E-BOOK

Edição
Fac-similar

Marisa Potiens Zilio
(Organizadora)

Agostinho Both. Deomar Luis Bordignon
Dilse Piccin Corteze. Eline Ester Grossi
Marilise Brockstedt Lech. Neusa Maria Caldart Vanz
Sueli Gehlen Frosi. Tatiana Both
Valdirene Triches

Uma nova criança para um novo mundo

méritos
editora

Uma nova criança para um novo mundo

Marisa Potiens Zilio
(Organizadora)

Agostinho Both
Deomar Luis Bordignon
Dilse Piccin Corteze
Eline Ester Grossi
Marilise Brockstedt Lech
Neusa Maria Caldart Vanz
Sueli Gehlen Frosi
Tatiana Both
Valdirene Triches

Uma nova criança para um novo mundo

E-BOOK
Edição
Fac-similar

Passo Fundo
2014

méritos
editora

2014 - Versão livro em papel
2023 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS
CEP 99074-260
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos. com. br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de provas

Léo Hélio Dellazzari

Revisor de português

Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pela organizadora em seus capítulos, não representam ideia(s) desta. Cabe, assim, a cada autor responsabilidade por seus escritos.

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o(s) autor(es), a editora e os demais elementos de referenciação bibliográfica, conforme as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

U48 Uma nova criança para um novo mundo / organizado por Marisa Potiens Zilio. Passo Fundo: Méritos, 2014. - 208 p.

1.Educação 2. Educação infantil 3.Família 4. Infância 5. Prática pedagógica I. Zilio, Marisa Potiens (Org.)

CDU: 37.013-053.2

Catalogação na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

2014 – versão livro em papel – ISBN 978-85-8200-029-8

Impresso no Brasil

Sempre oferecemos nosso trabalho aos nossos filhos, companheiros(as), pais, porque sabemos que são eles a sustentação de muitos de nossos afazeres.

Mudamos um pouco e, desta feita, pensamos em dedicar esta obra aos jovens e às crianças que conhecemos e que alimentaram nossos pensamentos.

Aos jovens que não conhecemos, mas que se retratam para nós nos noticiários, nas escolas, na sociedade.

Aos educadores, pais e professores, que, como nós, tentam acertar e que, também como nós, sentem o quanto é difícil a tarefa de ensinar.

Aos avós que deveríamos ouvir mais e aproveitar deles o melhor de suas experiências e sabedorias.

Aos amigos que sempre nos auxiliam nas construções de nossas vidas e também aos que não o fazem por inveja, ciúmes e ou incompetência, já que com estes igualmente aprendemos.

Prefácio: Lembrar sempre de brincar e amar

Será que para educar precisa-se do afeto? Antes de responder a tal indagação, busque o CD *Adriana Partimpim* (Adriana Calcanhotto) e deixe a música invadir seu ser: "Por que que a gente espirra? Por que as unhas crescem? Por que o sangue corre? Por que que a gente morre? Do que é feita a nuvem? Do que é feita a neve? Como é que se escreve *réveillon*?" Depois, chame a criança que habita a sua pele para desligar-se do celular e entrar neste livro, de preferência, pela janela ou por uma fresta que esteja à sua altura. E daí é só deitar na grama e olhar as nuvens... Nesse caso, você tenderá a apreciar algo que é fruto da sensibilidade e da beleza, produto do olhar refinado de quem ama as crianças sob o ponto de vista de ser mãe, professora, professor, avó, avô, tia, tio, psicólogo, psicóloga, filha, filho ou/e pai, e, ao mesmo tempo, curioso pesquisador (curiosa pesquisadora). As autoras e autores dos capítulos – por serem o que são – só poderiam ter sido convidados pela professora Marisa Zílio, zelosa cuidadora das crianças da nossa cidade, sobretudo quando está em pauta um tema que tem saliências da existência humana, daquilo que é de mais sagrado e profano em nossas vidas.

A relevância da obra reside, em primeiro lugar, no desejo de sua existência, e, em segundo, por destacar os aspectos mais importantes da dinâmica sistêmica que nos fazem e conservam como seres humanos, ou seja, a intimidade do amor e o jogo na

relação materno-infantil e uma infância vivida de maneira que a pessoa em crescimento conserve o respeito por si e pelo outro. A relação primária entre mãe e filho (ou filha) é de total confiança e mútua aceitação corporal, na qual, na dinâmica do jogo com a mãe, o filho aprende a sua corporalidade e a dos outros, desenvolvendo consciência de si e também social pelo autorespeito e respeito aos outros, ao mesmo tempo em que cria o mundo em que vive como uma expansão de sua dinâmica racional e corporal. Se esta relação primária mãe-filho não é perturbada, o humano conserva-se como maneira de viver na vida adulta.

Sigmund Freud já assinalara que não há possibilidade alguma de um bebê progredir do princípio de prazer para o de realidade ou no sentido, e para além dela, da identificação primária, a menos que exista uma *mãe suficientemente boa*. A mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração.

Enfatiza-se que *o brincar* trata-se de um tema que precisa ser estudado em si mesmo, posto que pode ser verificado tanto no caso de análise de adultos quanto no de crianças, manifestando-se, no primeiro caso, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e no senso de humor. Desse modo, a *brincadeira* é algo universal, própria da saúde, o *brincar* facilita o crescimento, e, portanto, a saúde, conduzindo aos relacionamentos grupais, enfim, é uma "coisa natural e universal". Nesses termos, o brincar representaria sempre uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver, estando estreitamente relacionado ao que já foi chamado de espaço potencial, o qual se desenvolve inicialmente entre a mãe e o bebê e, posteriormente, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo. Da magnitude desse espaço potencial, dependerá a experiência que conduz à confiança em si próprio e nos outros.

Salienta-se, desse modo, que a função da *boa mãe* se efetiva em uma suficiente provisão ambiental. O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê, confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais. Entende-se por *mãe* a relação de cuidado em uma relação íntima de aceitação e confiança, que pode ser realizada tanto por um homem como por uma mulher. Diante disso, na obra em tela, encontramos a existência humana sendo efetivada em um espaço relacional do conversar aproximando-se, nesses termos, ainda, à medida que a criança cria seu espaço psíquico como seu espaço relacional, ao viver na intimidade e em contato corporal com sua mãe. Nesse processo, a criança aprende o emocionar e a dinâmica relacional fundamentais, que constituirão o espaço relacional que ela gerará em sua vida.

No caso, a relação materno-infantil tem de ser vivida no brincar, numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútuas, e não no controle e na exigência. Não obstante, vivemos em uma cultura que nega o lúdico e o prazer de brincar como fundamentos da saúde psíquica, sendo preciso respeitar a biologia da relação materno-infantil, isto é, meninos e meninas devem crescer na *biologia do amor*, onde o brincar – com suas dimensões de proximidade corporal, cooperação, ternura e sensualidade – tem um papel fundamental. Pois, como animais dependentes do amor, adoecemos ao sermos privados dele em qualquer idade. É preciso, portanto, que sejamos capazes de gerar um espaço psíquico no qual exista uma situação cultural em que a mulher possa ter uma presença mística que implica a coerência sistêmica acolhedora e liberadora do maternal fora do autoritário e do hierárquico. Uma cultura singular que significa algo diferente de dois outros modos de viver as relações humanas: o patriarcal e o matriarcal, domínios dos quais pretende se distanciar.

Além do que foi destacado, a presente obra está em harmonia com as descobertas mais recentes no campo da biologia e da psicologia: a linhagem dos seres humanos surgiu definida

por intermédio da conservação da relação materno-infantil de aceitação mútua na confiança e na proximidade corporal. Salienta-se, ao mesmo tempo, que pertencemos a uma linhagem que se desenvolveu no interior de uma cultura matricial de cuidados e atenção mútuos, baseada no amor, na afetividade e na intimidade, com características inerentes à expansão e à conservação da infância na vida adulta. Há, assim, claros sinais de que todos os humanos necessitam, nas primeiras fases de sua vida – e, diríamos, também nas posteriores – de suporte fisiológico, cognitivo e afetivo para o seu desenvolvimento, o qual se inicia por intermédio da relação mãe/bebê.

Além do mais, sabemos que esses desejos não correspondem a uma nostalgia vazia ou a uma simples esperança, pois, chegado o momento, saberemos o que fazer para alcançarmos essa nova cultura. De fato, saberemos o que fazer porque vivemos, em nossa infância, imersos em conversações que têm a ver com nossa condição humana de seres amorosos, dependentes do amor para a sua saúde física e mental. Assim, sabemos que devemos considerar os filhos oferecendo-lhes as relações dessa nova cultura de total confiança e aceitação, nas quais eles crescem com dignidade, isto é, com respeito por si mesmos e pelos outros. Também sabemos que eles devem viver assim até entrar plenamente e em sua juventude, de modo que seu autorespeito, consciência e responsabilidade social não venham a ser de todo negados pelas conversações patriarcais adultas. Sabemos, ainda, que nós, adultos, também precisamos viver em autorespeito e respeito pelos outros, se quisermos viver uma vida física e psiquicamente saudável. Por fim, sabemos que tudo o que temos a fazer para que o autorespeito ocorra como um fenômeno natural da vida é agir com autorespeito e respeito pelos outros: aceitando-os como legítimos outros em coexistência conosco na prática das conversações tanto no acordo – produto de uma mediação – quanto no conflito.

Por fim, acredita-se que o amor é a emoção humana fundamental, a partir do amor mais genuíno da mãe pelo filho. A mãe

sustenta a criança, algumas vezes, fisicamente, e, todo o tempo, figurativamente. O que inclui a comunicação silenciosa entre a mãe e seu bebê é a raiz de todas as outras comunicações entre os seres humanos. É por meio de tal pacto que a criança se sente integrada em si mesma e começa a experimentar uma sensação de diferenciação do mundo em que vive. Somos, nesse caso, salvo melhor avaliação, o produto de uma integração constante e permanente com o meio, resultado do encontro dos processos de maturação com um ambiente facilitador, que possibilita o desenvolvimento destas potencialidades e do impulso criativo: a dos objetos e fenômenos transicionais, aos quais a criança se liga para substituir, transitoriamente, a figura materna, da qual precisa se individualizar. Assinala-se, assim uma terceira dimensão, ao designar uma área intermediária de experimentação (entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido), para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa, na qual está compreendida a passagem do erotismo oral para a verdadeira relação de objeto e da onipotência para o reconhecimento da dependência (física e afetiva) do outro. "O lactente começa a saber em sua mente que a mãe é necessária" (WINNICOTT). Pois, no começo, a mãe propicia ao bebê, quando lhe oferece o seio (entendido aqui como todos os cuidados de maternagem), a ilusão de que o seio (cuidado) dela faz parte dele, como algo de que pode dispor, de forma onipotente, como e quando ele quiser. A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. Após propiciar a oportunidade para a ilusão, gradativamente a mãe precisa assumir a tarefa de desiludir, preparando o palco para as frustrações.

Desse modo, percebe-se que o objeto transicional representa a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela, como algo separado. Ele não é um *objeto interno* (que é um conceito mental,

desenvolvido por Melanie Klein), tampouco é (para o bebê) um objeto externo. Ele é uma possessão, a primeira possessão original reconhecidamente *não-eu*, *diferente-de-mim*. Está relacionado ao desenvolvimento da capacidade do bebê de criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto, assim como aponta para o início de um tipo afetuoso de relação de objeto. À medida que o bebê cresce, o objeto transicional (o polegar, o ursinho, o lençol etc.) vai sendo gradativamente desinvestido, perdendo o significado original, devido ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, espalharam-se por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. É o objeto transicional que abre o caminho em direção ao desenvolvimento da capacidade para relações objetais. O lactente muda de um relacionamento com um objeto subjetivamente concebido para uma relação com um objeto objetivamente percebido, muda da fusão com a mãe para ser separado dela, relacionando-se com ela como separada dele, como *não-eu*. À medida que o bebê cresce, os objetos transicionais vão sendo substituídos por fenômenos mais abstratos (canções de ninar, sons emitidos pelo bebê, ritmos corporais etc.). Em outras palavras, há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. Nota-se, desse modo, que a importância do *brincar* como uma atividade natural e necessária ao desenvolvimento humano pode ser dimensionado se levarmos em consideração a existência de um espaço potencial entre a mãe e o bebê, um espaço que pode variar bastante, segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, com o mundo interno (psicossomático) e com a realidade concreta ou externa. Essa área intermediária da experiência constitui a parte maior da experiência do bebê e, durante a vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e criativo. Então, o impulso criativo seria algo que se faz presente quando qualquer pessoa se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa.

Por fim, esta obra nos orienta, direta e indiretamente, para olharmos melhor para a relação materno-infantil ao ponto de sugerir algumas indagações sobre a participação da mudança emocional na transformação cultural. Mas isso não é tudo. Também pode considerar as relações homem-mulher de uma maneira independente das particularidades da perspectiva patriarcal, e a perceber como elas surgem na constituição do espaço relacional da criança em crescimento. Por tudo isso, agradecemos – do fundo do coração – mais esse presente de outono da organizadora da obra, dos autores dos capítulos e do editor. Em troca, retribuo por meio das belas palavras de Manoel de Barros no poema *"O menino que carregava água na peneira":*

> *Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto final na frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: "Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos."*

Boa leitura!

Santo Ângelo, outono de 2014

Prof. Dr. Mauro Gaglietti

Nota do editor...

Quando pessoas com ricas formações nas áreas do conhecimento humano e profunda inserção em problemáticas comunitárias resolvem unir esforços, o resultado pode ser visto em livros como este, que ajudam a preencher o vácuo deixado pela velocidade com que as sociedades e as formas de educação evoluem.

O temário diverso pode ser de interesse de pais, professores, cuidadores e estudantes protagonistas da epocalidade mutante sinalizada em vários pontos deste livro, que tem como princípio algumas desmistificações importantes e constantemente necessárias, como, por exemplo, as mudanças dos conceitos de criança, infância e maternidade ao longo do tempo. Isso dá ainda mais força ao entendimento do amor como algo construído, sendo o afeto, em seus diferentes graus de manifestação, importantíssimo ao desenvolvimento biopsíquico de crianças e adolescentes.

Apesar de o livro ter sido estruturado em três eixos: "Evolução da crianças e do seu conceito", "Educação" e "Afeto", este último é uma tangente dos onze capítulos, isto porque sua presença ou ausência determina o desenvolvimento global dos indivíduos. Nesse âmbito, infância, ousadia, transgressão, limites e possibilidades, novas práticas, família, memória, função humanizadora, sexualidade, educação e poder são assuntos criativos e emocionadamente analisados neste livro, por vezes em temáticas cruzadas. Agostinho Both, por exemplo, expõe uma pesquisa realizada em sala de aula com avós de alunos, inovando o entendimento de memória coletiva. E, para emocionar, Eline Ester

Grossi inclui-se em seu próprio texto para elucidar que "o afeto é uma semente de frutos adocicados..."

Creio que vale a pena comentar um pouquinho de cada capítulo desta obra. O primeiro texto "Ser criança através dos tempos", de Dilse Piccin Corteze, dentro da primeira parte do livro, tal como sugere o título, busca no passado os entendimentos de criança e infância, revelando, entre outras coisas, que a infância é algo recente em nossa história social e que a maternidade instintiva mais se assemelha a um mito do que a algo inerente ao ser humano, uma vez que o amor é construído, havendo, é claro, muitos casos de mães que amam seus filhos antes mesmo de terem contato com eles. Vale a pena conferir o avanço destes assuntos neste capítulo e como o fenômeno da cobrança social sobrepõe a real vontade de ser mãe, por exemplo.

Depois, a autora Marisa Potiens Zilio, em seu capítulo "Infância: um significado muito atual. Será?", propõe aos educadores um *pensar como a criança*, pôr-se em seu mundo, para entender que toda a construção de um indivíduo implica uma relação com a imagem que ele tem de si e dos outros; que o processo de infância é crivado de afetos e experiências internalizantes; que cada filho é diferente; que as relações paterno-filiais independem da cultura etc. Com isso, Marisa prepara o terreno para explicar mais adiante a existência de duas infâncias: uma pensada (com fases determinadas por adultos) e outra que de fato existe e acontece (em contínuo devir-a-ser construído pela própria criança). É nesse ponto que um encontro pode acontecer: o fundamento da educação, onde adulto e criança estabelecem construções.

Um tema que certamente vai interessar a muitos leitores é o de Sueli Gehlen Frosi, no terceiro capítulo, "Ousadia e transgressão", onde a autora sinaliza, inicialmente, a época de transitoriedade em que vivemos, com mais receios do que certezas. Fato é que os professores não são imunes aos fenômenos sociais e, ademais, já não enxergam alunos como dóceis seres com vontade de aprender. O que fazer com crianças que ousam

o tempo todo, dispensando até os conhecimentos dos pais? Bem, muitas vezes cabe aos educadores observar, amparar e incentivar quando preciso for. Por outro lado, a experiência da autora em anos de participações na Escola de Pais do Brasil, por meio de discussões coletivas sobre educação no mundo atual, amor, segurança, família, maturidade etc., lembra que pais e professores querem obediência... E agora? Sueli, então sugere, entre outras coisas, tranquilidade de julgar o que é certo para cada momento. Uma vez que os adultos podem cultivar o respeito dos jovens, basta entender que o que escutam não é uma afronta à autoridade, mas uma espécie de teste, sobre até que ponto há razão e certeza no que os pais dizem.

"A tarefa educadora compartilhada: limites e possibilidades" é mais uma participação de Marisa Potiens Zilio, desta vez na segunda parte desta obra, "Educação". E, desta vez, parte de uma questão: A escola responde às necessidades das novas crianças, incluindo das que apresentam transtornos? Sua intenção é pôr em xeque muitas atitudes e métodos em torno da escola, como formação de professores, metodologias, ambiente (físico e relacional), relação com o mundo, problemas existenciais, novas crianças e novos homens. A primeira estratégia proposta é a de que os professores joguem com a realidade atual, onde o conhecimento expande-se e torna verdades transitórias, coisas obsoletas, conceitos mutantes, ou seja, avaliar o que deixar de lado em termos de conhecimento e ser o criador de problemas novos, para que os alunos busquem soluções à altura, pois aprender só dos livros de antigamente pode piorar a sensação de desorientação contemporânea. Vale a pena conhecer as demais propostas aqui expostas, como as que envolvem o ambiente do aprendizado (físico, afetivo e mental), mas de forma que toda a sociedade se inclua.

Em sintonia com o capítulo anterior, o quinto, "Novas práticas para novos tempos?", de Neusa Maria Caldart Vanz, traz críticas à escola contemporânea, que, segundo a autora,

"não ousa, não inova, não cria, apenas repassa", e não por falta de recursos, mas de organização. A importância desse tema está na positividade que desperta rumo a uma escola dinâmica, em movimento e de excelência. Para isso a ideia é de que a escola gere eternos alunos, autônomos, que aprendam a aprender. E há muitos professores que acreditam no futuro dentro desses padrões, muitos, invariavelmente, tropeçando na falta de vontade política alheia. A mensagem de Neusa é clara: Os jovens precisam de um rumo, não de fartura de tecnologia sem propósito educacional.

Tatiana Both e Deomar Luis Bordignon trazem no Capítulo VI, "A transmissão da educação da família numa perspectiva trigeracional" uma sensibilização teórica, acompanhada de uma interessante investigação em três gerações de famílias, evidenciando, a partir de comentários, diferentes aspectos de rigidez na educação, onde, na primeira geração entrevistada, o pai ocupava o centro das decisões familiares e golpes violentos eram os recursos de castigo. As falas mostram claramente que esse modelo foi mudando nas demais gerações, de forma que o uso do diálogo passou a ser a forma de educar, entrando a mãe na posição central familiar. É interessante notar também que excessos nas três formas educativas implicam diferentes danos à formação dos filhos. Os castigos físicos com cintas, relhos e palmatórias traumatizaram muitas crianças, devido à humilhação a que eram submetidas. Por outro lado, falta de limites e permissividade excessiva são igualmente prejudiciais à autonomia e ao desenvolvimento de um futuro cidadão. Os autores explicam que os seres humanos são testadores de limites. Confira os relatos positivos de filhos educados na primeira geração pesquisada ao final deste capítulo.

É de Agostinho Both e Tatiana Both o próximo texto, "Para uma educação mediada pela memória dos avós", que também, a partir de uma pesquisa, delineia a educação sob um prisma muito peculiar: ouvindo experiências de avós, na presença de seus netos (em sala de aula). O objetivo foi resgatar o conhecimento que os mais velhos podem formar nas percepções dos mais novos, de

forma que o sofrimento, a virtude e o vício, entre outras lacunas e grandezas do destino humano, desmitifiquem-se em palavras. Os autores defendem que a memória coletiva pode povoar a consciência dos jovens, ampliando seu poder de liberdade e emancipação. Entre outras excelentes fundamentações em torno do poder da memória social, Agostinho e Tatiana lembram que resgates como este são instrumentos educacionais, já que produzem satisfação, solidariedade e experiências. Isso pode ser verificado neste capítulo, quando relatos de angústias em busca de dignidade, saúde, trabalho e poder emergem na voz dos avós convidados para o estudo. Os momentos de dificuldades, de intimidade, desigualdade, exclusão, sexualidade e religiosidade também foram lembrados. Os autores são enfáticos: "A escola que gasta seu tempo em planejar uma educação instrumental, perde a oportunidade de construir conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que promovam uma vida autônoma moral, social e afetivamente. Isso só deixa os alunos à mercê de opiniões fortuitas esgotáveis no consumo, na produção e no sucesso."

Ficou a cargo, então, de Marilise Brockstedt Lech abrir a terceira parte desta obra, "Afeto", com seu texto "Os novos educadores e sua função humanizadora". Os conhecidos valores humanitários (empatia, respeito, solidariedade, altruísmo, cidadania) podem traduzir-se nas habilidades em se relacionar com os outros, consigo mesmo e com o mundo. A ideia é ir além dos conteúdos, formar consciência humana. A teoria da inteligência emocional, de Daniel Goleman, também é citada neste capítulo, já que entender as estruturas humanas emotivas (autoconhecimento, autocontrole, automotivação, socialização, empatia) e mantê-las em equilíbrio é uma ótima base para o sucesso pessoal e profissional. Assim, novos olhares podem ser dirigidos aos alunos que mais perturbam... não seriam eles os que mais precisam do professor? Sim, diz a autora e, ademais, cabe ao professor estabelecer a ligação entre a potencial inteligência

cognitiva (conhecimentos) e a afetiva (sentimentos), direcionando à cidadania. Quem assim fizer, será um verdadeiro educador.

Vivamente dentro da questão sentimental, Eline Ester Grossi, em seu texto "Afeto... Uma semente de frutos adocicados" deixa transparecer seu estado de alma para explicar esse sentimento terno de afeição entre as pessoas e seus diferentes graus de complexidade. Tudo começa com uma sensibilização sobre a constituição psíquica dos sujeitos. Cita Freud e sua teoria das etapas formativas da criança, com a sexualidade no centro de sua explicação, com o afeto nas tangentes. Depois, com amparo em Philip Àries, demonstra a insensibilidade com que as crianças foram tratadas ao longo da história, quanto a suas constituições físicas e emocionais. Hoje, é claro, elas ocupam um lugar especial na família e na sociedade, mas nem sempre foi assim. Os exemplos construtivos do afeto vêm de duas interessantes histórias: uma conhecida como a dos "Meninos perdidos", um grupo de crianças que cruzou um deserto, enfrentando inúmeras dificuldades, mas unido pelo vínculo socioafetivo. A outra história tem a própria autora como protagonista, onde conta sua vitória sobre uma doença rara que lhe tirou os movimentos do corpo e até mesmo foi dada como fatal poucos anos depois de seu diagnóstico. Nesse périplo, sua mãe foi o seu maior apoio, e fonte de amor, despertando na filha, como ela mesma relata, uma forte vontade de viver. Vale a pena ler!

O Capítulo X, "Comportamento sexual de meninas adolescentes em situação de vulnerabilidade", de Tatiane Both e Valdirene Triches, é também um misto de fundamentação teórica e pesquisa de campo. Desta vez, sobre a sexualidade em meninas adolescentes de uma comunidade bastante desprovida de modelos pró-sociais (pobre, com pessoas em conflito com a lei, que usam drogas indiscriminadamente e com alto índice de gravidez na adolescência). A investigação envolveu a percepção da sexualidade e de seus fatores de risco e proteção, além de outras variáveis como intimidade com parceiro e conceitos de relacionamento com ou

sem compromisso. Muitos entendimentos sobre adolescência e sexualidade se fazem presentes na primeira parte deste capítulo, como, por exemplo, a diferença entre puberdade e adolescência (a primeira é a maturação física do corpo para a vida reprodutiva, a segunda é a maturação psicossocial); por mais que a sexualidade contribua para a saúde global da pessoa, também desperta medos e inseguranças. A iniciação sexual vem a ser um divisor de águas na vida dos adolescentes, com a virgindade sendo um elemento de pressão entre os grupos de jovens. Por outro lado, a adolescência é maravilhosa no sentido de que é o momento em que os adolescentes internalizam as experiências com a família e a sociedade, sendo capazes de, futuramente, reagirem também ao passado gratificante que tiveram. Em relação aos relatos, algumas constatações merecem evidência: os estágios de relacionamento, o "pegar", o "ficar" e "namorar"... Leia o capítulo na íntegra para saber a opinião das adolescentes sobre o ato sexual nestes diferentes tipos de relacionamento e suas interpretações sobre a intermediação das famílias e da escola na educação sexual.

E para encerrar a obra, Marisa Potiens Zilio chama para a reflexão, no Capítulo XI, "Educação e poder", topicalizando a rede em que se forma e vige o poder, possibilidade, natural ou adquirida, própria da condição humana (das de outros seres vivos também), porém usufruível apenas quando serve para algo. A educação, por sua vez, não é isenta dos ideais político-sociais, como diz a autora, e aí começam as imbricações do poder, já que os grupos sociais dominantes exercem poder de orientação e direção as outras classes, sem falar do poder que o aparelho estatal exerce sobre os cidadãos. Neste ponto, em especial, a autora propõe as principais reflexões de seu capítulo: Qual o papel político na escola? E o social? Quem tem o poder? Por quê? Além disso, faz-se uma rápida análise da cultura nesse fenômeno e explicam-se os papéis de poder desde dentro da escola.

