subjetividade.

Considerando que o homem é formado por um conjunto de heranças de todas as formas de sua evolução e que sua natureza social é composta de uma relação todo-parte, sendo que os seus processos de aprendizagem acontecem através da relação entre pessoas sempre mediada por significados e sentidos, entendemos que a construção do ser social é dada seguindo uma interação mediada. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. (VIGOTSKI, 1984 p. 99).

Para que Vigotski compreendesse as funções psicológicas superiores, a sua grande questão estava em entender não o objeto de estudo em si, mas seus processos, pois, para ele,

(...) abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto

auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VIGOTSKI, 2007, p.68)

Com base nesse ponto de vista, procuraremos analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e a sua relação com a violência doméstica, observando sempre o processo que constitui a formação social de tais sujeitos.

Logo, com o intuito de facilitar a compreensão dos sentidos e significados construídos pelos pais, o texto será apresentado da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata de apresentar as questões teóricas e metodológicas, esclarecendo as categorias que compõem a Teoria sócio-histórica, além de alguns termos que possuem significados peculiares ao do conhecimento comum e são fundamentais ao entendimento do contexto apresentado na presente pesquisa.

O segundo capítulo faz uma revisão na literatura buscando o que há de novo na discussão da violência como método educativo. São apresentados os pontos de vista de diversos autores a respeito da educação doméstica, seja ela punitiva ou não. O capítulo apresenta também a família e suas relações, discutindo a formação social de um sujeito, quando está em processo de desenvolvimento na infância. Outro tema abordado, neste capítulo, é a questão de educar em uma nova perspectiva: os Direitos Humanos.

O terceiro capítulo apresenta questões referentes à pesquisa de campo. Em tal capítulo, será apresentada a forma como a pesquisa aconteceu, desde a escolha dos sujeitos, passando pelos instrumentos e técnicas, o roteiro das entrevistas, bem como a visita as escolas.

O quarto capítulo traz a construção dos núcleos de significação, apresentando todo o processo até chegar a cada núcleo definido.

O quinto capítulo apresenta a análise das entrevistas dentro de cada núcleo de significação definido no capítulo anterior, seguido pelas considerações finais e referências bibliográficas.

Capítulo I

A contribuição da Teoria Sócio-histórica

A formação social de um indivíduo não acontece de um dia para outro, cada criança, que nasce, é inserida à cultura de sua família unida à cultura de uma sociedade. Entretanto, cada indivíduo possui sua singularidade, construída de maneira particular e única, “assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico”. (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224)

Para entender o homem e sua constituição como ser social, partiremos do pressuposto que “a primeira condição de toda história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos” (MARX & ENGELS, 1989, p.4) e que sejam considerados não os fatos, mas os processos, por avaliar que “o modo pelo qual os indivíduos produzem sua vida reflete exatamente o que são, pois seu ser coincide com aquilo que se produz tanto quanto com a forma pela qual se produz” (MIRANDA, 2011, p.20)

Diante disso, tal estudo adota, como pressuposto epistemológico, a Psicologia Sócio-Histórica, por entender que a mesma ajuda a refletir a respeito das indagações presentes na realização e análise da pesquisa. Como forma de iniciar a discussão, é imprescindível reafirmar que o princípio básico na relação pensamento-linguagem é analisar processos, sem nos contentar com a simples descrição de fatos, mas buscando a explicação sobre como foram construídos os processos de formação social do objeto de estudo para que, dessa forma, seja compreendido o movimento do pensamento. (AGUIAR & OZELLA, 2006)

Para melhor compreender como a teoria escolhida dará suporte à pesquisa é necessário tratar a respeito de Vigotski, um jovem advogado e estudioso dos escritos de Karl Marx e Friederich Engels. Ele viveu no início do século XX e foi um dos responsáveis por idealizar a psicologia sócio-histórica em um período de grande efervescência mundial. No auge de sua carreira, acontecia, ao seu redor, a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e, se não bastasse, a sociedade padecia com os efeitos

da Guerra, com fome, miséria e doenças. Vigotski acreditava na emergência de uma nova sociedade, onde fosse possível ligar a produção científica e o novo regime social que acabava de ser implantado no período pós-revolução. Durante sua formação, no curso de direito, teve a oportunidade de frequentar os cursos de filosofia, psicologia e literatura, conforme afirma Oliveira (2010), completando que tal conveniência foi fundamental no desenvolvimento de sua carreira.

Assim, podemos dizer que, através de seus estudos, Vigotski entendeu que a psicologia precisava de um método que a elevasse ao patamar de ciência. O autor “via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. XXV), capaz de ser utilizado para estudar os fenômenos como processo em movimento e em mudança. A nova teoria, que vinha sendo formulada por ele, tinha como objetivo formar uma nova corrente de pensamento, chegando a uma nova psicologia, que atendesse aos padrões científicos.

Para Murta, nesta corrente de pensamento, existe um mundo material que vem antes da existência de seres humanos, “este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação do homem, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza subjetivada, significada e, portanto, cognoscível.” (MURTA, 2008, p.19)

Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir de seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. (MARX e ENGELS, 1989, p.09)

Como forma de atingir seus objetivos, Vigotski desenvolveu estudos experimentais que não chegaram a uma conclusão devido a sua breve vida, entretanto seus companheiros de estudo, Luria e Leontiev, deram seguimento aos estudos da teoria sócio-histórica. Vigotski buscava mais do que simplesmente unir as psicologias do tipo experimental e mentalista, ele buscava sua síntese. É necessário esclarecer, como lembra Oliveira, que a palavra síntese, no Materialismo Histórico Dialético, assume um novo significado, daí a necessidade de explicar como autores marxistas definem-na,

“pois essa é uma idéia constantemente presente em suas colocações e é central para sua forma de compreender os processos psicológicos”. (OLIVEIRA, 2010, p.23)

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integra numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 2010, pp. 23-24)

Complementando o que afirma Oliveira acerca do termo síntese, existem outros termos característicos que merecem um maior enfoque, pois, como expresso anteriormente, auxiliam na compreensão das ideias e possibilitam que texto e leitor “falem” a mesma língua. Dessa forma, é necessário compreender algumas particularidades das categorias que nortearão a pesquisa, bem como a sua importância na compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos pais aos métodos educativos domésticos.

1.1. Mediação simbólica.

A mediação simbólica, segundo Oliveira (2010), é um dos pressupostos da Teoria Sócio-histórica e trabalha a relação homem x mundo, sendo esta uma relação que acontece através de sistemas simbólicos mais aprimorados “que são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual como o meio físico e social em que vive” (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Durante seus estudos, Vigotski tinha como um ponto de inquietação entender as funções psicológicas superiores, “que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.” (OLIVEIRA, 2010, p. 28)

Vigotski considerava o homem como único animal capaz de desenvolver os processos elementares superiores, ou seja, capaz de realizar atividades de modo voluntário e intencional, conforme aponta Oliveira (2010). Para que possamos entender as concepções definidas por Vigotski a respeito do funcionamento psicológico, é

necessário ter conhecimento do conceito central de mediação, assim: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento.” (grifos do autor) (OLIVEIRA, 2010, p. 28) “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.” (OLIVEIRA, 2010, p. 29) Podemos considerar a mediação como uma ferramenta constitutiva da unidade do objeto, que articula objetividade e subjetividade, quebrando a dicotomia existente.

A mediação, por sua vez, é realizada através de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos têm relação direta com o trabalho e com as relações sociais, logo, podemos dizer que são instrumentos externos ao corpo humano. Já os signos, segundo Vigotski, são os “instrumentos psicológicos”, ou seja, “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 32)

Desse modo, chegamos ao que Vigotski chamava de internalização, definida, por ele, como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). O indivíduo, durante a sua infância, constrói, através dos signos externos, algo que podemos chamar de um “arquivo mental” de ações que, aparentemente, “deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Entretanto, essa aparência é apenas ilusória.” (VIGOTSKI, 2007, p. 56)

Assim, podemos dizer que os signos internalizados são como instrumentos que permitem ao homem planejar, lembrar-se de objetos, situações, eventos etc., através de representações mentais.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, pp. 57-58)

De acordo com os apontamentos de Oliveira (2002), o grupo cultural é o responsável por fornecer os sistemas de representação da realidade e o indivíduo recebe e organiza o real, construindo seus instrumentos psicológicos que serão responsáveis

pela mediação entre indivíduo e mundo. Assim, a interação direta entre indivíduos é responsável pelo fundamental papel de construção do ser humano, “é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.” (OLIVEIRA, 2010, p. 39)

Vale lembrar que a cultura, em Vigotski, não é algo pronto, onde o indivíduo apenas é colocado “dentro”, ela pode ser considerada como um palco de negociações, que, a cada momento, é recriado e reinterpretado. Assim, a vida social é um constructo de sistemas simbólicos e a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

1.2. Linguagem e Pensamento.

Se a linguagem é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como o pensamento e a palavra influenciam os métodos educativos familiares? Aguiar e Ozella (2006, p.226) afirmam que “para entender o pensamento [...] temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra entendemos o movimento do pensamento.” A relação mediada pensamento-linguagem é uma característica tipicamente humana que foi e continua sendo estudada a fim de compreender os meandros que as envolve. Logo, a proposta é discutir como o pensamento e a palavra contribuem de maneira valiosa na compreensão da relação dialética entre tal categoria de análise e o objeto de estudo.

As atividades rotineiras que envolvem a emissão da palavra e do pensamento parecem atos simples, que podem ser explicados separadamente sem a necessidade de estabelecer uma relação entre eles. Era isso que acreditavam os estudiosos de meados do século XIX. Vigotski possuía uma visão diferenciada a respeito do assunto, sendo este o motivo de seus estudos ganharem caminhos diversos dos de outros estudiosos da época. Segundo Vigotski, a fala e o pensamento não existiriam de modo isolado. Ele acreditava que: “a ineficácia da maior parte das investigações anteriores deveu-se, em grande parte, ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles”

(VIGOTSKI, 2008, p.150). Ele afirmava ainda que, quando estudados de modo separado, nenhum dos quais possuía as propriedades do todo.

Vigotski (2009) substituiu

a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade. (VIGOTSKI, 2009, pp. 397-398)

A unidade encontrada durante seus estudos do pensamento verbal foi o significado das palavras. Para Vigotski (2008, pp.150-151), “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável.” Entretanto, quando se fala em significado das palavras nos remetemos à próxima categoria de análise a ser discutida, os sentidos e significados, contudo, o significado das palavras não deve ser visto apenas como um fenômeno da fala. Se o observarmos sob a luz da psicologia será considerado uma generalização ou um conceito. “E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.” (VIGOTSKI, 2008, p.151). Vale lembrar que “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.” (VIGOTSKI, 2008, p.151).

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) afirmam “que a relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro.” E um ponto de fundamental importância compreendido como resultado dessa relação é que o significado das palavras evolui, essa descoberta fez Vigotski tirar o estudo da palavra e do pensamento de um “beco sem saída” (VIGOTSKI, 2008, p.156). Naquele momento, chegou-se a conclusão que “não é

simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra”.

Como forma de encerrar o esclarecimento dessa categoria de análise, recorreremos ao próprio Vigotski, o qual afirmava que a ideia principal podia ser resumida da seguinte maneira:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas, um processo um movimento continuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma serie de planos. (VIGOTSKI, 2008, pp.156-157).

Partiremos, agora, à discussão dos sentidos e significados presentes na palavra, pois, conforme afirma Aguiar (2011, p.130), “o significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem”.

1.3. Sentidos e significados.

Os sentidos e significados são peças fundamentais para a compreensão de tal estudo. A forma como um ser humano recebe a cultura de seu povo está diretamente ligada à forma de conduzir futuramente sua vida. Já tratamos da mediação simbólica, da linguagem e do pensamento e vamos discutir, agora, mais uma categoria de análise: os sentidos e significados. Estudiosos atuais da Teoria Sócio-histórica, como Aguiar e Ozella (2006, p. 226) discutem tais categorias. Para eles, “os significados são [...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização, de nossas experiências”. Vigotski completa que o significado de uma palavra é uma generalização, uma forma de classificar coisas e objetos em determinados grupos, mas afirma também que o significado não existe sem o sentido. Assim sendo, é importante frisar que ambos compõem uma unidade indivisível e diferente, onde um não existe sem o outro. Aguiar define que:

o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. Dessa forma, o sentido nos parece mais complexo e mais amplo que o significado, uma vez que este último constitui apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. (AGUIAR, 2011, p.105)

Desse modo, os sentidos são produzidos subjetivamente a partir de uma relação dialética com o social e a história, em que cada indivíduo “soma” de modo psicológico fatos ocorridos no exterior e no interior, transformando “o social em subjetivo, colocando o novo no social, de outra forma, não seria uma relação dialética.” (AGUIAR, 2011, p.106)

Vale salientar o que afirma Vigotski (2008, p.181) que “o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável, e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido”, logo, podemos compreender que o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo e mutável, “modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado”. (VIGOTSKI, 2008, p.182)

Aguiar (2011, p.191) esclarece ainda que “quando se pretende ir além das aparências, é preciso ter clareza que a palavra contém mais do que ela revela: a dimensão semântica da palavra não consegue traduzir – ou expressar – todas as possibilidades de registro da realidade” e completa seu esclarecimento dizendo:

a unidade fundamental dos sentidos não reside na cognição e, sim, na emoção, a qual não é, de modo nenhum facilmente – ou de maneira imediata – identificável. Sem esquecer a tensão dialética que constitui a significação – processo de produção de significados e sentidos – salienta-se que, se os primeiros serão internalizados e transformados em sentidos, é porque foram – e continuam sendo constituídos pelos homens, em sua atividade no mundo social e histórico. (AGUIAR, 2011, p 191)

A apropriação dos sentidos produzidos individualmente acontece através de um processo em que não há a simples reprodução dos momentos vividos e sim o surgimento de algo novo, onde o sujeito transforma o social em psicológico. (AGUIAR, 2011). Assim sendo, o pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa

pelo significado e o sentido. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Essa afirmação revela pontos importantes para a compreensão do estudo proposto. Se como dito anteriormente que uma palavra sem significado é um som vazio, e que a palavra é a realização do pensamento, podemos entender que: “são os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.” (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Tendo como princípio que “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p.150), podemos, então, entender a dificuldade que estudiosos da psicologia anteriores a Vigotski tinham em compreender que o pensamento e linguagem não podiam ser estudados e compreendidos de modo independente.

Um dos pontos de essencial importância nos estudos de Vigotski foi a descoberta da evolução dos significados das palavras. Ficou claro, para ele, que se o significado de uma palavra evolui, “a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica” (VIGOTSKI, 2008, p.156), pois, para ele, “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas” (VIGOTSKI, 2008, p.156).

O significado das palavras em Vigotski postula um dos componentes essenciais de sua teoria, pois para ele o significado é um fenômeno do pensamento ‘é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.’ (OLIVEIRA, 2010, p.50).

Adquirir, conhecer, adentrar, pertencer a uma cultura não é um processo tão simples como se imagina. A criança, ao nascer, como dito anteriormente, é inserida à cultura de sua família e da sociedade a sua volta, entretanto, a singularidade e a forma como cada indivíduo vai internalizar, assimilar e exteriorizar cada ação tem suas particularidades.

É através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna. Assim, é importante frisar que a atividade de cada indivíduo é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. Nesse processo, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, determinando-se mutuamente. (AGUIAR, 2011, pp. 98-99).

O homem e a sociedade só existem em conjunto, há, entre ambos, uma relação anônima e indispensável, onde cada um tem destaque por sua singularidade e particularidade. A forma como cada indivíduo internaliza suas informações é que o torna singular em uma universalidade. Quando tratamos de sentido e significado e buscamos suporte teórico, o estudo é sempre encaminhado a tratar da singularidade e subjetividade, por serem como peças de quebra cabeça que, sozinhas, não nos mostram a grandeza de uma imagem. Partiremos, assim, ao estudo dos processos subjetivos referentes à constituição do homem.

1.4. Subjetividade.

O que é a subjetividade? Como ela é formada em um sujeito? Ou seria ela a responsável pela formação social do sujeito? Aguiar (2011, p.192) mostra que a subjetividade é construída “a partir de complexas reorganizações e arranjos que acionam e mobilizam a vivência afetiva e cognitiva do sujeito que, na forma de sentidos, se encontram totalmente imbricadas.”

As ações humanas, ou seja, as atividades desenvolvidas cotidianamente estão diretamente ligadas à construção social de um indivíduo. Tais atividades sociais foram produzidas e acumuladas ao longo de gerações e influenciam diretamente na formação dos sujeitos, mas é importante lembrar que o homem não é simplesmente formado pelo meio, ele também é responsável por sua transformação.

Em outras palavras, a Psicologia Sócio-Histórica parte das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para a produção de sua existência. O homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e idéias. (GONÇALVES, 2011, pp.38-39).

Podemos dizer, então que o homem é um ser ativo que se forma através da mediação entre o material e o psicológico, utilizando a linguagem como maior instrumento. O processo de construção da subjetividade não deve ser considerado como uma simples interiorização de fatos vivenciados, mas como uma construção interna que

recebe sentidos próprios, criando um homem único, singular. Vale lembrar, como escreveu Gonzalez Rey (2003, p. 78), que “a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade”.

De acordo com Aguiar (2011, p.130), para compreender a gênese da subjetividade, tarefa complexa, diga-se de passagem, é necessário ter, como ponto de partida, as “palavras/signos”. A autora discute que, quando realçamos a importância dos signos, carecemos destacar a linguagem como objeto de mediação da subjetividade e como instrumento que materializa as significações sociais e históricas.

A linguagem se constitui como fator essencial na formação da consciência. Permite a retenção na memória, que, por sua vez, permite a designação de objetos sem a sua presença. Em consequência disso, a linguagem dobra o mundo perceptível, criando um mundo de imagens internas. Não se trata evidentemente, de uma imagem espetacular do mundo, do externo, da coisa. Trata-se de uma construção peculiar (porque é humana) que engendra aquilo que convencionamos chamar de subjetividade. (FURTADO, 2011, p.78).

A construção de processos subjetivos vem sendo amplamente discutida, conforme assinala Furtado (2011), assim “o termo *subjetividade* tem sido usado para definir todo fenômeno humano que escapa a concretude da *objetividade*” (FURTADO, 2011, p.87), logo podemos dizer que tem sido usado no campo da psicologia e da psicanálise, como sendo resultado da produção psíquica do sujeito, chegando a algo que podemos chamar de uma generalização⁵.

A subjetividade social representa uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos objetivos – infra-estruturais, de relação, organização, etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação do sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social que se integram em determinadas configurações que atuam de forma simultânea nos espaços sociais e

O termo generalização é utilizado no mesmo sentido que Furtado (2011). O autor diz que o termo generaliza-se de tal forma que não necessita mais de definição, recebendo o estatuto de um constructo básico. (p.88, nota de rodapé).⁵

nos sujeitos que os constituem. As configurações que caracterizam a subjetividade social se concretizam nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como nos diferentes climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, etc. que delimitam subjetivamente o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam. (GONZALEZ REY, 2003, p.209).

Assim como as palavras/signos têm sua importância na compreensão dos processos subjetivos, a linguagem merece ser enfocada, pois esta é carregada de sentidos subjetivos constitutivos do pensamento, uma vez que “o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo.” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.225).

A construção de uma experiência por meio da linguagem e sua articulação com um pensamento próprio é um dos processos que definem o ser sujeito. Nesse processo é claro que a linguagem não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como um momento constituinte das configurações subjetivas que participaram na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto. (GONZALEZ REY, 2003, p.236).

Desse modo, podemos entender que o processo de construção da subjetividade é peça chave na formação social de um indivíduo, pois ele surge da relação dialética entre indivíduo, sociedade e o outro, através de trocas externas/internas, social/individual. Podemos questionar ainda como é que os indivíduos, que compõem as famílias, edificaram a educação recebida durante a infância e transmitem, na vida adulta, para seus filhos? Não é possível afirmar que teremos todas as respostas ao final deste estudo, mas podemos dizer que novos questionamentos surgirão, alimentando, assim, a ânsia de pesquisar.

Capítulo II

Infância, família e violência.

2.1. A contribuição dos autores sobre a temática.

As relações familiares têm sido objeto de inúmeros questionamentos, tanto na intimidade do lar, quanto em meios acadêmicos. Vivemos em uma época que antigos saberes assumem novos conceitos, causando insegurança a respeito do que é correto na educação de uma criança. Para melhor compreender tais questionamentos, é necessário voltar o olhar para o passado e entender o conceito de família, como nasceu e como foi formado para chegar ao que temos hoje. Assim, tomemos como referência Ariès, de forma que possamos ter uma clara visão do surgimento do sentimento de família associado ao sentimento de infância. “Se percorrermos as coleções de estampas ou as galerias de pinturas dos séculos XVI e XVII, ficaremos impressionados com essa verdadeira avalanche de imagens de família” (2006 p. 138). As relações parentais existiam, contudo “o sentimento era novo, mas não a família.” (2006 p. 152). Esses sentimentos tão fortes formando-se em torno das singularidades parentais traziam à tona uma nova forma de educar.

Cabe ressaltar que muitos autores já fizeram estudos a respeito das profundas transformações econômicas, sociais e culturais nos campos família e infância. (ARIÉS, 2006; DEL PRIORI, 2007; DEL PRIORI e VENANCIO, 2010; RAMOS, 2007; SZYMANSKI, 2004;2006;2010; entre outros) logo, não entraremos em maiores detalhes. Assim, de forma resumida, podemos afirmar que o período entre os séculos XIII e XIV é caracterizado por profundas transformações. Transitamos de um período em que inexistia o conceito de família, assim como o conceito de infância, para um momento em que brotava um amor materno que crescia como se tivesse existido desde sempre, seguido por novos cuidados especiais, com novas e específicas necessidades de educação doméstica de crianças.

As crianças dos séculos XIII e XIV que aprendiam as questões da vida em seu cotidiano passavam a formar um grupo onde era necessária uma preparação especial. Ariès corrobora afirmando que:

isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (2006, p. X – prefácio).

A educação familiar perdia espaço para a nova forma de educar assumida pela escola, que, com o passar do tempo, ganhou novas proporções e passou a ser um dos sinônimos de poder. Os antigos colégios do século XIII, com características de “asilo para estudantes pobres” (ARIÈS, 2006, p.110), transformaram-se em institutos de ensino, marcado pelos colégios jesuíticos, doutrinários e oratorianos do *Ancien Régime* no século XVII. A transformação progressiva da educação como processo de socialização estava densamente ligada ao novo sentimento de família e de infância, amparados pelos crescentes princípios do liberalismo que, durante esse período, estava em seu apogeu. A nova privacidade que as famílias ganhavam com casas particulares, onde não mais a vida era vivida em conjunto, permitia que mobilizações afetivas ganhassem espaço. “Surge à casa moderna, projetada no isolamento íntimo, primórdios do que mais tarde se nomearia lar.” (NEVES, 2008 p. 44).