As "Referências", lista das fontes do embasamento bibliográfico dos autores, precede a seção "Os autores", que encerra esta

interdisciplinar e necessária obra. Necessária porque consegue ser, de fato, uma impulsão ao autoconhecimento coletivo e pessoal, tal como previu a organizadora deste livro em seu texto de apresentação, sendo "o homem o criador e o sustento disso tudo".

Uma obra importante, parabéns!

Córdoba/Argentina, verão de 2014

Charles Pimentel da Silva,
editor de livros

Sumário

Prefácio: Lembrar sempre de brincar e amar
Mauro Gaglietti 9

Nota do editor
Charles Pimentel da Silva 17

Não sei quantas vezes...
Marisa Potiens Zilio 27

Parte I
Evolução da criança e do seu conceito

I. Ser criança através dos tempos
Dilse Piccin Corteze 35

II. Infância: um significado muito atual. Será?
Marisa Potiens Zilio 53

III. Ousadia e transgressão
Sueli Gehlen Frosi 61

Parte II
Educação

IV. A tarefa educadora compartilhada: limites e possibilidades
Marisa Potiens Zilio 71

V. Novas práticas para novos tempos?
Neusa Maria Caldart Vanz 83

VI. A transmissão da educação da família numa perspectiva trigeracional
Deomar Luis Bordignon, Tatiana Both 89

VII. Para uma educação mediada pela memória dos avós
Agostinho Both; Tatiana Both 113

Parte III
Afeto

VIII. Os novos educadores e sua função humanizadora
Marilise Brockstedt Lech 133

IX. Afeto... Uma semente de frutos adocicados
Eline Ester Grossi 149

X. Comportamento sexual de meninas adolescentes em situação de vulnerabilidade
Valdirene Triches; Tatiana Both 165

XI. Educação e poder: reflexões...
Marisa Potiens Zilio 185

Referências 193

Os autores 203

NÃO SEI QUANTAS VEZES...

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
(Rubem Alves)

Nada está fácil. Educar e ser educador, nos tempos de hoje, parece tarefa quase impossível.

Com este texto, com certeza não estarei acrescentando nada de novo ao pensamento atual dos educadores, sejam eles pais ou professores. A verdade é que tudo que foi criado nestes últimos anos foi para que pudéssemos, com facilidade, *criar, educar, ensinar e nos fazer presentes* na formação de novos cidadãos.

Criar os filhos, para mim, tem a ver com certos cuidados: alimentar, vacinar, vestir, levar à escola, ao médico etc... Hoje, temos muito acesso ao que antes, nesses termos, parecia tão remoto ou até impossível. Quanto mais longe da *cidade,* mais difícil. Falo de escolas, médicos etc. Quando a condição de ir à escola se tornava realidade, por exemplo, que festa!

Os que possuíam alguma posse iam para os internatos mantidos pelas congregações religiosas. As crianças dos centros maiores frequentavam estas escolas, enquanto outras menos afortunadas, seminários ou conventos, em geral gratuitos.

Nas grandes cidades e capitais, havia escolas públicas e particulares de qualidade. No entanto, a preocupação pela educação formal nem sempre era prioridade para os pais.

Hoje ainda temos realidades que repetem as dificuldades anteriores e em geral o ensino perdeu muito em qualidade.

Tudo era valorizado por si mesmo. Agora temos tantos tipos de ensino, tantas facilidades que o valor em si mesmo se perde: escolas particulares, públicas, municipais, estaduais, federais, escola aberta, ensino à distância, *kumonns*, escolas de línguas, ensino profissionalizante, Ejas, Nejas... e por que não falar das escolas de balé, música... São tantas ofertas e facilidades de acesso que se desvalorizam por si só. Acontece que, ao querer ofertar aos nossos filhos todas estas possibilidades, tornamo-nos menos seletivos e, em alguns casos, até mesmo ignoramos se é de fato isto que desejam... ou se têm a ver com as chances de um futuro melhor para eles...

Educar os filhos tem a ver com os valores que lhes são ensinados e neste aspecto os pais são fundamentais. As escolas que escolhemos são as que nas suas propostas têm implícitos os mesmos valores que desejamos transmitir. Valores têm nomes e vejo hoje como é difícil falar deles, pois aos ouvidos de muitos soam como palavrões: verdade, honestidade, companheirismo, fraternidade, respeito, limites, conhecimento...

E, afinal, quem ensina estes valores? É necessário estar presente na vida dos filhos. Quando surgiu a ideia de que *tempo é qualidade,* muitos entenderam que minutos bastariam. Ora, para ter qualidade, também é preciso tempo. Por exemplo: se um funcionário que é pago por 8 horas de trabalho/dia cumprir apenas 4 horas de trabalho com qualidade, isso será suficiente? Claro que dele serão exigidas as 8 horas com qualidade.

Os pais têm que trabalhar! Dirão todos. Concordo, mas também percebo que o trabalho ganhou um falso sentido, similar a *quanto mais melhor,* porque antes de *educar,* muitos pais pensam que têm que *dar, e dar, e dar coisas* a seus filhos.

Ensinar nossos pequenos tem a ver com o conhecimento transmitido pela experiência, aquele que vem do que construímos

ao longo da vida, estudando, lendo, observando, analisando; que vem do encantamento que tivemos e temos pelo que sabemos e fazemos... mas são tantas as outras tarefas que competem com o tempo que deveríamos dedicar aos filhos que deixamos para trás conhecimentos importantes e, assim, pouco ensinamos.

Ou será possível afirmar que todos os pais sentam com seus filhos para ajudar com as tarefas escolares, por exemplo? Que conversam sobre as novas descobertas, a história, ou a política em que estamos inseridos?

O que vejo, não raramente, são pais recomendando o uso da *internet* para que o filho aprenda pesquisando. Tempo? Bem, isso parece ser coisa rara. E já escutei até argumentos dizendo que "ensinar é para o professor"; "para isto pago uma boa escola"; "quando não podemos ensinar, esperamos que os professores deem conta dos conhecimentos".

Não por causa disso, mas uma percepção que todos devem ter é de que a criança mudou muito. Ela está com maior autonomia, compreende melhor a si mesma e a suas necessidades, reivindica mais, faz escolhas próprias, tem informações que não temos, lida com o novo, o tecnológico de uma forma surpreendente, gosta de estar só, na privacidade de seu quarto, ou diante de uma TV, um computador, um *game*...

Mas é claro que não dá para esquecer que a criança é ainda uma *criança* e, como todas, há séculos, precisa de carinho, presença, compreensão, incentivo, afeto. Tem as necessidades próprias a cada idade, dá saltos de inserção na vida, adquirindo gradualmente novas competências e é neste aspecto que estamos (nós adultos) falhando, pois está difícil compreender esta criança.

Por isso, vale o questionamento: nós, educadores, mudamos? Nós, pais e professores, mudamos? Estamos melhor ou simplesmente mudamos?

Analisando de forma generalizada, creio que mudamos e muito. Ficamos mais egoístas, mais umbigo-centristas. Descul-

pem aqui o negativismo, mas a grande maioria *paga* para que a criança não incomode, dê menos trabalho etc. Sempre será assim se mantivermos o conceito de que a felicidade está em nós mesmos e não pode transcender.

Enquanto o outro fala, ouvimos a nossa própria consciência. Nossa atenção ao assunto e às emoções que o outro tenta nos passar é mínima. Digo *umbigo-centristas* porque o que vem interessando na atualidade é o que o outro representa para nós.

Tornamo-nos mais vulneráveis diante das exigências da vida e, porque não dizer, mais inseguros. Temos medo do futuro e de não sermos competentes. Damos mais valor aos nossos sucessos pessoais, no trabalho, na sociedade... do que ao nosso papel de pais e ao valor da família.

Não sei o quê ou quem mudou primeiro, mas vejo sim que a criança teve que mudar e adaptar-se, não somente à nova sociedade, mas aos seus novos pais.

Ouvi algo que queria compartilhar, pois creio que também vocês já ouviram ou foram protagonistas de algo parecido com este diálogo:

Filho: "– Mãe, eu quero ter um irmãozinho. Por que você não tem um para mim?"

Mãe: "– Tá louco, meu filho, já não vê o trabalho que você me dá?"

Sim, é isso mesmo. O filho passou a ser visto como um *estorvo*, alguém que nos traz muitos problemas, sendo fácil entender pensamentos entre casais, como este: "se a gente tivesse pensado um pouquinho, não teria filho algum".

Ora, não é necessário ser muito culto, nem muito inteligente para perceber o quanto esta conduta coloca os filhos em posição de defesa e, o que é pior, em relação aos próprios pais.

E os professores? Há muitos que estão fazendo igualzinho aos pais.

Há não muito tempo, ouvíamos maravilhados os professores relatarem novas técnicas, métodos e materiais utilizados para a aprendizagem dos alunos, que a transformavam positivamente.

Usávamos os intervalos para estas trocas, motivados em nosso papel e em nossa missão.

Hoje, não raramente, os intervalos servem para queixas, desabafos sobre cansaço, salários baixos e venda de produtos que possam aumentar a renda familiar.

Pior ainda, o professor poucas vezes serve de modelo. Em casa, não se ocupa da preparação das aulas, afinal nem ganha para isso. Empobrecido, veste-se mal, cuida-se mal e tem sua profissão na mira de sua aposentadoria. O aluno não estuda porque imita seu professor que também não estuda e que, desvalorizado, desvaloriza o ensino.

Eu lembro de uma professora do 1º ano do ensino fundamental. Ela ficava muito no pátio com as crianças, cuidando para que não se machucassem. Questionamos para saber se utilizava o pátio (parquinho, jardim...) como recurso para o processo de alfabetização ou algo similar. Ela nos respondeu: " – Nada disso, eu me aposento no final do ano e não vou mais me desgastar com essas crianças."

Disso compreendemos que o ano mais fundamental para a aprendizagem estava sendo *posto fora,* motivado pela amargura e irresponsabilidade diante do papel de professor.

Aqui me permito um parêntese: Enquanto o salário do professor não for condizente com sua importância social, ele (o professor) pouco ou nada irá mudar e a situação de caos educacional irá se protelar.

Quanto se economizaria no emprego direto da educação com projetos que só apagam o fogo (qualificação de professores, compra de computadores...). Quanto se economizaria com a diminuição da violência, em todas as sua formas, decorrente de uma boa formação? Bem, poderíamos construir um capítulo

para falar de questões políticas que envolvem a educação, mas não é nosso objetivo no momento.

Porém, vale a ressalva: O professor, por ganhar pouco, perdeu seu entusiasmo. Não somente isso. Ele (o professor) não tem mais a sociedade do seu lado. Luta só. Onde estão os pais que não atuam ao seu lado? Onde estão os grandes representantes da sociedade, que não lutam ao seu lado? Onde estão os governantes que não lutam ao seu lado? Será que fazemos parte de uma cegueira coletiva, cuja visão de futuro é tão turva, ou tão cega, que não nos permite melhorar?

A criança está diferente! Buscar o porquê e suas possíveis consequências é o objetivo deste livro. Para isso, trazemos capítulos com reflexões sobre valores e novos comportamentos, desde análises coletivas e pessoais. Nossos textos são refletidos numa visão humanística, pois valorizamos as ações humanas, os valores morais, os sentimentos e acreditamos ser o homem o criador e o sustento disso tudo.

O método da observação, a busca pelos estudos científicos, a compreensão do fenômeno e de como ele se apresenta darão sustentação aos textos que este livro/reflexão pretende abordar.

Oxalá, possamos, não sei quantas vezes..., continuar sendo aqueles que junto refletem e buscam soluções, melhorias e sonhos a partir de nós (de si?) mesmos.

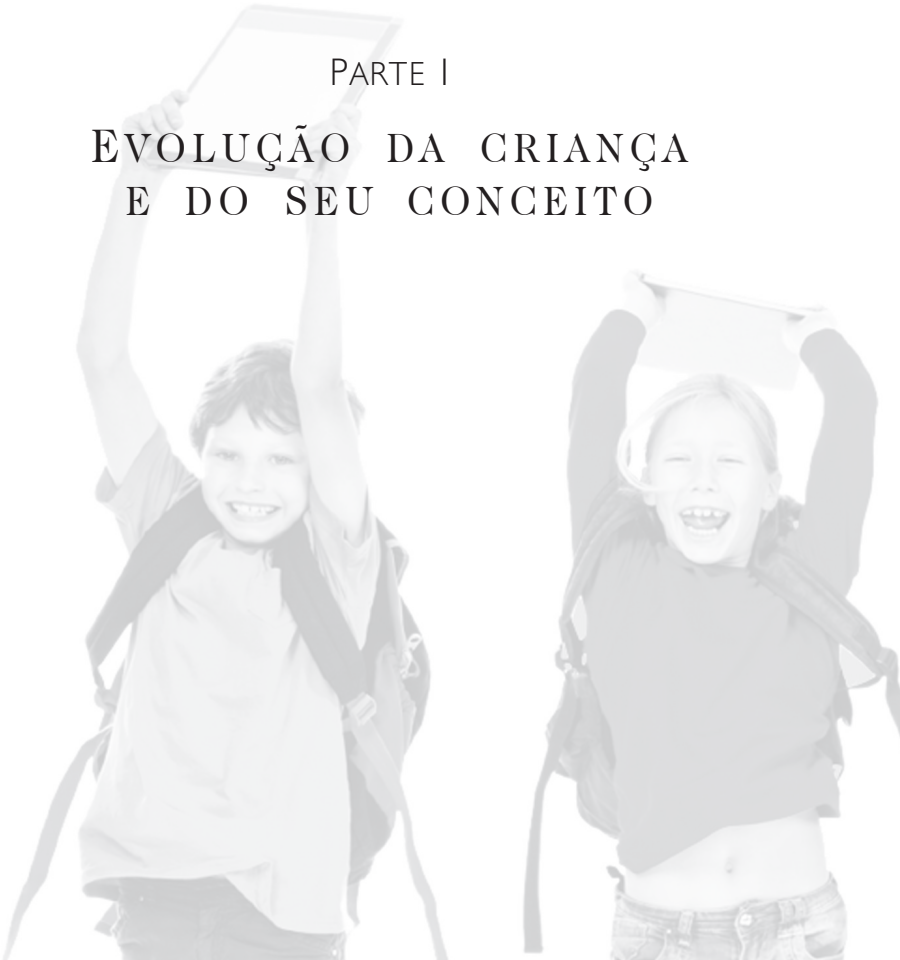
Tenham uma boa leitura!

Passo Fundo, outono de 2014

Marisa Potiens Zilio
(Organizadora)

Parte I

Evolução da criança e do seu conceito



CAPÍTULO

I

SER CRIANÇA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Dilse Piccin Corteze[1]

Há muitas pessoas de visão
perfeita que nada veem...
O ato de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!
(Rubem Alves)

O conceito de infância é uma constituição social que sofre modificações culturais, sociais e cronológicas, de forma que seu significado nem sempre é o mesmo ao longo da história. Ser criança nos dias atuais é diferente, pois em cada época e lugar essa condição foi vista e tratada desigualmente. Por muito tempo a criança foi considerada um ser sem malícia, sem importância, alheia à classe social e à cultura, não havendo, assim, uma palavra para defini-la (DELPRIORE, 2000).

Sempre houve *criança*, mas nem sempre *infância*. São vários os tempos da infância. Estes apresentam realidades e represen-

[1] Professora da Rede Municipal de Ensino, membro da Academia Passo-Fundense de Letras e membro do Instituto Histórico de Passo Fundo.

tações diversas, isso porque nossa sociedade foi se constituindo de forma que *ser criança* passou a ganhar importância e suas necessidades foram sendo valorizadas, para que seu desenvolvimento fosse da melhor forma possível, e que tudo acontecesse no seu devido tempo. Esse processo segue em marcha, ora com avanços, ora com retrocessos. Todavia, a infância precisa ser entendida como categoria social de efetiva importância para a sociedade; deve inspirar valorização e respeito, para garantir um futuro socialmente saudável a todos.

No decorrer dos séculos, surgiram diferentes concepções de infância. Primeiramente, a criança era vista como um adulto em miniatura (adulto centro) e seu cuidado e educação eram feitos pela família, em especial pela mãe. Ainda existiam instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações desfavoráveis ou rejeitadas. No século XVII, os recém-nascidos eram entregues às amas para serem amamentados e criados até os três anos de idade. A partir do século XVIII, preocupados com a alta mortalidade infantil, surgiu na Europa uma campanha para que as mães amamentassem e se ocupassem da educação de seus próprios filhos. Nesse sentido,

> A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 1981 p. 65).

Em outro texto, verificamos que por muito tempo a criança teve sua infância negada e que no século XVI torturas e maus tratos já faziam parte de suas vidas, nas embarcações que vinham para o Brasil. Crianças subiam a bordo e eram submetidas aos mais diversos tipos de abusos por adultos que se sentiam atraídos por elas. Nem mesmo a presença dos pais intimidava os agres-

sores, e assim a infância tanto das crianças que eram aliciadas a bordo quantos das que eram poupadas para serem torturadas ao chegarem à colônia se extinguia ali mesmo. Os sonhos das crianças que vinham nas embarcações iam embora para nunca mais voltarem. E, com eles também as alegrias, fantasias e a esperança de inúmeras crianças que deixaram de desfrutar a infância na sua essência e com dignidade (RAMOS, 2000).

Ao longo dos séculos, a criança foi totalmente ignorada pela sociedade, não havia nenhum cuidado específico para com ela, sentimento que se revelava nas altas taxas de mortalidade infantil, na indiferença entre os adultos. Por exemplo, as vestimentas das crianças assemelhavam-se às dos adultos, e suas condições em jogos e festas era igual a de todos. A representação que se tinha da criança era de um ser imperfeito, incapaz, uma figura marginal em um mundo adulto (NICOLAU, 1993).

O sentimento de infância era inexistente. Segundo Ariés (1981), até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade. Dessa forma, era oferecido atendimento precário às crianças. Havia ainda elevado número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. Em decorrência disso, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação (ÁRIÈS, 1981), pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

No início do século XVII, as relações familiares eram dominadas pelo medo, fundamentadas na autoridade paterna e na concepção de que a criança é símbolo da força do mal, fruto do pecado original, ambas pautadas no predomínio da ideologia religiosa dominante. No início do século XVIII, com o advento

do racionalismo iluminista e com base na teoria de Descartes, a criança deixou de ser fruto do pecado para ser fonte do erro.

> Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil se deixa guiar pelas sensações de prazer e de dor: está condenada ao erro perpétuo. É preciso, portanto, livrar-se da infância como de um mal. O fato de todo homem ter sido antes necessariamente criança é que constitui a causa de seus erros (p. 62).

Diante desse panorama, onde a criança não tinha valor nem despertava nenhum tipo de sensibilidade nos adultos, até a sua morte era encarada como um fado, o drama não fazia parte das expressões das famílias diante da morte de uma criança. Assim como qualquer objeto, outra criança ao nascer poderia suprir a lacuna deixada, ocupando assim o seu lugar (SCARANO, 2000).

Até mesmo o termo *criança* não era encontrado nos dicionários, somente a partir do século XIX é que se admitia a infância como uma fase específica da vida do indivíduo, a partir daí o termo aparece nos dicionários, porém é importante sublinhar que esta designação também era usada para definir animais e plantas, assemelhando a criança a qualquer ser ainda pequeno. Mais tarde é que a definição do termo *criança* foi direcionado unicamente para o ser humano (MAUAD, 2000).

A criança, enquanto indivíduo desprovido de seus direitos, era facilmente moldada numa sociedade onde os seus interesses e valores estavam aquém do que era considerado importante para os adultos. Para Mauad (2004), era através de seus hábitos que os adultos coordenavam a vida diária das crianças, recorrendo a métodos considerados corretos pela sociedade. Para Rizzini (2000), a criança sofreu todos os tipos de abusos que um ser tão vulnerável poderia suportar.

Ainda na Idade Média, nas classes populares, as crianças misturavam-se aos adultos. Assim que eram consideradas aptas à

independência, passavam a viver sem ajuda das mães e das amas, mais ou menos aos sete anos (ARIÈS, 1978).

Ariès aponta que ao fim do século XV, na Inglaterra, havia falta de afeição dos ingleses em relação a suas crianças. As famílias costumavam enviá-las após os sete anos para conviver com outras famílias e realizar serviços pesados e tarefas domésticas. E, assim, elas ficavam por um período de sete a nove anos, objetivando o aprendizado de *boas maneiras* (ARIÈS, 1978).

Este autor ainda afirma que, no início dos tempos modernos, a preocupação com a educação tornou-se, mais uma vez, evidente. Os partidários religiosos lutaram contra a desordem da sociedade medieval, começando, então, uma verdadeira mobilização social: o aspecto moral da religião, pouco a pouco, começou a prevalecer. Iniciou-se uma nova fase: a história da escola.

AMOR MATERNO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Para Badinter, este sentimento mutante durante épocas foi chamado de "amor materno", concebido em termos de instinto. Acredita-se até hoje que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, não importando o meio ou o tempo em que ela viva. Aos olhos da sociedade atual, a mulher, ao tornar-se mãe, parece encontrar-se em uma nova condição extremamente privilegiada perante a mulher que ainda não o é. Então, seria como se a mulher estivesse programada para a maternidade desde que nasce e esse amor aflorasse automaticamente logo na concepção de seu filho.

Nesse mesmo sentido e dando ênfase às colocações de Elisabeth Badinter, em "Um amor conquistado: O mito do amor materno", o jornalista Valdeci Rodrigues escreve um texto na internet, sob o título "Amor materno é um mito", onde não poupa palavras para dizer que o amor materno não é inato. Ou seja,

> Ele pode existir ou não, dentro da incerteza que rege todos os sentimentos humanos. Ao parir um filho, a mulher não tem por ele um amor automático, inclusive durante a gestação. Essa afeição tão propalada e sacralizada atualmente variou em algumas épocas e lugares.

Nos dias de hoje, quando nos deparamos com notícias de mães cometendo crimes contra seus próprios filhos ou se omitindo frente a crimes cometidos por terceiros contra seus filhos, somos obrigados a concordar com Rodrigues e acreditar que nem todas as mães amam seus rebentos.

O jornalista salienta que neste século existe,

> uma cultura que endeusa a figura materna de tal forma que até tocar no assunto (desamor materno) causa uma polêmica terrível. Diante dessa ideia acachapante, mulheres que não gostam de seus filhos sentem-se culpadas e refugiam-se no mais profundo silêncio para não serem apedrejadas. Há as que não resistem e maltratam seus filhos aberta ou veladamente porque a maternidade não assegura de forma instintivamente segura o tão endeusado amor materno (RODRIGUES, 2012).

No decorrer da história da humanidade, já houve épocas em que as mães sequer amamentavam seus bebês, deixando-os aos cuidados de mulheres pagas para essa função. O comum era a mãe nem perguntar como estava o filho ou se importar com sua morte. E isso ocorria com frequência. E quando o menor voltava para casa era enviado para um colégio interno. "O amor à maternidade não está na natureza feminina, apenas o instinto de dar sequência à espécie" (RODRIGUES, 2012). O interesse e a dedicação às crianças que vemos na maioria das mulheres atualmente já chegaram a ser nulos. E historicamente não faz tanto tempo assim.

As mulheres não têm como fugir da *determinação* da natureza para procriarem e, assim, preservarem a espécie humana. A essa

determinação biológica, soma-se a pressão social para que a mulher tenha filhos. Quem não quer precisa ficar justificando-se o tempo inteiro. "Mesmo com a sacralização da figura materna nos dias atuais, é muito fácil identificar mulheres que não gostam dos filhos. E não são poucas. Mas é apenas uma das muitas reações animalescas que o ser humano, com sua capacidade racional, não consegue enterrar" (RODRIGUES, 2012).

A pressão social é tamanha que os recém-casados começam a receber cobranças logo depois do casamento sobre quando terão filhos.

Essa mesma sociedade cobra isso como se fosse o único fim a que se propõe um casal, de forma que a falta dos filhos significa uma anomalia social que merece ser explicada e digna de piedade. De acordo com reportagem publicada no caderno Dona do Jornal *Zero Hora* do dia 20/10/2013, sob o título "Felizes sem filhos, a realização delas não passa pela maternidade", divulga números que comprovam o que se percebe no convívio social: casais sem filhos são cada vez mais numerosos. E, mais curioso ainda, o inverso se comprova. Dados do IBGE revelam que o número de casais com filhos vem caindo - uma queda discreta, é verdade, mas perceptível. "O censo de 2010 diz também que o Rio Grande do Sul é o estado com mais casais sem filhos do país. Somente em Porto Alegre foram registrados mais de 8,6 mil na época do recenseamento" (p. 12).

Essa queda no índice de nascimentos comprova que casais estão abrindo mão de ter filhos e colocando como prioridade para suas vidas outros desejos, que podem ser diversos. O *instinto* amor materno parece não estar presente nos casais que optam por não ter filhos, como afirma Ana Paula Nardi Martins, de Porto Alegre: "Não tenho filhos, mas fiz a opção de ser feliz!" (*ZH*, 20/10/13).

Na perspectiva de Badinter, o amor materno não é *dado*, mas sim *conquistado* e, acrescenta, *construído*. Porém, existe uma

crença cultural de que esse amor seja algo natural, que nasce com as mulheres como uma verdadeira característica feminina. Essa convicção se dá basicamente por duas razões: a primeira, devido à imposição feita pela cultura, responsável pelo desenvolvimento do modelo de amor materno conhecido atualmente e com o qual temos convivido desde o século XIX; a segunda, como idealização entre a relação mãe/filho que direciona ao desejo de união perfeita, fantasia de completude que protege o indivíduo das ansiedades e medos de separação e perda (BADINTER, 1985).

INSTINTO

Abrimos um parênteses para falar sobre instinto. Segundo a concepção do dicionário Aurélio da língua portuguesa, é o fato inato de comportamento dos animais, variável segundo a espécie, caracterizado, em dadas condições, por atividades elementares e automáticas.

Historicamente, um dos mais importantes questionamentos levantados sobre o instinto materno foi desenvolvido há mais de trinta anos na obra de Simone de Beauvoir. Na sequência, psicólogos e sociólogos fizeram os mesmos questionamentos. É interessante observar que estes eram feitos em sua maior parte por mulheres. Porém, como muitas eram feministas, preferiu-se acreditar que esta inspiração era mais militante do que científica. Como consequência, em vez de aprofundar essa discussão, estes trabalhos foram desqualificados e relacionados com a esterilidade voluntária, a agressividade e a virilidade daquelas mulheres (BADINTER, 1985). Para a autora, os conceitos de instinto e natureza humana perderam o prestígio há algum tempo por serem difíceis de encontrar atitudes universais referentes à questão. Com a renúncia dos estudiosos em usar o termo *instinto* referindo-se ao homem, estabeleceu-se um consenso entre os intelectuais na intenção de extirpar o vocábulo.

Mesmo reconhecendo que os comportamentos maternos não fazem parte do domínio do instinto, ainda se pensa que o amor de mãe pelo filho é tão forte e generalizado que provavelmente se deve à natureza. Apesar de mudar o vocabulário, conservam-se as ilusões. Porém, existe uma contradição: se abandonamos o instinto e usamos amor, conservamos neste a característica do outro, mas o sentimento materno parece menos mecânico ou automático do que o instinto (BADINTER, 1985).

VOLTEMOS AO AMOR CONSTRUÍDO

Se *instinto* pertence a animais, o *amor materno* é, segundo a autora, a construção do afeto que precisa de proximidade física e emocional e deve ser conquistado *com* e *na* convivência. É na intimidade das relações construídas no cotidiano que o afeto germina, cresce e frutifica. E é nessa intimidade que as relações podem estremecer e tornarem-se espinhosas. O amor materno não foge a essa regra, uma vez que ele não é decorrente, como se crê, da ação de algum instinto. É afeição que, como qualquer outra, necessita de reciprocidade desenvolvida em um relacionamento estreito e contínuo que assegure confiança e familiaridade aos que dele se nutrem. É uma construção.

No século XVII, conforme relatos de historiadores, os recém-nascidos eram entregues a amas para serem amamentados e criados até os três anos de idade. Muitas vezes durante estes anos a mãe não tinha contato com ele e se algum filho morresse, fato muito comum, levando em conta que o índice de mortalidade infantil chegava a 80% na época, essa morte não era sentida pela mãe, porque era substituída por outros nascimentos. Por outro lado, há relatos de que no século XIV mães choravam por filhos mortos. Isso significa que em todos os tempos existiram mães que amaram e que o amor materno não era uma criação, ele existia em maior ou menor grau (BADINTER, 1985).

O amor não é dado, não está garantido de antemão, não é fruto de geração espontânea. Ele demanda empenho, cuidado e investimento dos que integram uma relação amorosa qualquer, seja ela entre mãe e filho, entre amantes ou entre amigos. São estas relações humanas que precisam todo o tempo de cuidado para frutificar. Pela perspectiva de Mizrahi, pode-se entender a falta de amor por trás de uma dedicação artificial à criança.

Para Badinter, "não amar os filhos torna-se um crime sem perdão" (1985, p. 211). Segundo a autora de "O mito do amor materno", a boa mãe ama ou não é boa mãe. Sendo mãe, ela é responsável pela casa, pelos bens e pelas suas almas, a mãe é sagrada. Essa nova carreira materna que aparece para a mulher traz inúmeras vantagens, tanto que muitas mulheres apressam-se em abraçar esta carreira. Graças à responsabilidade crescente da mãe, a esposa pode impor-se mais ao marido e ter muitas vezes, enquanto mãe, a última palavra e também a herança. Não seria esse um interesse pessoal?

Essa nova condição da mulher como *mãe* apresentou-se do final do século XVIII em diante. Porém, não há uma unificação nos comportamentos maternos e ainda existem muitas diferenças nas atitudes das mães que reagem de maneiras distintas, por conta de suas histórias pessoais, sentimentos e classes sociais. A chegada do filho é vivida de maneira diferente, dependendo de cada família.

Entre outros fatores de relevância a serem relatados, há o econômico, contribuindo para o comportamento das mães bem como o peso das convenções sociais. Amar em demasia aos filhos seria pouco elegante e perda de tempo para o ideal mundano da época do século XVIII, como relata Ariès (1978). Talvez não somente o econômico tenha influencia para que a mulher opte pela maternidade enaltecendo o amor mais ou menos aos filhos como também o índice de inteligência da mulher, como mostra uma pesquisa publicada no *Zero Hora*, realizada pela London School of Economics, que conseguiu encontrar uma conexão

entre a inteligência das mulheres e a sua disposição em procriar. Segundo o estudo, "quanto maior o Quociente de Inteligência da mulher, menor a vontade de ter filhos. A cada 15 pontos a mais no QI, cai em 25% o desejo de ser mãe" (*ZH*, 20/10/13).

Consideramos que a procriação não tem sentido se a mãe não assegura sua obra até o fim, dando condições para a sobrevivência e à transformação do embrião em um indivíduo acabado. A maternidade engloba um estado fisiológico momentâneo – a gravidez – e é uma ação a longo prazo que envolve a educação.

Partindo desse ponto, fica difícil explicar a distância e o desinteresse materno em relação à sua cria perante a sociedade atual, dois fatores fortemente marcados na história e que persistem até hoje em algumas situações. Porém, alguns historiadores encontram várias justificativas econômicas e demográficas para esses fatos. "O que equivale a dizer que o instinto da vida suplanta o instinto materno" (BADINTER, 1985, p. 20).

A MATERNIDADE E A FELICIDADE

Um dos primeiros estudos a questionar a premissa de que a maternidade traz indiscutível felicidade foi elaborado em 2004 pelo economista norte-americano ganhador do Prêmio Nobel, Daniel Kahneman. Ele entrevistou mais de 900 mulheres no Texas e descobriu que a tarefa de cuidar dos filhos estava em 16º lugar, num *ranking* de 19 atividades mais prazerosas. Coisas como cochilar, falar ao telefone e rezar foram consideradas mais divertidas. Outra pesquisa, feita em 2008 na Universidade de Iowa, nos Estados Unidos, revela que a relação entre os casais esfria depois do nascimento dos filhos. Para as mulheres entrevistadas, a satisfação com o casamento caiu quatro pontos ao longo do primeiro ano do rebento (*ZH*, 20/10/13).

A relação entre filhos e felicidade foi abordada de forma direta em uma pesquisa conduzida pela universidade norte-

-americana de Wake Forest. Nos estudos, descobriu-se que os casos de depressão são mais frequentes em pais do que em pessoas sem filhos.

Recentemente, questões ecológicas foram evocadas para incrementar o debate. Em livro publicado nos Estados Unidos, o escritor Alan Weisman afirma de modo categórico que, ou a espécie humana desacelera as taxas de reprodução, ou comprometerá a própria sobrevivência na Terra. *Countdown* (*Contagem regressiva*), que ainda não tem tradução no Brasil, cita dados de cientistas, de governos e das Nações Unidas para alertar sobre o perigo que a superpopulação representa para a permanência do homem sobre o planeta (*ZH*, 20/10/13).

Fato é que, com ou sem dados científicos, ter filhos já não é ponto pacífico, não é mais unanimidade, como no tempo da vovó. Não "tem que ter". A maternidade não é mais o único caminho para a felicidade da mulher e para a harmonia conjugal. Aumentar a família é, neste nosso tempo, uma questão de escolha, motivo de reflexão e, por incrível que pareça, muita polêmica.

A situação vivenciada na atualidade reflete uma realidade inversa daquela do século XVIII quando os governantes viviam envolvidos com problemas de despovoamento causada pela alta taxa de mortalidade infantil, anunciada pelos cálculos de Montesquieu, Rosseau e Voltaire, afirmando que: há na terra apenas 1/10 dos homens que nela havia nos tempos antigos. De mil crianças 600 chegavam aos 20 anos. Rosseau, afirmava peremptoriamente estar a Europa se despovoando, pois as mães já não queriam cumprir o seu dever (BADINTER, 1985, p. 151).

No belíssimo livro de título *Vida*, publicado pela editora IFIB, em 2007, Sueli Gehlen Frosi escreve com muita propriedade sobre a família, retomando o século XVI para afirmar que,

> [...] as crianças nem eram cuidadas pelas suas famílias. Levavam-nas ao interior, onde eram criadas longe dos olhos e do carinho dos pais, e, mais tarde, já na adolescência tomavam posses de suas heranças. Na Europa,

> a mortalidade infantil era enorme, crianças morriam às pencas, longe do seio materno, acometidas por doenças sem cura na época (2007, p. 25).

Logo na sequência de seu texto, Sueli faz um perfil da realidade brasileira na época colonial em termos de natalidade, de cuidado com a criança e mortalidade infantil. "Os europeus chegaram ao Brasil e ficaram muito admirados com os índios e seus costumes, entre eles o de levarem os filhos pendurados e grudados ao seio das mães" (p. 26).

A relação das mães negras com seus filhos no Brasil colônia também era de maior afeto do que as das mães europeias. Tanto as índias americanas como as africanas demonstraram amar mais seus filhos.

> No Brasil escravagista, as negras eram obrigadas a amamentar as crianças brancas antes das suas. Mesmo assim, as crianças brancas morriam muito mais do que as negras. Hoje se sabe que as brancas mamaram o leite magro, o primeiro que saia do seio e os negrinhos o leite gordo, o que sacia. Isso tudo sem contar que os negrinhos ficavam muito tempo junto às suas mães, por isso morriam menos. Nossos senhores de escravos, ao observarem os efeitos de sua maneira de agir, começaram a cuidar eles próprios dos filhos, na tentativa de fazer com que sua prole vingasse" (FROSI, 2007, p. 26).

Percorrendo a história, podemos constatar a extrema variabilidade de sentimentos e ações maternas segundo a cultura: tudo depende da mãe, da história e de seu meio social. Não existe uma lei universal nesse assunto que escapa ao determinismo natural, porém, a relação pode ser produtiva ou destrutiva.

Podemos pensar que o amor materno trata-se de uma construção e não de um pré-requisito feminino. Ressaltamos que essa construção do amor aparece de maneira gradual através de um aprendizado, como todas as relações.

A mulher do século XIX vivia em uma sociedade muito diferente da que vive a mulher atual. Sua educação era voltada para as prendas do lar e da maternidade e toda a sua formação a conduzia para isso, conforme diz um editorial do jornal *Zero Hora,* do dia 13 de junho de 2013, que fala da importância das bonecas para a época:

> Uma tradição, no início do século passado, nas famílias alemãs mais abastadas, era produzir um encontro denominado "Chá de Bonecas". As mulheres, adultas ou crianças, eram convocadas para a brincadeira e avisadas para que levassem suas "filhinhas" – as mais chiques, de corpo de pano e cabeça de porcelana, ou mesmo as mais simples, feitas de trapo – para uma reunião em que era servido o infalível chá com tortas ou bolos.

O hábito de brincar de boneca iniciava na infância e se estendia até a vida adulta, parece que servia como um treino à maternidade. Já a menina dos dias atuais brinca muito pouco com bonecas, elas servem mais como objeto de decoração para o quarto do que para brincar de "mamãe cuidando seu filho" e muito mais brincar de atender o celular, preencher agenda, teclar o computador etc.

Ao chegar à vida adulta, a maternidade nem sempre é seu ideal de família, e sim algo que a sociedade impõe, como, por exemplo, que toda mulher deve se casar e ter filhos, se não os tiver corre o risco de ser questionada insistentemente e ser considerada fora dos padrões de normalidade. Praticamente sem escolha, ela engravida e tem filhos, então vem a frustração como podemos ver em alguns depoimentos mais abaixo.

Não quer filhos? Como assim?

Em uma sociedade em que o normal aceitável ainda é casar e ter filhos, não desejá-los pode trazer alguns incômodos. Muitas

vezes, mais difícil do que tomar a decisão é explicar para a família e aos amigos que, sim, é possível ser feliz sem a maternidade. Na reportagem publicada no *Zero Hora*, sobre o assunto, as mulheres são unânimes em afirmar que já foram questionadas, pressionadas e até mesmo constrangidas com perguntas e afirmações do tipo:

> – Você diz isso agora porque não tem filhos. Quando tiver, vai pensar diferente.
> – Que horror, não diz isso!
> – Se teu marido não tiver filho contigo, vai ter com outra.
> – Não vais saber o que é o amor até seres mãe.
> – Isso é egoísmo da tua parte.
> – Que vida triste tu vais ter!
> – Só serás mulher de verdade quando tiveres um filho (*ZH*, 20/10/2013).

Diante da patrulha, muitas mulheres desenvolvem mecanismos para driblar as situações desconfortáveis. A psicóloga Fabiane Machado, por exemplo, responde que é estéril aos que a interpelam com insistência. Ocorre que ela nunca sequer tentou engravidar. Explicar sempre a mesma coisa, no entanto, já não é mais tolerável. Então, simplesmente inventa uma história mais constrangedora que a pergunta. E assim se livra dos inconvenientes interrogatórios sobre sua intimidade (*ZH*, 20/10/2013).

A psicanalista e escritora Luciana Saddi escreveu no jornal *Folha de São Paulo,* de 7 de fevereiro de 2013, um texto intitulado: "Amor materno: não há quem não se canse dos filhos". Vejamos um fragmento:

> Poucos pais se dão conta que o amor materno é complicado, exige dedicação e condições internas de autoconhecimento. Ninguém nasce mãe, a maternidade se desenvolve na relação com o bebê. É um momento de mudança e de crise, muitas vezes, de depressão. Exige esforço de guerra e nem todos estão preparados.

> A cultura embrulha a realidade com um papel colorido. A culpa de não ser supermãe é fruto da família nuclear e do amor romântico, que vendem a maternidade como a oitava maravilha do mundo e fazem enorme pressão sobre a mulher, para que se dedique inteiramente aos filhos. A idealização da maternidade torna todas as mães insuficientes. Não há quem não se canse dos filhos, eles requerem muita atenção e cuidados. Querer um tempo só para si é normal e sadio. Ninguém é inesgotável.
>
> A relação que tivemos com nossas mães e ou cuidadores funciona como um protótipo. Algumas mães sentem-se culpadas porque repetem com os filhos o que não gostaram em sua infância e até o que consideraram nefasto. Por isso sempre é bom reconhecer e investigar o tipo de relação que tivemos com nossas mães para não reproduzir o que causou marcas de negligência.

Logo após o texto, aparecem vários comentários de mulheres, mães e não mães que emitem suas opiniões a respeito do texto abrindo seus corações sobre o tema. Nesses comentários, podemos perceber um pouco quais os sentimentos que perpassam o íntimo das mulheres nesta segunda década do século XXI. Vejamos alguns:

> Pensei isso ontem. Quando dei "piti"… muitas pessoas dizem que a maternidade completa a pessoa… é quase um relação de sanguessuga… a gente espera reconhecimento… eles esperam mais... mais e mais... (Andréia)

> Olá! Relaxar é infernal, amo meu filho mas criança é o ser mais egoísta do mundo, e nunca ser mãe é horrível, acaba com a libido, humor, você não pode sair, não pode descansar e não consegue tá bom, você para a sua vida e ainda assim não será uma boa mãe, não tenham filhos (Ana Celia).

> Esse é o conselho que sempre dou para minhas amigas. Não tenham filhos. Tenho duas, as amo muito, mas as tive muito jovem, hoje eu jamais teria. Posso falar de cátedra, não tenham filhos (Rafaela).

Comentários como esse só reafirmam minha opção de não ter filhos. Depois que passamos dos 30 o peso por tomar uma decisão começa a se apresentar com mais força e quanto mais peso os prós e os contras, mais cresce minha convicção de que a maternidade não é essa coisa tão maravilhosa como querem pintar. Gosto muito de ouvir opiniões sinceras de mães que não têm vergonha ou culpa de revelarem seus sentimentos, que não ficam dourando a pílula tentando vender uma imagem de que a maternidade é o único meio de uma mulher se sentir realizada. Obrigada a quem se expõe assim! (Isabela).

A maternidade para mim foi a experiência mais fantástica que tive na vida, amei e curti cada momento, com tranquilidade e muito feliz pela existência dos meus filhos…. mas nunca abri mão de mim mesma, nunca permiti abusos sobre a minha pessoa, mesmo quando eram apenas bebês, preservei minha intimidade com meu marido , dediquei-me à minha profissão e assim conseguimos criar pessoas maravilhosas que são hoje nossos filhos adultos… mas uma coisa eu sempre acreditei e falei para meus filhos: o meu amor não é incondicional e ser mãe não é padecer no paraíso... (Karen).

Recomendo a todos que postaram comentários que leiam o livro *Um amor conquistado: O mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter, pesquisadora francesa.

O amor materno da cultura ocidental que conhecemos hoje é uma construção social, baseada em influências religiosas e econômicas. A maternidade é um fato complexo e há uma defasagem enorme entre o mito nascido há cerca de 300 anos e a realidade social e econômica do século XXI. É preciso criar os filhos, especialmente as meninas, para que se preparem para desconstruir o mito do amor materno infinito e eterno. Ser mãe e ser pai devem ser escolhas e os casais que decidirem ter filhos deveriam ser preparados emocionalmente e se preparem financeiramente para suportarem os encargos emocionais e financeiros que a criação de filhos exige. Sou homem e sou pai de três meninas. Amo minhas filhas e faço por elas o que posso, tentando equilibrar as necessidades delas com minhas possibilidades físicas, emocionais e financeiras. Sempre falta algo, tanto da minha parte, quanto da parte delas. Mas o diálogo e a transparência são o melhor

> caminho para que cada um entenda as dificuldades do outro, as circunstâncias de cada um. No final das contas, todos nós humanos, não somos mais do que o total de nossas circunstâncias, que temos que refazer todos os dias somando e subtraindo realidades e emoções (Luiz Roberto).

O que vimos acima reflete um pouco da realidade vivenciada pelas mulheres da era da tecnologia, da informática, da rapidez dos meios de comunicação, das mulheres que trabalham fora, mas não são muito diferentes daqueles das mulheres do início do século passado que tinham filhos, muitas vezes, porque não tinham como evitar, por falta de métodos anticoncepcionais adequados ou porque era a sua função social: crescer, casar e ter filhos, todos aqueles que "Deus mandasse".

Percebe-se que em todos os tempos existiram mães que amaram mais, demonstrando maior dedicação aos seus filhos, desempenhando suas funções com prazer, leveza e felicidade e outras que não foram capazes de tanta doação sentindo o peso da maternidade tão grande e por vezes insuportável, sentindo-se prezas ao filho a ponto de a relação mãe e filho transformar-se em catástrofe.

Para concluir, volta-se à Elisabeth Badinter que afirma:

> No íntimo da maternidade, observa-se o fato de a indiferença existir constantemente no decorrer da história e, com ressalva, em nossa sociedade. Esta indiferença pode aparecer de várias maneiras, seja como frieza, aparente desinteresse ou ainda como a proteção sentimental contra o risco de perder o objeto ao qual se apegou.

CAPÍTULO

II

INFÂNCIA: UM SIGNIFICADO MUITO ATUAL. SERÁ?

Marisa Potiens Zilio

Quando me aproximo de uma criança, dois pensamentos me ocorrem: sensibilidade pelo que ela é; respeito pelo que pode vir a ser.
(Louis Pasteur, cientista francês)

Devemos considerar inicialmente que a infância é uma ideia e um sentimento de difícil assimilação.

No Capítulo I, da professora Dilse Peccin Corteze, tratamos também desta evolução de conceitos. E agora retomamos o assunto com o objetivo de refletir sobre o que ainda habita nosso inconsciente, fazendo com que ações semelhantes, com nova roupagem, continuem a existir. Nunca é demais refletir sobre o passado para compreender o presente. Neste capítulo, em especial, também queremos confrontar nossa visão com a dos cientistas, para a melhor compreensão da alma humana.

Podemos começar perguntando-nos: Quando quero compreender a atitude de uma criança, penso como ela? Penso como

ela deveria pensar, ou, ainda, consigo compreender a partir de seu mundo e de sua idade a sua atitude?

Podemos afirmar que *infância* é um conceito que surgiu nos últimos séculos e se aprofundou no início do século XX. Crianças nem sempre foram pensadas e/ou simbolizadas.

A própria palavra *puericultura* tem sua etimologia em grego: *puer* = escravo e *paris* = jovem escravo. Podemos referendar que *puer- paris* é o espaço daquele que não é capaz. Sua insignificância o coloca no lugar do que não pode falar nem se manifestar. Havia, portanto, uma nulidade do espaço infantil.

"Quem vê uma criança, não vê nada". Podemos nos referir a este pensamento como um thelema, crença ou filosofia que durante séculos foi considerado verdadeiro.

À medida em que conceitos como esse foram se modificando, novos significados foram sendo dados à infância, como, por exemplo: "A criança é o pai do homem", dito por Freud (*Freud e a alma humana*, 14. ed., 2008).

Ao fazer tal afirmação, ele nos remete à importância das vivências infantis e da constituição do sujeito desde as suas bases. Lembra que a construção da afetividade, da sexualidade, da identidade acontecem pela relação e pelas imagens, ainda que inconscientes, que o sujeito forma de si mesmo, do outro e do mundo.

Ainda é neste mundo de relações e interpretações que a força instintiva vai cedendo espaços ao amadurecimento, passando do fluxo da energia libidinal para a energia reflexiva e consciente. Quem sou eu? Quem sou neste mudo? O que represento? São respostas que todo e qualquer sujeito constituído é capaz de se dar ao mesmo tempo em que continua a refletir, crescer, mudar... mas é necessário mais do que instinto para esta reflexão. São necessários os parâmetros criados pela relação.

Assim como Freud, Decroli, Pestalozzi, Rosseau, Montessori, passaram a ter uma influência importantíssima sobre o significado da infância.

E ainda antes, Platão, Sócrates, Aristóteles interrogaram-se sobre a infância e seu significado, bem como sobre a importância da educação e a influência na formação do sujeito. Como bem disse Platão, em *A República IV 423*: "é a educação e a criação, respondi; pois se bem educados, surgirão homens medidos que distinguirão todas estas coisas e outras". Porém, a compreensão de alguns demora a ser absorvida e mesmo questionada.

O que é a Infância? Voltamos a perguntar.

Conseguimos nos interrogar verdadeiramente sobre ela?

Ao longo da história, vamos observar atitudes de descaso, violência e abandono.

Aqui cabe um questionamento: Será que compreendemos verdadeiramente a infância se o descaso, a violência e o abandono ainda são tão presentes?

A teoria psicogenética nos lembra, tanto em Piaget como em Wallon (o primeiro referindo-se às aprendizagens, o segundo, às emoções), que a vida humana é uma construção pessoal e intransferível, cabendo ao adulto proporcionar as experiências.

Quando a criança está privada de afeto e de aprendizagens significativas, seu desenvolvimento estará naturalmente comprometido.

A pedagogia hermenêutica nos lembra as relações que se estabelecem é que levam à interpretação e à compreensão dos fenômenos. Para Dilthey, a hermenêutica é uma atitude pedagógica com base na filosofia e na psicologia que predispõe a compreensão do significado e das criações humanas, da relação histórico-social que se estabelece entre as partes.

Os homens das ciências, tampouco foram neutros ou imunes à (sua) compreensão da infância.

Sabemos o quanto a cultura influência nosso comportamento, o mundo no qual vivemos, os valores que temos. Também os homens da ciência, embora visionários, sucumbem muitas vezes às *exigências* do ambiente

Hoje, temos conceitos (quem sabe nem sempre nossos) advindos de nossa cultura, das nossas relações, do contexto social.

O surgimento de babás, creches, escolinhas infantis, necessárias em uma cultura onde avós, mães e tias trabalham fora, passam a fazer parte até mesmo de famílias que poderiam cuidar de seus filhos. Muitos devem se perguntar: "Já está com 3 anos e ainda não vai à escola???"

Os psico-historiadores dizem que as relações paternas filiais nos contradizem quando afirmam que independem da cultura. Acreditam que são permeadas por sentimentos de empatia e ciclagem das relações projetivas que podem até se inverter.

O que são então relações projetivas?

Podemos afirmar, levando em conta Piaget e Ineldher, em *A representação do espaço na criança,* de 1993, que estas relações vão estabelecendo, gradualmente, as percepções da criança, de seu corpo, do espaço e das relações entre eles, até o momento de poder inferir aprendizagens anteriormente adquiridas.

Ou seja, os psico-historiadores acreditam que as relações se estabelecem a partir de um tempo e um espaço e não tão somente se vinculem à cultura.

No entanto, é necessário lembrar que, mesmo em situações afetivas adversas, a criança sobrevive.

Alguns pensadores lembram que, com o advento da infância, começa-se a falar de ansiedades, temores e desejos das crianças. Estes sentimentos ganharam força através da literatura infantil. É a literatura o modo fantasioso de, através dos séculos, falar das projeções infantis.

Neste capítulo, apenas queremos lembrar que é na literatura (este espaço transacional), onde a fantasia e alucinação permitem

o diálogo, então inexistente, se apropria da fantasia para a defesa do ego. No conto do peixinho, *Pequeno Nemo*, vemos a luta pela inclusão. De um lado, um pai protetor, que vê como incapaz, seu próprio filho. Negando a si mesmo esta percepção (a do filho incapaz), projeta para ele (o filho) a existência de um mundo cheio de maldades e perigo, convencendo-o de que era sempre melhor não sair de seu próprio ninho. Nemo, como toda criança, quer mais e rompe com seus medos, lançando-se numa aventura capaz de instalar na sua mente coragem, autonomia, crescimento, amadurecimento e dignidade.

Nossas percepções se confundem com nossas justificativas e também com a relação, que é e sempre será única. Com cada filho será diferente, assim como a relação e o nosso desempenho como pais.

Lembro aqui que também fomos crianças. Lembro que também temos um ego constituído e é a partir desse sujeito (que somos nós, em permanente transformação) que vamos nos relacionar com a infância de nossos filhos.

Podemos dizer que em séculos passados não havia linguagem possível de comunicação com a criança. Os pais não sabiam verbalizar a experiência porque não se conversava com a criança.