Nos séculos XVII e XVIII, observa-se que a educação liberal tem como tema principal a formação do trabalhador disciplinado com base em uma educação elementar. O século XIX é o divisor de águas no que se refere à educação, pois neste século é que serão organizados os sistemas nacionais de ensino. Corresponde a uma mudança na visão liberal da educação, pois ganha relevo, neste século, a proposta de educação para a cidadania. (LIMA, WIHBY, FAVARO, 2008, pp. 19-20)

O breve resgate histórico tem o objetivo mostrar a intrínseca relação entre a família e a educação e, de forma análoga, que os processos de socialização utilizados por toda uma linhagem ganhavam novas formas e assumiam confrontações desiguais. Não era objetivo deste capítulo discutir a relação da família com a educação escolar, no entanto, quando buscamos referências sobre as práticas de socialização familiar é impossível separar a educação familiar da educação escolar.

O cenário, a casa, incorporada de sentimentos nutridos pela história humana, não é uma obra arquitetônica, social, cultural e econômica apenas. Ela é ainda a casa da família, lugar de refúgio de um grupamento peculiar, que produz e reproduz neste cenário filhos, irmãos, tios, avós... mas, de maneira incomensurável, produz singularidades e subjetividades a partir dessa coletividade. (NEVES, 2008 p. 48).

É nesse contexto que discutiremos os sentidos apresentados pelos pais à educação dada a seus filhos com o intuito de socializar.

Partindo, agora, para as práticas de socialização familiar é necessário tratar do processo de internalização, levando em consideração que “o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 226). É importante também que tenhamos clareza que, para Vigotski, a internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (2007, p.56). Assim, o processo de socialização de uma criança é uma reconstrução do vivenciado em seu cotidiano, podendo afirmar que os pais são o elo que liga a criança ao mundo.

A formação social de uma criança é cultivada indireta e subjetivamente pelas relações estabelecidas entre ela e sua família.

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas concretizam-se em ações contínuas e habituais, ou seja, nas trocas interpessoais. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração. Seu caráter educativo expressa-se tanto na finalidade de transmissão de saberes, hábitos, conhecimentos e em procedimentos que garantam sua aquisição e fixação, como também na constante avaliação dos membros receptores quanto ao grau de assimilação do que lhes foi transmitido. (SZYMANSKI, 2010 p. 20).

Como podemos observar, a família nem sempre foi como vemos hoje. A construção dos cenários domésticos teve os primeiros sinais de mudança ao final da Idade Média, como afirma Neves, lembrando, ainda, que as casas ficaram maiores e as comodidades físicas melhores. Os casais podiam ter filhos sem que estes servissem

apenas para perpetuar a espécie, logo a criança que não possuía lugar cativo na sociedade ganhava espaço no seio familiar. Somente no século XVII, como visto anteriormente, a relação estreitou-se passando a nascer uma relação efetiva e preocupada em preparar a infância para a sociedade.

A família, que passou por inúmeras transformações, chegou à modernidade e assumiu um papel institucional com a tarefa de educar para a sociedade, formando um indivíduo capaz de adaptar-se ao mundo pré-estabelecido, assimilando valores sociais próprios de sua família, bem como os demais valores construídos pela sociedade como um todo.

A criança, ao nascer na família, já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados, idiossincraticamente, pela própria família que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. A cultura familiar particular está impregnada de valores, hábitos, mitos pressupostos, modos de sentir e de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências para a constituição do sujeito. (SZYMANSKI, 2010 p. 22).

Ao tratar da família como uma instituição responsável pela formação social de uma criança, é necessário focar também os métodos educativos. E ao tratar de tais métodos educativos, encontramos, em nossa literatura, práticas de educação aceitas por uma sociedade que tem sua base calcada em uma educação doméstica que utiliza punições corporais. Assim, podemos afirmar que a violência é um fenômeno que se dissemina nas diversas esferas sociais e torna-se complexo por ser aceito pela sociedade como algo banal e cotidiano. Desse modo, os aspectos que a envolvem permitem interpretações diversas, podendo afirmar que é difícil tratar sobre o assunto. O presente capítulo pretende apresentar o que vem sendo debatido na literatura atual a respeito da temática aqui proposta.

O que pensar quando vemos um pai ou mãe corrigindo através de punição física um filho? Tal atitude pode ser considerada correta? Existe uma forma correta de educar um pequeno? Qual o caminho a seguir na educação de uma criança? O que é que meu filho aprende quando lhe dou uma palmada? A palmada educa mesmo? É com grande certeza e facilidade que encontraremos pessoas com opiniões contrárias a respeito dos métodos educativos punitivos ou simplesmente a favor de um tapinha no bumbum.

Para tratar da questão da violência é necessário considerar o contexto em que a família está inserida, qual estrutura social dá-lhe base e os modelos de relação social que prevalecem em seu ambiente. É preciso considerar, como afirma Ferreira (2002, p.19), que:

A violência é um fenômeno que se desenvolve e dissemina nas relações sociais e interpessoais, implicando sempre uma relação de poder que não faz parte da natureza humana, mas que é da ordem da cultura e perpassa todas as camadas sociais de uma forma tão profunda que, para o senso comum⁶, passa a ser concebida e aceita como natural a existência de um mais forte dominando um mais fraco.

Vários autores (GUERRA, 2001, p.33; FERREIRA, 2002, p.34-34; LONGO, 2002, p. 15; DAY *et. al.*, 2003, p.10) destacam a existência de quatro tipos de violência doméstica reconhecidos: violência física, violência psicológica, violência sexual e negligência. Trataremos, aqui, da violência doméstica como um todo, não elegendo apenas um tipo, por entender que os quatro tipos citados podem habitar o cotidiano infantil, sejam elas em conjunto, seja uma ou mais associadas. O foco da discussão será, então, a violência utilizada como método educativo infantil ocorrido em âmbito doméstico.

Não há um consenso quanto aos métodos que se consideram violentos no processo educacional entre pais e filhos, embora mais recentemente, a tendência mundial é considerar violência qualquer modalidade ou ato disciplinar que atinja o corpo da criança ou do adolescente. (DAY *et al*, 2003, p. 13).

Há muito, os métodos educativos punitivos habitam o cotidiano familiar e compõem o conhecimento popular de que é correto bater quando uma criança comete algum erro. Day *et al* (2003 p. 12) afirmam que “até 1960, pensava-se que a violência contra crianças era rara, em parte porque a disciplina física de crianças era mais aceita; em parte pela sua negação.” Na sociedade que vivemos hoje, a educação de uma criança deveria seguir os parâmetros morais assegurados em lei, sendo inaceitável ferir a integridade física de um ser em desenvolvimento. Mas como podemos definir o que é correto quando se trata de educar uma criança? Guerra (2001, p. 34) assevera que o

⁶ O senso comum adotado parte do princípio definido por Gramsci (1987, p.14) quando afirma que: “‘senso comum’ é um nome coletivo, como religião; não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico”.

conceito de violência física tem passado por algumas transformações especialmente ao longo dos últimos 30 anos.

Horta *et al.* (2005, p. 12) assinalam que “a casa onde a criança mora não está sendo o local de que ela tanto necessita para o seu pleno desenvolvimento”. Se buscarmos em tempos remotos, encontraremos, nas primeiras leis de garantias de direitos do homem, punições físicas bem piores das que hoje consideramos absurdas. A título de exemplo, há registros, em tempos remotos, como a brutalidade era permitida na lei. Em 540 a.C., temos as Leis das XII Tábuas que são resultado de muitas lutas por igualdade, conduzidas pelos plebeus em Roma, com o objetivo de ter maior justiça nos julgamentos que eram conduzidos por juízes patrícios. A Tábua Quarta, que era destinada a regulamentar o poder do homem como pai e marido, tinha como título: Do pátrio poder e do casamento e assegurava que:

1. É permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos.
2. O pai terá sobre os filhos nascidos de casamento legítimo o direito de vida e de morte e o poder de vendê-los.
3. Se o pai vender o filho três vezes, que esse filho não recaia mais sob o poder paterno⁷.

Os pais possuíam o poder de decidir sobre a vida ou a morte de seus filhos, bastando medidas simples como consultar alguns vizinhos, não havia qualquer forma de respeito à criança como ser humano em fase especial de desenvolvimento.

Passado o período em que legalmente a criança era considerada propriedade dos pais, voltamos a nossa era, em que, recentemente, “passou-se a considerar como vitimização os maus tratos sofridos pelas crianças” (PASSETI, 2007 p. 373). A década de 1960 foi um marco na história da garantia dos direitos de cidadão. Foi nessa década que, nos Estados Unidos, começaram a discutir a ‘síndrome da criança espancada’. Passeti (2007 pp. 373-374) afirma que, nessa época,

a sociedade despertava para o uso da força física e o abuso sexual contra crianças, não mais como algo atávico a pobreza, mas como um acontecimento dado nos diversos estratos sociais.

⁷ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/index.html>

E lembra que

a violência contra crianças e jovens deixou de ser vista como uma característica inerente a pais pobres e famílias desestruturadas quando as estatísticas revelaram que são os pais, em todos os níveis sociais, os principais violentadores físicos e sexuais de seus filhos, tanto em países ricos como em países pobres.

Guerra (2001) corrobora asseverando que o fenômeno da violência física doméstica foi “descoberto” cientificamente, em 1962, pelos médicos Silverman e Kempe. Tal fato ganhou visibilidade a partir de um artigo publicado no JAMA⁸, “descrevendo a síndrome da criança espancada, tornando o problema da lesão infligida um problema evidente para a comunidade”(GUERRA, 2001, p.71).

No cenário mundial, o período pós 2ª Guerra e o processo de forte industrialização foram decisivos em nossa história, pois a sociedade que, antes era formada por trabalhadores rurais, agora, era substituída por uma sociedade urbano-industrial (GUERRA, 2001). As famílias desse período histórico que, antes trabalhavam na terra e acabavam por ensinar seu ofício aos filhos nos trabalhos do dia a dia, passavam, agora, horas a fio, em trabalhos industriais, com salários inferiores e péssimas condições de labor. A autora acrescenta que “as profundas desigualdades sociais que vivemos tem um reflexo direto na condição de vida da nossa infância e adolescência”. (GUERRA, 2001, p.24)

O caminho percorrido pelos direitos humanos e sociais foi longo e cheio de percalços até chegar aos dias atuais. Não é necessário tanto esforço para encontrarmos ditos populares que vêm sendo transmitidos de geração em geração. As autoras Azevedo e Guerra, (2001) defensoras da pedagogia do afeto, do diálogo e todas as outras formas contrárias a “pedagogia do bater”, apresentam uma série dos tais ditados populares a que chamam de belas mentiras e que comprovam a punição física no cotidiano familiar: “se há de mais tarde chorar o pai, chore agora o filho”, “antes a criança chore que a mãe suspire”, “de pequenino se torce o pepino”, “menino e sino só com pancada”, “quem bem ama bem castiga”, “quem come do meu pirão, leva do meu cinturão”.

⁸ Journal of the American Medical Association. Jornal de grande circulação na área médica existente até os dias de hoje.

E continuam na apresentação de seu livro *Mania de bater*, confirmando que:

Desde os primórdios de nossa história, as famílias brasileiras de uma forma ou de outra acabaram recorrendo ao **bater nos filhos** com o duvidoso pretexto de discipliná-los. Ainda hoje, aqueles pais que nunca bateram nos filhos continuam sendo a absoluta MINORIA. (Destques feitos pelas autoras) (AZEVEDO E GUERRA, 2001, p.11).

Diante do trajeto histórico feito pela sociedade, é difícil acreditar que o Brasil, em pleno século XXI, ainda é complacente com os castigos corporais moderados em crianças. É inaceitável que mesmo havendo garantia, em nossa Constituição da República, tal violência perdure. Está expressamente garantido que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Não se pode burlar a lei deixando de assegurar que é DEVER e PRIORIDADE ABSOLUTA da família, da sociedade e do Estado garantir dignidade e respeito, não permitindo que a criança e o adolescente passem por qualquer tipo de violência, ou qualquer forma de negligência. É contraditório, portanto, admitir que pais tenham a liberdade de punir fisicamente seus filhos com o intento de educar, de corrigir uma atitude errada. Diante do exposto, é plausível perguntar como é possível formar uma criança, na tentativa de transformá-la em um ser social, a base de palmadas e puxões de orelha?

Tratar de educação doméstica e do processo de socializar uma criança é bem complexo. Durante a leitura de textos que abordam a questão da palmada, em seu sentido literal, é possível identificar autores que a defendem como método educativo e outros autores que a condenam. Autores como Azevedo e Guerra (2001), Weber (2001; 2002), Lima (2004), Carbonari, (2010), Paula (2010), Ramos (2010), entre outros, acreditam que palmada em nada contribui com o processo educativo infantil.

(...) não dá pra admitir alguma verdade prática na defesa da violência como pedagogia. Aliás, por mais que por longos tempos a pedagogia tenha convivido com a violência e até tenha erigido a atividade

pedagógica, o sentido da pedagogia está exatamente em práticas que, por promover a humanização, afastam os seres humanos da violência e da barbárie, desde a mais simples, como a de uma palmada, até a mais sofisticada e que não suporta a presença do outro e simplesmente o elimina. (...) Por isso é que faz sentido moral e pedagógico propor o fim de todo tratamento violento a crianças e adolescentes, aliás, a qualquer pessoa! (CARBONARI, 2010).

Assim, as violações à integridade física da criança são desculpadas sob a falsa ótica da ação pretensamente educativa, como se o ensino pela dor, vexame ou constrangimento tivesse o condão de ser mais produtivo do que aquele baseado no exemplo, no repasse dos valores próprios da dignidade da pessoa humana e no convencimento. (PAULA, 2010).

Weber (2001, p.38) completa que:

espancar, bater, dar uma surra, pode aliviar a frustração, ansiedade, raiva ou preocupação dos pais em determinado momento e pode fazer com que momentaneamente aquele comportamento indesejado desapareça. Mas, bater, ou seja, a punição física é o **método menos eficaz de disciplina**. (grifos da autora).

Autoras como Azevedo e Guerra vão além, lançaram inúmeros livros defendendo e comprovando que é possível educar sem violência. Desde 1994, lançaram nacionalmente uma campanha intitulada “A palmada deseduca”. Tal campanha é conduzida pelo Laboratório de estudos da criança – LACRI e tem três objetivos centrais: 1. Conscientização e mobilização geral; 2. Reforma legal; 3. Respeito à lei.

A pedagogia da palmada não recebe somente crítica dos profissionais. A doutora em psicologia Marilda Lipp escreveu um artigo para a revista Veja, em 1996, mostrando-se a favor da palmada como método educativo. A autora justifica a utilização da punição física como forma de ensinar a criança a viver em sociedade, e acresce que os pais precisam mostrar os limites, a fronteira entre certo e errado, caso contrário, a criança torna-se insegura.

O castigo físico é visto com preconceito. É claro que a crueldade e a palmada a torto e a direito devem ser evitadas. Mas, quando a criança começa a engatinhar ou andar e passa a mexer em tudo, uma palmada na mão será mais eficiente do que repetir mil vezes a mesma advertência. O recurso do castigo físico deve ser usado raramente. Quando a vida do pequeno esta em risco, por exemplo. Se a criança esta aprendendo a atravessar a rua e insiste em cruzá-la sem respeitar

o sinal, ela deve receber uma palmada. Esse comportamento dos pais tem de ser sistemático, para fazer sentido. Ele não traz prejuízo algum para a criança. Não vai estressá-la nem traumatizá-la, vai mantê-la viva. O que não pode é os pais dependerem da disciplina física para educar a criança. (LIPP, 1996).

Lipp não está sozinha na defesa da punição física como método educativo infantil. Longo (2002), em sua dissertação, faz um levantamento a respeito da punição corporal doméstica em crianças e adolescentes a partir da concepção de alguns autores e analisa o conteúdo dos livros destinados a pais e educadores no Brasil, fazendo uma apreciação do seu teor a fim de “identificar o tipo de material informativo e formativo sobre as práticas de educação familiar com crianças e adolescentes, especificamente com o recorte sobre a questão da punição corporal doméstica, em suas diversas manifestações” (p. 11). Para a realização de sua análise, o autor busca, nas principais livrarias de São Paulo, material base de sua pesquisa. Como resultado encontra 36 livros sendo que 26 (72%) são contrários à punição física e 10 (28%) são favoráveis ao método educativo punitivo.

Os principais argumentos favoráveis à punição física dos filhos, que compõem os livros, são os seguintes: “para impor respeito à autoridade e ensinar a obediência (14%⁹); Porque é de compreensão e resultado imediato (12%); a mãe e o pai têm o direito de bater, são provedores (9%); para educar positivamente o caráter do filho (8%); para controlar o egocentrismo dos filhos, dominar suas vontades (6%); mostrar à criança que seus pais a querem bem, preocupam-se (6%); é um instrumento didático, pedagógico, adequado (6%); é correção, educa para moldar o comportamento (6%); após o castigo a criança sente-se absolvida, expia sua culpa (5%)” entre outros argumentos. (LONGO, 2002, p. 54).

O autor apresenta também as formas de punir mais aceitáveis e recomendadas pelos autores que defendem o castigo físico, sendo a palmada a mais recomendada e presente em 28% dos livros favoráveis. Entre as formas aceitáveis, encontramos também “com moderação, com discrição, levemente (21%); com instrumentos, objetos neutros, objetos leves, régua (13%); seguidos por explicações de amor, gestos de amor,

⁹ Os números especificam o percentual de livros que faz referência a cada argumento.

abraços (8%)”; os autores dos livros consultados citam também empurrões, beliscões, com calma, sem raiva, entre outros.

Foram levantadas também pelo autor as “situações problemáticas, que requerem o uso de punições corporais” (p. 57). O bater nos filhos é recomendado quando: “a criança é caprichosamente desobediente (21%); quando a criança abusa, ultrapassa o limite do suportável (17%); quando necessário (13%); como último recurso, quando esgotadas as alternativas (8%); quando a fala dos pais não é ouvida, por descaso aos apelos (8%); quando não fazem uso da razão, não compreendem advertências (8%); quando a criança está correndo risco eminente (8%); até os três, quatro anos de idade (8%); quando o acordo não for possível (4%).”

Em contrapartida, a Rede *Não bata, eduque* trata diretamente do assunto base deste estudo e possui uma biblioteca *on line* com artigos de revistas e jornais de circulação popular; artigos acadêmicos; documentos da Rede *Não bata, eduque*; manuais para trabalho com pais; publicações sobre violência doméstica e relatórios de ações realizadas disponíveis ao acesso do público, logo, julgamos pertinente sua inserção em tal revisão da literatura.

A Rede *Não bata, eduque* – formada por instituições e pessoas físicas - atua como movimento social com o objetivo de erradicar os castigos físicos e humilhantes e estimular uma relação familiar respeitosa que garanta o direito das crianças à integridade física e psicológica e a seu pleno desenvolvimento como ser humano e como cidadão.¹⁰

Diversos trabalhos utilizados, neste texto, compõem a biblioteca da Rede *Não bata, eduque* e vão à defesa da infância e adolescência afirmando que muitos pais podem estar com medo, com ansiedade e não saber o que fazer, então, pensam que estão educando ao dar uma surra em seu filho. (WEBER, 2001 p.38).

A discussão sobre como educar crianças é importante. Não é interessante que sejam apresentadas receitas prontas sobre como educar crianças, mas como são estruturadas as relações familiares para que possamos entender os processos de formação social do homem e a construção de seus sentidos e significados e, dessa forma, possamos compreender o educar como uma construção social.

¹⁰ Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/conheca-a-rede/apresentacao-e-historia> com acesso em 06/2012

2.2. Práticas de socialização familiar.

Para tratar das relações familiares mais a fundo, buscamos o suporte teórico em González Rey (2003) que trata da questão da subjetividade social, por entender que cada pessoa carrega uma bagagem com a cultura de sua família e das relações sociais a que tem acesso. O autor com o uso da expressão subjetividade social deseja romper com o conceito enraizado nos psicólogos que a subjetividade é um fenômeno individual, “e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual [...]” (p. 202).

O autor continua tratando da construção social do homem e afirma que:

[...] a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social, dentro das quais ambos os momentos têm um caráter ativo, isto é, cada momento se configura de formas muito diversas ante a ação do outro, processo que acompanha tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, pp.202-203).

As relações familiares envolvem questões que não permitem uma classificação rigorosa, pois, como sabemos, a sociedade de uma maneira geral está em constante transformação. A família, como maior responsável pela formação social de um indivíduo, deve ser capaz de criar seus filhos, tornando-os capazes de estabelecer relações de forma que possam acompanhar as modificações, adaptar-se e reinventar-se constantemente.

A família, localizada dentro de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico, é, de diferentes formas, o lócus da violência doméstica. Constitui-se, muitas vezes, em espaço perigoso para as crianças (LONGO, 2002, p. 15).

É difícil classificar o que é responsabilidade familiar. Sabemos que, segundo a Lei Federal n.º 8069/90 – Estatuto da criança e do adolescente, a família deve assegurar “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária” (Artigo 4º), entretanto, na convivência diária,

encontramos situações que não condizem com a lei. Bernardo Lessa Horta, apoiado pelo UNICEF¹¹, aponta que é necessário avançar mais na garantia dos direitos infantis, pois:

Todos os anos, 58 mil bebês ainda morrem antes de completar o primeiro ano de vida, por causas que poderiam ser facilmente evitadas. Cerca de 800 mil crianças não são registradas ao nascer e, sem a certidão, ficam quase invisíveis. Centenas de meninos e meninas são vítimas da violência. (HORTA, 2005, p. 7).

O autor agrega ainda:

As famílias não estão levando em consideração a opinião da criança. Além de não terem assegurado o direito à participação, muitas crianças são agredidas dentro de casa. Nove em cada dez crianças sofriam algum tipo de violência (física ou verbal), sendo que metade delas costuma apanhar. As crianças também estão presenciando outras formas de violência dentro de casa. Em Belém e em Pelotas, uma em cada três crianças já havia presenciado alguma briga violenta na família. Essa situação é grave e necessita de intervenção urgente. (p. 12).

Para o UNICEF, a família é o local mais adequado para romper com esses dados. É interessante ressaltar que a pesquisa realizada teve como objetivo avaliar as competências familiares nessas comunidades e como parâmetro define que:

Competências familiares são os conhecimentos, saberes e habilidades, somados à afetividade, atitudes e práticas das famílias que promovem a sobrevivência, o desenvolvimento, a proteção e a participação das crianças.

Neves (2008, p. 31) lembra que “abordar a família, considerando as peculiaridades que o termo pressupõe, significa repensá-la na ordenação do passado, do presente e do futuro, numa perspectiva circular, estrutural, dialeticamente efetivada na relativização de parâmetros ditos universais”.

A mesma autora continua sua afirmação argumentando que: a família é entendida não como bem de consumo descartável, repostos por instituições secundárias

¹¹ Dados referentes a “Competências familiares na atenção a crianças até 6 anos: avaliação em oito comunidades brasileiras” que teve como objetivo: “desenvolver o instrumento de avaliação das competências familiares e produzir uma linha de base para avaliações posteriores.

às quais é delegado o papel da maternagem e educação básica, mas como instituição primária, incondicionalmente importante na construção de identidades, valores, afetos e cidadania.

Neves (2008), em seu livro, apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com famílias de baixa renda e suas histórias na construção e reprodução da vida e seus sofrimentos. O conceito de família adotado por ela é que:

Familiar, familiarizado, em família, da família, de família são conotações dispersas de um lugar simbolicamente definido, um reduto onde se encenam romances trágicos, dramáticos, aventureiros, felizes e contraditórios, com personagens amados e odiados, simultaneamente no reduto do composto familiar. Se a família se constitui uma representação, é também um grupo de convivência que se organiza de acordo com diferentes arranjos e se apresentam em distintas versões. Faz-se mister a evocação dos cenários que não apenas a historicizam, mas que a compõe: a casa, a domesticidade e a intimidade. (NEVES, 2008, p. 39).

A autora ressalta ainda que o ideal de família moderna, que tem em sua casa o refúgio e aconchego de um lar, com questões domésticas e suas particularidades, surgiu na Europa do século XVII. E reforça que:

O cenário, a casa, incorporadora de sentimentos nutridos pela história humana, não é uma obra arquitetônica, social, cultural e econômica apenas. Ela é ainda a casa da família, que produz e reproduz nesse cenário filhos, irmãos, tios, avós... mas, de maneira incomensurável, produz singularidades e subjetividades a partir dessa coletividade. (p. 40)

Szymansky, que tem sua produção científica voltada para temáticas como as práticas educativas familiares, família, identidade, psicologia da educação e atenção psicoeducacional, descreve que as práticas educativas familiares acontecem no dia a dia, através de processos atitudinais, definindo, assim, que:

O processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem, além de carregar a crença de conhecimentos e habilidades inatas para o desempenho da função de pai e mãe e de que família 'sempre foi assim' (2004, p.6).

É comum que a sociedade acredite que basta gerar um filho para tornar-se pai ou mãe, não se levando em conta que criar um filho é um processo bem mais complexo. Em mais um de seus estudos, Szymansky (2006, p.81) dedicou-se em compreender práticas habituais de famílias moradoras de um bairro de baixa renda de São Paulo, “buscando analisá-las como parte do processo de constituição identitária, considerando-se as práticas educativas familiares” como ações do cotidiano realizadas pelas pessoas mais velhas da família de modo a facilitar a construção dos saberes e hábitos sociais.

A autora afirma que formar uma família e ter filhos é uma opção. E completa:

Como se cuida de ser mãe ou pai é também uma escolha. Ter filhos e ser cuidador são escolhas culturais, com normas, expectativas e valores já agregados no âmbito da significação. Assim, por exemplo, **como se cuida de ser pai?** Pode ser providenciando acolhimento afetivo e material aos filhos, ensinando-lhes hábitos e habilidades sociais, possibilitando acesso à educação. Este é, de forma super simplificada, um exemplo do âmbito do significado de ser pai em nossa cultura. Mas também pode ser na forma da negligência, dos maus tratos, do autoritarismo. (SZYMANSKY, 2006, p. 82)

Para autores como Carvalho e Almeida (2003), a família é a grande responsável não só pela sobrevivência da criança, assim como é o elemento chave de proteção e socialização de seus integrantes. Podemos dizer que tanto para a criança quanto para o adolescente, é difícil aceitar quando as pessoas que deveriam zelar por sua vida e cuidados primordiais tratam-na de forma negligente ou violentam-na. Ferreira (2002, p.37) assinala que “a família é o lugar onde se estabelecerão as relações afetivas básicas através das quais a criança aprenderá como interagir com os demais de acordo com os valores e normas prevalentes na cultura em que esta inserida”.

Os estudos realizados na área, em sua grande maioria, levam-nos a crer que a violência doméstica acontece, em grande parte, nas famílias que, em algum momento, sofreram, em seu passado, o mesmo mal. “É importante sublinhar que nem todo ato violento é necessariamente desestruturante. Não há que se imaginar a relação da criança e do adolescente com os pais como uma relação apenas de amor depurada de qualquer expressão de ódio e destruição” (NASCIMENTO, 2002 p. 58).

Discorrer pelas questões que envolvem as relações familiares é como entrar em um lugar proibido, mexendo em questões que faziam parte de uma intimidade e que, agora, devem ser encobertas, não porque as pessoas não a praticam, mas porque é

condenável por muitos. A educação de uma criança envolve uma relação entre a história de um grupo social e uma série de histórias que a circundam, no entanto o mais importante é o que ressalta Guerra (2001, p. 106), inspirada em Korczak, que é o respeito do adulto pela criança que fará toda a diferença em sua vida.

Respeito esse por suas dores e sentimentos, por sua ânsia de saber, por suas frequentes e repetitivas interrogações que representam sua forma de apreender o mundo. (...) O adulto deve ter presente para si que o tempo que ele julga estar 'perdendo' com uma criança ao jogar bola com ela, ao lhe contar uma história, representa, na verdade, um momento que ao morrer não poderá retornar, mas que na relação adulto-criança pode ter sido de inestimável valor.

Devemos levar em consideração que, atualmente, encontramos inúmeras famílias que se queixam da dificuldade/impossibilidade de educar seus filhos, seja por fatores externos, seja por conflitos no seio familiar, buscamos compreender, através do discurso dos pais, os significados atribuídos por eles aos métodos educativos familiares, bem como o sentido trazido da educação em sua infância para a educação de seus filhos.

2.3. Educar na perspectiva dos direitos humanos: palmada é possível?

É comum ouvirmos, a todo tempo, as pessoas dizendo que têm direito à saúde, à educação, à moradia, à alimentação, entre outros inúmeros direitos, e realmente têm. Vivemos, hoje, em uma sociedade que tem seus direitos fundamentais assegurados em lei. Tudo seria perfeito se as leis fossem cumpridas e a sociedade tivesse mesmo seus direitos fundamentais garantidos, entretanto, nem mesmo a população tem total consciência de que pode lutar e exigir que os mesmos sejam respeitados. Encontrar material que trate especificamente da educação doméstica assegurada nos princípios fundamentais dos direitos humanos é praticamente impossível, pois quando buscamos material a respeito de educação fundamentada em direitos humanos, encontramos pesquisas relacionadas à justiça, lei, advogados, quando tratam de educação e suas relações discutem sempre a educação escolar. É evidentemente necessário tratar de tais questões, no entanto, pouco ou quase nada se enfoca sobre a educação do lar, garantida entre os direitos fundamentais.

Antes de iniciar a discussão aqui proposta, é de grande valia entender alguns termos que comporão o texto, como entender também o contexto histórico em que os

direitos humanos ganharam corpo. Mas afinal, o que são os direitos humanos? E os direitos fundamentais? Tal dúvida foi recorrente durante a revisão da literatura a respeito da temática, pois diversos autores empregam os termos ora como sinônimos, ora com significados distintos, entretanto complementares, assim julgou-se necessário esclarecer se há diferença entre os termos e quais são as diferenças. Dallari (s/d) contribui explicando que:

A expressão 'direitos humanos' é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida.¹²

Podemos dizer que a história dos direitos humanos é marcada por lutas e conquistas no enfrentamento à repressão e à violência, bem como ideias transformadoras para as novas necessidades.

Mas não basta a simples existência de ideias transformadoras para que o mundo se transforme. É necessário, como se sabe, que as ideias conquistem um grande número de seguidores dispostos a colocá-las em prática, mesmo correndo riscos, o que só acontecerá se eles se convencerem, [...] de que essas ideias vão na mesma direção, tornam mais clara ou organizam a luta que já travam por seus interesses, necessidades ou aspirações coletivas. Depois, será preciso ainda que estejamos diante de condições sociais e históricas que favoreçam ou não impossibilitem a mudança pretendida e que, além disso, os interessados consigam desenvolver os meios apropriados para vencer a resistência, não raro feroz, dos que se opõem à transformação. É muito difícil combinarem-se todas essas condições. E, no entanto, elas estavam reunidas, de modo mais ou menos acentuado, em alguns países europeus no final do século XVIII, particularmente na França de Luís XVI. (TRINDADE, 1998, p.2)

Os proletários franceses do final do século XVIII lutavam contra o feudalismo e sua organização social que garantia desde privilégios de nascimento até mesmo pagamento de uma infinidade de taxas e impostos não condizentes com seu pequeno ganho. Segundo Trindade, durante o feudalismo, existia um momento propício ao desenvolvimento das primeiras noções de direitos humanos. Naquela época, a terra era a

¹² Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/oquedh.htm> acesso: 06/08/2011

maior fonte de riqueza e sobrevivência e quem não a possuía passava por inúmeras dificuldades financeiras devido as elevadas taxas cobradas, em sua maior parte de modo ilegal. O nascimento da burguesia trouxe força à luta por direitos sociais.

Essa nova classe social tinha, pois, boas razões para ver com olhos de interesse as reivindicações dos camponeses, porque também sentia, a seu modo, as amarras do feudalismo — embora, por conveniência de seus negócios, adotasse sempre a cautelosa posição de manter-se à distância dessas agitações sociais.

Esse conjunto de contradições internas ao modo de produção feudal foi seu elemento dinâmico de transformação. Os camponeses continuaram se rebelando, o comércio seguiu se desenvolvendo, as cidades crescendo, conquistando autonomia e se diversificando socialmente, a burguesia se fortalecendo, a nobreza e o clero perdendo terreno (ao menos no plano econômico).

A luta pelos direitos humanos pode ter muitas características de surgimento, pois não se deu de um momento para outro, foi um somatório de ações na busca de melhores condições de vida e direitos iguais a toda população. Passado mais de um século de lutas e conquistas, Abreu (2006, 144) agrega que:

Os direitos fundamentais resultam de um movimento de constitucionalização que começou nos primórdios do século XVIII. Encontram-se incorporados ao patrimônio comum da humanidade e são reconhecidos internacionalmente a partir da Declaração da Organização das Nações Unidas de 1948. [...] Várias são as expressões usadas para nomeá-los: direitos do homem, direitos naturais, direitos individuais, direitos humanos, liberdades fundamentais etc.

De posse de tais conhecimentos, podemos entender que os direitos humanos são aqueles fundamentais à vida do ser humano, logo, na composição deste capítulo os termos serão usados como sinônimos. Partimos, pois, ao objetivo, aqui proposto, que é discutir se a educação de casa, ou seja, processo de socializar uma criança, está assegurado entre os direitos humanos, fazendo um contraponto entre o processo de socializar uma criança e a permissividade de educar sem limites, chegando ao questionamento: a palmada pode estar presente na educação entre os direitos humanos?

A busca por material referente à temática dos direitos humanos na educação do lar foi intrincada. Muito se trata de educação em direitos humanos, mas pouco se contempla a educação doméstica, como se, na intimidade do lar, não existissem

problemas ou direitos a serem garantidos. A socialização de uma criança envolve questões referentes à cultura popular e suas crenças, formando, assim, uma barreira quase que intransponível. Contudo, a escassez de material que trate dos métodos educativos tem se reduzido. O que antes era oculto passa a ser desnaturalizado, a violência como método educativo passa a receber um novo olhar, sendo possível afirmar que a mesma está em processo de mudança.

É difícil garantir que todas as crianças e adolescentes receberão dos pais/responsáveis uma educação que respeite todos os direitos humanos. Para que a cidadania seja conquistada não basta que os pais forneçam somente os cuidados básicos, como alimentação, moradia e educação. A construção da cidadania deve começar na infância e transpor os cuidados básicos envolvendo acima de tudo o respeito.

Como se pode ver, a família, como contexto de desenvolvimento, é um fenômeno muito complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de condições envolvidas, internas e externas a ela, interdependentes, e que apresentam efeitos cumulativos ao longo do tempo. A relação com o ambiente social mais amplo tem efeitos no modo como age com seus filhos e interfere no tipo de desenvolvimento que promove (SZYMANSKI, 2004, 09).

Paralela à compreensão da educação do lar como um processo, temos também a história dos direitos humanos que, por ser muito antiga, nos vem à mente buscar o contexto de seu surgimento como forma de abarcar como se deu sua criação e se os caminhos percorridos privilegiam, de alguma forma, a educação doméstica, todavia o objetivo deste texto não é construir uma linha do tempo que traga toda a história de direitos humanos, mas destacar sua função social em determinados períodos históricos.

Trindade (1998), em suas “Anotações sobre a História Social dos Direitos Humanos” leva-nos a refletir: “Por onde começar uma história dos Direitos humanos?” caso o leitor almeje compreender sua origem e sua bagagem que foi sendo construída ao longo dos séculos. O autor responde que dependerá do ponto de vista que se adotará e aponta quatro possibilidades: a filosófica, que vai desde a antiguidade clássica, chegando até a Roma antiga; a religiosa, que pode ter início com o Sermão da Montanha; a política, que pode ter seu início com a *Magna Charta Libertatum*; e, por

fim, a história social que é adotada por ele e definida como um método de estudo que procura compreender as diversas forças sociais de cada momento histórico.

O ponto de vista, aqui, adotado é o social, pois é objetivo deste texto discutir a educação doméstica no processo de socializar uma criança, passando pelos métodos educativos, a presença dos castigos físicos e, finalmente, debater a palmada e sua relevância na educação em direitos humanos.

2.3.1. Educação doméstica e direitos humanos.

Afinal, os direitos humanos influenciaram ou não a educação doméstica? Para iniciar a discussão, vamos partir de uma pequena história. Imaginemos a seguinte situação: um casal jovem por um determinado tempo planeja ter um bebê. Os planos são os mais lindos e perfeitos! Vamos educar a Mariazinha para que ela seja uma pessoa íntegra, respeitadora e respeitável, com princípios éticos e morais, longe e a salvo de todos os perigos. E, assim, continuam todos os sonhos do jovem casal. Quem nunca ouviu dizer que filhos deveriam vir com manual de instrução? Então, não vem! E, agora? O que fazer? Será que a educação que estou dando a meu filho é a mais correta? A criança começa a crescer e nada, ou praticamente nada do que foi planejado, torna-se realizável, logo vêm às frustrações e os inúmeros problemas, que se não forem bem resolvidos tendem sempre a piorar.

É possível dizer que cada pessoa que deseja tornar-se mãe ou pai sabe o que fazer para tornar aquele recém-nascido em uma pessoa ‘de bem’? Será que uma pessoa transforma-se em pai e mãe no momento em que seu filho nasce? Qual é o momento exato em que incorporamos a parentalidade? Se os psicólogos estudam e trabalham com o comportamento humano, é possível ensinar aos pais as leis gerais da conduta humana e prevenir os abusos e os maus-tratos na infância? Ou ninguém deve interferir na educação dos filhos ‘dos outros’ porque cada família sabe o que faz? Por que, até hoje, a punição física é utilizada como método educativo se a ciência psicológica há muito tempo, mostrou que bater e dar surras não é um método eficaz e duradouro para educar uma criança? (WEBER, 2001, 39).

Tradicionalmente, as pessoas defendem a família como natural, como se, desde sempre, existisse o sentimento moderno de família. Segundo Ariès (2006), tal

sentimento é uma construção histórica e que passou por um longo período até chegar ao que temos hoje. No prefácio da obra *História social da criança e da família*, o autor aborda, de maneira clara, que, em meados do século XVII, o processo de socializar a criança era uma questão do dia a dia, em que todos aprendiam fazendo e que muitas das vezes não cabia aos pais o processo de socialização da infância.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2006, IX – prefácio).

O sentimento de família, que veio sendo construído simultaneamente ao conceito de infância, trouxe, como uma de suas principais características, uma nova forma de socializar os pequenos, baseado, agora, em aprender na intimidade de sua família e na nova instituição que também estava por se formar: a escola.

A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e amigos. [...] A família deixara de ser silenciosa: tornara-se tagarela e invadira a correspondência das pessoas, bem como, sem dúvida, suas conversas e preocupações (ARIÈS, 2006, 186).

Tratar de uma educação fundada em direitos humanos no período de construção do sentimento de família e de infância é praticamente impossível, pois, em tal época, tão pouco se tratava de educação da infância, quanto menos a criança era vista como um ser de direitos. Ariès (2006) corrobora que a criança simplesmente aprendia a viver vivendo.

No Brasil, os primeiros registros existentes acerca da educação de crianças foram feitos pelos jesuítas, durante o processo de colonização do país. Saviani (2008) conta que a história da educação formal no Brasil tem início em 1549, quando os jesuítas aqui chegaram e instituíram seus seminários e colégios, por ordem do primeiro

governador geral do Brasil, com o objetivo de converter o gentio. O que não se percebeu é que a população encontrada possuía uma forma muito particular e diversa do modo europeu socializar a infância. A infância indígena que era estigmatizada pelos portugueses não foi vista em sua essência. O processo indígena de socializar era baseado em três elementos básicos:

[...] *a força da tradição*, constituída como um saber puro orientador das ações de decisões dos homens; *a força da ação*, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a *força do exemplo*, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal – *grifo meu* (SAVIANI, 2008, 38).

Aos olhos portugueses, a educação de crianças indígenas sempre foi permeada de inúmeras dificuldades, os colonizadores não enxergaram que o gentio, aqui encontrado, mesmo sem nunca ouvir falar em direitos humanos ou leis, respeitava os seus e considerava cada indivíduo e suas particularidades. Por muito tempo, a criança, seja ela branca ou indígena, foi considerada um papel branco, onde o adulto podia inscrever-se sem considerar sua condição especial de desenvolvimento. As características do período colonial perduraram por séculos, bem como o desrespeito à infância no que tange aos seus direitos de ser humano em condição especial.

Passado o período de colonização, temos uma nova organização familiar que ganha corpo, juntamente com uma nova forma de educar. A família, que, agora, vive na intimidade de seu lar, passou a criar novos costumes e, entre as novas características da família moderna, surgiu a preocupação em proporcionar direitos iguais aos filhos, não mais privilegiando apenas o mais velho, permitindo, entre outras coisas, a educação feminina e a educação escolar de todos os filhos em formação. Dentre as características, a mais importante de todas é a afetividade demonstrada na intimidade do lar que abriu a porta para uma enxurrada de sentimentos que vão se modificando ao longo dos séculos. Os costumes antigos saíam de cena para que os novos ocupassem seu lugar. Mesmo que de forma não muito clara nasciam, então, as primeiras noções de direitos iguais entre os filhos.

O cenário atual em termos do ideário a respeito de infância, famílias, assim como as práticas educativas, é resultado de um longo processo, nem sempre tido como linear e uniforme, que dependem do contexto social, histórico e cultural em que vivemos. Assim, para melhor compreendermos como a infância é concebida hoje e as práticas pretendidas por lei para sua proteção e cuidado, é de grande auxílio recorrer a história, voltar o olhar para como se deram as transformações na forma de a conceber, assim como à família, ao modo de se relacionar de seus integrantes e às práticas educativas relacionadas (FRAGA, 2008, 35).

Caldana (1998) registra que a passagem do século XIX para o XX foi o cenário das grandes transformações quando tratamos de modernização das famílias. Santos e Santos (2009) corroboram que, no século XX, as famílias assumiram uma nova configuração, pois a escola passou a assumir o papel da educação formal e a Igreja foi obrigada a recuar, abrindo passagem para os novos cultos religiosos e a liberdade de crença. Assim, as famílias ganharam a possibilidade de novas experiências e a grande diferença estava na forma como a criança passava a ser tratada. Apoiada em estudos de D’Incao, Caldana lembra que:

a família burguesa atinge o seu auge e a afetividade familiar passa a ser marcada pelo romantismo, que encampava a idéia do amor materno como natural e intenso, preconizando “a presença do amor pelas crianças e a compreensão delas como seres em formação e necessitados, nas suas dificuldades de crescimento, de amor e compreensão dos pais” (CALDANA, 1998, 91).

Tratando ainda sobre as famílias na modernidade, podemos considerar que educar uma criança nunca foi considerado uma tarefa fácil, talvez por não existir uma única forma e nem um padrão a ser seguido, assim o processo de educar na infância pode seguir por caminhos diversos. A história de nossa sociedade foi margeada pelo nascente ideal de um ser humano com direito a ter direito, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Até chegar a atual configuração de família, o percurso foi longo. Belloni lembra que as mudanças sociais ocorridas reafirmaram o conceito de socialização.

É importante ressaltar que o conceito de socialização evoluiu segundo os momentos históricos, não apenas ao sabor do sucesso ou insucesso das diferentes correntes teóricas, mas, sobretudo, em decorrência das mudanças sociais que transformam as sociedades e suas instituições socializadoras, bem como o estatuto social, a visibilidade e a hegemonia de grupos e indivíduos (BELLONI, 2007, 62-3).

Com o desenvolvimento do processo de socialização, evoluiu simultaneamente o direito de ter direitos, logo foram criados inúmeros documentos, normas, leis, tratados a fim de garantir o respeito do homem pelo homem, paralelo a isso, a infância foi ganhando corpo e lugar na legislação, especialmente na segunda metade do século XX.

Dentro da história dos direitos infantis, temos alguns documentos que a separam como um divisor de águas. Podemos citar, entre eles, os Códigos de Menores de 1927 e 1979, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a própria Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, entre outros.

Diferente dos antigos Códigos de Menores que tratavam a criança e o adolescente como um menor irregular, Haddad (2006 p.2) sublinha que a Declaração de 1948 vem para afirmar os direitos humanos como “universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana” e completa que tal documento trouxe ainda outra inovação, “decorrente da afirmação do caráter universal dos direitos humanos: deslocou a prerrogativa de sua formulação e proteção da esfera estatal nacional para o âmbito internacional”

Assim, considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos como a precursora na garantia e luta dos direitos humanos modernos em âmbito internacional, observamos, em seu artigo 1º, a garantia que: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e a reafirmação, em seu preâmbulo, que todos os homens dotados de razão e consciência devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade, assim sendo, levantamos o seguinte questionamento: todos os seres humanos são tratados iguais e com espírito de fraternidade? E as crianças? Estão inseridas nesse grupo de seres humanos?

A Lei n.º 8.069, de 1990, é, atualmente, um modelo de lei que trata especificamente da garantia dos direitos da infância e da adolescência, é uma Lei Federal de caráter universal que visa à prioridade absoluta de atendimento e amparo à infância e adolescência. Silva e Motti (2001, 27) lembram que “o Estatuto harmoniza-se

com a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989”.

Mesmo diante da legislação, constantemente encontramos pais dizendo que são a favor de punir fisicamente seus filhos, afirmando que apanharam quando crianças e que não têm trauma algum dessas lembranças, muito pelo contrário, acreditam que o bater deve estar presente no processo educativo de uma criança. Leite (2007)¹³, em pesquisa feita com crianças, a fim de compreender a violência doméstica sob a ótica infantil, realizou uma série de atividades em que as mesmas eram questionadas a respeito do castigo físico em determinadas situações. O resultado foi surpreendente, as respostas mostravam a aceitação das próprias vítimas como se as mesmas apoiassem a ação violenta de seus pais.