Com o advento da infância, não somente foi permitindo que a criança pudesse expressar melhor suas ansiedades, como também obrigou os adultos a buscarem formas novas de comunicação. Para que isto acontecesse tiveram que superar muitos mitos e tabus, inclusive o mito de considerar a criança um adulto em miniatura, ou o mito de que "isto você não pode saber", disto você não pode participar.

Como nos lembra Alícia Fernandez, quando a criança pergunta é porque já sabe ou tem algum tipo de saber acerca do que pergunta. Isso vale também para todos nós.

Ainda assim, não foi de imediato que estas superações aconteceram. Houve, no início do século passado, uma certa permis-

são para a criança se expressar, mas poucas vezes acompanhada de respostas. Muitas vezes, a criança era humilhada através de risos e incompreensões. Podemos lembrar o fato de que havia pequenas mesas onde a criança era colocada para realizar suas refeições. A mesa da sala de jantar era ocupada apenas pelos adultos, por exemplo.

Ainda hoje nos vemos diante de atitudes desastrosas, mas com a consciência que nos permite analisar, refazer e até mesmo condenar.

Nosso instrumento empático tem frágeis raízes. Uma geração sempre reflete seus antepassados.

Rosseau, por exemplo, revela através de suas obras esta relação entre pais e filhos com todas as dimensões projetivas, de censura de prazer e dor, de identidade, de dependência humana, da ambiguidade.

Este mesmo homem, Rosseau, sucumbiu aos seus sofrimentos e mesmo tendo para com a infância toda uma compreensão visionária para seu tempo, acabou por abandonar seus filhos.

Na idade média, onde casamentos eram arranjados, em geral por interesses da coroa e financeiros, os filhos também eram preparados para o interesse das suas comunidades, do reino, do grupo a que pertenciam.

O terror e o castigo corporal eram normais para a época. A igreja também fez o seu papel e substitui o terror pela culpa.

O tratamento dado às crianças desta época, hoje seria considerado psicótico.

Mas é necessário lembrar que o infanticídio em séculos anteriores, nas suas mais diferentes formas, fora substituído hoje, pelo aborto e outras formas de abandono. Horrorizados nos chegam notícias de que pais mataram seus filhos, ou os abandonaram em lixos, valas, sacos plásticos.

A história conta a substituição de práticas agressivas, mas não o desaparecimento delas.

A cada passo no reconhecimento da infância, a cada passo no sentimento de empatia, novas formas de interação são e serão desenvolvidas.

Hoje, compreendemos que uma criança não depende apenas do amor maternal, mas do paternal e mais ainda do conjugal. Depende da forma como a sociedade a vê e a protege. Estatutos (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente) e leis são criadas para protegê-la mas nem sempre a vontade política acompanha estas decisões.

As sociedades que reconheceram a importância da infância investiram maciçamente em educação e saúde

Sabemos que compreender uma criança está diretamente ligado a compreender e aceitar a nós mesmos como pais e como casais corresponsáveis por esta nova vida. Está ligado fundamentalmente a uma sociedade organizada capaz de grandes investimentos na infância.

Faz-se necessário que prestemos atenção às nossas justificativas. Por que abandonamos, por que humilhamos, por que castigamos?

Educar a infância é uma maneira mais sólida de se introduzir mudanças e transformações sociais.

O conceito de infância poderia ser este: Ela é a primeira etapa da vida. O começo. A que vai determinar o sentido da vida; sua função, a projeção no tempo numa relação de continuidade das experiências de outros, hoje e amanhã.

A criança não é apenas um ser em devir, um *objeto* dos sonhos, ela é sobretudo potencialidade e possibilidade. Assim, a educação terá marca de uma normativa estética, ética e política para assegurar o futuro delas (das crianças) e da sociedade.

Penso, na verdade, que há duas infâncias: a que pensamos e a que de fato existe. Uma, representada pela idade cronológica, das etapas do desenvolvimento, da história; e a segunda infância, a que se educa, que se transforma, que está em contínuo devir-

-a-ser, que também se representa duplamente, o que os adultos pensam e o que a criança constrói.

Esta é a primeira compreensão fundamental da infância.

Os dois pensamentos (da criança e do adulto), as temporalidades não são excludentes. Elas se cruzam e estabelecem as construções. Não é o que deve ser, mas o que pode ser, que se constrói.

Devir-a-ser: que adulto será esta criança.

Devir-a-ser: que professores, educadores e/ou pais *constroem* e pensam esta criança.

O devir do educador não pode ser apenas um modelo (embora isto também conte). Não é tornar-se também criança para compreender a criança, mas sim ser encontro entre pessoas diferentes, que causa movimentos, que provoca significados, afetividades, singularidades.

É aí que repousa o fundamento da educação: na lei do encontro.

CAPÍTULO

III

OUSADIA E TRANSGRESSÃO

Sueli Gehlen Frosi

A primeira ideia que uma criança precisa ter é a da diferença entre o bem e o mal. E a principal função do educador é cuidar para que ela não confunda o bem com a passividade e o mal com a atividade.
(Maria Montessori)

Nós, adultos, encarregados de cuidar de crianças e adolescentes, vivemos, sem dúvida, um novo momento histórico, quando temos mais receios do que certezas. Estamos em enorme desvantagem em relação às gerações anteriores, que podiam ensinar, mesmo aguardar o resultado e tentar fazer dos filhos a continuação de si.

Hoje já não sabemos o que ensinar por entendermos tudo como descartável, até nossas profissões, que podem extinguir-se sacrificadas pelas novas tecnologias. A transitoriedade e a velocidade com que tudo acontece provocam insegurança quanto ao que é conveniente fazer em prol do desenvolvimento dos filhos.

Os professores vivem algo parecido, quando já não reconhecem as crianças como criaturas dóceis e predispostas a aprender.

Encontram pessoas com a infância reduzida a um ínfimo tempo, não condizente com o amadurecimento esperado, nem física, nem mentalmente falando. São pessoas que não cabem nas expectativas dos adultos educadores.

Entender as crianças e os adolescentes é uma tarefa difícil de mais, por não conseguirmos senti-los como os conhecíamos até bem pouco tempo. Efetivar relações construtivas em casa e na escola requer uma dose enorme de prontidão para desaprender conceitos e aprender outros, mais adequados aos novos tempos.

Nós, educadores, temos consciência do período crítico em que vivemos e de que a autoridade deve ser exercida, só que não sabemos muito bem como fazer isso. Sabemos que estamos lidando com gente que tem acesso a tudo o que podemos ensinar, por várias vias, mas, principalmente, pela internet. As crianças e os adolescentes pensam que não necessitam de nós para aprenderem as coisas formais, pois já descobriram, há muito tempo, a facilidade de acesso ao conhecimento.

O que nos resta é observar, empurrar, amparar. Uma criança saudável aprende sozinha. Um adolescente saudável ousa o tempo todo. Isso é assustador! Isso nós não conhecemos. A tendência é a de segurar, não deixar ousar. Há até o perigo de que nos sintamos desprestigiados. Podemos ficar até ofendidos por prescindirem do nosso tão precioso conhecimento, coisa que levamos anos e anos buscando a duras penas.

Neste ensaio, desejo contribuir com minha experiência de mãe, avó e de um membro da Escola de Pais do Brasil. Trabalho há quase trinta anos ouvindo pais e professores, tendo acesso ao que pensam e ao que sentem. São anos de debates programados, com um temário rico em conteúdo e uma metodologia consagrada e eficiente, tudo isso construído há cinquenta anos. Explico um pouco do que se trata e quais os objetivos dessa entidade com uma trajetória longa e de seriedade comprovada pelo MEC,

pelas escolas onde atua e pelos agentes educadores com quem tem contato.

A Escola de Pais do Brasil é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo e seccionais afiliadas espalhadas por todo o território nacional. Teve início no ano de 1963, trazida da França, de inspiração cristã, mas aconfessional, eminentemente política, mas apartidária. É composta por uma Diretoria Nacional, que cuida para que a Escola de Pais tenha a mesma linguagem e atuação filosófica, pedagógica e doutrinária em todo o Brasil. A Diretoria Nacional é apoiada por um Conselho Fiscal e conta com um Conselho de Educadores, que formula o material usado nos Círculos de Debates. Conta com especialistas nas diversas áreas de abrangência na educação e promoção do desenvolvimento humano e social.

A Escola de Pais do Brasil tem como finalidade sensibilizar pais, futuros pais e agentes educadores a formar verdadeiros cidadãos, conscientes dos seus deveres e direitos.

Desde sua formação, adota uma metodologia eficiente, que nunca precisou ser mudada, dada a sua eficácia. Promove debates, reunindo pais e educadores, durante dez semanas, uma vez por semana, por uma hora e meia. Os trabalhos são coordenados por pessoas treinadas, principalmente como mediadores de discussões temáticas. São voluntários que estudam os temas pertinentes aos círculos de debates, frequentando seminários regionais, revisões regionais, estaduais e nacionais e um Congresso Nacional todos os anos, na cidade de São Paulo. Contam com uma ampla bibliografia e com autoridades nas áreas de pedagogia, psicologia, psiquiatria, puericultura e de outras áreas necessárias à formação dos coordenadores e apoiadores dos Círculos de Debates.

O Temário desenvolvido nos Círculos de Debates é o seguinte: 1) Educação no mundo atual; 2) Amor e segurança, alicerces de um desenvolvimento sadio; 3) Mãe, esposa e mulher – sua atualidade; 4) O pai e o exercício da paternidade; 5)

Ação educativa na infância, meninice e pré-adolescência; 6) A maturidade dos pais na convivência familiar; 7) Ação educativa na adolescência; 8) Dificuldades para se educar; 9) Sexualidade humana; 10) Como marco o mundo com a minha presença[1].

Ao final do Ciclo de Debates, os participantes recebem certificados reconhecidos pelo Ministério da Educação. Havendo interesse, os casais que preencherem os requisitos necessários para desenvolverem o trabalho de coordenadores do trabalho da Escola de Pais do Brasil passam por um curso de aperfeiçoamento e treinamento, que os torna aptos a fazer parte da sociedade, com seu trabalho gratuito e voluntário.

Nesses anos todos em que desenvolvemos este trabalho, o que mais ouvimos foi sobre a necessidade de que os pais e educadores imponham limites às crianças, tanto em casa, quanto na escola. Os pais e professores querem resgatar os limites. Querem resgatar a autoridade. Querem, em síntese, obediência. As queixas devem-se ao fato de que as crianças e os adolescentes, segundo eles, fazem o que querem e têm liberdade de mais. Sempre questionamos isso, com fervor, com vigor.

Estou falando no plural, por trabalharmos juntos, meu esposo Domingos e eu, nos círculos de debates. Vivemos momentos emocionantes, quando os pais sentem que seus pares legitimam suas dúvidas, por serem comuns a todos os participantes. Vibramos quando uns ajudam os outros a encontrar caminhos mais inteligentes para a difícil tarefa de educar. Percebe-se a incrível capacidade que as pessoas têm de reavaliar conceitos cristalizados, leis pétreas que sempre nortearam a educação e que agora são completamente anacrônicas.

---

[1] A Escola de Pais do Brasil edita todos os anos os Anais do Congresso Nacional, que em 2013 completou 50 exemplares. Estes Anais e muitas outras obras elaboradas pelos Conselhos de Educadores e membros da EP são consultados pelos coordenadores de Círculos de Debates. Portanto, o conteúdo desses livros encontra-se vivamente presente no capítulo que escrevi.

O que os pais e educadores necessitam é de quem os escute. Nós não conseguimos mais desenvolver estratégias de educação sem ajuda, por não conhecermos parâmetros. Não temos modelos para o momento e para os futuros momentos, que de futuro têm pouca coisa, por que estão logo ali, como interrogações enormes. A experiência que amealhamos nestes anos todos mostra que os educadores estão precisando de cuidado.

A dificuldade que encontramos no trato com as crianças, cada vez mais argumentativas, faz com que tenhamos saudade do tempo em que havia obediência, em que havia autoridade. Hoje o exercício da autoridade é coisa complexa de mais, para que deixemos os pais sem oportunidade de trocas. Necessita-se de mediadores de debates para que eles consigam elaborar suas questões, seus medos e dúvidas. A conversa entre iguais tem um poder enorme, por que cria um ambiente de empatia e compartilhamento, quando não de cura.

Os nossos meninos e meninas nunca foram tão ousados e nossos pais tão apreensivos. Os estudantes levam para escola o que fica escondido dentro das casas. Hoje há poucos adultos dentro das casas. As crianças criadas sem os pais chegam à escola sem terem passado por alguém que perguntou como eles estão, como passaram a noite, se já comeram alguma coisa. A escola recebe crianças abandonadas, negligenciadas, ricas e pobres. É lá na escola que desemboca o caldo grosso do descaso, da solidão e também de príncipes e princesas, crianças supercuidadas e despersonalizadas por pais permissivos e protetores de mais. Temos sentido que as escolas recebem clientes, ao invés de estudantes.

Educamos crianças que vão viver em grandes escolas, morar em condomínios, trabalhar em grandes cidades, por isso, não podemos mais educar sem usar a inteligência de forma criativa. O comportamento ético das futuras gerações depende do nosso. O pouco tempo que temos hoje para passar com nossos filhos e alunos exige que sejamos claros, seguros, adultos. A argumentação petulante que chamamos desaforada não pode nos amedrontar. O

que eles dizem não tem o intuito de enfrentar nossa autoridade, mas de testar até que ponto temos razão nas nossas afirmativas e se temos algumas certezas.

A tranquilidade com que exercemos a nossa autoridade deve vir da segurança de que o que pretendemos e o que fazemos é o melhor para aquele momento. É assim que o educando deve outorgar-se autoridade. Uma autoridade não reconhecida e não respeitada não existe. Como alguém consegue sentir-se seguro com pais e professores inseguros? Os adolescentes não têm certezas e é confortável para eles reconhecer que há adultos seguros, capazes de acolher e tranquilizar.

Contardo Calligaris, certa feita, falando sobre o brado generalizado dos pais e professores por limites, disse que os educadores não limitam, mas empurram, porque os filhos e alunos costumam "*amarelar*". E amarelam mesmo! Frequentemente abandonam seus projetos à menor dificuldade, ou quando encontram algo mais atraente.

Há um contingente de pais com vontade de livrar-se dos filhos, de tanto tempo que ficam em casa, de tanto vagar em dar conta da própria vida. Isso é amarelar! Esses têm adolescentes de trinta e tantos e quarenta anos, que aceitam tranquilamente casa, comida e roupa lavada, quando não, cama de casal e filho pequeno.

O comportamento ético dos nossos filhos nasce do respeito que eles percebem nos adultos significativos da vida deles. As crianças e os adolescentes têm suas próprias coisas, mochilas, cadernos, gavetas, quartos. Há os que compartilham quartos e há os que não têm nem quartos, mas um cômodo só na casa. Em qualquer situação ou circunstância, nossos meninos e meninas devem ter algo de seu, mesmo que seja uma caixa. E os pertences deles são indevassáveis. Os pais jamais devem invadir o quarto, abrir a mochila, vasculhar o computador ou aquela caixa que

representa privacidade. Um professor não pode em hipótese nenhuma abrir a mochila de um aluno sem licença.

Um adulto que invade a privacidade de um jovem ou de uma criança não está educando para o convívio coletivo, não está educando para o exercício da cidadania. Uma autoridade que invade não é autoridade, mas um agressor. Mesmo que alguma coisa deva ser esclarecida e que suspeitemos esteja colocando alguém em risco, ainda assim devemos avisar, pedir licença. Deve haver casos extremos em que a invasão se justifique, mas nunca me deparei com um.

As espertezas que observamos na nossa sociedade, cada vez com mais frequência, nascem também dentro das nossas casas. Há pais que fazem as tarefas dos filhos, há professores que aceitam o plágio com naturalidade e isso configura claramente uma escola de corrupção. Não podemos reclamar do comportamento de uma sociedade se não conseguirmos corrigir o nosso próprio comportamento, que refletirá nos nossos educandos.

Somos educadores para novos tempos e vamos poder avaliar a nossa *performance* daqui a uns sessenta anos, segundo alguns. Somos pais e professores de um tempo limítrofe entre uma coisa e outra completamente desconhecida, assustadora, mutável, imponderável. A nossa atuação deve garantir que consigamos fazer o que nos cabe, desde que o mundo é mundo, porque, tudo pode mudar, mas o ser humano em suas necessidades básicas não muda. O amor e a segurança devem ser garantidos às crianças de hoje e às de amanhã, para que tenhamos futuro, para que consigamos felicidade, para que perpetuemos a espécie.

Não consigo pensar em algo maior e mais meritório do que educar as novas gerações e não sei de uma forma melhor do que nos educarmos juntos. Nossos meninos e meninas são seres que continuarão a trajetória humana. Se fizermos nosso dever de educadores, eles serão ousados, transgressores, corajosos. Levarão

para o futuro o *élan* que nos caracteriza como seres humanos em constante evolução.

A ousadia é um comportamento esperado, mesmo que nos assuste. A transgressão é a ousadia exacerbada e é exercida pelos rebeldes, que não aceitam regras. São os transgressores que fazem o mundo avançar e nos obrigam a reavaliar constantemente a nossa atuação de adultos educadores.

Nestes tempos de incertezas, devemos cercar-nos de mecanismos que nos permitam a convivência uns com os outros, para que possamos dividir, trocar experiências, formular estratégias que contemplem a excelência que tanto almejamos. Uma educação para um novo mundo não deve esquecer os primórdios do amor e da segurança, não deve permitir que nossos educandos sejam assujeitados, mas que tenham capacidade de tomar a vida em suas mãos.

A liberdade é uma conquista subjetiva, que deve nascer dentro dos que capacitamos para fazer escolhas. Isto é um feito enorme! A educação para a liberdade será sempre a maior característica de uma educação de excelência.

Parte II

Educação

CAPÍTULO

IV

A TAREFA EDUCADORA COMPARTILHADA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Marisa Potiens Zilio

O professor medíocre expõe.
O bom professor explica.
O professor superior demonstra.
O grande professor inspira.
(William Arthur Ward)

Quando buscamos pesquisas que nos apontam sucessos e/ou insucessos escolares, entramos num emaranhado de dados estatísticos que indicam a necessidade da reflexão sobre se a escola está ou não atendendo às necessidades das crianças e dos adolescentes.

Diante de tantos questionamentos, limitamos nossa reflexão e levantamos as seguintes questões: A escola atual responde às necessidades das *novas* crianças e adolescentes? Como garantir a inclusão da criança *infratora*, com distúrbios sociais e afetivos e que não suporta frustrações? Como a escola responde às ne-

cessidades de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, ou com outros transtornos?

Para isso, foi preciso pensar com um *novo olhar* sobre a educação, a escola, a medicina escolar e a legislação, para, então, pôr em xeque a formação dos professores; as metodologias utilizadas; o ambiente (físico e relacional); o papel da escola junto ao mundo; a escola e os problemas existenciais e a nova criança (o novo homem).

Essa nova perspectiva sobre a escola nos desafia, mesmo antes de pensarmos na criança e em seus desafios e/ou problemas.

Olhar para os professores, seus níveis de conhecimento, capacidades de relacionamento, de enfrentamento de desafios, níveis de satisfação e prazer no desempenho de tarefas implica não em dados puramente estatísticos, mas na compreensão de um *fenômeno*.

Como fica o professor diante do conhecimento humano que está *dobrando* a cada 6 ou 9 meses; que faz com que tudo (ou quase) seja obsoleto no espaço de dois anos; que faz as verdades serem absolutamente transitórias; que mudam os conceitos etc.

Ouvimos que a escola tem um ou mais papéis absolutamente diferenciados do que está se propondo, não representando mais a cátedra.

Os conhecimentos a serem transmitidos só terão real valor se permitirem que a mente transite na criação de outros conhecimentos, na projeção do futuro, em soluções e novas criações. Portanto, em relação ao educando, o professor pensa alto e, mais, pensa com seus alunos, busca o significado do que sabe e de como transformar, aplicar e/ou até mesmo abandonar um saber absolutamente desnecessário.

O professor é *o criador de problemas*, aquele que permite que problemas sejam criados e soluções sejam buscadas.

Poucos são os conhecimentos que servirão para o resto de nossas vidas, somente as verdades perenes e as que nos auxiliam a pensar, como algo das ciências exatas e das humanas, por exemplo.

O professor de hoje *ensina* (e também aprende) os alunos a serem criativos e a tomarem decisões. Ensina e aprende a pensar e a aplicar o conhecimento.

Somos todos aprendentes!

Em um mundo que está *conectado* a novas tecnologias, em que os avanços tecnológicos ultrapassam a barreira da velocidade da luz, nossas crianças e jovens sentem-se alienados, confusos e até sem respostas para explicar a realidade que os cercam. Eles são obrigados a estudar grandes pensadores, descobertas ou conteúdos do passado ao invés de aprenderem a observar seu próprio mundo e/ou aplicar e relacionar a construção do pensamento ao presente e ao futuro. Curiosamente, para aprender a pensar, é necessário aprender a observar... E esta não é a premissa de nossas escolas: nossas escolas preferem estudar mais os *livros de antigamente* do que a realidade que nos cerca. Temos que lembrar que a maioria das grandes descobertas foram realizadas a partir da observação. Dessa forma, ensinar a observar deveria ser a primeira tarefa das escolas, antes mesmo de aprender a raciocinar ou a utilizar equipamentos de ponta. De forma alguma desprezamos o conhecimento. Não nos entendam erroneamente. O que afirmamos é que a observação, o saber pensar, admirar, descobrir, são premissas para a verdadeira aprendizagem e a construção do conhecimento.

Voltando à problemática do aluno, lembramos que precisamos considerar, ainda, que a medicina escolar tem sua referência em 1649, com Furttenbach, que fala dos cuidados com a saúde da criança e que, em 1780, Hans Peter Frank foi considerado o criador da *medicina escolar*. No entanto, somente em 1985 o Comitê da Saúde Escolar, da Sociedade Brasileira de Pediatria estabeleceu o seguinte conceito: "saúde escolar é um conjunto

de ações que visa promover, proteger e recuperar a saúde do indivíduo em processo formal de aprendizagem". A ideia é de que saúde escolar deva abranger toda a comunidade em questão e incluir a prevenção de doenças, o diagnóstico precoce e o adequado encaminhamento, supondo treinamento de professores para que possam habilmente tratar dos distúrbios de aprendizagem e conhecimento, dentre outros. Supõem, também, que o sistema de saúde nacional possua uma extensão escolar. Nessa interdisciplinaridade, é preciso definir com clareza dos diferentes papéis, seja do médico, do professor, do psicopedagogo, do psicólogo e das pessoas ligadas às questões legais que possam ser necessárias à formação da criança e do adolescente.

Diante de tais reflexões, temos que pensar em mudanças...

A seguir, há algumas propostas de modificações de concepções. Não adianta querer mudar a ação antes do pensamento.

1º Educar não é tarefa para um só

Há um chamado para que possamos compartilhar o que sabemos, o que cremos e o que somos. A grande tarefa é nos tornarmos conscientes de nossos papéis, inter e multidisciplinarmente falando. Para que?

- Formar pessoas conscientes, independente de suas possibilidades e limitações.
- Visando a aprendizagem e a inserção social produtiva.

Para quem?

- O sujeito psíquico, físico, social (não) constituído em torno do desejo de aprender.

Como?

- Através de diferentes abordagens (educacional, clínica, social) compartilhadas.

De que forma?

- Criando espaços de interlocução permanente, através de técnicas e/ou metodologias que visem os grupos operativos, a organização participativa, a supervisão pedagógica e a criação de ferramentas adequadas à interdição.

Maior exigência:

- Profissionais que não girem exclusivamente em torno de seu saber e seu conhecimento, mas que saibam conservar e definir bem seus papéis.

O professor terá que ser permanente e continuamente atendido por serviços organizados que lhe permitam desenvolver atitudes, ou seja, que:

- sejam pessoas capazes de atitudes flexíveis;
- abertas a novas experiências;
- com capacidade de escuta e compartilhamento;
- mente científica;
- abertas ao imprevisível;
- capazes de não se sentirem ameaçadas, apesar das adversidades;
- com desejo de enfrentar desafios;
- capazes de um novo olhar que evite padronizações.

Podemos considerar, então, que diante da criança e do adolescente são muitos os profissionais necessários para poder dar conta da tarefa principal, que, entre alunos, apresentem distúrbios e/ou deficiências (diferenças) significativos. No entanto, só será efetivo qualquer trabalho se todos aprenderem a compartilhar para não deixar escapar o sentido principal do esforço conjunto.

2º A ERA DA CIBERNÉTICA

Há muito que não entendo que o aluno tem que contar nos "dedinhos" quando temos calculadoras... Hoje entendemos menos ainda quando vemos crianças muito pequenas criando conhecimento (alfabetizando-se, por exemplo) com o uso de computadores e a escola preocupada com cópias, reproduções, *decorebas*.

Na *Zero Hora* do dia 25 de fevereiro de 2007, a matéria "Negócios em uma segunda vida", fala de um mundo virtual em três dimensões acessado via *internet,* simulando uma realidade tridimensional em uma sociedade virtual. Ou seja, o tal mundo virtual proporciona a experiência de uma nova vida dentro da *internet*, em um mundo paralelo, sendo as pessoas representadas por uma espécie de bonecos ou avatar. Estes têm relacionamentos, profissões, podem fazer compras em *shoppings* virtuais ou dirigir nas amplas ruas da *cidade*. Tudo isso se faz sem sair da frente do computador. Enfim, pessoas (crianças e adolescentes, na maioria) aprendem a viver em um mundo virtual: aprendem a se comportar e a se controlar diante de uma profissão, dos relacionamentos, da vida que desejam ter e (se lhes é permitido) até a ganhar crédito em seu cartão. Surpreendentemente, as exigências, perguntas e desafios criados pela *internet* permitem a criatividade e a tomada de decisões.

E a escola? Como ela lida com esta realidade virtual? Como torna menos impessoal e transforma esta realidade em novas possibilidades? Mais ainda, como observa, analisa o *novo homem* que se forma diante de um computador?