“Acadêmica: E se o pula-pula (nome da rã) fosse um menino e a cobra fosse o pai batendo?

Criança 1: O pula-pula ia chorar e o pai ia ser preso.

Criança 2: De certo ele fez alguma coisa, fez alguma coisa que ele teve que apanhar pra aprender.

Acadêmica: Mas é certo bater pra ensinar a criança?

Criança 1: Não, não, não.

Criança 3: Só deixar de castigo e conversar” (LEITE, 2007, 16).¹⁴

O texto mostra que algumas crianças têm consciência que não é correto bater para educar, entretanto, há outras que entendem e aceitam a punição física como método educativo. Weber destaca que:

É preciso refletir que a criança sempre foi considerada, na história da humanidade, como uma propriedade de seus pais que podiam fazer com ela o que lhes aprouvesse. A violência nos métodos educativos previa 'domesticar' a criança, considerada um mini-adulto imperfeito, até que ela se tornasse um adulto. Não é possível deixar de pensar sobre o tipo de sociedade que temos hoje, feita exatamente por crianças que sofreram coerção e violência, e, portanto, aprenderam a

¹³ Pesquisa de iniciação científica de minha autoria realizada em 2007, sob a orientação da professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

¹⁴A autora apresenta a história infantil “A grande aventura” de Jan Kudlacek, como forma de introduzir o assunto.

utilizar estes mesmos métodos na construção do mundo, perpetuando uma sociedade imersa na lei do mais forte (WEBER, 2001, 2).

Guerra (2001, p.155-156) completa: “a necessidade de se perceber que a opressão imposta à criança pelo adulto, por meio da violência, reproduz um pouco a própria opressão que este adulto enfrenta em sua vida diária, pela violência maior que a sociedade lhe impõe”. Outro ponto que merece ser destacado é a permissividade na educação de crianças. Há uma diferença bem grande entre educar entre limites pré-estabelecidos e permitir tudo. Vamos esclarecer da seguinte maneira: o processo de educar uma criança necessita de limites, desde coisas simples como determinar horários dentro de uma rotina até ensinar a criança a cumprir seus compromissos de maneira responsável. Quando as regras, os limites não são delimitados, os prejuízos podem acontecer, pois estabelecer limites é auxiliar a criança para que ela entenda e tenha consciência de seus atos, mostrar através de atos do dia a dia que nem sempre podemos fazer tudo que queremos, mas temos diversas outras escolhas.

Todavia, esse não é o único problema relacionado à socialização infantil, a educação familiar, muitas vezes, pode esbarrar naquilo que deveria normatizar os direitos e deveres da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente tem como objetivos a garantia de uma vida digna, saudável e a salvo de todos os perigos, transformando crianças portadoras de direito em adultos conscientes, entretanto o que ocorre é que, por falta de informação, crianças e adolescentes acabam por intimidar seus pais embasados em artigos mal interpretados, coibindo, assim, o processo educativo.

Após a leitura de inúmeros textos, vem à mente uma questão de grande relevância: será que o Estatuto da Criança e do Adolescente não está impedindo que os pais eduquem seus filhos? Miranda (2011) realizou uma pesquisa com professores do ensino fundamental de uma capital e vários foram os relatos afirmando que há distorção das atribuições de tal Lei e o mesmo “é comumente visto como um empecilho para a educação, pois limita o estabelecimento da relação de autoridade entre pais e filhos” (MIRANDA, 2011, 209) A permissividade está acontecendo? Ou os pais perderam as rédeas da socialização de seus filhos? As questões são muitas e o caminho é extenso.

A educação vista como um processo gera a dúvida e convence a respeito de questões que nem sempre são corretas. Educar entre os direitos humanos acaba por

receber interpretações diversas do que realmente deveria ser. Mas, afinal, como educar uma criança? Como corrigir uma travessura? Qual é o método mais correto? Será que devo dar uma palmadinha? Onde buscar ajuda? E quando a correção punitiva é excessiva? Será que estou infringindo as leis?

Retomando a questão dos Direitos Humanos e da Declaração de 1948 que garantem o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e que seus direitos sejam iguais e inalienáveis por serem fundamentos da liberdade da justiça da paz no mundo, entendemos, então, que a criança e o adolescente fazem parte da família humana e, por assim ser, têm direito a uma vida digna com direitos inalienáveis e iguais aos dos adultos. Mais uma vez, é necessário questionar: a palmada pode estar presente na educação de uma criança?

Muitos autores são contrários à utilização de qualquer forma de punição física como método educativo, inclusive, a palmada. Segundo Guerra, “a punição corporal é sempre enfatizada pelos pais (ou responsáveis) como um método adequado a educação” (2001, p.43). Entender o que leva cada família a adotar determinado método educativo é praticamente impossível, realizável é educar a população formando famílias conscientes que nenhum ser humano deve ser violentado, seja através da palmada ou de um espancamento.

Discutir a legalidade da punição física nos métodos educativos é quase como discutir religião ou futebol. Cada pessoa responsável pela educação de uma criança utilizará métodos equivalentes aos recebidos quando criança. Muitos autores afirmam que, certamente, aquele pai ou aquela mãe que dá uma palmadinha no bumbum para educar seus pequenos recebeu algumas palmadas quando criança.

A possibilidade de refletir sobre a educação doméstica permitiu, entre outros aspectos, compreender que, ainda hoje, passada a primeira década do século XXI, pouco nos preocupamos com a educação dispensada às crianças na intimidade de um lar. Talvez seja leviano afirmar que, no Brasil, não nos preocupamos com a educação de nossas crianças, mas é o que podemos concluir quando assistimos aos telejornais e vemos a crescente quantidade de notícias de pais que violentam filhos, que matam, que abandonam, que ensinam a roubar, que espancam por motivos torpes.

Pensar na educação de uma criança é uma mescla de sentimentos e incertezas, será que vou ser uma boa mãe, um bom pai? Será que serei capaz de formar um

indivíduo consciente de seus direitos e deveres? Vivemos em uma sociedade que chamamos de civilizada, mas será que somos civilizados? De acordo com o dicionário Aurélio, o significado da palavra civilizado está relacionado à boa educação, sendo o indivíduo cortês, urbano e civil. A boa educação, que nos remete à civilização, permite que, de alguma forma, uma criança receba punições físicas como forma de “corrigir” um erro? Quando tratamos da questão dos métodos educativos, entendemos que a educação é muito mais abrangente do que simplesmente a educação escolar. A educação está presente em nosso cotidiano, ao menos deveria estar. Educar uma criança entre os direitos humanos é proporcionar-lhe um direito.

É importante dizer que a sociedade não é apenas culpada na educação da infância, há que se levar em conta o que asseverou Weber, anteriormente, que os adultos de hoje são as crianças do passado que foram criadas em um sistema da lei do mais forte, imersos em um mundo de coerção e violência, sem voz e, o que é pior, sem direitos. Provavelmente, muitos deles repetem o padrão aprendido na infância.

Tratar da educação doméstica antes que ela transforme-se em um problema é fundamental. Aquele velho ditado de nossos avôs que “é melhor prevenir do que remediar” tem encaixe perfeito com a educação baseada na força do exemplo, em que os responsáveis agem de maneira honesta e com respeito aos seus semelhantes, garantindo, assim, não a educação, mas a vida toda entre os direitos humanos.

Capítulo III

Os caminhos percorridos

3.1. A pesquisa.

É interessante pensar na forma como a sociedade foi e é arquitetada a cada dia. A construção do conhecimento foi ganhando espaço entre os homens e sua busca passou a fazer parte da sobrevivência humana. Os questionamentos do homem e sua capacidade de registrar suas respostas permitem aos descendentes que novas perguntas sejam feitas. Assim, o conhecimento compartilhado e transmitido pelas gerações propicia ao homem não contemplar a vida no fundo de uma caverna, mas com os olhos voltados para a luz.

Estudar os métodos educativos familiares pode ser considerado um desafio, pois, remete à construção de um ser social, formado em um ambiente cultural e historicamente definido. O grande desafio está na tentativa de compreender a formação de um indivíduo em uma sociedade que não segue padrões pré-estabelecidos, logo, a proposta de pesquisa é discutir o processo de socialização familiar a partir de fundamentos da Teoria Sócio-histórica, bem como analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica.

Neste capítulo, serão apresentadas informações a respeito sobre como foram coletados os dados acerca da educação doméstica praticada pelos pais (responsáveis) no dia a dia, na tarefa de educar para a sociedade, transmitindo valores, conceitos, ideias que, na maioria das vezes, acontece de modo subjetivo, sem que as partes percebam que estão educando e sendo educadas. Os sujeitos (pais) são os responsáveis por fornecer as informações de seu cotidiano e questões que consideram importantes na educação de uma criança.

Vale lembrar que a proposta de pesquisa nasceu e transformou-se, pois assumiu o caminho para o estudo dos métodos educativos familiares. A ideia geradora estava diretamente relacionada à violência doméstica, todavia, durante a elaboração do projeto de pesquisa foi se delineando um novo caminho, o caminho dos métodos educativos domésticos. No início do curso de pós-graduação, todos os acadêmicos eram

convidados a apresentar-se e falar sobre a sua proposta de pesquisa, em determinado momento, chegava a ser cansativo apresentar e apresentar várias vezes a proposta de estudo, entretanto, a cada apresentação éramos obrigados a repensar e explicar o que realmente era interesse de pesquisa, ampliando, assim, a visão geral dos temas e clareando os objetivos.

Descobri, então, que o meu interesse para este estudo era a educação doméstica, a educação dada cotidianamente, a relação direta entre pais e filhos e não só a violência doméstica. Muitos foram os caminhos teórico-metodológicos percorridos até encontrar um que atendesse a contento maior parte dos questionamentos. A escolha do materialismo histórico dialético deu-se por seu rigor e pela possibilidade de entender, através de uma amostra da população, a relação com a totalidade social. Logo, é possível afirmar que a teoria sócio-histórica, criada a partir do materialismo histórico dialético, atende a contento todas as necessidades referentes a tal pesquisa.

Podemos assim dizer que tal pesquisa trata-se de um estudo empírico que, através dos núcleos de significação, objetivou analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica, bem como os sentidos internalizados por eles à educação recebida durante sua própria infância.

Antes de partir para a exposição dos caminhos percorridos, é fundamental esclarecer que adotamos o posicionamento apresentado por Ozella (2003), em que o pesquisador somente produz conhecimento através da reflexão.

A formação de um pesquisador não se dá apenas no nível da epistemologia ou da metodologia. Na verdade, não basta *aprender* como se pesquisa. O aprendiz deve *fazer* pesquisa. Somente no ato de refletir sobre um problema e suas implicações, de definir estratégias concretas e realizá-las efetivamente, de mergulhar na análise, de maneira crítica, ele estará se construindo como pesquisador e produzindo conhecimento. (OZELLA, 2003, pp. 113-114).

Diante do exposto, apresentamos, aqui, algumas reflexões na busca da produção do conhecimento, deixando claro que a tarefa aqui proposta não é a de analisar os estudos de Vigotski, mas utilizar a teoria sócio-histórica e seus recursos como base de apoio na reflexão acerca dos métodos educativos familiares.

3.2. A escolha dos sujeitos.

Como chegar aos participantes da pesquisa? Essa era uma das grandes dúvidas. A primeira tarefa, após muitos estudos, foi definir qual seria a porta de entrada dos pais participantes da pesquisa. Havia uma primeira ideia de recorrer ao banco de dados do Ministério Público, buscando pais que possuíssem algum registro de violência contra os filhos, chegaríamos, então, a famílias com um histórico de violência intra-familiar. Se o objetivo era analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica, até mesmo sem que estes percebam quando cometem algum ato violento, não fazia sentido buscar quem tem tal histórico.

Assim, para chegar aos sujeitos da pesquisa foi decidida, durante uma orientação, a possibilidade de conhecer os sujeitos através das escolas. Logo, foi feito um levantamento com o nome de todas as escolas do município (municipais, estaduais, privadas e rurais) e, em seguida, a escolha da escola visitada foi definida através de um sorteio. O sorteio foi dividido da seguinte maneira: escolas públicas, escolas privadas e escolas da zona rural. A escola rural surgiu como uma possibilidade que foi ganhando corpo, por entender a importância em conhecer a diversidade na educação dada às crianças, inclusive, na zona rural.

Alguns critérios foram estabelecidos para a escolha dos sujeitos. O primeiro deles era escolher pais com filhos que tenham a idade entre 07 e 08 anos levando em consideração que não fossem muito pequenas e nem estivessem tão perto da adolescência. Queríamos que os pais tivessem em casa crianças que fossem capazes de questionar e ao mesmo tempo tivessem dependência deles. É necessário explicar que o único contato entre a pesquisadora e as crianças foi na escola, durante a entrega do documento convidando os pais a participar da pesquisa. A entrevista em si foi realizada somente com adultos. Voltando à questão da escolha da idade das crianças, vale ressaltar o que sublinhava Vigotski (2007) que, nessa fase, a criança tem a capacidade de resgatar lembranças e reorganizar seu campo visual-espacial, criando, assim, com o auxílio da fala, um campo temporal tão claro e real quanto o visual.

A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. (VIGOTSKI, 2007, p.28).

O segundo critério era a participação totalmente voluntária dos pais. Caso não recebesse nenhum aceite em determinada escola, o convite seria entregue em outra instituição de mesmo segmento. O interesse em colaborar com a pesquisa era fundamental, “pois partíamos do pressuposto de que, sem interesse do sujeito, este trabalho poderia se tornar estéril.” (SOARES, 2011, p.147) O convite enviado às famílias apresentava a pesquisa e convidava os pais e/ou responsáveis a colaborar com a realização de uma pesquisa a respeito dos métodos educativos familiares.

A questão das entrevistas será discutida nos próximos itens. Em relação ao tratamento dos dados coletados serão enfocados os sentidos e significados presentes na fala dos pais de modo a compreender o pensamento em movimento, representando, assim, não a fala de um único sujeito, mas a expressão de um conjunto de sujeitos. É interessante lembrar o que afirmam Aguiar e Ozella (2006, p.229), a respeito das entrevistas: “(...) um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados.”

Captar os significados atribuídos pelos pais à educação dos filhos permite, então, resgatar, através dos discursos, os sentidos sociais presentes na relação cotidiana das famílias. Por isso, é necessário mais do que descrever os dados coletados, compreender os sentidos presente na fala dos pais, lembrando sempre a singularidade presente em sua universalidade.

3.3. Os instrumentos e técnicas.

3.3.1. A entrevista.

A entrevista foi escolhida para a coleta dos dados por entendermos que esse instrumento pode “ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive” (SARMENTO, 2003, p.163). Zago (2003, p.295) completa que “uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas”.

“Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao

pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2003, p.296). Diante do exposto, as entrevistas foram realizadas com famílias. Um dos objetivos era tentar entrevistar um casal, entretanto, em nenhuma das entrevistas, foi possível. Todas as entrevistas foram agendadas por telefone em dia, horário e local definidos pelo entrevistado. A preferência era que a entrevista ocorresse na residência do entrevistado no contraturno da escola. O objetivo era, no processo da entrevista, observar o ambiente familiar e sua organização interna, de modo a captar os indicadores não verbais, ou seja, o não dito, o observável, e confrontar a observação e o discurso familiar. Somente uma das entrevistas não aconteceu em ambiente doméstico, a responsável pela criança da escola privada aceitou participar da pesquisa e pediu que a entrevista fosse realizada em seu local de trabalho.

Quanto aos procedimentos adotados durante a entrevista, o primeiro passo era esclarecer ao responsável pela criança que seria uma conversa acerca dos métodos educativos familiares, e que este poderia falar o que julgava importante no processo educativo de um lar. As entrevistas foram todas gravadas, com devida autorização do entrevistado para posterior utilização do material.

A escolha da entrevista como fonte para coleta de dados é um desafio, pois, como afirma Zago (2003, p.294), “embora essa produção possa representar um auxiliar importante para aqueles que elegem a entrevista como recurso de trabalho, dela não podemos esperar encontrar receitas que possam ser transpostas diretamente para todas as situações” abrindo, aí, a brecha para o erro. Contudo, o próprio pesquisador passa a entender que, a cada nova entrevista, a atenção aumenta em relação a detalhes antes não percebidos, assim, os erros tendem a diminuir, confirmando a citação anterior que o ato de pesquisar só é aprendido na prática.

3.3.2. O roteiro de entrevistas.

Não seria correto asseverar que foi feito um questionário para a realização das entrevistas, por entender que um questionário implica perguntas fechadas e respostas. Podemos dizer que foi elaborado um roteiro de entrevista (em anexo) de modo a nortear a conversa com os pais, deixando sempre a possibilidade de acrescentar informações que julgassem pertinentes.

O roteiro seguia a linha de levar o entrevistado a refletir sobre sua infância, relembrar momentos bons e ruins, falar como era seu cotidiano, a educação que recebeu dos pais, se considera que foi uma boa forma de educar, se a educação dada aos filhos é a mesma recebida durante a infância, o que entende por educar uma criança em dias atuais, exemplos de bons e maus comportamentos dos filhos e a forma como corrigem tais comportamentos e, por fim, era pedido que falassem da escola como uma instituição educativa.

O roteiro de entrevistas seguia a linha de raciocínio em que o entrevistado era convidado a refletir acerca de sua infância, resgatando os sentidos que dão base aos significados atribuídos à educação atual aplicada em seus filhos.

3.4. Os procedimentos metodológicos.

3.4.1. Estratégias para análise.

Por diversas vezes foi expresso aqui que o objetivo de tal estudo é analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica. Aguiar (2011, p.129), parafraseando Vigotski, afirma a respeito da “necessidade de se apreender os processos internos, e que, para isso, era preciso exteriorizá-los, era preciso observar o não-observável, o lado escuro da lua.” Logo, podemos entender a linguagem, a palavra, como um ato de exteriorizar o não-observável, pois, segundo Vigotski (2008, pp. 156-157), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.”

Segundo Aguiar (2011, p.130):

Para compreender a fala de alguém, não basta entender as suas palavras; é preciso compreender o seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem.

Aguiar aponta ainda a palavra com significado como sua unidade de análise, por esta encerrar as propriedades do pensamento.

Por meio das palavras, podemos apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem

esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos. (AGUIAR, 2011, p.131)

Partindo, agora, para esclarecimentos acerca do campo da análise será levado em consideração um roteiro previamente construído que terá como base o material produzido por Aguiar e Ozella (2006). Os autores apresentam procedimentos importantes para a análise através da construção de núcleos de significação.

Aguiar (2011, p.135) esclarece que:

Tendo a palavra com significado, como nossa unidade, o primeiro passo para proceder à análise tem sido a organização do que temos denominado ‘núcleos de significação do discurso’, ou seja, cabe ao pesquisador ir em busca dos temas/conteúdos/questões centrais apresentadas pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento. Há também a possibilidade de criar um núcleo por meio de outro critério: mesmo que alguma questão não tenha sido apresentada pelo sujeito como importante, mesmo que pouco apareça no discurso, o pesquisador pode avaliar que tal questão deveria ser destacada para ser analisada como um núcleo, por acreditar que se constitua num aspecto fundamental para a compreensão da questão a ser pesquisada (aqui fica evidente a importância da teoria). Assim o pesquisador deverá garimpar todos os aspectos que possam ser agregados a cada núcleo.¹⁵

Para iniciar a compreensão dos dados serão feitas várias “leituras flutuantes” para posterior organização do material. Esse primeiro passo tem como objetivo a familiarização, ou seja, a apropriação do conteúdo presente no material coletado. A partir da apropriação do material, a organização será feita através da escolha de pré-indicadores que darão base para escolher os núcleos de significação. (AGUIAR E OZELLA, 2006)

Os pré-indicadores serão formados a partir das palavras de cada sujeito, considerando que partimos da palavra sem a intenção de fazer uma análise do sujeito. Para melhor compreender, os pré-indicadores:

Irão emergindo dos temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande

¹⁵ Para saber mais consultar: Aguiar e Ozella (2006); Aguiar (2011).

número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.230)

Diante das entrevistas, “temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem” (AGUIAR E OZELLA, 2006, pp. 229-230)

O próximo passo é aglutiná-los a partir de conteúdos temáticos para encontrar as unidades de discurso que revelam o todo, mostrando, assim, os indicadores e os conteúdos temáticos. Segundo Aguiar e Ozella (2006), é nessa fase que serão aglutinados os pré-indicadores, seja por similaridade, complementaridade ou contraposição, caminhando, assim, para os núcleos de significação.

A construção e a análise dos núcleos de significação compõem o terceiro passo sugerido por Aguiar e Ozella (2006). Após muitas leituras do material coletado e depois da aglutinação dos núcleos, é necessário iniciar o processo de articular os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios. “É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo.” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 231).

A análise dos núcleos deve possuir um fator fundamental: a articulação com o contexto social, por entender que:

A análise se inicia por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 231).

O tratamento do material coletado terá como base tais etapas no intuito de analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação

com a violência doméstica. Será apresentado, a seguir, de modo mais detalhado como se deu a escolha e a visita às escolas, bem como a elaboração e a realização das entrevistas.

3.4.1.1. As escolas.

A escola foi porta de entrada para chegar até os pais, sujeitos da pesquisa. Ao escolher escolas de diferentes segmentos (pública, privada e rural), o objetivo foi conhecer se há diferença nos sentidos atribuídos pelos pais à educação de seus filhos, por concordar com Frigotto que “se temos uma sociedade desigual e excludente, isso se reflete na escola. Na sociedade de classe, isso redundando na construção da escola dual.” (2008, p.34).

Normalmente, em pesquisas, seja na graduação ou na pós-graduação, quando a escola é escolhida para chegar até os sujeitos, ou ela mesma sendo o objeto das pesquisas, são escolhidas escolas públicas e particulares, mas sempre urbanas. O desafio em ouvir sujeitos da zona rural foi aceito e trouxe um novo contexto para a pesquisa, mostrando a importância em valorizar a cultura presente no campo. Não é objetivo da pesquisa discutir a questão de nomenclatura dada à educação ofertada em meios rurais, contudo, entendemos a necessidade em esclarecer o termo para que o leitor tenha a possibilidade de mergulhar na pesquisa com fidelidade ao que foi encontrado.

A educação rural, conforme Furtado (2004), é tratada, atualmente, no Brasil, como Educação no campo e engloba as mais diferentes formas de vida campestre. Assim, devemos refletir a cerca de algumas questões levantadas por Furtado (2004, p.9): “o conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil teve até a década de 1970 sua expressão máxima como significando a diferença entre o atrasado e o moderno”.

Já na década de 1990, a mesma autora completa que o rural ganhou um ar de bucólico, de lugar calmo e tranquilo. Mais recentemente, o Censo 2010 constatou que 15,65%¹⁶ da população brasileira vivem em meio rural, valendo lembrar que Furtado

¹⁶Dados disponíveis em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766 com acesso em 01/02/12

apresenta, em seu texto, dados do Censo 2000 e a cada novo Censo é possível notar que há uma redução no número de pessoas em meio rural, talvez por acreditarem que a área rural encontra-se em desvantagem quando comparada à população urbana, “tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência a escola)” (FURTADO, 2004, p. 53).

A escola rural participante da pesquisa encontra-se não muito distante da cidade e possui uma característica que a torna ainda mais peculiar, está em uma área da fronteira Brasil-Bolívia, logo, atende muitas crianças bolivianas, possibilitando uma riqueza cultural, nem sempre vista e valorizada pelas partes.

O grande desafio da escola na fronteira é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo, de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação. (PEREIRA, 2009, p.62).

Esclarecidos os termos e as peculiaridades, partimos, agora, para a disponibilidade de participação. No primeiro contato entre pesquisadora e coordenação da escola, era estabelecido que só participassem da pesquisa aqueles pais que se dispusessem, não haveria insistência e as entrevistas seriam agendadas e realizadas em local escolhido pelos participantes.

Permitido o acesso à escola e indicada pelo coordenador uma sala onde as crianças tivessem entre 07 e 08 anos, cada criança recebia um bilhete para ser entregue aos pais/responsáveis que seria recolhido posteriormente. Recolhidos os bilhetes, aqueles com resposta positiva a participar passariam por um novo sorteio para que, de cada escola, houvesse apenas duas famílias.

A primeira escola visitada foi a escola municipal pública urbana. Foram entregues 22 bilhetes com o pedido de participação e foram recebidos 09 com apenas três aceites. A professora responsável pela turma disse que muitas crianças perderam o papel ou esqueceram-se de entregar aos pais. Como foi previamente estabelecido que a pesquisa seria realizada com duas famílias de cada escola, não foram entregues novos bilhetes a outras crianças. Diante do reduzido número, optamos em realizar a entrevista

com as três famílias, sendo que a primeira seria um piloto como forma de testar o material elaborado.

A segunda escola visitada foi a escola privada urbana. Nessa escola, as cartas de participação foram entregues a coordenadora para que ela encaminhasse através das crianças aos pais. Foram entregues 23 bilhetes e recebidos 10, sendo somente um aceite.

A terceira e última escola foi da zona rural, que é de responsabilidade da Prefeitura da cidade. A escola mostrou-se bem receptiva, aceitando, de imediato, colaborar com a participação da pesquisa. O coordenador da escola falou da satisfação em ver uma escola da zona rural sendo procurada para participar de pesquisa, pois estas, muitas vezes, são esquecidas pela população, lembrou ainda que participar de tais pesquisas é importante, pois quando alguém fala a respeito da escola, eles podem reivindicar muitos dos direitos que lhes são negados. A escola da zona rural foi a maior surpresa da pesquisa, pois havia a hipótese que seria necessário fazer mais de uma visita tanto para conseguir aceites como para coletar os dados. A surpresa foi que dos 18 bilhetes enviados, foram recolhidos 07 com 06 aceites.

Assim, ao final foram recebidos 10 aceites e realizadas 06 entrevistas, divididas da seguinte maneira:

Entrevistada	Escola
Rose	Pública urbana
Joana	Pública urbana
Letícia	Pública urbana
Lúcia	Privada urbana
Maria	Pública rural
Adriana	Pública rural

O número de entrevistas pode não parecer tão expressivo, entretanto Zago (2003, p. 297) sublinha que “ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas.”

Capítulo IV

Construção dos núcleos de significação

Quem é que nunca passou pela situação de ter em mente um discurso pronto e perfeito, seja para uma entrevista de emprego, seja para dizer algo àquela pessoa especial, seja para ofertar aquele maravilhoso produto e na hora de exteriorizar não consegue dizer nem metade do planejado? Isto é apenas um exemplo de que o pensamento nem sempre consegue ser expresso em palavras.

Não podemos esquecer que o pensamento sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado; não é algo pronto, acabado. É interessante quando Vigotski afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. Com essa afirmação, podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está ocorrendo, mas que não se expressa claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente, e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem. (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.229).

Seguinte a essa afirmação, os autores levantam duas questões de fundamental importância: “como apreendê-las?”, “que caminho nos conduziria a tal tarefa?” Logo, o ponto de partida é a palavra, pois, as vivências construídas em sociedade encantam e desafiam a compreensão do todo social a partir de alguns indivíduos. Partimos do pressuposto que a palavra significada é a chave mestra que abrirá portas na busca dos objetivos propostos.

É preciso ressaltar, contudo, que apenas o aspecto externo da linguagem (a fala) não é capaz de revelar os sentidos constituídos pelo sujeito ao longo da história de sua relação afetivo-cognitiva com a realidade. Para isso, é fundamental que nos apropriemos também do aspecto interno da linguagem, isto é, do movimento do pensamento no qual a fala se constitui e, ao mesmo tempo, é dele constituinte. O acesso a esse aspecto da linguagem está no processo de análise e interpretação do significado que constitui a fala do sujeito. Assim sendo, ao falarmos de significado estamos nos referindo a um fenômeno que é, ao mesmo tempo, externo (lingüístico) e interno (afetivo-cognitivo). (SOARES, 2011, p. 154).

De acordo com o apresentado, vale lembrar que esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, cujo conteúdo/discurso foi analisado e sistematizado em núcleos de significação que auxiliarão na captação do movimento do pensamento de forma a atingir o objetivo deste trabalho. A seguir, será apresentada a forma pela qual foram constituídos os núcleos de significação.

4.1. Procedimentos para a construção dos núcleos de significação.

4.1.1. Os pré-indicadores.

O primeiro passo para a construção dos pré-indicadores foi a realização das “leituras flutuantes”, ou seja, a realização de várias leituras “para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando uma apropriação do mesmo” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.230) e a possibilidade de dar destaque aos primeiros pré-indicadores. Antes das entrevistas, foi elaborado um roteiro (anexo), as perguntas não eram fechadas, elas estavam interligadas, seguindo uma sequência cronológica de forma que o entrevistado deveria, primeiramente, recordar sua infância. A título de esclarecimento, as tabelas foram construídas por grupos de perguntas que tratam de um mesmo momento da entrevista, sendo que cada linha abaixo dos pré-indicadores é referente a um entrevistado.

Lembranças da infância
Pré-indicadores
(pausa) a minha infância foi... pra mim, foi... ótima. O que marcou mais é que aquela época da minha infância, a gente tinha que trabalhar, não é como hoje em dia... hoje em dia, é tudo, as crianças, né, a gente não pode trabalhar, tem que estudar e antes não, na minha época, não... (Rose)
a gente só mais trabalhava, a gente queria um par de chinelo, sapato, a gente tinha que trabalhar e era na roça, fui criada na lavoura... é diferente de uma vez de hoje em dia. (Rose)
nem boneca, eu tive! A gente pegava aqueles milhos pra poder brincar, cada milho era uma filhinha diferente. Era um cabelinho loiro, cabelinho escuro... é isso que

eu me lembro... uma lembrança boa... (Rose)
eu sempre tive, assim, muitos primos né, e os caçulas mais ou menos assim da minha idade, a gente brincava muito de jogos, de correr, pular, pular corda, saltar, era bem... jogar bola, era bem agitado mesmo que a minha avó tinha bastante neto e todo mundo morava perto, então, a gente brincava muito...(Lúcia)
Minha infância era normal como de qualquer criança. Os pais brigam, discutem, mas sempre se entendiam. (Letícia)
Acho que do meu pai né, chegando em casa depois do serviço... dá aquela atenção, aquele carinho, que é importante pra criança, pro desenvolvimento da criança, acho que é isso. (Letícia)
Uma lembrança ruim... Eu acho que.... morte da minha mãe... Eu tinha oito anos. (Leticia)
Porque não tinha mãe, fui criada por vó, então, eu já trabalhava em casa, na roça, toda vida, trabalhei mais na roça. (Maria)
Nossa brincadeira era de boneca, brincava com boneca, costurava e esse que era nossa infância umas horas né? Aí, outras horas, a gente ia pra roça trabalhar. (Maria)
“Ah quando eu acordava era... antigamente, os pais da gente ia trabalhar né? Pra fazer as coisas, levantava cedo, 3 horas da manhã pra fazer o almoço pro meu pai. Porque meu pai trabalhava assim, tirando lenha né? Aí limpa casa, cuidar das minhas irmãs. (Adriana)
Bom minha infância, bom eu, minha infância eu fui criada por minha avó, a minha mãe abandonou eu e meu irmão quando tinha 3 anos,a minha infância foi meio complicada e bem dizer deixava na casa dos outros, porque minha avó trabalhava. (Joana)

Métodos educativos recebidos pelos pais (passado)
Pré-indicadores
eles... eles (os pais) eram muito bom! Não tenho nada contra eles, gosto muito

<p>deles, nunca discuti com meu pai, nunca discuti com minha mãe. A família sempre somos unidos até hoje, só que a gente teve que trabalhar pra ajudar, diferente de agora, hoje em dia, eles têm gado, têm casas própria, têm... A vida é melhor lá, do que quando a gente era pequeno. Vida sofrida... (Rose)</p>
<p>a gente teve outra educação diferente da educação de hoje. Hoje, a gente fala com a criança, não pode bater, “se bater vou telefonar pro Conselho”, “se bater vou dar parte” é assim... (Rose)</p>
<p>eles conversavam. Às vezes, uma coisa que a gente não gostava, que eles não gostavam, eles só olhavam assim, já sabia que não gostou... então, eu lembro a última surra que eu tomei, eu tinha nove anos. (Rose)</p>
<p>[...] quando a minha avó faleceu, eu perdi tudo aquilo... tinha aquela atenção dela, que ela contava história, exemplificava muito as coisas, lendas, ela contava muitas lendas aqui da região, era muito interessante...” (Lúcia)</p>
<p>A minha avó era assim: ela não queria saber se eu tinha razão ou não em relação à briga com os primos que frequentavam muito a casa da gente, ela nunca queria saber quem que tinha razão, ela sempre ia pro meu lado, e a minha mãe não, a minha mãe já cobrava muito de mim... (Lúcia)</p>
<p>Ahh, sempre com uma palmada. Dificilmente, ele batia com cinto, assim com a mão. (Letícia)</p>
<p>No chicote, né? Tudo no chicote, diferente de hoje (Maria)</p>
<p>Apanhava porque se caía minha irmã e machucava, quem apanhava era eu porque não cuidou, era a mais velha, então vai chicote. (Adriana)</p>
<p>Se a gente teimava na hora que saía, puxava rédea curta na gente. Mais era difícil. (Maria)</p>

Métodos educativos transmitidos aos filhos (presente)
Pré-indicadores
<p>Não pode bater nos filhos, senão eles ‘<i>dão parte</i>’; Sou contra a palmada; Se pai</p>

e mãe não bater, a polícia bate; (Rose)
[...] o meu marido é mais protetor deles e eu sempre procuro cobrar mais as regras como minha mãe fazia comigo, eu reproduzo, eu faço a mesma coisa, quando eles vêm reclamar alguma coisa [...] (Lúcia)
“eu grito mais, brigo mais verbalmente. Assim como eu instruo verbalmente, eu brigo verbalmente “Ah não é pra fazer isso! Que não sei o quê, que não sei o quê” procuro não bater, porque meu pai não me criou assim na pancada, como eu te falei, então eu procuro mais conversar, falar [...] (Letícia)
“É, tinha um pouco (que dar uma cutucada) porque, antes, a gente batia, agora, não pode mais bater, não pode mesmo.” (Maria)
Coloco de castigo; Mando eles reza, eu falo pra eles vai rezar porque isso deve ser o anjo do mal que tá perto de vocês, aí cada um faz né? (Adriana)
“Porque na base da pancada não vai resolver né? Às vezes tá certo uma chinelada, um castigo. Mais não tão severo, pra machucar, por que criança, de agora em dia, são terrível né? Por mais que a gente não queira, mais são terríveis. Educar tem que pegar mesmo sentar e explicar, é assim que eu faço com a Luiza porque às vezes ela é teimosa. Aquelas crianças é ruim, braba.” (Joana)

Opinião dos pais acerca da escola como instituição educativa
Pré-indicadores
“eu acho uma escola lá muito boa, porque a diretora pega mesmo no pé das crianças, já mandou muitas crianças embora, é aquele que não quer obedecer ela, que fica brigando, aii... ela manda embora mesmo!” (Rose)
“e hoje o que a gente tá percebendo, de forma geral, nas escolas é que as crianças não têm regras e não têm limites.” (Lúcia)
“bom, na escola, eles fazem as tarefas, eles têm todo um aprendizado.” “Na parte da escola, eu acho que eles fazem um bom trabalho, eu não tenho o que reclamar da escola e da prefeitura, também porque a escola é da prefeitura, né? Não tenho muito

o que reclamar não, só falar que eu acho que tá muito bom, porque minha filha se sente bem na escola, ela gosta de ir.” (Rose)
“Bom, a escola é boa, eu acho ela boa porque pega as crianças, vem aqui tudo que acontece, o diretor vem aqui avisar pra nós o que que tá acontecendo, o que tá se passando com eles, vem aqui avisar pra nós. É boa essa escola.” (Maria)
É boa, aprende porque eu acho que uma escola, eles, por exemplo, tá bem mais lá eles que aprendem a ler, aprende porque eles não sabem nada né? Eles vão indo, vão passando de ano, vão aprendendo, então, na escola ajuda bastante, por isso que eu falo pra eles estudar até na onde dá eu posso ajudar, quando eu já não poder aí até lá também já podem trabalhar né? Pra poder seguir carreira. (Adriana)
Olha tá sendo boa, mais é diferente porque antes a gente aprendeu de um jeito né? Agora é outra maneira. (Joana)

4.1.2. A aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

Feito o levantamento dos pré-indicadores, partiremos, agora, para a aglutinação dos temas de interesse, sejam eles por semelhança, contrariedade ou contraposição, assim serão obtidos os indicadores.

Pré-indicadores	Indicadores
(pausa) a minha infância foi... pra mim foi... ótima . O que marcou mais é que aquela época da minha infância a gente tinha que trabalhar , não é como hoje em dia... hoje em dia, é tudo as crianças, né, a gente não pode trabalhar, tem que estudar e antes não, na minha época não...	Lembranças de uma infância
a gente só mais trabalhava , a gente queria um par de chinelo, sapato, a gente tinha que trabalhar e era na roça, fui criada na lavoura... é diferente de uma vez de hoje em dia.	
nem boneca eu tive! A gente pegava aqueles milhos pra poder brincar, cada milho era uma filhinha diferente. Era um cabelinho loiro, cabelinho escuro... é isso que eu me	

<p>lembro... uma lembrança boa...</p>	
<p>Eu sempre tive assim muitos primos né, e os caçulas mais ou menos assim da minha idade, a gente brincava muito de jogos, de correr, pular, pular corda, saltar, era bem... jogar bola, era bem agitado mesmo, porque a minha avó tinha bastante neto e todo mundo morava perto, então, a gente brincava muito...</p>	
<p>Minha infância era normal como de qualquer criança. Os pais brigam, discutem, mas sempre se entendiam.</p>	
<p>Acho que do meu pai né, chegando em casa depois do serviço... dá aquela atenção, aquele carinho, que é importante pra criança, pro desenvolvimento da criança, acho que é isso.</p>	
<p>Nossa brincadeira era de boneca, brincava com boneca, costurava e esse que era nossa infância umas horas né? Aí outras horas a gente ia pra roça trabalhar.</p>	
<p>“Ah quando eu acordava era... antigamente, os pais da gente ia trabalhar né? Pra fazer as coisas, levantava cedo, 3 horas da manhã pra fazer o almoço pro meu pai. Porque meu pai trabalhava assim, tirando lenha né? Aí limpa casa, cuidar das minhas irmãs.</p>	
<p>eles... eles (os pais) eram muito bom! Não tenho nada contra eles, gosto muito deles, nunca discuti com meu pai, nunca discuti com minha mãe. A família sempre somos unidos até hoje, só que a gente teve que trabalhar pra ajudar, diferente de agora, hoje em dia, eles têm gado, têm casas própria, têm... A vida é melhor lá, do que quando a gente era pequeno. Vida sofrida...</p>	
<p>a gente teve outra educação diferente da educação de hoje. Hoje, a gente fala com a criança, não pode bater, “se</p>	<p>Da educação recebida para a educação transmitida – uma</p>

<p>bater vou telefonar pro Conselho”, “se bater vou dar parte” é assim...</p>	<p>difícil tarefa.</p>
<p>eles conversavam. Às vezes, uma coisa que a gente não gostava, que eles não gostavam, eles só olhavam assim, já sabia que não gostou... então, eu lembro a última surra que eu tomei, eu tinha nove anos.</p>	
<p>Ahh, sempre com uma palmada. Dificilmente, ele batia com cinto, assim com a mão.</p>	
<p>No chicote, né? Tudo no chicote, diferente de hoje</p>	
<p>Se a gente teimava na hora que saia, puxava rédea curta na gente. Mais era difícil.</p>	
<p>Apanhava porque se caia minha irmã e machucava quem apanhava era eu, porque não cuidou, era a mais velha, então vai chicote.</p>	
<p>A minha avó era assim: ela não queria saber se eu tinha razão ou não em relação à briga com os primos que frequentavam muito a casa da gente, ela nunca queria saber quem que tinha razão, ela sempre ia pro meu lado (defender), e a minha mãe não, a minha mãe já cobrava muito de mim...</p>	<p>Sobre a ajuda dos familiares na educação doméstica</p>
<p>[...] quando a minha avó faleceu, eu perdi tudo aquilo... tinha aquela atenção dela, que ela contava história, exemplificava muito as coisas, lendas, ela contava muitas lendas aqui da região, era muito interessante...”</p>	
<p>Bom, minha infância, bom, eu, minha infância, eu fui criada por minha avó, a minha mãe abandonou eu e meu irmão quando tinha 3 anos, a minha infância foi meio complicada e bem dizer deixava na casa dos outros porque minha avó trabalhava.</p>	
<p>Porque não tinha mãe, fui criada por vó, então eu já</p>	

<p>trabalhava em casa, na roça, toda vida trabalhei mais na roça.</p>	
<p>Não pode bater nos filhos senão eles ‘<i>dão parte</i>’; Sou contra a palmada; Se pai e mãe não bater, a polícia bate;</p>	
<p>“É tinha um pouco (que dar uma cutucada) porque antes a gente batia, agora, não pode mais bater, não pode mesmo.”</p>	
<p>“Porque na base da pancada não vai resolver né? Às vezes tá certo uma chinelada, um castigo. Mais não tão severo, pra machucar, porque criança de agora em dia são terrível né? Por mais que a gente não queira, mais são terríveis. Educar tem que pegar mesmo sentar e explicar, é assim que eu faço com a Luiza porque às vezes ela é teimosa. Aquelas crianças é ruim, braba.”</p>	<p>Sobre o não mais bater nos filhos – sentimentos contraditórios</p>
<p>[...] o meu marido é mais protetor deles e eu sempre procuro cobrar mais as regras como minha mãe fazia comigo, eu reproduzo, eu faço a mesma coisa, quando eles vêm reclamar alguma coisa [...]</p>	
<p>“eu grito mais, brigo mais verbalmente. Assim como eu instruo verbalmente, eu brigo verbalmente “Ah não é pra fazer isso! Que não sei o quê, que não sei o quê” procuro não bater, porque meu pai não me criou assim na pancada como eu te falei, então, eu procuro mais conversar, falar [...]</p>	
<p>A única diferença é que, digamos, meu pai, ele me ensinava assim no lado da educação da parte moral, eu ensino também pra minhas filhas, mas já acompanhado da parte religiosa, de Deus.</p>	<p>Sobre a religiosidade e o gritar como complementos à educação</p>
<p>Coloco de castigo; Mando eles reza, eu falo pra eles vai rezar porque isso deve ser o anjo do mal que tá perto de vocês, aí cada um faz né?</p>	

<p>“eu acho uma escola lá muito boa, porque a diretora pega mesmo no pé das crianças, já mandou muitas crianças embora, é aquele que não quer obedecer ela, que fica brigando, aii... ela manda embora mesmo!”</p>	<p>Concepção das mães de uma boa escola.</p>
<p>“e hoje o que a gente tá percebendo, de forma geral, nas escolas é que as crianças não têm regras e não têm limites.”</p>	
<p>“Bom, a escola é boa, eu acho ela boa porque pega as crianças, vem aqui tudo que acontece, o diretor vem aqui avisar pra nós o que que tá acontecendo, o que tá se passando com eles, vem aqui avisar pra nós. É boa essa escola.”</p>	
<p>É boa, aprende porque eu acho que uma escola, eles, por exemplo, tá bem mais lá eles que aprendem a ler, aprende porque eles não sabem nada né?</p>	
<p>“bom, na escola eles fazem as tarefas, eles têm todo um aprendizado.” “Na parte da escola, eu acho que eles fazem um bom trabalho, eu não tenho o que reclamar da escola e da prefeitura, também porque a escola é da prefeitura, né? Não tenho muito o que reclamar não, só falar que eu acho que tá muito bom, porque minha filha se sente bem na escola, ela gosta de ir.”</p>	<p>Sobre a importância de frequentar a escola.</p>
<p>Eles vão indo, vão passando de ano vão aprendendo então na escola ajuda bastante, por isso que eu falo pra eles estudar até na onde dá, eu posso ajudar, quando eu já não poder aí até lá também já podem trabalhar né? Pra poder seguir carreira.</p>	
<p>Olha, tá sendo boa, mais é diferente porque antes a gente aprendeu de um jeito né? Agora, é outra maneira</p>	

4.2. Os núcleos de significação.

Feito o processo de aglutinação dos pré-indicadores, iniciamos a articulação dos indicadores para obter núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.231).

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Indicadores	Núcleos de significação
Lembranças de uma infância	Lembranças de uma boa infância?
Da responsabilidade de uma criança educar outras crianças	
Sobre a ajuda dos familiares na educação doméstica	
Da educação recebida para a educação transmitida – uma difícil tarefa.	Métodos educativos familiares: ontem e hoje.
Sobre o não mais bater nos filhos – sentimentos contraditórios	
Sobre o gritar como um método educativo	Métodos alternativos de educação familiar.
Sobre a religiosidade como um complemento a educação	
Concepção das mães de uma boa escola.	A escola como uma instituição educativa.
Sobre a importância de frequentar a escola.	

Capítulo V

Análises

Captar, nas falas, a realidade não é uma tarefa fácil! Compreender o dito e o não dito não pode reduzir-se ao simples fato de descrever dados, logo, faremos a articulação das partes com o todo, de modo que, ao final do capítulo, seja possível compreender os sentidos e significados presentes no cotidiano familiar.

5.1. 1º Núcleo de significação – Lembranças de uma boa infância?