As escolas montam seus laboratórios de informática e este é um passo importante para a *atualização* do ensino. Porém, não é suficiente. A questão é perceber a interação do novo aluno com as novas tecnologias e as novas possibilidades. A segunda

questão, e não tão menos importante, é verificar o quanto esta nova tecnologia está inserida no estudo de outras disciplinas, no desafio de novas descobertas, na possibilidade de aprofundar os conhecimentos, de permitir o conhecimento interdisciplinar.

Sonhamos com o dia em que cada classe tenha à disposição do aluno (individual e coletivamente) todos os recursos disponíveis. Hoje, basta as equipes de ensinantes/aprendentes fazerem o melhor uso do que dispõem. Já dispomos, inclusive, de livros e dicionários virtuais que estudantes *carregam* em computadores de bolso (PalmTop, PalmOne, Pocket etc.).

3º O AMBIENTE

Quando pensamos o ambiente, pensamos no mundo relacional. O ambiente é composto pelos aspectos físicos e afetivos (também os mentais).

3.1. FISICAMENTE:

As escolas estão muito aquém do mundo atual.

Hoje, a realidade é de um mundo em movimento, mas o que vemos são escolas montadas com a mesma estrutura do início do século passado, quando Froebel, Pestalozzi e Montessori já preconizavam mudanças. Cem anos se passaram e pouquíssimo mudou. Escolas mais ricas mudam pátios ou brinquedos; mas a sala de aula é igual na maioria das instituições – uma classe atrás da outra –, crianças *fixas* em espaços pré-determinados (que já não obedecem mais), ausência de tecnologia, de jogos, de flores, de espaços, de liberdade responsável, consciente e compartilhada.

3.2. Afetiva e mentalmente:

As relações se tornaram imensamente difíceis. Vão de uma curiosidade hierarquizada para o caos. Violência, desobediência, descomprometimento com as normas, as regras, a ética e a moral...

A análise não é do aluno, mas da comunidade escolar: da própria sociedade.

Olhei para a vinheta onde um menino, enlouquecido diante do computador, tentava ganhar um determinado jogo. Expressões como "Eu te mato!" ou "Você me matou!", acompanhadas de "Desgraçado!" e outras do gênero eram comuns.

Confesso que senti um mal estar estonteante...

A morte passou a ser virtualmente banalizada e, consequentemente, a vida. A impessoalidade, a descaracterização do sujeito que não se constituiu porque se relaciona apenas virtualmente banalizaram a vida, a ética e a moral.

Yves de La Taille, psicólogo especializado em desenvolvimento moral, em entrevista ao jornal *Extra Classe*, esclarece que

> A definição habitual de moral e ética refere-se à questão dos princípios e regras de conduta. Moral diz respeito aos deveres; ela regra os princípios inspirados pelos ideais de dignidade, de justiça e de generosidade. São as respostas à pergunta existencial que todos nós nos fazemos: "Como devemos agir?". Ética é outra coisa; remete à dimensão da vida boa, da felicidade, a aspectos existenciais da vida. É a diferenciação que eu tenho trabalhado. A pergunta da ética é "Que vida eu quero viver?". Somente merece o nome de ética um projeto de vida que inclua a dimensão moral; portanto, o respeito pela dignidade alheia e pela justiça.[1]

O que é matar ou morrer, se não um jogo? Que sujeito me identifica, se apenas virtualmente eu me represento?

---

[1] Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/extraclasse/mar07/entrevista.asp>.

A violência tem seus vários componentes desencadeados: a miséria, a corrupção, as drogas, a injustiça social... mas muito mais tem a ver com a constituição do sujeito (quem sou, o que penso, o que sinto).

Estamos na era da cibernética, porém necessitamos pensar e influenciar os criadores de *games,* por exemplo, para que não descuidem (como se vê) da constituição do sujeito.

Um ambiente afetivamente rico em suas relações, onde as pessoas são valorizadas pelos seus gestos de bondade, compreensão, capacidade de amar; onde, desde criança, o sujeito se sente valorizado pelas suas diferenças pessoais e tem a certeza de que pode fazer a diferença (e faz)... Será o caminho profundas mudanças? Somente a educação compartilhada poderá gerir esta diferença. Não é algo para curto prazo. Temos que começar, mudando, primeiramente, a nossa cabeça.

Também recebi uma mensagem que vem ao encontro do que estou mencionando. A pergunta é: "Quem são nossos heróis?"

Como diz Yves de La Taille,

> Uma das críticas que eu ouso fazer à Educação é que ela se queixa muito dos problemas de relacionamento, mas não tem nenhum trabalho explícito para tratar dessas questões. E a tendência dentro da escola é dizer que o problema é da família. Bom, é da família, mas é da escola também. Quem lida com os jovens, quem educa os jovens, todos têm responsabilidades na transmissão do conhecimento em geral e da moral e da ética em particular. [...] Entre os vários possíveis, vejo pelo menos três. No campo da moral e da ética, projetos de vida que podem ser trabalhados explicitamente pela escola, e não apenas nas entrelinhas ou de forma isolada. Este é o primeiro ponto: que a questão da ética e da moral seja trabalhada explicitamente. Segundo, que seja feita, sobretudo no caso da moral, de maneira institucional. O que acontece na prática é que cada professor lida com seus problemas de convivência em sala de aula do seu jeito, acha que está autorizado a se ater aos seus próprios valores prescindindo de uma visão de mundo. É como se cada

professor ensinasse um conceito diferente de moral e ética. Tem de haver um trabalho institucional para que o aluno possa ter na sua frente um quadro claro do que ele vive e do que esperam dele. [...] O terceiro ponto é que de nada adianta deixar um tema claro e até trabalhar isso institucionalmente se a escola não for, ela mesma, uma espécie de micromundo onde a moral de fato vale. Às vezes, a moral fica muito centrada na questão professor-aluno. E a relação com os funcionários da escola, que muitas vezes não são respeitados? A moral é universal, vale para todos, e não apenas para determinadas categorias de pessoas. A escola tem de ter o máximo possível de expressão daquilo que ela própria afirma ser bom, ser correto.[2]

A GUERRA E A PAZ NASCEM NA CRIANÇA

A constituição do sujeito não é da constituição natural, é uma aprendizagem e aprendizagem só se realiza na relação. Por isso que reafirmamos: a guerra e a paz nascem na criança (a criança é o pai do homem, como já falei em capítulo anterior, citando Freud). Nascemos com as duas dimensões: a do bem e a do mal. Como desenvolver estas duas dimensões? Como equilibrá-las colocando a favor do *eu* e do *nós*?

Vamos refletir:

Quantas vezes nos dirigimos às crianças, mostrando que elas são um presente de Deus para nós?

Quantas vezes lembramos o quanto são importantes?

Que, por serem diferentes, são únicos?

Que podem sentir, pensar e agir, diferentemente umas das outras?

Que podem ser criativas?

Que merecem nosso respeito, nosso bom tratamento?

Se, como afirmou Kant (1989, p. 32-33), "a paz não é natural e deve ser instaurada", o exercício da razão e das dimensões

---

2 Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/extraclasse/mar07/entrevista.asp>.

comunicativa e argumentativa assume um significado especial. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como aconteceu, por exemplo, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com essa noção. Ela foi construída através de um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados. A paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em paz. Isto é, ela não virá por decreto dos poderosos, nem mesmo virá apenas como consequência da audácia dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas.

Cabe à escola oportunizar um espaço para a formação desse consenso, propiciando a definição de um projeto e uma agenda de paz para o mundo, seus pontos essenciais, suas condições, suas consequências. Falamos de ética e moral.

CAPÍTULO

V

NOVAS PRÁTICAS PARA NOVOS TEMPOS

Neusa Maria Caldart Vanz

Estamos formando repetidores de informações e não pensadores. Até entre mestres e doutores raramente encontramos pensadores brilhantes, criadores de ideias originais.
(Augusto Cury)

Nos dias atuais, uma forma *diferente* de sociedade se apresenta. *Ontem* o pré-requisito era sobreviver; *hoje* é integrar-se à sociedade em franca evolução. É prosperar com ela.

Nas últimas décadas, a escola perdeu seu espaço na orientação, encaminhamento e desejáveis níveis de educação e de aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento social do indivíduo em idade escolar esta abaixo da média. A formação de lideranças capacitadas para promover a melhoria do cidadão, quase não se faz presente, o destaque do país em melhoria de qualidade de vida mudou muito pouco e ficou distante a certeza de melhoria de vida para as classes com menor poder econômico.

Atualmente, os profissionais da educação ainda estão sendo formados como a 4 ou 5 décadas atrás, quando eram preparados para: serem seguidores, senhores do conhecimento e da verdade, apaziguadores dos estudantes mais rebeldes, reprodutores do conhecimento já elaborado. A escola não OUSA, não INOVA, não CRIA, apenas repassa.

Sabe-se que as políticas públicas educacionais – o discurso – são as mesmas de outrora. Embora tenha havido um aumento nos investimentos, esses passam despercebidos, pois falta clareza de objetivos, tempo definido para o alcance de metas e profissionais ousados e comprometidos. Com isso, há desperdício dos recursos, já que não apresenta melhoria de qualidade e nem de quantidade no aprendizado e as desigualdades entre as classes sociais permanecem. Isoladamente, há mudanças benéficas, mas esporádicas, as quais ainda não conseguiram mexer o peso, na balança, em favor de uma educação eficiente.

Diz-se que a razão são as condições de trabalho. O aumento de números de alunos por turma, jornada de trabalho muito longa, falta de tecnologia em grande número de escolas e salário que não condiz com o valor da tarefa realizada. Esta última é a razão maior, segundo os sindicatos. Temos, assim, escola com profissionais desmotivados, aprendizagem deficiente, honorários insuficientes.

O que se quer? Queremos uma escola dinâmica, ativa, humana, de excelência. Dinâmica por estar sempre em movimento; alerta a novas formas de tecnologias e afins; métodos de trabalho modernos, que agreguem, socializem e insiram seus alunos no mundo ... Ativa, atraindo todo o alunado em experiências gratificantes na busca de produzir o saber (amparados pelo saber já elaborado), não se limitando apenas a copiar.

O professor precisa ser criativo, motivacional, influenciador, fazer da sua tarefa uma missão: melhorar a qualidade do trabalho que realiza em Educação com responsabilidade e audácia. Só

os audaciosos colhem mudanças significativas. Comprometido. Saber que faz de seu trabalho um aprendizado, aprende com quem ensina. É, acima de tudo, ser capaz de avaliar a eficácia dos seus projetos, programas, ferramentas, métodos aplicados e ser *humilde* para aceitar que ainda está na caminhada, portanto fazendo o caminho.

A escola do hoje e do amanhã precisa inovar para crescer, ter visão empreendedora e compromisso total com o aluno, missão primeira é e será sempre de ofertar uma educação de qualidade, confiante, eficiente e eficaz; preocupada em levar seus *adeptos* ao domínio da escrita do exercício matemático e da leitura de forma agradável e impactante. Estar voltada para eleger alunos motivados e autônomos; ter infraestrutura moderna: laboratórios completos e em todas as áreas, bibliotecas desejáveis, salas de jogos e recreação apropriadas às novas demandas; grupo de estudo e apoio; planejamento participativo e uma formação sócio educacional voltada para as crianças menos favorecidas, jovens carentes (só carentes de recursos físicos), dando-lhes oportunidades – através de projetos arrojados – de ver o seu derredor com outros olhos e, logo, a metodologia, os critérios e formas de avaliação também precisam de um novo enfoque...

A escola, em seu planejamento, precisa propor atividades que de fato envolvam seus alunos; organizar tarefas que os insiram efetivamente, não pensando só na proposta cognitiva e no currículo já determinado – que é flexível –, mas propondo que todos – atendendo à singularidade de cada um – descubram o seu jeito de aprender, buscando despertar interesse pela leitura de mundo, pois uma sociedade diferente se apresenta. Há que oportunizar o conhecimento e a competência, levando-os a agir frente às exigências e às situações novas, esperando que se tornem eternos alunos, desejosos e capazes de empreender, apropriar-se, adaptarem-se e serem flexíveis. Valorizar os alunos como únicos, para serem sujeitos autônomos diante dos caminhos da aprendizagem. Levá-lo a aprender a aprender. E, a

família – efetivamente – faz o diferencial, torna relação alunos/escola riquíssima, pois supera barreiras, estabelece parcerias, gera compromissos em sintonia e propicia diálogos constantes. Assim teremos qualidade de trabalho, de vida, eficiência de aprendizado e melhoria significativa nos desafios diários do educar, tornando o processo prazeroso.

Valorizar e qualificar é investir no profissional que atende a essa categoria de crianças e jovens em desenvolvimento e oferecer alternativas diferenciais de complementação e atualizações curriculares. Estes devem ser pilares de atuação do governo. O aperfeiçoamento constante habilita o trabalhador em educação a transformar a *escola* em referência de: conhecimento, acolhida, engajamento e participação comunitária.

"Precisamos pensar sobre o que queremos: uma gestão política da educação, que seja imediatista e de velhas práticas repetitivas ou uma política educacional firme, gerida para enfrentar os desafios do crescimento social, superação de barreiras dispondo-se a atender toda a demanda, uma educação valorizada e estimulante. Fazendo do aluno alguém refletido e reflexivo, capaz de construir e aprender".

Nós, professores, acreditamos em mudanças. Nós acreditamos no futuro.

Este capítulo que se propõe a ser mais uma reflexão, deposita em suas poucas palavras a ideia de que todos, pais, professores, sociedade política, imprensa, instituições de todas as ordens, enfim todos sabem que mudanças na educação são urgentes e imprescindíveis, porém poucos lutam efetivamente para que aconteçam.

Esperamos que haja uma vontade política para que estas mudanças aconteçam. Esperamos que os professores tomem atitudes mais coerentes com o seu fazer, com a sua tarefa.

Nossos jovens estão nos indicando suas insatisfações e o fazem com descaso, descompromisso, rebeldia, má educação e até mesmo atos de violência.

Alguns poderão dizer que há bons exemplos em educação escolar. Há bons exemplos em educação familiar. Bons exemplos são limitados e limitantes, mas não conferem a realidade.

A falta de objetivos e limites claros desorienta.

Nossos jovens, nossas crianças pedem para que possamos dizer a eles como pensar diante de uma sociedade com tantos desafios de informação de tecnologias, com tantos leques de saberes e conhecimentos que se deslumbram diante deles. Nossos jovens e nossas crianças necessitam que lhes apontemos os limites e os caminhos, mas que acima de tudo possamos ensiná-los a pensar e a decidir, conosco.

Temos que lembrar que nós somos os adultos, somos nós que temos que indicar o caminho e não o contrário, como está se vendo. Pais e professores submetidos aos desejos dos jovens e das crianças, escolas tentando se adaptar sem saber bem ao que, criando espaços novos sem o necessário discernimento para usá-los em favor de aprendizagens efetivas. Governo distribuindo tecnologias sem um propósito educacional claro e efetivo.

Parecemos sim um monte de gente sem propósitos, não constituindo um grupo, muito menos uma equipe.

Estamos desorientados do nosso fazer e dos princípios pelos quais nos devemos reger.

Necessitamos, sim, pensar juntos e urgentemente, só assim podemos fazer a diferença.

Lembrar que a vontade política não é a de tornar nossos jovens conscientes e cidadãos com sabedoria... nós...

Nós somos os pais, nós somos os professores. Nós podemos construir a diferença, pois o atrativo na educação é o próprio ato de educar.

CAPÍTULO

VI

A TRANSMISSÃO DA EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA NUMA PERSPECTIVA TRIGERACIONAL

Deomar Luis Bordignon
Tatiana Both

Ensinar é a mais alta forma de compreender.
(Aristóteles)

Diante das grandes transformações sociais que vemos acontecer com o passar dos anos, nota-se que a instituição familiar também passa por esse processo, sendo causa, consequência ou simplesmente andando junto com as mudanças da sociedade. Tudo isso influencia diretamente a forma como as novas gerações recebem a educação e são preparadas em suas famílias para viverem no mundo globalizado e competitivo de hoje. Wagner (2009) avalia que os métodos e estratégias utilizados para educação dos filhos têm mudado muito ao longo das gerações. Isso se deve pela modernização que tornou os métodos menos coercitivos e autoritários, abrindo-se para métodos mais democráticos e que possibilitam a cooperação entre pais e filhos no que se refere

à resolução de conflitos. Ao mesmo tempo em que acontece o movimento para uma transmissão da educação com modelos e métodos mais modernos, Benincá e Gomes (1998) referem que os pais da atualidade se sentem inseguros quanto à eficácia desses novos métodos e muitas vezes recorrem aos que seus pais lhes repassaram para aplicar na educação de seus filhos nos dias de hoje.

Diante de tantas formas de educação manifestadas pelas famílias, Biasioli-Alves, Caldana e Dias da Silva (1997) consideram que é preciso buscar orientação para lidar com a educação dos filhos, principalmente para as gerações mais novas que vivem um processo constante de insegurança, por terem como referência o modelo *velho* dos pais de educar. Ao se tornarem educadores, no lugar do "velho" surgem muitas opções, sendo elas válidas ou criticáveis, uma vez que, dependendo da fonte de onde elas vêm, elas irão direcionar diferentemente a sua ação e atenção ao transmitir a educação aos filhos.

Nota-se, na atualidade, haver maior aproximação entre pais e filhos, quebrando-se a barreira do autoritarismo que existia antes, em que os filhos eram educados sob muita pressão psicológica e até sob violência física. Benincá e Gomes (1998) afirmam:

> A grande inovação na relação pais e filhos foi a possibilidade de diálogo, aumentando a proximidade afetiva. Tal prática contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos pais e aos valores familiares. A terceira geração conquistou espaço próprio dentro do grupo familiar, manifestando abertamente suas necessidades e crenças (p. 191).

Entretanto, as famílias ainda não conseguem definir um sistema único para a educação, dada a diversidade de situações em que estão sujeitas durante o desenvolvimento dos filhos, bem como o processo de constituição da subjetividade ocorrendo de forma independente nos filhos e que influenciam na eficácia dos métodos adotados pelos pais. Essas e outras situações fizeram

a educação passar por uma grande transformação e que desafia estudiosos do desenvolvimento a entenderem os processos e a contribuírem para que a educação seja um meio de proporcionar o desenvolvimento saudável dos indivíduos, seja no campo psicológico, social ou intelectual. As autoras citadas no fim deste parágrafo identificam que as novas formas de educação passam pelas mães mais jovens que procuram estabelecer uma relação mais flexível, promovendo a independência da criança e valorizando a comunicação entre pais e filhos (BIASIOLI-ALVES, CALDANA, DIAS DA SILVA, 1997).

Grünspun (1968) refere que em tempos passados, não muito distantes, a educação na família era realizada através de fortes penalidades quando havia o desvio da disciplina pelos filhos. Os castigos aplicados pela família eram corporais e severos, usavam-se técnicas e instrumentos como a cinta, o relho, a palmatória. Os castigos e punições eram praticados sem nenhum receio, chegando às vias da violência física ou gerava muita humilhação na criança. Com o decorrer do tempo, os castigos passaram a ser mais brandos e com maior compreensão das crianças. As investidas dos pais ao educar os filhos com a aplicação de castigos passam a ser na forma de restrição de alguns benefícios ou prazeres que a criança dispõe. Ao considerar a aplicação dos castigos, Grünspun (1968) ressalta a importância do cuidado com a intensidade do castigo.

> O castigo gera imediatamente determinadas emoções em quem aplica e em quem recebe, emoções estas que prejudicam muitas vezes a técnica pelo medo que desperta, por exemplo. A criança quando tem medo não apresenta um comportamento, quando passa o medo, volta a agir do mesmo modo (p. 82).

O estilo educativo que adota o castigo como forma de orientação aos filhos denota uma necessidade dos pais em fazer intervenções mais acentuadas na educação, provocando alguma perda para o filho. Para Leandro e Leandro (2004), a educação

na atualidade tem trabalhado com a possibilidade de proporcionar maior liberdade e autonomia às crianças, porém "não se faz tábua rasa de estilos educativos ancestrais, embora a natureza dos castigos, afora os casos de violência familiar, tende a assumir, nos nossos dias, outros conteúdos e formas menos severas" (p. 5).

A educação em contexto moderno, quando existe pouco tempo de convívio entre pais e filhos, favorece para que estes procurem compensar a falta de convívio através de um cuidado exagerado ou com presentes. Franarin e Furtado (2009), refere que, com a emancipação feminina e a divisão das tarefas entre o casal, seja em casa ou na rua para a manutenção do *status* social, faz o sentimento de culpa dos pais aumentar pelo fato de disporem de pouco tempo de convivência com os filhos. Dessa forma, não são raras as ocorrências em que os filhos dominam os pais pelo desejo destes em agradar seus filhos no pouco tempo que permanecem juntos.

Guareschi (2004), refere que quando acontece a supervalorização da criança, a relação entre pais e filhos acaba acontecendo de forma assimétrica, em que a criança fica no lugar supervalorizado e o pai e a mãe ficam em segundo plano, desvalorizados. Sem ocupar o lugar que deveriam na família, os pais ainda oferecem brinquedos aos filhos em vez do que realmente precisam. Guareschi afirma que, vivenciando essa prática, as crianças acabam por aprender que todo o vazio emocional pode ser resolvido com um objeto de consumo. Dessa foram, questiona o autor: "que limites terá essa criança quando adulto e mesmo enquanto criança?" (p. 87).

Para Elina Dabas (1996), a educação da criança no mundo de transformações deve perpassar por uma rede de apoio, envolvendo a família, a escola e, através desta, a sociedade. "Pais e professores devem dialogar para encontrar modos de trabalhar com os problemas educativos dos filhos e possibilitar-lhes conhecimentos e experiências significativas e úteis para a sua vida" (p. 35).

A relação feita por Pereira (2004), ao considerar a escola também como promotora da educação, possibilita uma compreensão de como o sujeito se desenvolve a partir da influência do contexto de relações que estabelece com o mundo externo para desenvolver-se como cidadão. A força do sistema social que impõe os limites alicerçados por diversas regras de convivência, além dos valores, direitos e deveres estabelecidos, oferece o caminho para que o indivíduo possa exercer seu papel de cidadão. Dessa forma, não só a escola, mas também a família e o contexto social são importantes para estabelecer no indivíduo os valores, regras e limites necessários para tornar-se bom cidadão.

Dessa forma, é importante um meio-termo na orientação da criança e do adolescente para que respeite os limites assim como desenvolva em si a compreensão daquilo que é proposto pelo sistema no qual se encontra inserido. Não é saudável ao desenvolvimento da capacidade de criatividade, adaptação e desenvolvimento da autonomia se houver muita restrição à criança ou ao adolescente dos eventos prazerosos, assim como não favorece o entendimento de regras e de limites o sujeito que, em desenvolvimento, tiver total liberdade para fazer o que bem entender, sem nenhuma restrição ou orientação estabelecida por figuras de autoridade como pais e professores.

Além da escola, que ocupa o tempo das crianças, transmitindo-lhes educação e conhecimento e da família atuando também como sistema de socialização do sujeito, existem hoje as modernas tecnologias que atraem cada vez mais pessoas, principalmente crianças. Dedicam, por exemplo, grande parte de seu tempo com jogos virtuais, com *chats*, *sites* de relacionamentos e navegando na internet por horas a fio, muitas vezes, deixando de lado as atividades escolares pelo fascínio da interatividade, da curiosidade e das facilidades que essas tecnologias proporcionam. Cerveny (2006) manifesta sua preocupação quanto à educação das crianças que acessam essas tecnologias. A autora informa que todos os dias mais de 10 milhões de crianças brasileiras jogam videogame,

representando papel de herói ou vilão. O que ela quer questionar é se essas tecnologias podem condenar os livros à morte. Por outro lado, dá enfoque à importância da tecnologia, afirmando que "a internet e suas máquinas de comunicar, como computadores e celulares, representam uma prodigiosa revolução, só comparada com a imprensa na sua capacidade de mudar o mundo, a cultura e as relações" (p. 146).

O contexto da educação e desenvolvimento das crianças e adolescentes não fica imune à influência tecnológica. Furtado (2009) refere que a mídia e sua interferência no contexto familiar fez, em curto espaço de tempo, os pais encontrarem grande dificuldade em controlar os horários dos filhos e as programações a que assistem ou frequentam. Há algumas décadas, por exemplo, os pais estipulavam um horário para dormir ou bastava dar a ordem que todos sabiam que já estava na hora de ir dormir. Em tempos mais recentes, é praticamente normal – o que não deveria ser – crianças permanecerem na frente da televisão até altas horas, assistindo à programação de adultos. Para a autora, as crianças de hoje já nascem midiatizadas, com muita facilidade em teclar e em mexer em qualquer tipo de aparelho eletrônico.

Miranda (2011) analisa a questão da tecnologia, principalmente da *internet*, no mundo das crianças e adolescentes, comparando as gerações anteriores com as de agora. Isso se transforma em ferramenta importante para buscar informações e para o conhecimento também, é claro, mas que, ao mesmo tempo, pode levar à comodidade e à falta de interesse em buscar coisas novas. Aqui aparece fortemente a diferença entre gerações que vão modificando a estrutura e a forma de organização e de relacionamento na família, precisando adequarem-se à situação que está cada vez mais presente no mundo moderno. Para a autora, com o fácil acesso e a abrangência da *internet* em transmitir todos os tipos de informações, possibilita que as pessoas saibam de muita coisa mesmo estando muito distantes, transmitindo um sentimento de pertença ou presença em tudo aquilo que ela

transmite. "Podemos saber e conhecer tudo através da internet, quase como se fosse real, vivenciado, mas as informações lá são inesgotáveis e ninguém se satisfaz com uma coisa só. Por isso, vamos de uma a outra e o interesse se dispersa" (MIRANDA, 2011, p. 10).