Este núcleo de significação é resultado da articulação de um conjunto de indicadores cujos temas centrais possibilitaram caminhar na busca do concreto que constitui a dimensão subjetiva da participação de pais e filhos na construção de métodos domésticos de educar para a sociedade. Os métodos educativos familiares são entendidos, aqui, como ações cotidianas realizadas pelos membros mais velhos da família, envolvendo conhecimentos que, mesmo não sistematizados, refletem traços da cultura familiar, resgatam, na lembrança, a infância e os momentos que causaram alegria, dor e saudade e, de modo geral, trazem uma carga emocional, abrindo a possibilidade de discutir também a questão da afetividade presente nos modos sociais de vida, assim, como auxiliam na compreensão da forma como se deu a construção do sujeito adulto de hoje.

Tais práticas envolvem conhecimentos que, mesmo não sendo sistematizados, são resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração, manifestam-se em procedimentos e estratégias de ação, utilizam-se de 'material pedagógico', carregam ideologia, supõem competências e comportam avaliações. Não se pode desconsiderar as dimensões afetiva e relacional ao se considerarem as atividades desenvolvidas pelos pais. Estas são complexas e interdependentes, envolvendo todos os membros da família, não são lineares e comportam ambivalências. (SZYMANSKI, 2010, pp. 125-126).

A fala escolhida para iniciar a apreensão das significações e interpretação dos dados foi de Rose¹⁷ que carrega em si o discurso de uma esposa feliz e que sempre teve em sua vida uma família estruturada, composta pelo padrão tradicional, pai, mãe e filhos. Entretanto, durante suas falas, é possível observar uma grande contradição que será apresentada a seguir. Relembrar a infância, segundo ela, é bom, mas, em suas frases, não encontramos argumentos que confirmem os bons tempos de infância.

a minha infância foi... pra mim foi... ótima. O que marcou mais é que, aquela época da minha infância, a gente tinha que trabalhar, não é como hoje em dia... hoje em dia, é tudo as crianças, né, a gente não pode trabalhar, tem que estudar e antes não, na minha época não...
(Rose)

A fala da personagem apresenta uma relação direta entre infância ótima, trabalho infantil e impossibilidade de estudar. Para ela, responder que sua infância foi ótima é bem semelhante a responder automaticamente uma saudação: “oi, tudo bem? Tudo sim!” sem ao menos refletir a respeito de seu dia, ou dos problemas que podem ter surgido durante a semana. Nas falas transcritas é impossível que o leitor tenha acesso a entonação de voz e a expressões faciais que aconteceram durante as entrevistas, somente o pesquisador presente tem a oportunidade e a responsabilidade de tratar os dados coletados captando os sentidos presentes na fala, árdua tarefa! E quando analisamos a entrevista como um todo é possível inferir que Rose acredita que o fato de possuir um modelo de família tradicional elimina problemas ou, ao menos, minimiza-os.

Em seu relato, existem alguns pontos marcantes que nos remetem a problemas não só locais e específicos. O trabalho infantil é um deles. De acordo com Tavares (2002), tivemos um grande avanço no que diz respeito à legislação que garante o cumprimento dos direitos legais infanto-juvenis, contudo:

Apesar do avanço legal, na realidade brasileira, o trabalho de crianças e adolescentes é amplamente aceito, quase naturalizado de tão comum que é. Tanto entre as elites como entre as classes trabalhadoras, o fato de as crianças e de os adolescentes das camadas mais pobres da população trabalharem é considerado normal, ou porque aceitam que o trabalho destes é válido como uma estratégia de sobrevivência dos mais pobres ou simplesmente porque acreditam que a ‘ociosidade’ das

¹⁷ Todos os nomes utilizados são fictícios.

crianças e dos adolescentes pobres os leva ao vício e a violência. (TAVARES, 2002, p. 118).

Fazendo uma relação entre o todo e a parte, torna-se possível observar que a afirmação acima continua em voga, pois temos uma sociedade formada por adultos que sofreram, em sua infância, maus-tratos que eram tidos como normais e necessários.

Paralela a essa questão, temos outra forma de trabalho infantil que permeou a infância de muitos adultos que formam a sociedade que temos hoje. Os afazeres domésticos, ou seja, os trabalhos diários correspondentes ao cuidado de uma casa. Antes de tratar diretamente do assunto, gostaríamos de esclarecer que não somos contra que as crianças tenham responsabilidades domésticas, entretanto, essas responsabilidades não podem ser deixadas a cargo de crianças, como sendo as responsáveis por todo serviço doméstico de uma casa. Logo, podemos configurar como uma forma de trabalho infantil.

Entre as personagens que participaram das entrevistas, temos Adriana que apresentou uma infância marcada pela responsabilidade de cuidar de uma casa.

Ah quando eu acordava era... antigamente, os pais da gente ia trabalhar né? Pra fazer as coisas, levantava cedo, 3 horas da manhã pra fazer o almoço pro meu pai. Porque meu pai trabalhava assim, tirando lenha né? Aí limpa casa, cuidar das minhas irmãs. (Adriana)

Nessa fala, podemos refletir a respeito de nossa legislação... Não possuímos leis específicas que proíbam que crianças realizem serviços domésticos, ou que auxiliem na realização de tais tarefas, a entrevistada narra, que não pode frequentar a escola e essa é mais uma das características que marcam o perfil da sociedade brasileira. Logo, podemos dizer que um dos dilemas do trabalho infantil é a impossibilidade de estudar. Segundo Hilbig (s/d),

O Brasil é um dos países que apresenta altos índices de trabalho infantil. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a população brasileira do grupo de idade de 5 a 17 anos era, em 1981, de 43 milhões de habitantes. Deste total, 7,7 milhões trabalhavam, o que torna o Brasil um dos campeões do trabalho infantil na América Latina.

Uma característica apontada por autores como Hilbig (s/d) e Tavares (2002) é que quando há trabalho infantil aumentam as dificuldades em relação à conclusão do ensino regular. Das seis entrevistadas, apenas uma delas não teve a infância marcada pelo trabalho, logo foi à única que concluiu os estudos e, hoje, possui um curso de graduação, as outras cinco relataram alguma forma de trabalho infantil.

a gente só mais trabalhava, a gente queria um par de chinelo, sapato, a gente tinha que trabalhar e era na roça, fui criada na lavoura... é diferente de uma vez de hoje em dia... (Rose)

Apanhava porque se caía minha irmã e machucava, quem apanhava era eu, porque não cuidou, era a mais velha, então, vai chicote. (Adriana)

Como antes era uma lei né? Hoje em dia, já é outra, então, eu falo como a gente apanhava, a gente sentia, chorava mais não podia fazer nada né? Tinha que aguentar e foi indo, foi indo. A gente aprendeu e falo assim porque antigamente a educação que tinha era boa, porque os filhos não respondiam pro pai, pra mãe, obedecia. Hoje em dia, não; às vezes, a senhora vai falar com seus filhos, seus filhos gritam, fala alto e acha que a senhora já tá velha e não pode educar eles né? Então, eu acho que antigamente era melhor, muito mais bom do que agora. (Adriana)

Neste momento, vale retomar a citação de Szymanski (já citada à página 41) em que a autora registra que “a relação com o ambiente social mais amplo tem efeitos no modo como age com seus filhos e interfere no tipo de desenvolvimento que promove” (SZYMANSKI, 2004, 09). As famílias, na maioria das vezes, são culpabilizadas por não conseguir superar essa condição e acabar reproduzindo a mesma educação recebida em sua infância. O que não observado é que o ambiente social não proporcionou condições diversas para que as mesmas enxergassem novos caminhos.

O trabalho na lavoura, na roça, no trato diário da casa, foi constante na infância de grande parte dos entrevistados, assim como grande parte da população brasileira que teve sua infância até meados da década de 1970 e anterior a ela. Tavares (2002, p.121) completa que:

o trabalho infantil está presente em praticamente toda a história das sociedades e em períodos históricos específicos. Desde tempos remotos, o trabalho de crianças e adolescentes é utilizado como extensão do trabalho dos adultos, desenvolvendo diversas tarefas relacionadas à sobrevivência do núcleo familiar.

Tavares traz ainda outra contribuição acerca da imagem popular construída pela sociedade no que diz respeito ao ser trabalhador:

Ser trabalhador, para o brasileiro 'comum', significa ter respeito, ter direitos, ter identidade, não ser tratado como *preguiçoso* ou como *vagabundo* nos termos popularmente utilizados. Durante os anos da ditadura militar, andar com a 'carteira de trabalho assinada' era a garantia de não ser preso pela polícia por vadiagem ou como suspeito de algum ato anti-social. Ainda hoje, para os pais, o trabalho representa também o distanciamento dos filhos da marginalidade, dos 'bandidos', da violência que ronda pelo bairro. Esse aspecto é bastante reforçado pela forma como os meios de comunicação de massa associam pobreza e violência, como se a violência da sociedade brasileira viesse exclusivamente dos mais pobres. (2002, pp.126-127).

Uma das questões durante a entrevista era pedir que os entrevistados relatassem uma lembrança boa de sua infância. E uma das respostas apresentadas foi bastante intrigante:

Dayane – me fala uma lembrança boa que você tem da sua infância

Rose – (pausa) lembrança boa...

Dayane – isso!

Rose – nem boneca, eu tive! A gente pegava aqueles milhos pra poder brincar, cada milho era uma filhinha diferente. Era um cabelinho loiro, cabelinho escuro... é isso que eu me lembro... uma lembrança boa....

Em todos os questionamentos a respeito de sua infância, a entrevistada diz que teve uma infância boa, ou ótima, mas, quando solicitado que ela recorde de um bom momento, o silêncio é sua maior resposta. Segundo Orlandi (1995, p.29), “as palavras são múltiplas, mas os silêncios também o são”. Retomaremos a questão do silêncio mais adiante. Seguindo de seu silêncio, vem a resposta: *nem boneca eu tive!* A entrevistada tem grande dificuldade de falar de seus bons momentos de infância. Alega que teve uma infância sofrida por ter que trabalhar na lavoura da família. Parafraseando Lavinias, citado por Tavares (2002, p.119), o trabalho quando precoce e irregular nas camadas mais pobres da população brasileira tem pouca efetividade na redução da pobreza em curto prazo e provoca um choque negativo para o futuro das crianças envolvidas e das futuras gerações, por alimentar os perversos mecanismos que mantêm a exclusão social e contribuem para o atraso escolar. Assim sendo, a entrevistada pode ser considerada

como um exemplo de tal exclusão social, a mesma afirma com lástima que não pôde frequentar a escola.

Uma questão que merece ser discutida são as formas do silêncio. Os silêncios presentes nas entrevistas são curiosos e instigantes, de acordo com Orlandi (1995, p.70) “não é do silêncio em sua qualidade física de que falamos aqui, mas do silêncio com sentido, com história (silêncio humano), com matéria significativa. O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido”.

Qual seria o sentido do silêncio presente na fala de nosso sujeito? Se como afirmado no início do texto que o pensamento realiza-se por meio das palavras, o que tratar dos silêncios que permeiam a fala e dizem através de um olhar, de gestos involuntários. Os silêncios apresentados não são todos iguais e muitos deles pareciam gritar o que a boca não dizia. Ao falar sobre como foi sua infância, Rose pausa e diz que *Foi... ótima!* Mas pausa por alguns segundos, parecendo censurar momentos que não lhe traziam boas expressões faciais. Quando é questionada sobre lembranças boas de sua infância, depois de instantes calada diz que *nem boneca teve!*

Ela (a censura) é o sintoma de que ali o sujeito tem um problema em sua relação com o dizível. Ali o sentido seria outro. Então para o falante, o silêncio é lugar de elaboração de outros sentidos, do movimento de sua identidade; para o analista, é uma pista de um modo de funcionamento do discurso. (ORLANDI, 1995, p. 130).

Outro questionamento era justamente saber de alguma lembrança ruim ocorrida durante a infância, algo que tenha marcado de modo negativo. As respostas, mais uma vez, evidenciam as diferentes relações familiares vivenciadas pelas entrevistadas. Durante a entrevista, Rose ao ser questionada sobre uma lembrança ruim de sua infância, pausa novamente, mas, agora, não mais buscando algum fato e sim escolhendo entre alguns.

olha que foi ruim... (pausa) pra mim... foi de deixar uma... assim, foi deixar uma casa que nós morava no sítio, encheu d'água, nós acordamos com a água, sabe aquele desespero, a gente mudou... aquilo me deixou... até hoje, eu lembro sabe... perder tudo... é isso... (Rose)

É evidente em suas falas que os momentos de dificuldade foram maiores e em maior quantidade que as boas lembranças. Já para a outra entrevistada, a situação era

completamente diferente, suas lembranças de infância são carregadas de carinho e saudade.

eu sempre tive assim muitos primos né, e os caçulas mais ou menos assim da minha idade, a gente brincava muito de jogos, de correr, pular, pular corda, saltar, era bem... jogar bola, era bem agitado mesmo que a minha avó tinha bastante neto e todo mundo morava perto, então, a gente brincava muito... (Lúcia)

Lúcia foi criada por seus pais, entretanto ambos trabalhavam e, durante o dia, a mesma permanecia com sua avó, a quem se refere com carinho. A entrevistada afirma que a presença da avó, em sua infância, foi marcante, pelas histórias contadas e pela proteção desmedida.

a minha avó era assim: ela não queria saber se eu tinha razão ou não em relação a briga com os primos que frequentavam muito a casa da gente, ela nunca queria saber quem que tinha razão, ela sempre ia pro meu lado [...]" (Lúcia)

De acordo com Lúcia, a responsável por impor regras era sua mãe, seu pai era a favor dos métodos da avó, que somente defendia.

a minha mãe, não; a minha mãe já cobrava muito de mim... 'o que você fez primeiro pra te fazerem alguma coisa?' ela sempre cobrava mais... e a minha avó não, ela passava a mão na minha cabeça. Eu era a mais protegida, super protegida... ai meu pai também, meu pai tudo que acontecia comigo, ele já ia brigar com os outros sem saber direito o que aconteceu, sem saber se eu tinha razão ou não..." (Lúcia)

Assim como Lúcia, Joana também foi criada com ajuda de familiares, entretanto suas lembranças diferem das lembranças de Lúcia. Sua avó era a responsável por sua educação e ainda necessitava da ajuda de amigos da família para o cuidado diário da entrevistada.

Bom, minha infância, bom eu, minha infância, eu fui criada por minha avó, a minha mãe abandonou eu e meu irmão quando tinha 3 anos, a minha infância foi meio complicada e bem dizer deixava na casa dos outros porque minha avó trabalhava. (Joana)

De acordo com Maria, sua infância foi permeada por momentos de trabalho e brincadeira.

Nossa brincadeira era de boneca, brincava com boneca, costurava e esse que era nossa infância umas horas né? Ai outras horas a gente ia pra roça trabalhar. (Maria)

As mães entrevistadas ao recordar de sua infância com seus bons ou maus momentos afirmam sempre que tiveram uma boa infância, uma infância normal, sem problemas e coisas do tipo, embora relatem situações graves como exploração do trabalho infantil. A ausência de um dos pais ou de ambos também aparece de modo constante nas entrevistas. Das seis mães entrevistadas, apenas duas delas foram criadas em uma casa com a presença do pai, da mãe e dos irmãos, todas as outras conviveram com apenas um dos familiares, seja por falecimento de um deles, seja pelo abandono ou pela separação do casal.

Diante da apresentação de todos esses dados, podemos refletir a respeito de como a história de vida de cada uma delas foi internalizada e externalizada em sua vida adulta. Quais foram os sentidos construídos e significados durante a infância? O que cada família participante reproduz de sua meninice para a educação de seus filhos? Como a educação vivida na infância afeta a educação transmitida em dias atuais? Que processos simbólicos e emocionais são constituídos pelas famílias e quais as constitui?

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Entender o movimento do pensamento de um indivíduo requer intensidade nos estudos, pois a forma como cada indivíduo interioriza e exterioriza o que foi internalizado possui sentidos únicos. O fato de ouvir pessoas com coragem de contar histórias de sua vida, de contar fatos pessoais é como andar em uma corda bamba, na tentativa de, como diz Aguiar (2011), ultrapassar a fronteira da aparência e adentrar no campo das determinações históricas e sociais em busca dos sentidos. As falas apresentadas, neste primeiro núcleo de significação, fazem parte de um universo amostral que representa a infância vivida em meados da década de 1970, quando o trabalho infantil era permitido e considerado remédio para o grande mal de ser filho de uma família pobre.

Assim, a melhor questão que podemos colocar, neste momento, é: essas lembranças fazem parte de uma boa infância? Qual é o conceito de uma boa infância? Qual era o conceito de uma boa infância em meados da década de 1970?

As relações sociais apresentadas pelas famílias revelam um movimento de significação frente às famílias de modo que essas constroem algumas hipóteses em relação a educação dos filhos em dias atuais. Segundo as famílias, educar crianças era mais fácil, pois as crianças ouviam mais.

Eles (os pais) conversavam. Às vezes, uma coisa que a gente não gostava, que eles não gostavam, eles só olhavam assim, já sabia que não gostou...

Hoje, a gente fala com a criança, não pode bater, 'se bater vou telefonar pro Conselho', 'se bater vou dar parte', é assim... (Rose)

É notória a parcela da população que afirma que criar os filhos “dentro de novas leis”, melhor dizendo “dentro das leis” é um desafio, pois se viveu uma vida toda de trabalho sem direito a estudo e “estão todos vivos”. A obrigatoriedade/possibilidade de frequentar a escola é apresentada pelas entrevistadas como algo bom, pela probabilidade de ter um emprego melhor. É necessário esclarecer que um emprego melhor é não trabalhar como doméstica para as filhas mulheres e serviços relacionados à roça para os homens. A perspectiva de uma educação formal completa é concluir o nosso atual ensino médio.

A boa infância evidenciada nas entrevistas é conflituosa. A puerícia quando vivida por eles parecia muito mais simples, talvez pela submissão, construída pelo respeito/medo característico à infância da época. As entrevistadas apresentam pontos positivos e negativos dos dois períodos. Entre os pontos positivos da educação doméstica, em dias atuais, temos a possibilidade de frequentar a escola e a proibição de trabalho infantil, já, na infância de algumas décadas, as crianças respeitavam mais os pais, porém podiam ser punidas fisicamente de modo severo. Diante das respostas apresentadas, podemos considerar que a infância permeada pelo trabalho infantil pode não ter sido tão boa assim.

5.2. 2º Núcleo de significação – Métodos educativos familiares: ontem e hoje.

Este núcleo de significação é constituído por dois indicadores que dialogam entre si através de conteúdos temáticos acerca da educação recebida pelos entrevistados durante a infância para a educação transmitida, em dias atuais, para seus próprios filhos, bem como sobre o não mais bater nos filhos como sentimentos contraditórios.

Neste momento, cabe retomar o texto escolhido para iniciar o trabalho: “*Ou isto ou aquilo*”, pois, de acordo com as entrevistas, é possível inferir que os pais vivem um conflito entre a educação recebida durante sua infância e a educação que deve ser dada aos filhos atualmente. Assim como no texto citado, a incerteza de escolher *ou isto ou aquilo* permeia o cotidiano das famílias entrevistadas. Entre as personagens, faz-se constante a fala que antigamente era mais fácil educar os filhos.

A fala escolhida para iniciar o segundo núcleo de significação é de Rose, a personagem vive com três de seus filhos, sendo um deles adolescente e, segundo ela, é o único que causa preocupação, “esses dois aí são sossegados, são pequenos, ele tem 10 anos, ela tem 06, a minha preocupação é mais é com ele que tem 15 anos.” Em uma abordagem sócio-histórica, adotamos a discussão que trata da adolescência como uma fase socialmente construída “[...] a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais [...]” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2011, p.171)

A título de esclarecimento, “para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência existe, mas não é uma fase natural do desenvolvimento humano. É criada historicamente pelo homem, nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2011, p.168), logo, “para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade em que ele foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido.” (AGUIAR, BOCK e OZELLA, 2011, p.169)

Retomando a entrevista, Rose diz que a sua preocupação “mais é com ele que tem 15 anos”. O foco da pesquisa era trabalhar com pais que tivessem filhos com idades entre 7 e 8 anos, quando a entrevista foi agendada a partir de um bilhete entregue nas escolas, como já explicitado antes, era planejado falar a respeito dos métodos educativos de sua filha mais nova, contudo a entrevistada necessitava expor as dificuldades encontradas em educar um adolescente que questiona com mais vigor suas orientações.

As outras crianças, de 6 e 10 anos, estão em um zona de conforto que, todavia, não causam preocupação.

Analisando sua entrevista e confrontando a educação recebida por Rose em sua infância, é possível entender sua dificuldade em educar seu filho de 15 anos.

Não tenho nada contra eles (seus pais), gosto muito deles, nunca discuti com meu pai, nunca discuti com minha mãe. (Rose)

A entrevistada afirma que nunca discutiu com seus pais, não questionava suas ordens. Em seguida, perguntamos como seus pais corrigiam-lhe quando fazia algo errado, como eles agiam? Sua resposta é a seguinte: “eles conversavam. Às vezes, uma coisa que a gente não gostava, que eles não gostavam, eles só olhavam assim, já sabia que não gostou... então, eu lembro a última surra que eu tomei, eu tinha nove anos.”

Se eles educavam através do diálogo, como ela lembra uma surra? O comportamento do filho adolescente vai de encontro à forma como ela portava-se durante a sua infância. A própria Rose diz: “A gente teve outra educação diferente da educação de hoje. Hoje a gente fala com a criança, não pode bater, ‘se bater vou telefonar pro Conselho’, ‘se bater vou dar parte’ é assim...”

Vivemos, hoje, em um mundo globalizado, em que grande parte da população tem acesso a informações que tratam dos direitos e deveres do cidadão, entretanto as informações são tantas que nem sempre somos capazes de absorver e praticar de modo correto. O conhecido Estatuto da Criança e do Adolescente veio com o objetivo de assegurar primazia de direitos a infância e a adolescência, garantindo o exercício de sua cidadania, logo deveria ser utilizado de modo “saudável” e não como um entrave aos métodos educativos domésticos. Deixamos claro que não entendemos que o ECA seja um entreve à educação de todas as família, compreendemos que, quando usado de modo correto, só traz benefícios. Rose por seu pouco conhecimento a respeito de leis acaba por se sentir intimidada pelas ameaças do filho de denunciá-la ao Conselho Tutelar.

Maria é uma senhora de 68 anos que vive e sempre viveu na zona rural, foi criada por seus avós, não conviveu com sua mãe e não teve a possibilidade de estudar. Em seus relatos, Maria afirma que trabalhou na roça desde muito pequena e quando questionada a respeito da educação recebida de seus avós diz que o chicote era a forma de corrigi-la quando cometia algum erro. Ela diz que era: “tudo no chicote, diferente de

hoje”. Em se tratando da educação de seus netos, a mesma afirma que “a criançada de hoje não é como é como antigamente.” Eles devem ser “cutucados”, acreditamos que o cutucar a que ela refere-se é em relação à necessidade de falar o que as crianças devem fazer durante o dia todo, pois, de acordo com sua fala: “Não, a gente tem que falar pra eles, conversar com eles pra eles pode fazer as coisas, senão contrário não faz nada.”

Esse “*falar pra eles fazer as coisas*” pode ser considerado uma das formas de educar seus netos, pois essa fala complementa sua resposta do que é para ela educar uma criança.

Bom, como ela (sua avó) me ensinou né, como, agora, é fácil pra eles ir pra escola, de lá, eles voltam aqui. A gente põe pra fazer uma coisinha leve e não pesada, molhar uma planta e ajudar a lavar uma vasilha, né? Encher uma garrafa, isso é o serviço deles. Mas a gente tem que cutucar, senão não faz, não faz mesmo. As criançadas de hoje não é como antigamente.

Maria parece associar os cuidados no trato de uma casa a uma das formas de educar uma criança, talvez por ter vivido em sua infância a responsabilidade do trabalho na roça, talvez por ter sido educada por sua avó para trabalhar nos cuidados de uma casa. É possível notar que existe também um conflito em relação à educação recebida no passado quando a mesma afirma que: “É tinha um pouco, tinha que cutucar, e antigamente a gente batia agora não pode mais bater, não pode mesmo.” Tal fato parece ser confirmado quando relata um episódio em que a professora de sua neta diz que a menina não realiza suas atividades escolares:

É a professora lá briga com ela porque ela não quer saber de estudar, não quer saber de fazer nada. A professora fala com ela e ela emburra. Que nada aí eu chego aqui e converso com ela, primeiro eu batia, agora eu larguei. Se pancada fosse boa, né tanta polícia que bate ai, né? Tinha muita gente desdentada, é verdade.

Maria afirma que já usou do bater para educar, mas, agora, não pode mais bater em seus netos e, logo em seguida, diz que: “Eu quando é bom é bom, quando é ruim eu dou uma chacoalhadinha só na boca né? Porque a gente vai bater eles falam vou dar parte. É tem um deles ai que fala.”

Letícia é divorciada e cria suas duas filhas com a ajuda de seu pai, avô das meninas. Ela foi criada por seu pai, pois sua mãe faleceu quando a mesma tinha oito

anos. O educar para Letícia é: “você mostrar pra ela (a criança) o certo e o errado.” Letícia diz também que não é favorável aos métodos educativos punitivos, que “educa verbalmente” e que “briga verbalmente”

é..., eu grito mais, brigo mais verbalmente. Assim como eu instruo verbalmente, eu brigo verbalmente ‘Ah não é pra fazer isso!’ ‘Que não sei o quê, que não sei o quê’, procuro não bater, porque meu pai não me criou assim, na pancada, como eu te falei, então, eu procuro mais conversar, falar... quando eu vejo que ela tá com muita birra, já até saio de perto, ‘senão eu vou bater em você’, melhor eu sair de perto ou você sair de perto de mim, porque a gente tem a personalidade muito parecida, eu já percebi isso.

Apesar de Letícia dizer que briga e educa verbalmente, seguindo os mesmos métodos utilizados por seu pai, em um momento de sua entrevista, quando questionada a respeito da forma como seu pai corrigia-a quando cometia algum erro, a mesma assegura que seu pai sempre corrigia através de uma palmada.

ahh, sempre com uma palmada. Dificilmente, ele batia com cinto, assim com a mão, assim que eu falo, assim... como... o meu pai era mais, corrigia mais verbalmente, você não faça isso, isso, isso, porque você vai sofrer consequência disso e disso. Então, acho que a educação dele era mais assim... Ele sempre fala ‘você tem que falar... nunca pega na criança e fica batendo, batendo, batendo, porque senão ela não vai... tem que, primeiro, conversar, porque ela já entende’, isso que meu pai sempre falava pra mim...”

Diante da fala da Letícia, é possível refletir acerca da ideia do bater para educar e a violência doméstica. Em sua fala, fica claro que, popularmente, existe uma diferença entre uma palmada e a violência doméstica. A palmada, ou seja, o bater com a palma das mãos, sem a utilização de objetos como cintos, chinelos, pedaços de galhos de árvores, entre outros, em muitos casos, não é considerado violência, a menos que sejam produzidos ferimentos.

Lucia viveu uma experiência bem diferente das outras entrevistadas, foi criada pelos pais e com uma grande influência da avó e com uma super proteção por parte do pai e da avó. Em seus relatos, afirma que a única que não a deixava fazer tudo que queria era sua mãe, que, segundo ela, “era mais regradada, ela queria mais saber realmente o assunto pra ela tomar uma decisão...” e quando chegava à conclusão que ela era a

responsável pelo mau ato, ficava de castigo: “ela me deixava de castigo! Ficava atrás da porta, ficava de pé assim no canto da casa, assim que era o castigo dela...”

Mesmo sendo seu pai um de seus super protetores, como afirma, a mesma diz que seu pai, quando entendia que seu erro foi muito grave, dava-lhe umas *cintadinhas*:

Dayane – e a sua avó e seu pai não te colocavam de castigo de jeito nenhum?

Lúcia – não! Meu pai quando eu fazia, assim, alguma coisa muito grave, ele me dava umas cintadinhas e aí, pronto, passava...

Tal fala reforça a ideia que o bater só é considerado violência quando associado a ferimentos. As *cintadinhas* deixam marcas leves que somem rapidamente, logo não são consideradas uma forma de violência.

Outra fala que reafirma essa questão do bater é a de Joana:

Porque na base da pancada não vai resolver, né? Às vezes, tá certo uma chinelada, um castigo, mas não tão severo, pra machucar, porque criança de agora em dia são terrível, né? Por mais que a gente não queria, mas são terríveis. Educar tem que pegar mesmo e sentar e explicar, é assim que eu faço com a Luiza porque, às vezes, ela é teimosa. Aquelas crianças é ruim, bravas. Um dia eu chego nela e sento com ela, aí, eu falo pra ela: *Não pode ser assim!* Vovó tá te cuidando, né? E na escola tem que ir só pra estudar e não pra brigar, né?

A título de explicação, Joana, assim como Maria, é uma avó que tem a tarefa de educar os netos, seja por uma separação dos pais, seja pelo falecimento de um deles. Joana relata que não utiliza totalmente a educação recebida em sua infância, pois “a geração agora é diferente.” Embora não utilize os mesmos métodos de sua infância, ainda assim é adepta dos castigos físicos, por acreditar que “às vezes, tá certo uma chinelada, um castigo, mas não tão severo, pra machucar [...]”

De acordo com Guerra, baseada em Lloyd deMause:

No fundo os pais revivem sua própria infância através dos filhos e em consequência se vêm impulsionados tanto a reproduzi-la fielmente quanto a diminuir os seus rigores. As mudanças observadas resultariam desta dialética de reprodução-melhoramento, de uma geração a outra, independentemente de toda a influência exterior. (GUERRA, 2001, p.54)

Passando, agora, para Adriana, nossa última entrevistada, temos uma mulher divorciada e que mora com três de seus quatro filhos. Adriana trabalha de acordo com as oportunidades, mas sempre nos trabalhos relacionados a uma casa. Ao recordar sua infância, Adriana lembra com tristeza as vezes que seu pai batia-lhe.

D – Apanhava muito?

A – Apanhava porque se caía minha irmã e machucava, quem apanhava era eu, porque não cuidou, era a mais velha, então, vai chicote.

E completa ainda:

Maioria era meu pai, mas tá certo, muitas vezes a gente *alembra* isso, mas a gente fala, mas foi bem, porque se meu pai não tinha, acho que corrigido o que a gente podia ser? Não podia ser o que sou hoje, né? Então, não guardo raiva dele, né? Nem lembro, porque, hoje em dia, às vezes, nem pode esbarrar no filho, nem nada, tem que conversar. Antes não, não tinha nem lei e o pai fazia o que queria, batia, vai dormir, vai fazer isso, faz aquilo, tá? Não tinha, não tinha ninguém pra defender a gente, então, mas já passou, já passou.

Adriana, apesar de não praticar a mesma educação recebida em sua infância, parece julgar correta todas as vezes que apanhou de seu pai e ainda completa que se ele não tivesse batido, ela poderia não ser o que é hoje. Apesar de aceitar a forma como foi educada, ela foi a única que afirmou achar ruim a educação recebida em sua infância. Diante da fala de Adriana convido o leitor a uma reflexão a cerca de sua fala, pois apesar de ser a única que afirmou achar ruim a educação recebida em sua infância, podemos inferir que todas as mães entrevistadas passaram por momentos tão ou mais ruins que Adriana, logo defendem, mesmo que indiretamente, métodos educativos punitivos a os que não utilizam punições.

Aiii, era ruim, né? Como antes era uma lei, né? Hoje em dia, já é outra, então, eu falo como a gente apanhava, a gente sentia, chorava, mas não podia fazer nada, né? Tinha que aguentar e foi indo, foi indo. A gente aprendeu e falo assim porque antigamente a educação que tinha era boa, porque os filhos não respondia pro pai, pra mãe, obedecia. Hoje em dia, não! Às vezes, a senhora vai falar com seus filhos, seus filhos gritam, falam alto e acha que a senhora já tá velha e não pode educa eles, né? Então, eu acho que antigamente era melhor, [...]

Será que a educação do passado era considerada mais fácil pela possibilidade de punição física sem que esta pudesse ser considerada um crime? Observar as falas de Rose, Maria, Letícia, Lúcia, Joana e Adriana permite-nos inferir que a educação, há algumas décadas, era considerada mais simples e fácil que em dias atuais, pois os filhos respeitavam seus pais? Ou será porque havia uma relação de poder, onde o medo tomava lugar do respeito e os filhos eram obrigados a aceitar?

O que vemos, nas famílias entrevistadas, são mães que, na maioria das vezes, apresentavam total submissão a seus pais, sem ao menos questionar ordens e orientações e, hoje, convivem com filhos, sejam crianças ou adolescentes, que questionam e confrontam decisões, até mesmo ameaçam fazer denúncias ao Conselho Tutelar.

Os métodos educativos recebidos na infância das entrevistadas diferem, em muito, da educação atual. Todas as mães relatam que, de alguma maneira, sofreram punição física como tentativa de corrigir um erro, mesmo no caso de Lúcia que dizia ter um pai super protetor, *cintadinhas* ocorreram para corrigir erros mais graves.

Já a educação dispensada por essas famílias aos seus filhos passa por um conflito, pois essas mães que receberam uma educação permeada por castigos físicos, como método educativo, vivem, agora, um momento em que a sociedade é imersa em um amontoado de leis e decretos e que erroneamente são divulgados somente direitos infantis e não deveres, em consequência, muitos pais, por falta de conhecimento, acabam se sentindo intimidados no ato de educar. Entretanto, as famílias entendem que a violência doméstica só ocorre quando o bater provoca ferimentos, danos físicos, visíveis, assim bater com a palma das mãos, gritar, *brigar verbalmente* não são entendidos como uma forma de violência.

Por tudo o que foi dito até agora, podemos perceber que o autoritarismo dispensado à criança não desapareceu. Ele se transfigurou, adotou novas roupagens, mas continua vigente. Às vezes ele aparece em sua face mais aguda, quando atinge a criança por meio do emprego da violência física como pretexto de agir em seu 'bem'. (GUERRA, 2001, p.96)

Diante da falas significadas, podemos afirmar que os métodos educativos punitivos, todavia, fazem parte da vida cotidiana das crianças dessas famílias. Refletindo a respeito das entrevistas, percebemos que a palmada é sempre associada ao

corrigir para educar e não é considerada violência. O bater, normalmente, é associado a ferimentos, assim sendo, sem ferimento não é considerado bater, logo não é violência.

5.3. 3º Núcleo de significação – Métodos alternativos de educação familiar

Este núcleo de significação é resultado da articulação de dois indicadores cujo conteúdo temático permite-nos compreender apenas mais uma das infinitas formas de educar uma criança. Talvez ao apresentar, aqui, o gritar como método alternativo de educar, alguns leitores possam questionar a respeito de tal forma, entretanto o mesmo foi apresentado como tal e pode ser mais comum do que se imagina, bem como a religiosidade, fatores que vêm complementando a educação.

O ato de educar uma criança, como expresso anteriormente, não é uma tarefa fácil! Escolher a melhor maneira de resolver um insistente capricho infantil pode tirar o sono de pais e mães por um longo período.

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional baseada em trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, ao longo do tempo. [...] as trocas intersubjetivas na família, em situação de apego emocional sólido, oferecem oportunidade de desenvolvimento para todos os envolvidos, sejam adultos ou crianças. (SZYMANSKI, 2010, p.29)

No contexto das trocas intersubjetivas, trataremos de dois assuntos que, durante as entrevistas, surgiram de modo inesperado: a religiosidade e o gritar como método alternativo/auxiliar nos processos educativos do lar.

Entender a religiosidade como uma alternativa à educação sequer foi cogitado nas etapas iniciais da pesquisa, entretanto, algumas das entrevistadas disseram que, de alguma forma, a religião auxilia no processo educativo.

Para iniciar, temos a fala de Letícia:

A única diferença é que, digamos, meu pai, ele me ensinava assim no lado da educação da parte moral, eu ensino também pra minhas filhas, mas já acompanhado da parte religiosa, de Deus. Não que meu pai não me instruisse, mas ele me instruía também na parte de Deus, só que como eu falei, pelo fato da gente ser também da igreja evangélica, é um pouco mais cobrado por essa parte. Então, é quase a mesma, só mesmo com mais princípios. (Letícia)

Letícia afirma praticar a mesma educação recebida em sua infância, “acompanhado da parte religiosa, de Deus”. Ela julga que o fato de pertencer a uma igreja evangélica a faz ter um compromisso maior na educação de suas filhas, pois a mesma é cobrada pela comunidade religiosa. Outra fala que serve de pano fundo para nossa discussão é de Diana: “Coloco de castigo, mando eles rezá, eu falo pra eles: vai rezar porque isso deve ser o anjo do mal que tá perto de vocês, aí cada um faz, né?”

A fala das entrevistadas faz-nos refletir a respeito da vida diária em sociedade e Heller (2008) trata do assunto, acrescentando a assimilação de novas relações apreendidas em grupos. Ela anota que o homem adulto já nasce inserido em sua cotidianidade, devendo amadurecer suas relações sociais, adquirindo novas habilidades indispensáveis para a vida cotidiana. Heller completa ainda que essa aquisição é resultado de novas habilidades de *assimilação das relações sociais*. E continua que:

Essa assimilação, esse ‘amadurecimento’ para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses pequenos grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos de sua cotidianidade (por exemplo, que deve levantar e agir por sua conta, ou o modo de cumprimentar, ou ainda como comportar-se em determinadas situações, etc.); (HELLER, 2008, pp.33-34)

Diante das ponderações de Heller, podemos entender que a religiosidade tem um fator de segurança e tentativa de amadurecimento na vida das entrevistadas. Viver de acordo com os princípios de um grupo, julgado correto, torna-se mais fácil do que, sozinho, definir princípios morais e éticos. Logo, a religiosidade pode estar diretamente ligada à educação do lar, quando ela favorece os responsáveis por educar na delimitação de limites.

O ato de educar uma criança diariamente pode acontecer de diversas maneiras, e a comunicação verbal é uma das formas mais comuns e práticas de educação cotidiana. Szymanski (2010, p.30) enfoca essa preparação da criança para a vida em sociedade: “trata-se da transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica.” E Heller (2008, p.115-116) completa que seria inimaginável a vida

social sem a imitação. A mimese humana distingue-se daquela animal já em suas formas mas primitivas; com efeito, o homem é capaz de imitar não apenas momentos e funções isolados, mas também inteiros modos de conduta e de ação. (HELLER, 2008, p.115-116)

A ponderação de Szymanski e Heller dá base para apresentar a fala de Letícia quando a mesma aborda o gritar como método alternativo para educar.

eu grito mais, brigo mais verbalmente. Assim como eu instruo verbalmente, eu brigo verbalmente 'Ah não é pra fazer isso! Que não sei o quê, que não sei o quê' procuro não bater, porque meu pai não me criou assim na pancada como eu te falei, então eu procuro mais conversar, falar [...] (Letícia)

Na fala da Letícia, é possível perceber que a mesma utiliza o gritar como uma alternativa para educar suas filhas. Logo, se foi afirmado anteriormente que:

o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar uma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VIGOTSKI, 2008, pp. 156-157)

Letícia faz uma relação direta entre falar e educar, se ela *instrui verbalmente*, ela também *briga verbalmente*, de acordo com sua fala, podemos inferir que o homem, ao falar, explanar, até mesmo gritar, está em busca da solução de um problema, mesmo que esta não seja a melhor solução.

A criança, em nossas sociedades, está constantemente submetida aos adultos. Sejam eles, pais ou mestres, têm a tarefa de alimentá-la, vesti-la, propiciar-lhe educação, mediar suas relações com a sociedade. A criança é socialmente dependente do adulto, e sua inferioridade física e a necessidade na qual ela se encontra de viver num mundo inteiramente concebido pelo adulto e para o mesmo obrigam-na a se submeter a ele, o que não exclui, evidentemente, as explosões de cólera e de revolta. (GUERRA, 2001, p.94)

Complementando a fala de Guerra, trazemos as considerações de Szymanski que trata a respeito de modos de agir vivido e repetido como uma herança familiar, ou seja, a cotidianidade vivida é internalizada desde o momento do nascimento, logo a educação observada por uma criança é exemplo para a vida futura, e a interiorização ocorrerá privilegiando tais momentos.

Modos de ser com o outro podem ser aprendidos por meio de imitações, de significados que vão sendo atribuídos às situações e como solução para problemas de interação. Exemplificando: (supersimplificando) numa família em que todos falam alto, pode-se aprender – por imitação (ou até para ser ouvido) – a falar alto, também. Uma criança submetida a punições rigorosas, quando desrespeita alguma regra (um problema de interação), pode desenvolver o hábito de mentir para evitar o castigo. (SZYMANSKI, 2010, p.65)

A busca de novos métodos, mesmo que alternativos, traduzem a dificuldade encontrada, atualmente, pelas famílias no educar seus filhos em meio a uma vida com tantas vicissitudes e informações diversas. Os métodos educativos, aqui tratados como alternativos, traduzem novos sentidos que vêm sendo adquiridos pelas famílias na busca de educar seus filhos da melhor maneira possível, aspirando formar cidadãos conscientes.

5.4. 4º Núcleo de significação – A escola como uma instituição educativa

Originalmente, a escola não está presa à vida, mas faz parte dela e, atualmente, vem sendo considerada um objeto de transformação social. Em todo o mundo, a educação, sob suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.

Entender a escola como uma instituição educativa tem sido complexo, pois pensar a escola é repensar a educação e a forma como foi construída socialmente. Ao definir o 4º núcleo de significação, intitulado “A escola como uma instituição educativa”, foi pensado como discutir tal assunto. Após muitas leituras e releituras do material coletado e a bibliografia referente ao assunto, fundamentado na teoria escolhida para dar suporte a tal pesquisa, ficou definido que tal núcleo teria com objetivo tratar da escola como uma construção social responsável pela ascensão social dos filhos de famílias pobres, uma vez que, durante a realização das entrevistas, grande parte das mães sinalizou a escola como sendo um instrumento de ascensão social.

Nesse sentido é impossível tratar sobre a escola sem considerar a ligação que se estabelece entre educação e sociedade, nem ignorar as

questões que buscam apreender a função social da educação na produção e reprodução das relações sociais, pois a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade. (Zientarski, 2009, p.2)

Quando pesquisamos a escola como instituição educativa, encontramos muitas pesquisas que tratam da crise da educação. (MENDONÇA, 2011; SAVIANI, 2002; FRIGOTTO, 2008; entre outros) Alguns autores asseveram que a crise da educação acontece devido à crescente modernização da sociedade que destoa do crescimento educacional. Outros autores asseguram que a educação é representada por uma crise devido à obrigatoriedade de educação para todos e o não oferecimento de vagas suficientes.

É possível entender que os dois fatos apresentados são complementares, pois a sociedade passou por marcantes mudanças no século XX, chegando ao século XXI em um processo que Mendonça aponta como crise causada pelo não cumprimento de seu papel primordial.

Discutir a crise da escola, em pleno século XXI, exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Historicamente, coube à instituição escolar *a guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento*. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. (MENDONÇA, 2011, p.347) (grifos da autora)

Mendonça indica que um dos motivos da crise da escola é o não cumprimento da expectativa de transmissão de conhecimento. A expansão das escolas e a obrigatoriedade da frequência causaram impacto na sociedade, pois, não há, em nosso país, estrutura para suportar essa nova demanda obrigatória. Disseminou-se entre as famílias a ideia que, através da escola, seus filhos terão novas oportunidades, entretanto ao difundir tal ideia, pecou-se ao não esclarecer que não basta simplesmente frequentar a escola, é preciso vivenciá-la.

A educação institucionalizada é fundamental para a sociedade, pois concordamos com Mendonça (2011, p.349) quando ele afirma que:

A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas).

O último núcleo de significação traz especificamente a opinião das entrevistadas em relação à escola como uma instituição educativa. É interessante notar que, das seis entrevistadas, cinco delas disseram apenas pontos positivos em relação à educação oferecida nas escolas. Somente Lúcia disse que: “hoje, o que a gente tá percebendo, de forma geral, nas escolas é que as crianças não têm regras e não têm limites.”

As outras entrevistadas não tiveram possibilidade de frequentar regularmente uma instituição educacional e, hoje em dia, seus filhos ou netos têm, logo, apresentam uma visão contrária a de Lúcia, as mesmas legitimam a escola como uma grande oportunidade de promoção social que não deve ser perdida de modo algum.

A própria luta por melhores condições de ensino define a escola como instrumento de ascensão social. E, embora seja esse o discurso oficial da escola, seus objetivos e práticas pedagógicas nem sempre consideram a realidade das crianças vindas dos estratos populares, conspirando em favor do fracasso desse segmento do alunado.

No entanto, e apesar do exposto, esta escola, é valorizada, e mais: tem a legitimação do seu processo de avaliação e suas decisões delineiam as trajetórias das crianças nas oportunidades de trabalho e no acesso a bens e serviços. Sua avaliação do desempenho da criança constela um juízo de valor aceito pela família e pela própria criança. (SZYMANSKI, 2010, pp. 116-117)

Na escola, vem sendo depositada a responsabilidade de ascender socialmente essas crianças, filhas de famílias pobres, como se o simples fato de frequentá-la fosse a cura para todos os males que as rodeiam. As falas de Adriana e Leticia a respeito da escola como uma instituição educativa retratam bem o fato:

Eu falo para os meus filhos, estuda, aproveita! O estudo está em primeiro lugar né? Já sendo bem estudado, dá pra trabalhar numa sombra tranquila e se a gente não é... tem que trabalhar de quê? Trabalhar de casa, limpar casa, lavar roupa cansa, né? (Adriana)

É boa, aprende porque eu acho que uma escola, eles, por exemplo, tá bem mais, lá eles que aprendem a ler, aprende porque eles não sabem nada né? Eles vão indo, vão passando de ano, vão aprendendo, então,

na escola, ajuda bastante, por isso que eu falo pra eles estudar, até na, onde dá, eu posso ajudar, quando eu já não poder ,aí, até lá, também já podem trabalhar né? Pra poder seguir carreira. (Letícia)

Libâneo corrobora a fala das mães quando afirma que, na atual configuração do mundo do trabalho, aquele que não é qualificado não é aceito.