A facilidade de acesso a tantas informações e comodidades através da tecnologia gera certa instabilidade nas formas de organização dos sistemas institucionais, bem como nas relações interpessoais. Isso nos faz refletir sobre a situação atual em que a educação é conduzida, seja nas escolas, seja nas famílias. É possível perceber a dificuldade que pais e professores encontram em fazer as crianças respeitarem limites, os quais são necessários para conviver com outras pessoas e também para o benefício próprio, seja com relação aos cuidados com o corpo, com a saúde ou com o acesso a ambientes ou programas inadequados para cada fase do desenvolvimento. As atitudes dos pais, muitas vezes, receosos em impor limites aos filhos e serem compreendidos como rudes, os deixam inseguros em relação a qual atitude tomar. Dizer "não" pode ser difícil, mas deve fazer parte do processo educativo para a formação dos filhos. Pais que evitam o "não" podem encontrar grandes dificuldades no futuro com relação ao comportamento dos filhos. Franarin e Furtado (2009), esclarecem que o dizer "não" e impor limites, não significa falta de amor aos filhos. Para a autora "dizer não e impor limites é dar uma referência de afeto, é forma de amor e demonstração de que o filho é importante e precisa que alguém diga até onde pode ir" (p. 40).

Estabelecer limites é uma tarefa difícil e muitas vezes conflituosa. A resistência dos filhos em observar os limites pode provocar desentendimentos e conflitos familiares que precisam ser discutidos e resolvidos antes de ceder aos limites impostos. Caso contrário, os pais perdem facilmente a autoridade e os filhos acabam dominando o controle do que podem e o que não precisam fazer.

Ser presença constante na vida dos filhos é fator chave para que estes se sintam protegidos e percebam a preocupação que os pais dedicam a eles. Estar sempre ao lado dos filhos nem sempre significa vê-los, ouvi-los e atender às suas necessidades com qualidade. Assumir um comprometimento tão grande envolve responsabilidade e isso provoca ansiedade. O movimento que segue o desenvolvimento dos filhos é acompanhado por curiosidades, descobertas, desafios e conflitos que exigem dos pais postura de autoridade para também ser a segurança daquele que está se descobrindo e descobrindo o mundo. Faz-se importante nesse processo que os pais estabeleçam regras e usem os "nãos" necessários, na hora e na dosagem adequada a fim de desenvolver nos filhos a autonomia, a segurança e os limites (FURTADO, 2009).

Para Riera (1995), os limites que são necessários durante o desenvolvimento da adolescência têm tanta importância quanto em qualquer outro período do desenvolvimento. A autora afirma que os seres humanos, por natureza, são testadores de limites e procuram explorar os limites exteriores da própria existência. "Os adolescentes não são diferentes. Antes de poder se adaptar e relaxar em algo, eles precisam entender e experimentar os parâmetros exatos do ambiente. Seu teste é um meio de explorar os limites" (RIERA, 1995, p. 94).

Kobarg et al. (2006), indicam que é através do modelo do comportamento parental, pelo qual os cuidadores estabelecem a relação com a criança, desde a sua concepção até a vida adulta, que exercerá a maior influência no processo de desenvolvimento da criança e que determinará as formas de educação transmitidas. Segundo os autores, os hábitos e costumes transmitidos de uma geração para outra determinam a cultura de um grupo e estabelecem os fundamentos do relacionamento e das formas de lidar com os filhos.

Apresentaremos a seguir o resultado de um trabalho de pesquisa, realizado seguindo os procedimentos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), para a elaboração do Traba-

lho de Conclusão do curso de Psicologia. A entrevista procedeu com tópicos que abordaram questões como a forma de educação recebida e, transmitida, as marcas que cada entrevistado tem da educação recebida e, por último, as dificuldades encontradas para estabelecer os limites necessários na educação dos filhos. A entrevista foi aplicada em três famílias, atingindo as três gerações que compõem cada família. As famílias são identificadas com letras, abrangendo as três gerações daquela mesma família (ex: a família A abrange geração 1, geração 2 e geração 3). Dessa forma, temos nessa pesquisa a família A, família B e família C, com três gerações em cada família.

Ressaltamos que o trabalho não apresenta uma amostragem representativa, porém o objetivo foi identificar alguns modelos de educação adotados pelas famílias e como esses modelos são transmitidos, observando-se a influência ou não do sistema social em que estão inseridos.

Características dos entrevistados:

Geração	**Família**	**Idade**	**Profissão**	**Escolarid.**	**Filhos**	**Estado civil**
1ª	A	67	Aposentada	Fund. inc.	5	Viúva
	B	62	Aposentada	Fund. inc.	2	Casada
	C	68	Aposentada	Fund.	3	Separada
2ª	A	43	Benef. INSS	Médio	4	Casada
	B	36	Enfermeira	Superior	1	Casada
	C	46	Pedreiro	Médio	3	Casado
3ª	A	15	Estudante	Fund. inc.	0	Solteira
	B	12	Estudante	7ª série	0	Solteira
	C	17	Estudante	Médio	0	Solteira

Resultados da pesquisa: primeira geração

A primeira geração entrevistada já se encontra aposentada e tiveram sua criação no interior, onde a produção e subsistência eram baseadas na agricultura. Através das entrevistas, percebeu-se que para essa geração o pai era o responsável pela educação. Foi uma figura de autoridade que impunha medo e muito respeito. Tudo se remetia a ele em questões de organização da família e de desenvolvimento das atividades de trabalho. O pai era o chefe da família e estabelecia o que era certo e o que era errado. Os comentários ilustram essa constatação: *"Porque meu pai falava uma coisa e era aquilo e até hoje ele é assim. Se ele falava que pedra é água, não adiantava dizer que não" (Primeira geração, 62 anos. Família B). "O pai dava umas varadas na bunda se nós saía do trilho" (primeira geração, família C).*

Na família C, a mãe também aparece como figura de respeito por adotar medidas punitivas, como puxar a orelha. *"Se nós não obedecia, a mãe dava puxão de orelha" (Primeira geração, 68 anos. Família C).*

Os valores considerados importantes geralmente eram transmitidos pelo pai. Era uma forma rígida e regrada de transmitir, fazendo com que os filhos levassem aqueles ensinamentos como condutas para a vida.

A mãe, por sua vez, correspondia com as expectativas sociais da época, sendo a educadora da casa, que se dedicava aos filhos, com preocupação de transmitir-lhes conhecimento, cuidar das crianças e ensinar habilidades domésticas às meninas. A mãe era a figura mais próxima e de confiança dos filhos, demonstrava mais afeto e conversava mais, enquanto o pai era rígido e fazia valer os limites, principalmente através do respeito. Isso pode ser observado na primeira geração da família A: *"Meu padrasto dizia que falava uma vez só e não precisava mais falar, tinha que*

entender o recado. Já a mãe conversava mais" (Primeira geração, 67 anos. Família A).

O modelo de família apresentado pela primeira geração dos entrevistados, na qual foram criados, mostra uma família muito tradicional, patriarcal, mas com muito respeito aos pais, em que a honra da família era um princípio muito valorizado. A mulher era a principal responsável pelos filhos, tinha respeito e admiração pela sua afetividade, enquanto o pai era mais respeitado pelo medo que impunha aos filhos, por exigir respeito e obediência. Tatsch, Teixeira e Gomes (2003) identificam que o modelo de educação recebido pelas gerações mais antigas seguia o modelo autoritativo[1], em que os pais se apresentavam muito exigentes e muito responsivos na educação dos filhos, fazendo com que esses demonstrassem alto rendimento e produtividade nas atividades que realizavam.

No decorrer do tempo, o modelo familiar desenvolvido pela primeira geração de entrevistados apresenta uma mudança em relação ao modelo recebido, demonstrando menos rigidez na educação dos filhos. Existia ainda a tendência de aplicar os mesmos modelos de educação com o desejo de transmitir os mesmos princípios recebidos, mas aparece o início de uma flexibilidade nas formas de educar. Esse processo é percebido quando a família B (1ª geração) refere: *"Não com aquela rigidez com que eu fui criada, mas eu procurei dar pra eles uma boa educação. Eu acho que não era necessário tanta rigidez como meus pais faziam, porque bater eu também batia, mas eu não criei da mesma forma que eles" (Primeira geração, 62 anos. Família B).*

A entrevistada da família C refere que nunca bateu, que nunca utilizou nem chinelo nem vara, mas pontua que apertava o pescoço e mordia o rosto dos filhos quando sentia que precisava

---

[1] Segundo os autores, palavra *autoritativo* não existe em português, mas ela foi escolhida para traduzir a expressão em inglês *authoritative*, que significa *ter autoridade, ser confiável*, ou ainda, *um comportamento ou uma fala que faz com que as pessoas respeitem e obedeçam.*

ser mais rígida: *"Mas eu não surrava meus filhos. Eu pegava, esgoelava e mordia o rosto deles" (Primeira geração, 68 anos. Família C).* A entrevistada, tendo apanhado dos pais com vara, diz que não bate nos filhos por não utilizar chinelo nem vara, mas reproduz de forma inconsciente o método de educação dos pais através de violência física ao morder o rosto e apertar o pescoço dos filhos. Assim a entrevistada reproduz inconscientemente os modelos de educação recebido dos pais que utilizava métodos com violência física. Segundo Käes (2005), esse é o processo de transmissão inconsciente de formas culturais da família.

Da forma *autoritativa* recebida na educação, essa geração procura transmitir uma educação menos rígida, mas ainda mantendo a exigência. É a forma de educar que Tatsch, Teixeira e Gomes (2003) identificam como o modelo autoritário, em que os pais manifestam um estilo muito exigente e pouco responsivo no relacionamento com os filhos. É possível relacionar esse modelo de educação com o período histórico vivenciado pelas famílias, aproximadamente há 50 anos, em que as famílias eram numerosas e o modelo de produção já começa a ser industrializado, exigindo que todos os membros das famílias se envolvessem com os trabalhos, principalmente as famílias rurais, para poderem produzir mais. Os pais, por sua vez, mantiveram a exigência na educação dos filhos, porém tornaram-se menos responsivos por estarem mais ocupados com o trabalho.

Com relação às marcas da educação, em todas as entrevistadas da primeira geração, o relato foi muito semelhante, ressaltando a honestidade, a obediência e o respeito como valores importantes que receberam na educação dos pais e que levaram para a vida.

Com relação às dificuldades encontradas pela primeira geração para estabelecer limites nos filhos, não encontramos relatos suficientes que demonstrem dificuldade com relação aos limites. Todas as entrevistadas demonstram que naquela época era diferente e não existiam tantos atrativos externos que dificultassem a relação dos filhos com os pais. Tem-se como exemplos,

as seguintes afirmações: "*É que antigamente era tudo mais fácil" (primeira geração,67 anos, família A). "Eles sempre me obedeceram bem. E depois eles só foram nos bailes depois que já tinham mais de 20 anos, porque a educação era diferente" (Primeira geração, 68 anos. Família C).*

Segunda geração

A segunda geração já teve sua criação na cidade e precisaram iniciar seus trabalhos desde cedo para auxiliar nas despesas da casa. Essa geração apresenta-se mais satisfeita com a educação recebida e relatam que sofreram algumas punições físicas, mas reconhecem terem merecido. Demonstram que não teve tanta rigidez como os pais foram criados: "*Quando a gente aprontava a gente levava castigo. Era uma chinelada e era merecido. [...] Na minha geração, na minha época era educação e respeito. Antigamente era o medo e para mim foi o respeito pelos pais" (Segunda geração, 36 anos. Família B). "Quando ela esgoelava e mordia nós, nós não gostava e chorava muito, mas era a forma de ela dominar e mostrar autoridade, porque muitas vezes só pela conversa não resolve, então tem que tomar uma atitude um pouco mais agressiva pra ter o resultado" (Segunda geração 46 anos. Família C).*

Nas marcas da educação recebida pela segunda geração, ainda percebemos muita semelhança com o relato da primeira geração. Não referem mais tanta rigidez por parte dos pais, mas uma abertura para uma confiança maior entre pais e filhos, mantendo o respeito e obediência aos pais, conforme os relatos: "*Exigiam que a gente respeitasse a regra das coisas. Tinha que cumprir com o horário e nós procurava fazer de uma forma com que ela criasse confiança na gente" (Segunda geração, 36 anos. Família B). "A mãe sempre disse o que era certo e errado. Dizia que era pra pedir e não roubar" (Segunda geração, 46 anos. Família C).*

A educação recebida pela segunda geração, mesmo apresentando certa flexibilidade em comparação à educação que os pais receberam, ainda traz muita carga cultural que se transmite através dos métodos e formas de educar, mantendo o legado familiar no que se refere à educação dos filhos. Segundo Lisboa, Carneiro e Jablonski (2007), é através da transmissão cultural na família que se compreende a maneira de conservação dos seus pontos de vistas, a fim de que a preservação e a sustentação do grupo sejam garantidas.

É possível perceber que a segunda geração de entrevistados sente dificuldade em transmitir de forma adequada a educação que pretendem dar aos filhos. A principal dificuldade está em aplicar formas de educação que produzam resultados e estabeleçam os limites necessários. Notam que estão muito flexíveis e a carência de um mínimo de rigidez faz falta na educação dos filhos: *"Porque quando a gente aprontava a gente levava castigo merecido. [...]. Muita coisa importante da família se perdeu. Pra mim é mais cômodo ela (a filha) ficar na televisão, na internet e não incomodando, por isso a gente sente a falha nessa maneira de educar" (Segunda geração, 36 anos. Família B).*

A entrevistada da família A também relata a dificuldade de seguir o modelo de educação dos pais: "*Não existe mais o respeito. Não é mais como era. Aquele tempo era bom. Como eu educo pela conversa não me obedecem muito. Eu falo, falo, falo e de tanto falar e não ser obedecida fui retendo e depois apareceu o resultado"* (a entrevistada possui gastrite nervosa) (Segunda geração, 43 anos. Família A).

Nota-se que o modelo de educação adotado pela segunda geração entrevistada apresenta-se muito diferente dos modelos aplicados pelas gerações anteriores. Não existe mais a exigência como antes, porém a responsividade é muito elevada, procurando atender às vontades e desejos dos filhos. Esse modelo de educação é identificado por Tatsch, Teixeira e Gomes (2003), como

o modelo indulgente, em que os pais são muito responsivos e pouco exigentes.

Nas falas dos entrevistados da segunda geração, aparece com nitidez a dificuldade que encontram em transmitir uma educação que seja capaz de estabelecer os limites nos filhos. Nota-se que os filhos não manifestam a mesma obediência e respeito aos pais como nas gerações anteriores: "*Se olhar de cara torta perto de visita eles dizem: O que tá olhando com a cara torta? Não existe mais o respeito" (segunda geração,43 anos, família A).*

A entrevistada da família B refere que acaba deixando fazer o que a filha quer porque se torna mais cômodo. "*Penso que a flexibilidade que existe hoje na educação acaba se tornando muito liberal. A Diana*[2] *hoje já não faz nada. Ela não é de escutar (segunda geração, 36 anos. Família B).*

Já na família C é possível perceber a dificuldade que os pais possuem em fazer valer as orientações que passam para a filha. "*Eu não bati nos meus filhos. Eu tenho comigo que pra Joana*[3] *faltou laço, faltou limites. Porque ela sempre pode fazer tudo e a gente nunca disse não vai, não faz, não pode. Pra mim a dificuldade foi em dizer o não. A Joana eu não conheço, porque eu nunca sei o que ela vai aprontar" (Segunda geração, 46 anos. Família C).*

Verifica-se nesse relato que existe o conflito entre pais e filha com relação à convivência e à educação transmitida pelos pais. Pereira, Furtado e Stamvoll (2009) identificam que os conflitos na família fazem parte da convivência e que são muito comuns quando seus membros encontram-se em diferentes ciclos de vida, apresentando necessidades e interesses de acordo com cada faixa etária.

Com relação à dificuldade dos pais em se apresentarem como autoridade, estabelecer os limites e dizer não quando necessário, Franarin e Furtado (2009) destacam que alguns fatores históricos

---

2 Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

3 Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

contribuíram para isso, como a repressão vivida pelas gerações anteriores que se tornou algo negativo e traumático, e a saída da mulher para o mercado de trabalho que deixou de dedicar seu tempo integral no cuidado com os filhos. Dessa forma, os pais ficam mais ausentes e longe de seus filhos. Para os autores, "como forma de compensar essa ausência, realizam todas as vontades dos filhos e procuram evitar o não, sendo um grande equívoco, pois os filhos precisam entender o *não* e que lhes digam até onde podem ir" (p. 40). Para Teixeira (2009), faz-se muito importante dar limites, algo bastante organizador e saudável para o sujeito em formação.

Guareschi (2004) ressalta que a educação das crianças não depende somente da família, mas do contexto de uma cultura com características específicas, que propõe determinados valores e que tem conotação social. Por isso, a educação é, antes de tudo, uma prática social profundamente influenciada pelo contexto sócio-histórico de cada época. Notamos que em tempos passados, a educação era bastante rígida e com severos métodos de aplicação, e que hoje já estão se adotando formas com mais diálogo, possibilitando a participação dos filhos na própria educação. Assim como os métodos rígidos na educação de antigamente, que eram uma forma de mediação para o desenvolvimento dos filhos e influenciados pelo contexto sócio-histórico da época, atualmente, com as grandes mudanças sociais que apresentam um contexto diferenciado, a educação tende a ser mais flexível e de maneira dialogada.

Identificou-se na fala da segunda geração que estes se encontram confusos em transmitir a educação, pois aparecem em um momento de transição e de muitas mudanças apresentadas pelo sistema social. Essa dificuldade é considerada por Reis et al. (2006) como um medo dos pais em repetir nos filhos a própria história de vida, adotando critérios de educação excessivamente rígidos em alguns casos e muito tolerantes em outros.

Essa geração que teve o privilégio de acompanhar o processo de evolução da tecnologia, de participar do processo de implantação de modernos sistemas de trabalho, de poder utilizar novas ferramentas que facilitaram muito a vida das pessoas, sente-se confusa porque está participando de uma fase muito diferente, talvez oposta daquela quando eles mesmos foram criados. Daí surge a dificuldade em saber qual a melhor forma em transmitir a educação aos filhos; se retomam o modelo de seus pais que é muito familiar e sabem como fazê-lo, mas os limitadores externos não dão total liberdade para isso, ou se adotam um novo modelo, influenciados pelo sistema em que estão inseridos no momento. Essa segunda opção seria a mais adequada, porém a mais difícil, pois os pais não se encontram suficientemente habilitados para isso.

Terceira geração

A terceira geração entrevistada encontra-se ainda em fase de formação escolar, com média de idade de 14,6 anos. Os entrevistados da terceira geração pouco referiram que a educação obtida foi rígida. Reconhecem que a educação que receberam e estão recebendo é boa porque é baseada no diálogo. A entrevistada da família A refere que o pai já foi mais rígido e que em alguns momentos ele chegava a bater. Acredita que o pai parou de bater porque atualmente ela já está mais compreensiva com a educação que o pai deseja transmitir. Já a mãe nunca bateu, pois estabelece uma forma de diálogo com as filhas para educá-las. Consideração que podem ser percebidas em: *"Meus pais me educam do jeito que eles acham certo. O pai quando sai do sério ele grita, é bem nervoso, ele fala alto, mas a mãe não, ela conversa. O pai grita muito, mas agora ele não bate, mas eu também mudei pra melhor" (Terceira geração, 15 anos. Família A).*

A entrevistada da terceira geração da família B observa que a educação que recebe é positiva para ela. "*Me educam de uma forma mais tranquila, com conversa. Às vezes algum puxão de orelha e castigos, mas é muito pouco" (terceira geração, 12 anos, família B).* A entrevistada avalia positivamente a forma com que está sendo educada e dos castigos que recebe por não se comportar direito. Entende como importante para seu futuro: "*Acho que o que meu pai faz pra mim, até mesmo o castigo, acho que é bom pra mim aprender" (Terceira geração, 12 anos. Família B).*

Já a entrevistada da família A considera importante a educação recebida para que na família se estabeleça a boa convivência. Considera também importante para se relacionar com outras pessoas, tendo respeito e bom comportamento nas relações extra-familiares. "*Meus pais não aceitavam que eu brigava com minhas irmãs. Eles diziam que não é pra brigar, que é pra se comportar. Daí eu aprendi que não é pra discutir e brigar com minhas irmãs. [...] É que a educação é importante pra respeitar as pessoas, se comportar direito" (Terceira geração, 15 anos. Família A).*

Nota-se que na terceira geração da família A e B, existe uma aproximação dos pais com os filhos. Criam-se laços afetivos mais fortes, o que antes era difícil de identificar, pois a educação ainda era muito rígida e dificultava essa aproximação entre pais e filhos. O fator em comum ressaltado pelos entrevistados da terceira geração, que possibilitou essa aproximação entre pais e filhos, foi o diálogo.

Essa situação de maior aproximação entre pais e filhos que se observa hoje nas gerações mais novas é explicado por Benincá e Gomes (1998), ao afirmarem que a grande inovação na relação entre pais e filhos foi a possibilidade de diálogo, aumentando a proximidade afetiva entre eles.

A terceira geração da família C apresenta-se mais rebelde e insatisfeita com a educação recebida. Valoriza a forma com que os pais transmitem a educação, sem bater e de forma dialogada, mas

considera ineficiente. "*Eles não batem. Eu fui bem educada pelos meus pais, embora eu não tenha muita afinidade com eles porque eu não falo de minha vida pra eles. Eu sou uma desconhecida pra eles. A educação que eles me deram eu não aprendi muito com isso. Eu ia sempre mais pelo que eu pensava. Às vezes eles diziam uma coisa e eu seguia pelo outro lado" (Terceira geração, 17 anos. Família C).*

A entrevistada apresenta o que Valsiner, apud Molon (2011), considera como o desenvolvimento de uma "cultura pessoal", quando o sujeito apresenta sua própria forma de ser, diferente daquelas aprendidas com a família. Isso acontece quando a pessoa recebe influências através da experiência prévia, ignorando, neutralizando, trivializando, resistindo e rejeitando as sugestões da família ou do meio social.

Na categoria da transmissão da educação, como a terceira geração entrevistada ainda não possui filhos, questionou-se essa geração sobre a maneira como irá educar seus filhos no futuro. Para a entrevistada da família B, a forma de educar dos pais em não bater e conversar bastante é a forma certa e que ela levará para educar os seus filhos. Observa ainda que a mãe não cobra muito e que ela mesma cobrará mais quando tiver seus filhos no futuro. Retomaria algumas práticas dos avós se necessário, pois entende que foi educada com muita flexibilidade e permissividade. "*Eu cobraria mais do que a minha mãe cobra de mim e faria de uma forma dialogada. É preciso cobrar um pouco mais pra ter um filho mais dedicado e responsável" (Terceira geração, 12 anos. Família B).*

Já a entrevistada da família A manifesta o desejo de educar seus filhos transmitindo os mesmos valores recebidos dos pais através da conversa, sem a necessidade de bater nos filhos. Caso não consiga ser obedecida, refere que daria alguns puxões de orelha. "*Eu acho que não vai precisar bater nos meus filhos, mas se precisar eu acho que vou fazer. Eu prefiro educar só pela conversa, porque batendo não adianta. Mas se eles não obedecerem, daí sim eu vou dar uns puxões de orelha" (Terceira geração, 15 anos. Família A).*

A entrevistada da família C refere que se dedicaria ao máximo para cuidar de seus filhos, mas não faria da mesma forma que seus pais fazem com ela. Diz que também não permitiria que seus filhos façam o que ela faz. Educaria seus filhos com muita calma e sem bater, pois batendo, segundo ela, é mais prejudicial do que saudável na educação. "*Vou me dedicar ao máximo possível. E pra passar para meus filhos quero fazer bem calmo, primeiro de forma dialogada, porque surrar de nada adianta, deixa a criança mais sem vergonha ainda. [...] Não penso em fazer através de surra, mas se não me obedecerem posso ser um pouco mais rígida e impor autoridade, mas sem bater" (Terceira geração, 17 anos. Família C).*

Lisboa, Carneiro e Jablonski (2007), identificam que existem gerações em que algum membro está disposto a transformar o legado da família, sendo percebido como uma ameaça pelos outros membros. Essa tentativa de transformação os expõem de tal forma que a sua integridade física e psíquica pode ser colocada à prova. Percebemos isso na família C quando os pais e a avó falam abertamente, diante da herdeira da terceira geração entrevistada e dos demais herdeiros da família sobre a dificuldade que encontram com relação à entrevistada, sendo julgada como a *ovelha negra* da família.

Fator interessante a ser observado na entrevista com os sujeitos da terceira geração é como pensam em seguir a flexibilidade ou rigidez apresentada pelos pais na educação que receberam. Existe a diferença de práticas adotadas entre as famílias, sendo que na família A, o desejo da entrevistada é manter o processo educativo recebido dos pais e, se for necessário, bateria nos filhos para ser obedecida, enquanto a entrevistada da família B cobraria mais do que ela mesmo é cobrada pelos pais. Diferentemente dessas, a entrevistada da família C não pretende seguir o modelo de educação adotado pelos pais por ser um modelo que não foi aprovado por ela, mas demonstra a possibilidade de ser rígida com os filhos, caso se torne necessário para manter autoridade.

As marcas da educação recebida pela terceira geração se diferencia entre as famílias. Nas famílias A e B, ambas as entrevistadas referem que tiveram aprendizados significativos e importantes para a vida delas e para a boa convivência familiar, enquanto a entrevistada da família C não destacou marcas significativas da educação que recebeu dos pais. Somente refere que não aprendeu muito com a educação adquirida, seguindo suas próprias vontades. Nesse caso, é possível perceber que os pais apresentaram grande dificuldade em estabelecer limites por não terem coragem ou habilidade suficientes em fazer valer a negativa em alguns momentos na educação da filha.

Na entrevista com a terceira geração, foi possível observar também a maior participação da mãe na educação dos filhos e na própria estruturação do núcleo familiar, havendo poucas referências ao pai durante a fala dos entrevistados. O pai aparece nas falas da terceira geração como a figura que ainda apresenta a maior rigidez na educação. Por outro lado, a mulher amplia sua participação na família, tem mais influência na educação dos filhos e conquista seu espaço no campo profissional. Mesmo assim, com muitas atividades, ela ainda é referência para os filhos em se tratando de educação.

Em três gerações, o modelo de família antes patriarcal, chefiada pelo pai que governava a estrutura familiar com mão de ferro, passou a um modelo bem mais flexível, permitindo a entrada da mulher em todos os âmbitos que envolvem a estruturação de uma família. Reis et al. (2006), refere que o papel do homem como provedor e autoridade masculina fica abalado e comprometido cada vez mais pelas mudanças ocorridas na família e na sociedade. O respeito dos filhos que existia antes pelos pais, motivado pelo medo, passou a um respeito amigável por terem se criado laços afetivos mais próximos, porém existe a preocupação que essa aproximação impeça os pais de estabelecerem os limites aos seus filhos. Os filhos passam a adquirir mais autonomia e maior liberdade de opinião, para que se desenvolvam como su-

jeitos críticos, com participação ativa em vários segmentos, seja na família, seja na sociedade.

Considerações finais

Com a realização da pesquisa foi possível perceber aspectos da valorização pela família demonstrada por todos os entrevistados. Estes atribuíram à família um valor importante pela responsabilidade que possui para a formação do indivíduo. Demonstraram também a preocupação com relação à educação transmitida ou com a educação que será transmitida, sendo necessária a conciliação com o sistema da atualidade que se apresenta em constantes mudanças, do qual a família também faz parte.

A família apresenta-se como o grupo de apoio primário da criança, da qual recebe atenção e cuidado para o seu bom desenvolvimento. Também proporciona formas educativas que são transmitidas à criança, orientações necessárias que condizem com o interesse da família, tendo em vista a adaptação desta criança com o sistema familiar onde ela está inserida. Em cada família apresentam-se diferentes maneiras de transmitir a educação, sendo que em algumas muito rígidas as técnicas como castigo e violência física são adotadas como a principal maneira de educar, enquanto em outras existe o diálogo que possibilita a participação de ambos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Pela educação, as famílias estabelecem uma forma de mediação entre a cultura familiar e o desenvolvimento do indivíduo, transmitindo-lhe aquilo que é considerado importante pela família. Dessa forma, estabelece-se no sujeito um esquema de constituição de suas capacidades, tornando-o capaz de entender o sistema do qual faz parte, absorvendo para si e levando adiante a mesma cultura recebida da família, ou ressignificando aquilo que recebeu no processo educativo, rompendo com alguns padrões transgeracionais estabelecidos na família.

Percebeu-se nas diferentes gerações a preocupação apresentada com relação à educação, com o desejo de transmitir aos filhos uma formação que os prepare para ter boas oportunidades na vida social, ao mesmo tempo em que saibam observar os direitos e deveres que lhes competem ao viverem em família e em sociedade. O que difere entre as gerações é a forma com que cada uma transmite ou pretende transmitir a educação, tendo em vista as mudanças que ocorreram com o passar do tempo e que possibilitam novas formas de educar.

Assim como as formas e métodos de educar sofrem alterações com o passar do tempo e com a influência do sistema social, também se observou a existência da possibilidade de o sujeito seguir ou não as orientações estabelecidas pela educação, podendo simplesmente ignorar tais orientações, disposto a transformar o legado da família através de uma espécie de filtragem daquilo que recebe, seja da família, seja da sociedade. Diz-se dessas situações que este é sujeito de seu próprio desenvolvimento, apresentando uma cultura pessoal própria por meio de reações manifestadas diante das mediações oferecidas pela família ou pelo meio social em que vive. A influência sócio-histórica foi notável nas entrevistas realizadas, sendo manifestada principalmente pelas primeiras gerações, as quais expõem preocupação com relação à educação dos mais jovens por viverem uma época em que a sociedade oferece diversos atrativos. Ao contrário dos dias atuais, a primeira geração refere que em tempos passados era tudo mais fácil, pois os filhos começavam a sair de casa quando já eram maiores de idade.

As diferentes visões do contexto social manifestadas entre as gerações entrevistadas possibilitou-nos observar que a família não possui a exclusividade na transmissão da educação e de valores aos seus membros. Vigotsky já afirmava a influência do contexto sócio-histórico na formação do sujeito, em que o ambiente de contato do sujeito oferece os vários processos de mediação para que ele se constitua como um ser de relações. Pelo contato e

interação com o ambiente social onde convive, o sujeito receberá diversas influências que o tornará um novo sujeito a cada interação estabelecida, ora carregando consigo alguns aprendizados, ora sendo refratário a outros, o que mostra a capacidade de participação do sujeito no processo de seu próprio desenvolvimento.

Foi possível perceber, ainda, entre as gerações que as formas de educar sofreram modificações no método, porém mantiveram o objetivo, que é transmitir praticamente os mesmos valores. As entrevistas apresentaram a mudança dos principais agentes transmissores da educação. A primeira geração entrevistada considera o pai como educador, com muita rigidez e até agressivo e a mãe aparece como *amiga* e protetora. Existia forte cobrança aos filhos no que se refere aos ensinamentos referentes à convivência e ao trabalho, os pais usavam métodos agressivos para fazer valer os ensinamentos transmitidos, caso fossem desobedecidos pelos filhos. Já nas gerações seguintes, a mãe aparece com muito mais intensidade na educação dos filhos. Nas segundas e terceiras gerações entrevistadas, o pai aparece muito pouco ao considerarmos a transmissão da educação, somente em alguns casos quando era necessário aplicar alguma punição aos filhos por alguma atitude desaprovada pelos pais. Mesmo assim, a existência de algum método de punição, como o bater, é usado com menos intensidade e com muito receio, pois reconhecem que existem limitadores externos que não dão plena liberdade para o uso de tais métodos, como ocorria na educação da primeira geração.

CAPÍTULO

VII

PARA UMA EDUCAÇÃO MEDIADA PELA MEMÓRIA DOS AVÓS

Agostinho Both
Tatiana Both

Educação é o que resta depois de ter esquecido tudo que se aprendeu na escola.
(Albert Einstein)

Este capítulo tem por objetivo mostrar o quanto a escola pode fazer pela melhoria das relações entre as gerações. Para tanto, foi promovida uma experiência com entrevistas entre alunos e avós, bem como uma análise dos conteúdos colhidos pelos alunos. A pesquisa realizada pelo autor, junto com um grupo de professores, mostra uma das possibilidades de a escola se responsabilizar pelo desenvolvimento ético de seus alunos. Isto é, a pesquisa com abordagem qualitativa pretendeu descobrir, através da aproximação de gerações mediada pela escola, os contornos do conhecimento e desenvolvimento de valores para a construção de identidades dos jovens e dos mais velhos; avaliou também o

potencial das narrativas e das entrevistas intergeracionais para a construção de papéis dos avós e do desenvolvimento da tolerância e da reciprocidade dos netos em relação a eles.

A memória, pelas observações e resultados da investigação, mostrou a vida que flui, mas resumida na corrente psicológica dos mais velhos e que pode ser retomada pelos mais jovens à medida em que houver uma adequada mediação que torne possível o passado alimentar o presente. As lembranças são realidades virtuais reveladoras da identidade de um determinado espaço social, podendo alimentar o espírito de quem queira delas se apropriar. *A percepção não é um simples contato do espírito com o objeto presente; está inteiramente impregnada das lembranças, imagens que a completam, interpretando-a* (BERGSON, 109).

As lembranças dos mais velhos podem contribuir no enriquecimento da percepção dos mais jovens, indicando por onde anda o sentido, o sofrimento, a virtude e o vício, a grandeza e os limites do destino humano dado por aqueles que já cumpriram uma longa trajetória de vida. Pela memória, o passado não só vem à tona, misturando-se com as percepções atuais, mas desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. As histórias dadas pelo diálogo e os encontros realizados no fazer atividades conjuntas podem tornar os interlocutores mais próximos e seus vínculos mais vigorosos.

A vida dos mais velhos pode produzir seus efeitos recíprocos, no presente estudo, sobre avós, e sobre os mais jovens, ampliando-se a identidade de ambos, seja pela constituição atual do valor das lembranças, seja pela narrativa mediadora da riqueza perceptual dos jovens e a satisfação dos mais velhos em falar sobre si mesmos.

Este entendimento a respeito da constituição do conhecimento e da personalidade, pelo enriquecimento perceptual, compreende que tal evento ocorre por determinação social. A linguagem da memória coletiva pode povoar a consciência dos

mais jovens, ampliando o poder da liberdade e da emancipação, uma vez que o universo das informações pode ser apropriado pelos mais jovens constituindo, também, os seus entendimentos éticos.

A memória pode constituir-se num resumo das vivências coletivas anteriores, organizadas pela linguagem com seus significados sociais e dos acontecimentos atuais e respectivos significados. Dessa maneira, existe um ofício uma vez que a reconstituição dos valores é um trabalho, possivelmente, tão importante quanto as experiências originais das lembranças reveladas. Há neste entendimento, uma aproximação entre o passado e o presente, onde as narrativas dadas em entrevistas, ou em sala de aula, não representaram somente as lembranças evocadas, mas o esforço de se revelar as formas mais precisas da ética comunitária.

Vale dizer que os significados recebem sua importância de acordo com as narrativas mediadas pela cultura e a escola seria o espaço importante na revelação da memória e, portanto, da qualidade com que a criança e o jovem vão olhar o seu mundo, apropriando-se de um universo significativo. Muitos avós, sujeitos da pesquisa que a seguir será apresentada, revelaram ser a escola o primeiro espaço pelo qual puderam dizer suas impressões sobre os valores praticados durante a vida.

A memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que não é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto (THOMSON, 94). Na pesquisa realizada, foram selecionados alguns valores em torno da família, da educação, da religiosidade, do trabalho, da pátria e da solidariedade.

A história oral dos mais velhos foi provocada por questões ou temas e revelou um universo de desejos sociais não esgotados. Se o valor da história oral pode ser questionado como método de investigação, por trazer no seu bojo as limitações da subjetividade, pode, de outra parte, trazer contribuições decisivas na organização

educacional, uma vez que o universo rememorado é um trabalho onde se encontram as vontades e os sonhos, as casas e o público, podendo-se colher a lição da comunidade. Se de um lado, a visão de quem lembra pode ser deturpada porque se funda na memória do depoente e, sendo a memória humana falha e deficiente, os acontecimentos ou impressões relatados podem ser distorcidos, episódios deslocados ou elementos omitidos (HAGUETTE, 94), por outro lado, o universo relatado é fidedigno enquanto representa proposições autênticas do universo da comunidade do narrador. Na experiência realizada, percebeu-se que o discurso dos mais velhos em suas histórias orais podem ser instrumentos de realização humana, pois traduzem a condição humana a ser emancipada ou a ser tomada com seus objetos de paixão. Este universo vivido e atualmente traduzido constituiu-se também em uma via ou espaço constituidor do conhecimento, de vontades, enfim, da personalidade das crianças envolvidas.

Tornou-se assim mais visível a necessidade da memória para a construção da identidade, pois não é o físico ou o territorial que permite a existência do grupo, e, sim, a dimensão do pertencimento social, criado por laços afetivos que mantêm a vida e o vivido no campo das lembranças comuns, geradora de uma memória social. Pollax, ao abordar o sentido social presente na memória dos grupos sociais, reforça o fator da diferenciação entre os grupos dado pela consciência de fronteiras socioculturais estabelecidas através dos sentimentos de pertencimento, criadores de identidade (FÉL1X, 42).

O diálogo entre as gerações, visto desta maneira, concede garantias das diferenças e da multiplicidade cultural da humanidade. Ele oferece o sabor da originalidade e da solidariedade através das virtudes existenciais do passado. Os vínculos com o passado foram e são estabelecidos na solidariedade, por oferecerem ideais de identificação de uma comunidade para os sujeitos nela inseridos.

Educação pela memória dos avós

O conteúdo das lembranças levadas a efeito pela organização de eventos passados ou entendimentos transformou-se, pela pesquisa realizada, em uma espécie de tecido pela qual os alunos puderam se vestir, garantindo mais autenticidade e confiança na sua própria forma de ser. Os temas lembrados e registrados transformaram-se em propostas experienciadas, não somente para garantir o melhor sentido à temporalidade dos interlocutores, mas para a reflexão em torno dos destinos a serem conferidos sobre os participantes inseridos no processo da interlocução. Assim a história oral transformou-se num instrumento de autoridade compartilhada, isto é, os interlocutores professores-alunos-idosos tomaram em seu poder a existência coletiva que gera as direções promotoras da qualidade de vida. *Projetos que assumem seriamente a tarefa de envolver as pessoas na exploração do significado de lembrar e no que fazer com as memórias para torná-las ativas e vivas não são meros objetos para colecionar e classificar* (THOMSON, 71). A primeira questão nesta pesquisa foi de se pensar com que bases se pode acreditar nestas afirmações sobre a importância das narrativas e seu significado educacional. A lógica parece nos indicar que a proximidade dos eventos e a necessidade de uma base ética confiável pode ser significativa. As falas dos alunos e dos avós comprovam adiante sobre a importância das narrativas como constituintes e constituidores da integridade e de prazer no desenvolvimento, tanto para quem narra como para quem ouve e realiza a reflexão. A ação educacional, feita pelo resgate da memória tematizada e discutida, produziu níveis de satisfação, solidariedade e compromisso de uns para com outros. Embora limitadas as experiências, pode-se avaliar sobre a importância da questão e a necessidade das primeiras posições teóricas para o encaminhamento do estado desta arte.

Não se buscou, em primeiro lugar, a importância da história oral como ampla gama de práticas históricas, o que já possui

suficiente respaldo científico como disciplina e metodologia. O que se conseguiu foi olhar a história oral como oportunidade educacional.

A memória dos mais velhos, pelo testemunho de jovens e avós, contribuiu para a organização da história local e regional, mas com a finalidade precípua de construir-se uma história mediada pela qualidade de vida, porquanto criou espaços para as relações interpessoais e enquanto ensejou a visibilidade e a identidade dos interlocutores. Dessa maneira, o tecido intersubjetivo da linguagem envolveu as partes em parâmetros éticos originais.

A história oral revelou-se como instrumento da educação, porquanto aperfeiçoou a consciência do grupo social que refletiu as dores inconscientes, realizando uma catarse ao analisar os exageros insuportáveis nas relações de poder. Não foram poucas as angústias na busca da dignidade em torno da saúde, do trabalho, da centralização do poder, da educação, das dificuldades nas relações da intimidade, das desigualdades, da exclusão, dos corpos descuidados, da sexualidade, dos serviços, da religiosidade, das gerações e de outros temas em busca de pronunciamento. De modo especial os alunos perceberam as dores passadas em busca da melhoria das condições de vida de seus pais, ensejando sentimentos de gratidão e cuidado.

A presença dos idosos com suas lembranças contribuiu não somente com o apelo da identidade histórica a ser conquistada pela rememoração comunitária. O que se pretendeu com maior ênfase foi aproximar os mais jovens do sentido de suas vidas na provocação do envolvimento dos mais velhos na construção de suas histórias. Existiu, mais que tudo, no esforço de integração de gerações, a intenção de celebrar virtudes expressas nas narrativas. Estas não se constituíram em relações impessoais, mas ao contrário, em relações afetivas pelas quais se viabilizaram o gosto pela vida e as diversas formas com as quais ela se veste.

Os professores e os alunos na educação pela memória

Se observarmos o tempo que as direções e professores utilizam em reuniões, podemos perceber que é gasto com as questões instrumentais como a distribuição do horário, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem e outras preocupações, mas o conteúdo educacional, sua metodologia e seus efeitos sobre os educandos são quase desconsiderados. A administração escolar esquece o principal que é dar sentido às vidas de seus alunos, através do *"processo de aquisição e construção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que se constituem em base para viver e participar da sociedade de forma autônoma, quer do ponto de vista intelectual como moral, social e afetivo"* (BAETA, 1995, p. l). E, nesse sentido, então, os educadores perdem sua competência, pois julgam que a ocupação do tempo em medidas disciplinares estaria garantindo a constituição de seres humanos interessantes. Sendo assim, os alunos ficam à mercê de opiniões fortuitas onde valem os valores instrumentais cujos efeitos se esgotam no consumo, na produção e no sucesso.

Os conhecimentos dos mais velhos possuem ingredientes que transcendem às informações do ensino tradicional. Eles traduzem para os alunos a possibilidade de olhar com outros olhos o mundo presente e ver a relatividade de nossas preocupações e, principalmente, um sentido de ternura tão ausente nas relações burocráticas de nosso ensino, pois nossos discursos pedagógicos estão cheios de boa vontade, mas incapazes de mover as crianças para direções que poderiam tornar melhores os cenários da vida. Sem estas conversas sobre o passado possivelmente ficaríamos devendo aos nossos alunos o sentido deles mesmos, pois não se reconhecem na proposta da globalização, pois tudo é igual. Os estilos de vida ficariam tão iguais uns dos outros que os alunos poderiam se perguntar sobre quem seriam eles.

A revelação de alguns professores, nesta investigação, mostrou que esta experiência foi muito importante, valendo as suas mediações como instrumento significativo para a vida de seus alunos. Por outro lado, percebeu-se que a participação sem envolvimento faz com que os registros dos alunos em torno das questões podem se tornar um exercício burocrático. Não menos importante é a observação sobre os vínculos do aluno em torno do desenvolvimento da proposta. Algumas turmas estiveram dispostas e responderam positivamente ao convite, outras necessitaram de insistentes visitas para que as entrevistas fossem colhidas. Ficou, então, evidente que além da proposta é necessário estar atento ao estado afetivo do grupo que é participante da pesquisa. Os professores, de outra parte, não podem ser apenas cooperadores passivos de uma atividade de aproximação de gerações. Seu entusiasmo é fundamental para a efetivação de um projeto educacional mediado pela memória dos avós.

Em resumo, pretendeu-se iniciar uma comunidade de falas com o objetivo de descobrir, através da aproximação de gerações mediada pela escola, os contornos do conhecimento e o desenvolvimento de valores para a construção de identidades dos jovens e dos mais velhos, avaliando-se o potencial das narrativas e das entrevistas intergeracionais para a construção de papéis dos avós e o desenvolvimento da tolerância e da reciprocidade dos netos em relação aos mais velhos.

Os caminhos do encontro

As entrevistas levaram em conta os seguintes temas: família, religião, educação, trabalho, solidariedade e pátria nas lembranças dos avós. Além das entrevistas, foi escolhida uma turma inteira para, numa celebração, ouvir de alunos e de avós as formas de percepção da experiência. Foram também sorteados 12 avós para avaliar o sentido que conferiram às entrevistas.

Os dados foram registrados durante o processo constituídos pelas entrevistas dos alunos com seus avós, pelas entrevistas com avós e pelos encontros ao final da pesquisa. Realizada a coleta de dados, foi realizada a análise de conteúdo, que confirmou a hipótese de que é possível aperfeiçoar as formas do processo pedagógico explorando-se o potencial de conhecimentos e da ética comunitária a serem expressos na interlocução entre avós e alunos e de que é possível neste processo obter-se efeitos positivos na constituição da personalidade dos sujeitos nele envolvidos.

Como acima foi revelado, reafirmando-se agora que, para melhor encaminhamento de propostas similares, algumas questões devem ser levadas em conta. A preparação e o acompanhamento do estado afetivo dos alunos e professores não podem ser descuidados. A qualidade das respostas está diretamente vinculada ao grau da capacidade em responder de boa vontade às entrevistas, tendo os procedimentos seguido a seguinte ordem:

- Convite aos professores de artes, língua portuguesa e história;
- Discussão em torno do projeto com base nas referências da literatura;
- Escolha dos temas objeto de investigação;
- Discussão em torno das formas de aproximação de gerações para a interlocução sobre os temas escolhidos;
- Organização das entrevistas para os alunos com as questões a serem levadas aos avós;
- Apresentação do projeto aos alunos, juntamente com os professores das turmas;
- Socialização dos registros dos alunos em sala de aula;
- Seleção da turma para apresentação da experiência de alunos e avós em sala de aula e em comemoração do evento;
- Entrevista do pesquisador e uma professora com avós envolvidos na pesquisa para verificação dos efeitos das entrevistas e das narrativas;
- Análise de conteúdo.

Sobre os resultados

Os benefícios da investigação recaíram, particularmente, sobre os avós e os alunos-netos. Tanto alunos como avós revelaram maior ou menor proveito de acordo com sua capacidade e o grau de cooperação em responder às solicitações. A preparação dos alunos, a disponibilidade e o entusiasmo dos professores e a intervenção mais decisiva diante de grupos menos envolvidos foram decisivos para a *performance* dos resultados.

O universo das categorias na percepção dos avós

Embora o interesse principal não se vinculasse a avaliar o universo perceptual dos avós em torno de categorias (mas sim a experiência recíproca das entrevistas), julgou-se oportuna a revelação da expressão dos avós sobre elas.

A família

Havia em tudo um zelo e uma obrigação inquestionável pela família e pela quantidade de filhos. Pareceu que os casais eram movidos, em sua intimidade, por razão de obrigação religiosa mais que pela decisão própria em conduzir suas vidas. Poderia se dizer que eram capturados em princípios inquestionáveis. Mesmo os castigos físicos eram comuns para a sustentação das normas de respeito e obediência.

Alguns avós revelaram a decepção em razão de não terem um tratamento simétrico entre o que foi oferecido e o que atualmente recebem dos filhos e da família. A maioria, porém, reconhece que existe uma dinâmica de relações saudáveis.

A educação

Na questão educacional existem quatro preocupações apontadas como significativas.

A primeira refere-se à continuidade da unidade familiar. Os avós desejam que seus netos permaneçam com espírito de

respeito em torno de seu núcleo, devotando atenção a seus pais e a seus avós. Outra atenção dos avós se volta para o poder de ficarem distantes dos vícios e da violência.

A terceira preocupação está em que não percam a oportunidade de estudarem, dando a entender que o espaço profissional acontece mediante a qualidade do aprendizado escolar.

Não menos preocupante, no processo educacional, relaciona-se ao desejo de que seus netos não tenham nos bens materiais a única fonte de segurança, podendo devotar um sentido para as suas vidas.

O TRABALHO

As entrevistas registram os sacrifícios do trabalho. A comunidade dos alunos revela um grau de dificuldades financeiras, o que é revelado pelos avós. Os seus trabalhos, em suas maioria, voltavam-se para atividades manuais, exigindo uma sobrecarga de esforços físicos. Revelam as dificuldades financeiras e é explicável o alívio que sentem quando seus netos se formam, acreditando que assim estarão libertos do sofrimento e dos limites financeiros. Indicam, em seus proferimentos, que assim estariam sendo afastadas a preocupação pela moradia e pela saúde precária.

A RELIGIÃO

As práticas religiosas eram sistemáticas e obrigatórias e, particularmente, alguns eventos e lugares marcaram o sentido de sua religiosidade. Olham preocupados com a pouca expressão religiosa de seus descendentes. Os textos sagrados, de modo especial os evangelhos, são lembrados como testemunho de sua fé. As festas confirmam a crença pela repetição dos atos celebrados e tais atividades religiosas continuam a ser praticadas pela maioria dos avós.

A SOLIDARIEDADE

Duas são as formas principais de revelarem a solidariedade. Principalmente aqueles que residiam no interior apresentaram seu testemunho, afirmando que os vizinhos eram objeto de dedicação em face de suas necessidades. Alguns avós manifestaram que os grupos de convivência servem de espaço para a prática da solidariedade.

A PÁTRIA

Os depoimentos apresentaram algumas expressões concretas sobre o sentido que a pátria possuía para eles. Grande parte dos avós afirmou que a melhor maneira de servir à pátria é desenvolver atitudes boas com virtudes de honestidade, trabalho e os cuidados com suas obrigações e com a natureza. Outras revelaram que o sentido de pátria se revela na qualidade da convivência. Outros apresentaram opinião de que a pátria se identifica com suas casas e é aí que se pode firmar o amor que se tem por ela.

O BENEFÍCIO PARA OS ALUNOS

Os resultados podem ser avaliados envolvendo as aprendizagens, as questões de maior interesse e a impressão que os avós causaram após a entrevista, o que pode levar à formação da própria identidade dos alunos, marcada pelas entrevistas

SOBRE AS APRENDIZAGENS

Mais que a internalização de informações, foram as experiências marcantes que podem ser levadas em consideração na análise dos registros dos alunos em torno de suas aprendizagens.

SOBRE A VIDA

Os textos, frutos da interlocução, revelam que os alunos puderam ter uma forte demonstração sobre a valorização da vida. Em certos registros, causou boa impressão aos alunos o quanto já

foi feito para que estivessem bem. A revelação dos valores e sua concretização no cotidiano da família, do trabalho, da solidariedade, ofereceu à maioria dos alunos um forte sentido de identidade e cuidado pessoal. As aprendizagens pelo contato vivo da palavra levaram a aprofundar certas atitudes: *Aprendi a ser mais simples e confiante, a respeitar as opiniões* ou pelas expressões tais como: *aprendi a dignidade,* revela-se o quanto a vida dos alunos e as relações foram sendo enriquecidas no desenrolar das entrevistas.

Sobre as virtudes

Parece haver um conjunto de direções a serem tomadas após as entrevistas. *Aprendi a lutar e não esmorecer.* As narrativas dos exemplos se configuram em convites decisivos e delimitam as formas das ações a comporem o cotidiano dos alunos. O diálogo enseja discursos vivos em torno de qualidades humanas necessárias ao desenvolvimento pessoal e social. A expressão: *aprendi a ter carinho* revela, em diversas entrevistas, a possibilidade da criação de vínculos e cuidados recíprocos.

Aprendi que a austeridade não diminui a bondade. Parece haver neste testemunho a necessidade do exercício continuado para obtenção de sucesso, o qual se aproxima de outro proferimento: *que o estudo é o meu caminho assim como a trabalho foi o deles enquanto jovens.*

Diversos alunos revelam que o maior aprendizado gira em torno da generosidade. Os testemunhos do sofrimento solidário e a preocupação atenta imprimiram neles a sensação de também estarem atentos em relação aos outros.

A experiência da vontade em relação à vida parece ser uma virtude apropriada à inconstância dos alunos a ponto de alguns afirmarem: as *coisas devem ser como nós queremos.* A virtude da decisão pode ser relativizada pelas dificuldades, mas o caráter pessoal de dar destino parece ser oportuno para eles.

Parece que diversos avós conseguiram mostrar aos seus netos que é necessário ser honesto, particularmente com os seus.