É fato que as novas realidades do mundo do trabalho requerem trabalhadores com mais conhecimento, cultura, preparo técnico. Sendo assim, o usufruto ou a falta da educação básica (incluindo novas habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão ou exclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais mão-de-obra não qualificada. (2004, p.44)

De acordo com Libâneo é aceitável, compreensível que os pais materializem, na escola, a oportunidade de uma vida futura com melhores condições, entretanto corre-se o risco de acreditar que o simples fato de frequentá-la baste, pois esta, como instituição de ensino, acaba por assumir uma postura inquestionável, tornando-a isenta de erros, sendo que todos os atos ali executados são considerados corretos. A fala da Letícia pode ser considerada um exemplo de tal questão:

eu acho uma escola lá muito boa, porque a diretora pega mesmo no pé das crianças, já mandou muitas crianças embora, é aquele que não quer obedecer ela, que fica brigando, aii... ela manda embora mesmo!

A entrevistada vê o fato da diretora da escola “mandar embora” as crianças que não pertencem ao padrão desejável/ideal escolar como uma boa forma de acabar com os problemas. Szymanski (2010) assevera que a família e a escola são o primeiro mundo que habitamos, podendo parecer-nos hostis ou acolhedores. Se nosso primeiro mundo trata-nos de forma hostil, ao invés de acolher, *mandando embora da escola*, os sentidos construídos por esse indivíduo serão negativos se considerados em relação à escola e às demais instituições educativas.

É necessário esclarecer que a escola, como instituição educativa, possui papel fundamental, mas não exclusivo, na construção de seres sociais, de acordo com Haddad (2006, p.03): “a educação é base constitutiva na formação do ser humano, bem como na defesa e composição de outros direitos econômicos, sociais e culturais”, logo, quando

temos acesso à educação, como direito fundamental, tornamo-nos adultos capazes de discernir, de forma crítica, o certo e o errado. Assim sendo, podemos concordar com Libâneo (2004, p.44) quando este manifesta-se a respeito do inigualável papel da escola e dos professores:

Há, portanto, um papel insubstituível das escolas e dos professores de propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação as condições de produção e de difusão do saber científico e da informação. A informação é necessária, mas por si só não propicia o saber. A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento, que possibilita a filtragem e a crítica da informação de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas.

A consideração teórica de Libâneo é exemplificada com a fala de Lúcia quando esta diz: “hoje, o que a gente tá percebendo, de forma geral, nas escolas, é que as crianças não têm regras e não têm limites.” Lúcia completa ainda em relação às famílias e o que acredita fazer parte de suas competências:

E a família, eu acredito assim... eu já me decepcionei porque a família, ela quer deixar pra escola a responsabilidade de educar, colocar regras, então, a escola, além dela dar o conhecimento, que é o que a gente tem que fazer, que é dar os conteúdos, ainda tem que educar as crianças, tem que ensinar como eles têm que se comportar, o que eles têm que fazer... e a gente observa que os pais, assim... de certa forma, eles tão jogando as crianças aqui (na escola) e não querem saber se a criança tá bem, se tá tendo aproveitamento, se tá lendo, se tá se relacionando bem com os outros.

O ato de educar uma criança deve ser entendido como um trabalho conjunto, em que família e escola devem assumir tarefas diferentes e complementares. Lúcia é mãe e professora com licenciatura em letras e especialização em planejamento educacional, trabalhou, por muito tempo, como professora e, atualmente, atua na coordenação de uma escola pública. Foi a única entrevistada a admitir que, na atualidade, as crianças frequentadoras da escola não têm limites. Somente a título de esclarecimento, devemos mencionar que os seus filhos são alunos da rede privada de educação. A entrevista realizada com ela ocorreu exatamente como das outras entrevistadas, mediante o processo do pedido de aceite entregue nas escolas, conforme exposto anteriormente. Lúcia foi a única mãe da rede privada disposta a participar da pesquisa, logo é

interessante notar que a mesma tem a experiência de ambos os lados, seus filhos, alunos de uma escola particular da cidade e ela, funcionária da rede pública, observa que muitos pais acabam por deixar a responsabilidade de educar para a escola. Além disso, completa:

eu acho assim... pelo problema que eles passam de ter que trabalhar, muitas vezes, têm que trabalhar e deixar as crianças sozinhas o dia inteiro, a gente sabe que é assim... da nossa vivência que tem criança que fica o dia inteiro em casa sozinha, os pais, às vezes, saem de manhã e só voltam à noite e eles ficam, assim, sem nenhuma referência de família, pra falar se você pode isso, se você pode aquilo, eles ficam assim... 'independentes' que não tem uma pessoa em casa pra falar faz isso, faz aquilo, então, eles são os donos deles mesmos e eles acabam vindo pra escola e querendo fazer assim, ter essa independência, eu posso fazer, bater e acontecer, responder pra professora, porque eu faço isso em casa, ou eu não tenho ninguém pra obedecer em casa, então, eles têm aquela assim... uma... autodeterminação de fazer as coisas sem procurar saber dos deveres deles.

Diante das falas expostas, é possível perceber que mesmo a escola apresentado problemas, estes nem sempre são observados pelas famílias, todavia a escola é considerada pela sociedade uma instituição fundamental para o crescimento social e profissional das crianças, conforme pode ser observado na fala já destacada:

O estudo está em primeiro lugar né? Já sendo bem estudado dá pra trabalhar numa sombra tranquila e se a gente não é... tem que trabalhar de quê? Trabalhar de casa, limpar casa, lavar roupa cansa né?

Na parte da escola, eu acho que eles fazem um bom trabalho, eu não tenho o que reclamar da escola e da prefeitura, também porque a escola é da prefeitura, né? Não tenho muito o que reclamar não, só falar que eu acho que tá muito bom, porque minha filha se sente bem na escola, ela gosta de ir.

A escola como uma instituição social vem representando, há muito tempo, um papel de disseminar conhecimentos na sociedade, “produzindo” cidadãos para o futuro. A escola tem, sim, o papel de transmitir conhecimentos, auxiliar no processo de socialização da criança, bem como garantir o pleno desenvolvimento do educando para o exercício de sua cidadania, conforme garante o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A escola, [...] esteve ao longo do processo de formação e desenvolvimento brasileiro servindo aos interesses do capital. No que diz respeito às desigualdades sociais, na sociedade capitalista elas se acentuaram ainda mais, pois, criou-se a ilusão de que todos poderiam 'vencer' na vida, especialmente através da escola, ou 'resolvido o problema da educação do povo, todos os demais se resolverão automática e espontaneamente', o que na realidade não se comprovou. (Zientarski, 2009, p.2)

Para concluir a discussão do 4º núcleo de significação, é necessário retomar o objetivo para entender se a escola é vista pelos pais como um objeto de ascensão social. Não é possível obter uma resposta única e definitiva a respeito da escola como instituição educativa, o que podemos afirmar é que esta é um direito subjetivo da criança e uma obrigação da família e do Estado. De acordo com a visão apresentada pelas famílias entrevistadas, podemos inferir que grande parte delas entende a escola como única forma de transformação social, sendo necessário para isso o simples fato de frequentá-la.

Considerações finais.

Pensamos muito antes de iniciar as considerações finais, não querendo deixar nenhum ponto sem que seja fechado e compreendido. Decidimos, então, começar a escrever a respeito de como foi o processo de construção e assimilação de um conteúdo totalmente desconhecido. Durante a organização e realização desta pesquisa, houve a oportunidade única de conviver em um mundo que apenas se imaginava, podendo mergulhar no conhecimento e em suas mais diferentes formas. Conhecer obras de Marx, Engels, Bourdieu, Frigotto, Saviani, Vigotski, entre muitos outros, possibilitou mais do que conhecimento, propiciou o desenvolvimento de uma sabedoria crítica, que é somente um degrau de uma longa escada.

Estudar a teoria sócio-histórica permitiu mais do que analisar os objetivos pretendidos na pesquisa, proporcionou ver o mundo com outros olhos, significando questões pessoais e construindo uma nova base para compreender o mundo.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos e sua relação com a violência doméstica. Para atingir tal objetivo, foi utilizado o método materialismo histórico dialético, fundamentado na Teoria sócio-histórica, além do desafio de ultrapassar a barreira de realizar uma grande pesquisa.

Para apreender os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos domésticos e sua relação com a violência doméstica, partimos do pressuposto de considerar, durante as análises e interpretações, não só o significado aparente da fala, mas a dimensão histórica e subjetiva das entrevistadas. Por concordar quando Vigotski (2008, p.158) afirma que: “o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala.” logo, a transição do pensamento para a fala passa pelo significado e a palavra significada ecoa a dimensão histórica e subjetiva do sujeito que a pensa e discorre.

Para a realização da pesquisa foi seguido o caminho proposto por Aguiar e Ozella (2006) de núcleos de significação como instrumento facilitador da apreensão dos sentidos constituídos pelos pais, possibilitando “uma análise mais consistente que nos

permite ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 231)

Os métodos educativos fazem parte de inúmeras pesquisas acadêmicas, mas quando especificamos métodos educativos domésticos, ou seja, a educação cotidiana das famílias, encontramos um reduzido número de trabalhos que apontam neste sentido. Pesquisar a educação presente na intimidade do lar foi um desafio, pois a tarefa de adentrar na intimidade de um lar foi complexa, além disso, era necessário coletar informações carregadas de sentimentos, que, na maioria das vezes, estavam escondidas em memórias que nem sempre trazem prazer ao recordar.

As lembranças da infância partilhadas na entrevista possibilitaram a reflexão que o discurso de infância feliz não ocorreu com todas entrevistadas. O núcleo: Lembranças de uma boa infância? apresenta uma resposta nem sempre positiva, pois os relatos revelam, sim, momentos de brincadeiras, mas, mais do que brincadeiras, o concreto revela a exploração do trabalho infantil, seja na roça, seja no cuidado de uma casa, seja na responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. A violência doméstica também está entre as lembranças da infância das entrevistadas. Das entrevistadas, podemos compreender que estas significam o discurso de infância boa ou ótima como capazes de ajudá-las a enfrentar os entraves vividos. É por meio dessas boas lembranças que elas, como mães, enfrentam a realidade, tentando satisfazer o desejo que seus filhos/netos tenham um futuro melhor que o seu.

Os métodos educativos familiares significados nas falas formam a contradição como critério de articulação de conteúdos. Educar no passado, na visão das entrevistadas, parecia muito mais fácil, as mesmas dizem que, em sua infância, obedeciam a seus pais e não questionavam suas ordens. Contrários a elas, seus filhos/netos questionam e não aceitam muitas de suas decisões, logo a ideia de não poder mais bater nos filhos tem gerado um conflito na relação educativa pais/filhos, pois essas famílias vivenciaram uma educação envolta no autoritarismo paterno e legitimaram tal relação de modo que sentem dificuldade em aceitar novas formas de educar que não incluam a punição física. Nas entrevistas, observamos que grande parte das mães diz que batia para corrigir, mas, agora, não bate mais, pois seus próprios filhos/netos afirmam “se bater, vou telefonar pro Conselho”. Novamente, vale a pena retomar a fala de Szymanski, pois essas famílias, assim como seus filhos, são vítimas de

uma construção histórica, e por mais contrária que seja a essa posição, entendemos que essas famílias batem buscando o ‘bem’ de seus filhos, pois elas assumem o posicionamento que é melhor apanhar dos pais do que da polícia. Outro ponto que merece ser destacado é a punição física, que, todavia, faz parte do cotidiano familiar, entretanto, esta, muitas vezes, é banalizada, por ser considerada violência apenas os atos que causam ferimentos graves às vítimas, o bater sem a utilização de instrumentos não é tido como violência, bem como o bater que não deixa marcas. Sem ferimento, portanto, não é violência.

Diante da dificuldade em educar seus filhos, nos dias atuais, apresentada pelas famílias, foi percebido, nas entrevistas, que estas vêm assumindo novas significações de educar, modelando, ao menos, tentando modelar nos novos padrões educativos através de métodos alternativos para educar. A religiosidade e o gritar foram elencados pelas entrevistadas como alternativa/auxiliar dos métodos educativos. Podemos inferir pelas entrevistas que aderir à religiosidade proporciona um ambiente de segurança para educar, pois insere o sujeito em um ambiente constitutivo de novas formas de ser, facilitando o agir e o pensar. Heller (2008, p.119) completa que:

o comportamento global dos homens transforma-se quando eles estão colocados diante do público, diante de seus olhos e diante de seu julgamento; os homens, nesses casos, adotam uma ‘postura’ num sentido redundante. Isso se deve em parte, ao fato de que – colocado no meio público – o homem sente mais intensamente o dever de repensar a humanidade, de dar exemplo.

Satisfazendo, neste caso, a necessidade/dever de educar dos pais perante comunidade. O gritar, assim como religiosidade, remete a uma tentativa de controle da situação. Quando refletimos a respeito do gritar, inserido nos métodos educativos, devemos levar em consideração que pessoas gritam em situações de tensão, medo, emoção, assim, podemos inferir que o gritar é uma fala extasiada de sentidos e emoções que tentam solucionar problemas recorrentes.

O último ponto a ser destacado está presente no 4º núcleo de significação e trata da visão dos pais acerca da escola como uma instituição educativa. Já abordamos a educação recebida pelos pais, dos métodos educativos utilizados por estes com seus filho/netos, inclusive métodos alternativos/auxiliares, mas não poderíamos deixar de tratar da escola como uma instituição educativa na visão dos pais. Os sentidos captados

nas falas dos pais revelam que estes veem a escola como uma ponte que, quando cruzada, transforma o sujeito em uma pessoa melhor. Ou seja, os pais depositam, na escola, a responsabilidade de ascender socialmente seus filhos, no entanto, o que não é visto, é que o simples fato de frequentar a escola não resolve os problemas sociais.

A partir dos núcleos de significação construídos, podemos abstrair que os sentidos construídos pelos pais acerca dos métodos educativos domésticos e sua relação com a violência doméstica, apresentam uma relação estreita, onde o bater e o educar estabelecem uma relação direta, mas os pais não a significam como violência doméstica. Assim, a relação familiar assume significações históricas dialeticamente mediadas pela forma como cada integrante familiar internaliza a participação do outro.

Referências bibliográficas

ABREU, Neide Maria Carvalho. *Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. In: XIV Congresso Nacional do CONPEDI, 2006, Fortaleza. Anais do XIV Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis : Fundação BOITEUX, 2006. v. 1. p. 143-143.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Sentidos e significados nos contexto escolar. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade – Programa de Pós-graduação em Educação UFPI, Teresina*; ano 16, n 25; 2011.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5ª ed. Cortez – São Paulo, 2011.

_____; OZELLA, Sergio. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=es&nr=>. Acesso em: out. 2010.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro. 2 ed. Editora LTC, 2006.

AURÉLIO. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. 3ª Ed. Editora Positivo, 2004.

AZEVEDO, Maria Amélia. E GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização*. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, pp. 57-82, jan./jun. 2007.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei n.8069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. 1990. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CALDANA, Regina Helena Lima. *A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limites e cotidiano*. *Revista Temas em psicologia*, 1998, vol. 6, n^o. 2, pp. 87-103.

CARBONARI, Paulo César. *A (in)verdade da violência*. Jornal O Nacional, Passo Fundo, RS, p. 15 - 15, 11 ago. 2010. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/site/biblioteca/index.php>. Acesso em: 07/01/2011.

CARVALHO, Inaía Maria Moreira de; ALMEIDA, Paulo Henrique de; *Família e proteção social*. São Paulo em Perspectiva, 17(2), pp. 109-122, 2003.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Martins Fontes – São Paulo 2007, p.XXV.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas para à infância e à adolescência: contribuições possíveis. *In*: BOCK, Ana M. Bahia (org.). *Psicologia e o compromisso social*. 2ªed. rev. São Paulo, 2009.

DALLARI, Dalmo. *O que são direitos humanos?* Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/oquedh.htm>. Acesso em: 06 ago. 2011

DAY, Vivian Peres etalii. *Violência doméstica e suas diferentes manifestações*. Revista Psiquiatria, RS, 25 (suplemento): pp. 9-21, abril, 2003. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/site/biblioteca/index.php>. Acesso em: 07/01/2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura*. ONU. 1949. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO/html>. Acesso em: 10 ago. 2011.

DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

_____; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010.

FERREIRA, Kátia Maria Maia. Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes – nossa realidade. *In*: SILVA, Lygia Maria Pereira da. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. EDUPE, Recife, 2002.

FRAGA, Lorena Barbosa. *Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida*. Dissertação apresentada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Departamento de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. *In*: SOUZA, Neuza Maria Marques de; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. *Apoio pedagógico na busca da inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental*. Editora UFMS – Campo Grande/MS, 2008.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguai y Perú. Santiago: UNESCO; FAO, 2004, p. 45-91.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5ª ed. Cortez – São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5ª ed. Cortez – São Paulo, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel de Souza Lobo Guzzo. Pioneira Tomson Learning, São Paulo, 2003.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 4ª Ed. Revista e ampliada: São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Autores Associados; Campinas – São Paulo; Ação Educativa, 2006.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder – São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HILBIG, Sven. *Trabalho infantil no Brasil: dilemas e desafios*. Disponível em: <http://www.social.org.br/relatorio2001/relatorio025.htm>. Acesso em: 17/10/2012.

HORTA, Bernardo Lessa, [et. al.]. Competências familiares na atenção às crianças de até 6 anos: avaliação em oito comunidades brasileiras. UNICEF: Brasília, 2005.

LEITE, Dayane Cabral. As políticas sociais e a violência doméstica: o castigo físico na percepção das crianças. Trabalho de iniciação científica. UFMS, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Uma escola para novos tempos. Disponível em: <http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/1258/material/LIBANEO-Jose-Carlos-CAP-2-Uma-escola-para-novos-tempos.pdf>. Acesso em 03/04/2013.

LIMA, M. F. ; FAVARO, A.G.L Neide ; WIBHY, Alessandra . Liberalismo Clássico:origens históricas e fundamentos básicos. In: VIII Jornada do Histedbr, São Carlos: UFSCAR, 2008.

LIMA, Raymundo de. *Palmada educa?* Revista Espaço Acadêmico, 42: Nov, 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42lima.html>. Acesso em: 07/01/2011.

LIPP, Marilda. *A palmada educa*. Jornal Folha online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/ideias/ideias6.html>. Acesso em: 07/01/2011.

LONGO, Cristiano da Silveira. A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes: o olhar de autores de livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000). Ieditora: São Paulo, 2002. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/504423/A-Punicao-Corporal#open_download. Acesso em 13 de março de 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html> com acesso em: 07/01/2011.

MIRANDA, Fernanda Pimentel Faria de. O Enfrentamento à Violência Sexual na Escola: seus sentidos e significados para os educadores. Dissertação de mestrado, UFMS, 2011.

MURTA, Agnes Maria Gomes. Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2008.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Domingues do. A dor da violência. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. EDUPE, Recife, 2002.

NEVES, Anamaria Silva. Família no singular, histórias no plural: a violência física de pais e mães contra filhos. Uberlândia: EDUFU, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5ª ed. Scipione – São Paulo, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3ª ed. Editora UNICAMP, Campinas – SP, 1995.

OZELLA, Sérgio. Pesquisar ou Construir Conhecimento. O Ensino da Pesquisa na abordagem Sócio-histórica. In Ana M.B. Bock (org). *A Perspectiva Sócio-histórica na Formação em Psicologia*. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2003, pp. 113-131.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. *Crianças palmadas e dor*. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/site/biblioteca/index.php>. Acesso em: 07/01/2011.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. Revista Múltiplas leituras, v.2, n.1, pp. 51-63, 2009.

RAMOS, Eleonora. *Educar é preciso, bater não é preciso*. Jornal A Tarde. 16/07/2010 – Opinião. Disponível em: <http://www.naobataeduque.org.br/site/biblioteca/index.php>. Acesso em: 07/01/2011.

RAMOS, Fabio Pestana. A história das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

REDE *Não bata, eduque*. <http://naobataeduque.org.br>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. DP&A – Rio de Janeiro, 2003.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Anamaria Santana. Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: ações para o enfrentamento dessa problemática em Corumbá-MS. In: SILVA, Anamaria Santana da; SENNA, Ester; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Exploração Sexual comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins: contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS*. OIT. Brasília, 2005.

_____; SENNA, Ester; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Exploração Sexual comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins: contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS*. OIT. Brasília, 2005.

SILVA, Edson; MOTTI, Ângelo (coor.). *Uma década de direitos: estatuto da criança e do adolescente – avaliando resultados e projetando o futuro*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

SILVA, Roberto. A construção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. In: Silva, Enid Rocha Andrade. *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Os abrigos para Crianças e Adolescente no Brasil*. 1. ed. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. v. 01. 414 p.

SOARES, Julio Ribeiro. *Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. *Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional*. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.

_____. *Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Paideia, 16(33), pp. 81-90, 2006.

_____. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2ª ed. revista e ampliada. Líber Livro – Brasília, 2010.

TAVARES, Maurício Antunes. O trabalho infantil e as múltiplas faces da violência contra crianças e adolescentes. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. EDUPE, Recife, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. *Anotações Sobre a História Social dos Direitos Humanos*. In: *Grupo de Trabalho de Direitos Humanos*. (Org.). Direitos Humanos: Construção da Liberdade e da Igualdade. 1ª ed. São Paulo - SP: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998, v. 1, p. 21-163.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Martins Fontes – São Paulo 1984.

_____. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes – São Paulo 2007.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. A educação de nossas crianças: quem ensina violência? *Revista Conjuntura Social*, v. 06; p.38-43. Rio de Janeiro, 2001)

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. DP&A – Rio de Janeiro, 2003.

ZIENTARSKI, Clarice; MORAES, *et. al.*. A educação, a escola e seu papel na manutenção ou transformação social. In: VIII Seminário nacional de estudos e pesquisas "Historia, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas-SP, 2009.

Anexo

Roteiro de entrevistas:

Recordar a respeito da infância

Fale a respeito de como foi sua infância;

Relate uma lembrança boa e uma ruim;

O que você acha da forma como seus pais lhe educaram?

Qual era a atitude tomada quando você cometia algum erro?

Educar na atualidade

O que é educar uma criança?

Como se educa uma criança?

Em relação a seu filho, você pratica a mesma educação recebida em sua infância? Por quê?

Cite um exemplo do que você considera um bom e um mau comportamento de seu filho;

Instituição escolar

O que você acha da escola como instituição educativa?