Sobre a identidade

Em diversos textos dos alunos é percebido o sentido de ampliação da identidade. Se é verdade que sobre as virtudes é dito que *aprendi a ser melhor*, por outro lado os testemunhos revelam uma espécie de sentido de si mesmos na história das categorias reveladas na voz dos mais velhos. No aprendizado do passado se evidencia o que em teoria foi proposto. A vida psicológica dos mais velhos pode produzir seus efeitos sobre eles próprios e os mais jovens, ampliando-se a identidade de ambos, seja pela constituição atual do valor das lembranças, seja pela narrativa mediadora e edificadora da riqueza perceptual dos netos.

A constituição do conhecimento e, por resultado, da personalidade, pelo enriquecimento perceptual, compreende que tal realidade ocorre por determinação social. A linguagem da memória coletiva povoa a consciência dos mais jovens ampliando-se o poder da liberdade e da emancipação, uma vez que o universo ecológico das informações constitui, também, seus entendimentos éticos. O sentido das vivências que se acumulam dimensiona a memória dos mais jovens, aprimorando-se o filtro pelo qual são engendradas as atitudes e as ações. Existe um autorreconhecimento pela extensão dos avós e uma espécie de imitação exemplar.

Sobre os interesses despertados

Os alunos foram despertados para diversos interesses de cunho pessoal e, particularmente, vincular. Chama atenção a descoberta do sentido dos avós na história familiar e, dentro deste contexto, podem ser apontadas algumas categorias expressivas desta realidade.

Da admiração

A autoridade democrática se revela não pela coerção, mas pelo compromisso determinado em eventos testemunhais. As falas conseguiram provocar um novo interesse pela vida dos avós, pois o *passado contado a limpo*, tornou-se instrumento para o respeito. O que mais despertou admiração foi a dedicação à família.

Dos eventos

Os acontecimentos evidenciaram as formas do compromisso. A experiência viva da voz que se embarga e da simplicidade contundente da revelação familiar e das alegrias, faz com que os netos internalizem estes padrões comportamentais impressos. A história oral feita de memória, fantasia e voz tornam colorido o perfil dos sobrenomes e dos nomes. Daí emanam o convite a outros projetos de continuidade destes mesmos eventos. Os alunos-netos perceberam melhor, em diversas falas, pela narrativa dos eventos invocados, os contornos da própria identidade.

Das diferenças

Os modos de vida no cotidiano dos avós foi uma das categorias que mais chamou atenção dos netos. Perceberam qualidades vitais, como religiosidade e sacrifício, tão diferentes de suas qualidades, parecendo-lhes haver séculos de reforma nos hábitos. Particularmente a sexualidade apresenta-se em outras roupagens, sendo vista pelos avós como interdito e pelos netos como um desejo sem culpa.

Do sacrifício

A impressão dos netos foi de estarem diante de *pessoas que fizeram a diferença.* A entrega absoluta e sem rodeios dos avós às suas causas familiares e religiosas e as consequências sobre o uso de seus corpos produziram efeitos de comparação na maneira dos netos olharem para si mesmos. Da narrativa dos sacrifícios resultou a apreciação da casa e dos seus e o chamamento para própria responsabilidade.

Do amor

Alguns alunos expressaram sua quase perplexidade face a duas direções conferidas nas relações afetivas. A primeira diz respeito às formas severas com que conduziam a expressão erótica durante o namoro e o medo que seus avós tinham de ir além da

expectativa social sobre a sexualidade. A segunda vai em direção às preocupações em torno da família. Esta exigia toda a dedicação e mesmo o sacrifício do prazer era levado como recomendação ética, pois era proibido o uso de preservativos. O resultado disso era o número grande de filhos que exigiam uma entrega total. A admiração dos netos residia no fato de seus avós concentrarem, então, tudo sobre a família, como única fonte de desvelo.

CONCLUINDO

Realizadas as entrevistas, diversas foram as consequências sobre a representação dos netos em relações aos avós. Aqueles perceberam melhor o papel histórico destes na família: uma espécie de vigor pessoal foi manifesto em razão da grandeza rememorada. Os alunos manifestaram que valia ser da família em razão de tantos sacrifícios feitos. Sentiram que seus avós são pessoas humildes e amorosas. Por outro lado, foram austeros, mas a causa pela qual tanto exigiam era justa. Em razão de todos os esforços tinham autoridade para aconselhar e, *por serem vencedores,* por serem *responsáveis e honestos* eles são uma *lição de vida.* Descobriram que eles é que são os *amigos verdadeiros.*

Para alguns netos, ficou a impressão de que eles zelaram pela união da família, garantindo sua continuidade e valor. Foram marcados também pelo enlevo da história dos valores e pela força que ainda fazem, radicalizando seu apreço para com os netos. Um fio de ternura pareceu-lhes tecer a mesma vida. Mesmo que alguns tenham julgado seus avós conservadores e duros em suas relações, aprenderam a vê-los como muito importantes. Alguns, raros, fizeram silêncio na apreciação da entrevista, possivelmente, por razões diversas, não satisfeitos com a história dos narradores. Outros alunos, no decorrer da entrevista, perceberam o quanto os avós eram carentes, tomando o encontro como mediador de futuros cuidados.

Perceberam seus avós como seres diferenciados nas atitudes face à vida, entretanto, conjugou-se melhor os caminhos da identidade dos alunos.

O momento da entrevista foi percebido pelos avós como reconhecimento de uma trajetória e *oportunidade de participar na educação do neto.* Para alguns avós a entrevista foi avaliada como ocasião de novas possibilidades de relacionamentos, incluindo o interesse dos netos em ampliar seu conhecimentos da família partir de informações colhidas de seus pais. Outros avós expuseram a ideia de aproximação entre os avós e os netos e de os netos terem mais atenção com seus pais.

Na fala de dois avós, pode-se avaliar a possibilidade da lição ética aprendida: "*O interesse com que ouviu mostra que é possível que tenha aprendido e a minha experiência foi bem ouvida*". As narrativas dos avós permitiram que os exemplos fossem uma possibilidade de internalização dos valores desejados: "*Mostrei alguns valores que não podem ser abandonados*".

Pelas expressões de agradecimentos informais demonstradas pelos avós, percebeu-se a importância do evento. Diversos deles estavam agradecidos, e muitos deles revelaram que foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de falarem sobre suas vidas.

Parte III

Afeto

CAPÍTULO

VIII

OS NOVOS EDUCADORES E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA

Marilise Brockstedt Lech

De todas as ciências, a educação é a mais espiritual, pois aplica-se às almas em via de evolução e condiciona o futuro de toda a humanidade.
(Pitágoras)

Nunca na história da humanidade os conhecimentos se ampliaram e se difundiram de maneira tão rápida. Nem o próprio sistema educacional, em todos os seus níveis de ensino, consegue dar conta de apresentar aos seus educandos o mínimo necessário para se obter o sucesso, em uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Contudo, o sucesso e a realização pessoal não dependem, necessariamente, do acúmulo de conhecimentos, mas, sim, dos modos de relacionamento dos sujeitos com o que sabem, com as pessoas que estão à sua volta, com o mundo externo e consigo mesmo, ou seja, com o seu mundo interno.

Sim, estamos falando de valores humanos, assunto que, embora pareça já estar saturado, pois não tem muitas novida-

des – afinal, os orientais já faziam importantes afirmações antes mesmo dos pensadores gregos –, indubitavelmente merece nossa atenção, uma vez que se faz necessário conhecer e relembrar o que já foi dito há milênios de anos. Atitudes de respeito, empatia, solidariedade, altruísmo, estima e uma postura cidadã estão dentre os valores responsáveis pela realização humana.

Pensar esse assunto torna-se urgente, pois fica cada vez mais claro que nós não nascemos humanos. Nós nos tornamos humanos pela via da educação. O desenvolvimento de uma consciência mais lúcida, crítica e humana deverá ser o pilar fundamental das ações de todos os educadores, seja na família, na escola ou na sociedade em geral.

Novos tempos, antigos valores

Apesar de o tema *educação e humanização* já estar sendo discutido há muito tempo ainda hoje não existem, e provavelmente nunca existirão, afirmações definitivas e absolutas sobre o que esses dois termos abarcam e representam. De qualquer forma, todo e qualquer avanço nos conceitos e na ampliação das diferentes interpretações, que, por mais antagônicos que algumas vezes possam parecer, sempre poderão ser complementares, expandindo a consciência humana e promovendo ações mais efetivas e educativas.

Muito se tem discutido sobre o papel da escola neste início de milênio. A sociedade mudou, novos paradigmas foram surgindo, mas, na prática, muitas coisas ainda seguem os padrões estabelecidos – e cristalizados – pela escola tradicional: transmissão de conteúdos com ênfase mais na memorização do que na compreensão, alunos enfileirados, debruçando-se sobre suas classes, fazendo de conta que estão ouvindo e que estão aprendendo, enquanto alguns professores ficam fazendo de conta que estão ensinando. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que,

embora ensinar conteúdos seja imprescindível, é preciso ir além. É preciso formar sujeitos mais conscientes e humanos para que a sociedade se torne um lugar melhor para se viver.

Essa função da escola está claramente definida na teoria dos quatro pilares da educação, construída por Jackes Delors (1999), na qual ele define que cabe à escola basear suas propostas educacionais, objetivando que o aluno aprenda a aprender, a fazer, a conviver e a ser. No entanto, os limites entre o papel da escola e o da família ainda não estão bem claros. Chega-se a afirmar que à escola cabe o papel de ensinar e à família o de educar.

Mas, afinal, o que significa educar? Conforme Alves (1995) esclarece, educar é humanizar, pois ser humano é uma condição e não vem de uma natureza pré-determinada. Sendo assim, devemos nos perguntar: é possível formar sujeitos mais humanos a partir dos conhecimentos construídos na escola? Quais as possibilidades e limites da escola frente à construção de seres mais humanos, no sentido amplo que essa palavra abarca? Quais as práticas e vivências que podem ser propostas na escola, que podem favorecer essa construção? Em que medida as aulas e os educadores contribuem para o desenvolvimento de uma consciência mais humana, moral e ética?

Respostas a essas perguntas são urgentes e poderão esclarecer e incrementar as ações docentes, mas esta não é somente uma tarefa da família e da escola, mas de toda sociedade, formal e informalmente.

A história da vida humana remonta há bilhões de anos, mas, afinal, o que nos confere a condição de humanos? Em algum momento da nossa filogenia (é da nossa ontogenia?) nos tornamos *seres humanos*. Seria a partir do desenvolvimento da capacidade de manipulação? Das primórdias demonstrações de racionalidade? Da capacidade de estabelecer significados e simbolismos? Ou da capacidade de sermos solidários? Independentemente da resposta dada a essas perguntas, não restam dúvidas de que a educação é a

grande ferramenta para que essas aprendizagens ocorram. Apesar da força do instinto e da espontaneidade, viver em sociedade requer conhecimentos afetivos, cognitivos e procedimentais que precisam ser transmitidos de geração a geração.

A EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO TRANSFORMADORA

Nas últimas décadas, um número quase incontável de autores, dentre eles Becker, Piaget, Vygostky, Ausubel, Freire, Gardner, Morin e Maturana, têm empreendido jornadas de estudo, conferências, pesquisas e publicações científicas a fim de melhor elucidar o processo que humaniza o homem. E, em algo, eles são unânimes: cabe à educação a condução deste processo, bem como, cabe à educação a possibilidade de transformação, tanto dos sujeitos, individualmente, quanto da sociedade.

Desde que o homem existe, o processo educacional acontece, inevitavelmente, de forma consciente ou inconsciente, formal ou informal. Seja por meio de fontes orais, de observação, de leituras e ou de acessos às mídias, em todo tempo e lugar, como em casa, no trabalho, no clube, nas ruas ou na escola, todas as pessoas estão, cada vez mais, expostas à possibilidade de aprender e de serem educadas. No entanto, isso nem sempre ocorre de maneira adequada e suficiente.

Os educadores devem ter clareza de que somente aquisições cognitivas não conferem aos seus educandos o sentido de humano e a capacidade de transformação. Se considerarmos a proposta pedagógica de Paulo Freire (2008), a educação formal deve ter em vista construir conhecimentos, porém, mais do que isso, deve humanizar a espécie humana, o que, para ele, materializa-se na construção da dignidade e na superação das realidades sociais que possam oprimi-la e impedi-la de se transformar e evoluir.

Nesse sentido, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) esclarece que os sujeitos podem ser transformados pela a sociedade, mas,

dialeticamente, também podem transformá-la, a partir de suas relações com a mesma. Para esse grande psicólogo russo, o que torna o homem humano é, justamente, a possibilidade de se relacionar bem com os outros, na coletividade. "Na ausência do outro, o homem não se constrói como homem", argumenta ele.

Com base na ideia de que, ao conviver com o outro, o homem se transforma, cabe lembrar Maturana (1998), que afirma que o processo educacional se dá na convivência entre as pessoas. Em uma de suas mais importantes citações, o autor esclarece:

> A educação é o processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (1998, p. 29).

Importância da escola

A escola é a principal instituição encarregada da educação formal. Como tal, deve estar absolutamente consciente de seu papel, de sua importância e de sua repercussão na vida das pessoas. Antes de ser uma instituição com finalidades de transmissão e de construção de saberes científicos, a escola é, sim, um eminente espaço de convivência e de aprendizagem humana em termos de valores, ética e moral. Mesmo na escola tradicional onde as trocas entre professores e alunos, alunos e alunos, funcionários e alunos, não eram objeto de planejamento e não faziam parte do currículo, ainda assim interferiam sobremaneira no processo educacional.

Felizmente, toda a comunidade escolar está percebendo, e já não era sem tempo, que os objetivos atitudinais devem ser traçados na construção de seus projetos político-pedagógicos. Em uma época em que as informações são despejadas pelas mídias eletrônicas e em que um número cada vez maior de

livros, revistas – científicas e não científicas – são produzidas, é hora de estabelecer sentido e significados a esses conhecimentos de tal forma que possam favorecer a sua própria utilização, transformando-os em boas atitudes no cotidiano, a favor do bem individual e coletivo. E esse tem sido um dos grandes papéis da escola nesse início de milênio.

A escola pode, sim, transformar os sujeitos em pessoas melhores e estes, consequentemente, podem transformar o mundo em um lugar melhor para se viver. Para tanto, fazem-se necessárias mudanças significativas nas metodologias e currículos escolares. De acordo com Ausubel (apud MOREIRA, 2010), as metodologias para promover a aprendizagem devem estar baseadas em conhecimentos mais significativos, tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos, indo dos fatos para os conceitos, e não o contrário. Além disso, o autor propõe que os conhecimentos devem estar sempre inseridos em um contexto mais integrador, de forma que as diferentes áreas se completem, dando mais sentido a cada uma delas. Para tanto, os professores deveriam ser melhor preparados e ter espaços para discutir e planejar, interdisciplinarmente.

Cientes do poder da educação, os encarregados de elaborar as políticas públicas para a educação deveriam focar na necessidade de formar bons profissionais, em especial de educação básica, pois estes atuarão na base do desenvolvimento humano dos sujeitos. Conforme aponta Santos (2010), é preciso

> perceber as tantas e evidentes transformações socioculturais e transportá-las para dentro da instituição educativa. É indispensável que os docentes apontem um ensino concebido de forma integral e motivadora (p. 22).

Sendo o ato de aprender uma das mais primitivas capacidades humanas, os educadores deveriam estar muito atentos e bem preparados e motivados, pois a conciliação dos conhecimentos

prontos e construídos com a formação humana e ética dos sujeitos deve ser a tônica das preocupações atuais. Esse tem sido um dos principais desafios para os educadores de hoje, diante de tantas transformações socioculturais e de questionamentos sobre os valores humanos. É preciso que a escola focalize os conhecimentos, porém, conciliá-los à humanização do homem pode ser a salvação do nosso planeta. E essa talvez seja a maior tarefa da educação.

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O MODELO DE EDUCADOR

Conforme propõe Howard Gardner (1995) em seu estudo das inteligências múltiplas, a soma da inteligência intrapsíquica e da intrapessoal resultam na inteligência emocional e representam as bases para a sabedoria do agir humano e seu consequente sucesso pessoal e profissional. Uma escola que não tenha em vista a formação de sujeitos melhores, mais humanos e inteligentes emocionais não favorecerá a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

Na mesma universidade e na mesma década, em estudos paralelos ao de Gardner, o psicólogo Daniel Golemann (1995) elaborou uma teoria sobre inteligência emocional, na qual afirmou que a realização humana depende da manifestação de determinadas qualidades básicas. Diante disso, cabe aos educadores pensarem em modos de colaborar com o desenvolvimento de tais qualidades, haja vista que elas não são inatas. Cabe a eles, ainda, darem-se conta que seu modelo de pessoa humana poderá ser decisivo no processo educacional e refletirem sobre suas condutas diante de seus educandos e do mundo.

Mas afinal, o que significa ser inteligente emocionalmente? De acordo com Goleman, significa que o sujeito detém os instrumentos essenciais para ter uma vida emocionalmente estruturada e feliz. Depois de sistematizar conhecimentos de várias épocas

e de diferentes estudiosos, ele resumiu esses instrumentos em apenas cinco qualidades: o autoconhecimento, o autocontrole, a automotivação, a socialização e a empatia, que é a capacidade de ser sensível aos sentimentos alheios.

O desenvolvimento dessas qualidades que formam o nosso quociente emocional (QE) e isso pode acontecer durante toda a vida. No entanto, esse processo não depende somente da aquisição de conhecimentos (quociente intelectual – QI), mas, acima de tudo, do estabelecimento de relações humanas construtivas com pessoas disponíveis para o diálogo e que ajudem a reconhecer e nominar os sentimentos positivos e negativos, próprios e alheios.

A aceitação dos sentimentos negativos como a raiva, o medo e a tristeza, permite que se possa verbalizá-los, ao invés de reprimi-los ou atuá-los inadequadamente. Diante da tristeza de alguém, por exemplo, pouco adiantaria algum amigo fazer palhaçadas ou convidar para uma festa. Momentaneamente, esses recursos poderiam até ajudar, contudo, o que deu origem àquele sentimento, que é o que precisa ser compreendido, vai continuar ali, latente, podendo provocar angústias ainda maiores. Além disso, se as ditas energias negativas não forem bem identificadas e elaboradas, poderão ser somatizadas, transformando-se, até mesmo, em doenças do corpo. Diante disso, o que precisa ser feito é uma *usinagem* dessa energia, transformando-a em energia positiva que pode ser o *estopim* para grandes realizações. Esse difícil, porém possível processo, pode ser considerado uma arte e é o que nos ajuda a ser mais resilientes, entusiasmados e de bem com a vida.

Na medida em que o tempo passa, caso as pessoas tenham refletido sobre suas experiências de vida e tirado delas algumas lições, a tendência é que vá incrementando seu QE. Isso pode ocorrer a partir de nossa autoconsciência, qualidade essa que nos ajuda a ter mais controle sobre nossas emoções.

Reconhecer cada uma de nossas emoções, refletir e, na medida do possível, ter o controle sobre elas, pode nos ajudar a expandir nossa inteligência emocional, aumentando, assim, nossa potência realizatória. Afinal, a pessoa que somos depende de nossas realizações e não somente do que sabemos, pensamos ou sentimos. E nossas realizações, por sua vez, dependem de nossas emoções...

EMOÇÃO E EDUCAÇÃO

A emoção, segundo o biólogo chileno Humberto Maturana, mora no corpo e é ela que nos torna humanos. Quando aprendemos a *escutar* o *discurso* da nossa corporeidade, o qual se expressa através do riso, do choro, da nossa postura, do rubor da face, do arrepio da pele, do coração palpitante e, acima de tudo, dos nossos gestos e ações, aprendemos a nos reconhecer e a nos respeitar mais. E é só respeitando a nós mesmos que aprendemos a respeitar o outro. O mesmo autor refere, ainda, que o que torna tudo isso possível é a emoção do amor.

Na medida em que amamos e expressamos o amor através de nossa corporeidade, que, segundo o fenomenólogo francês Merleaut-Ponty, é o nosso modo de ser e estar no mundo, estabelecemos relações mais inteligentes. Assim, o amor não pode ser só um sentimento, deve, sim, ser expressado como uma emoção que leva à ação, por meio do cuidado, do gesto solidário, da paciência,... mas, acima de tudo, pela aceitação do outro como um legítimo outro, mesmo frente às diferenças e às condutas indisciplinadas dos alunos. Os alunos que mais *perturbam* os professores, são os que, geralmente, mais precisam deles.

De nada adiantaria termos vastos conhecimentos científicos, que são necessários, é claro, ou mesmo saberes do cotidiano, se não fôssemos capazes de aplicá-los no nosso dia-a-dia, em prol do próprio bem, do bem ao próximo e de toda humanidade.

O desenvolvimento das emoções humanas depende de um processo interno de adaptação e readaptação do homem à realidade externa. Diante disso, a figura do educador assume uma posição inigualável, visto que ele será a base desse desenvolvimento. Considerando que todo ser humano é um educador, em todo tempo e lugar, e que o verdadeiro desenvolvimento se dá a partir das interações humanas, precisamos assumir posturas mais responsáveis e conscientes dos nossos papéis, afinal, educar não significa domesticar um corpo ou disciplinar uma inteligência, mas, sim, proporcionar, a partir da reflexão, um convívio social harmonioso, dentro das normas da cultura em que o sujeito está inserido, ao mesmo em tempo em que lhe é permitido desenvolver-se motora, cognitiva e emocionalmente.

Papel do educador diante do desenvolvimento humano

O papel de todo educador deveria iniciar por reconhecer a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, apresentando-lhe uma nova realidade a partir do que ela está preparada para assimilar, ao mesmo tempo em que deve possibilitar a potencialização de suas características próprias, tirando de dentro dela capacidades inatas e ou adquiridas pela experiência.

O desenvolvimento humano ocorre gradativa e continuamente. Sendo assim, para que esse processo não seja dificultado, o educador deve trabalhar a partir do espaço potencial de cada criança. Vygotsky, grande psicólogo e filósofo do início do século passado, propunha, já naquela época, que o educador deveria conhecer a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e elevar o grau de dificuldade, fazendo-a evoluir sempre um passo à frente, cuidando para que ela não fique apenas no já conhecido, mas também que não lhe seja apresentado o totalmente

desconhecido. É entre o espaço real e o espaço potencial que o desenvolvimento ocorre.

Para que o educador possa desempenhar bem sua função, ele precisa de conhecimentos técnicos, de conteúdos e métodos de ensino, mas, acima de tudo, precisa ser afetivo e estar identificado com o seu papel de educador, aceitando todos os implícitos desta tarefa. Segundo Perrenoud (2000), uma das maiores competências docentes é reconhecer e aceitar a complexidade do ato de educar. Sua condição de modelo de pessoa humana para o seu aluno, faz com que ele ensine tanto quanto o que sabe, quanto o como ele é. O que ele transmite ao aluno, afetivamente, é o que realmente vai propiciar o desenvolvimento global, que inclui, acima de tudo, as questões dos valores, da ética e da moral.

Aquilo que fica na memória do aluno depois que ele esquece o que lhe foi ensinado é o que realmente lhe proporcionou um verdadeiro desenvolvimento. Educar é muito mais do que ensinar. Piaget (1999) postulou que ensinar exige uma tomada de consciência; é dar a luz para iluminar o caminho do educando, mas o que fará com que ele percorra esse caminho depende muito mais dos valores do que dos conhecimentos que lhe foram passados.

EDUCAR X ENSINAR

Ao utilizarmos a metáfora da mãe que amamenta seu filho, podemos relacionar o leite àqueles conteúdos que devem ser ensinados. O leite formará o aspecto orgânico da criança, mas o que formará o seu aspecto psicológico não será o leite, mas sim, tudo aquilo que a mãe venha passar junto com o leite, naquele sublime momento. Nesse sentido, educamos nossos alunos através daquilo que passamos junto com o que ensinamos. É esse *plus* que lhes permite ancorar os aspectos cognitivos nos aspectos afetivos, conduzindo-os à construção de significados e à esperada aplicação destes conhecimentos a favor do bem, transformando

sua realidade. A disponibilidade, a confiança, a segurança e o comprometimento do professor são imediatamente percebidos pelo aluno, causando profundas e positivas marcas em seu desenvolvimento humano. Contudo, bem como as qualidades do educador, seus *defeitos* também podem deixar marcas...

A educação propicia um saudável desenvolvimento quando o educador reconhece que o educando está ali para conhecer, conviver, fazer e, acima de tudo, para ser. Ser um indivíduo com autonomia, espírito crítico e sensibilidade suficiente para identificar suas necessidades e a do outro e, assim, poder agir de forma que o leve a encontrar a felicidade, fim último das coisas.

Jacks Delors (1999) adverte que precisamos saber para poder fazer e que precisamos fazer não somente para sobreviver, mas para conviver melhor com as pessoas, pois é só assim que podemos nos tornar pessoas melhores e mais felizes. Assim sendo, o que sabemos nesta vida só tem valor na medida em que usamos o que sabemos. Os conhecimentos não estão aí somente para serem armazenados e repetidos, mas para serem o gene das atitudes que devem favorecer o desenvolvimento sadio e o convívio entre as pessoas.

Conforme propõe Leonardo Boff (1999), é da vocação humanística que depende a nossa capacidade ética, que se expressa pela capacidade de cuidar, seja de nós mesmos, seja dos outros ou do nosso planeta. E isso não pode ser só um sonho para os educadores, deve, sim, ser a base para a construção dos projetos de vida pessoais e profissionais. E a educação ganha sentido à medida que favorece o despertar destes sonhos. Para ensinar aquilo que não está nos livros, ou seja, aquilo que ultrapassa o intelectivo do sujeito, o que o move para a ação, é preciso reconhecer algo que está no interior de si mesmo.

A RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO E A MOTIVAÇÃO

No processo educacional – do ensino e da aprendizagem –, a reciprocidade de sentimentos entre educador e educando é fundamental. O professor motiva o aluno ou o aluno motiva o professor? O desejo real do professor de que o aluno aprenda e seja feliz é o que realmente fará com que esse processo ocorra. Mas, se isso tudo isso parecer difícil, devemos lembrar das sábias palavras do poeta Mário Quintana, que dizia: "Ora... Se isso lhe parece impossível, não é motivo para deixar de querer".

A motivação está dentre as principais competências do professor, as quais têm sido cada vez mais discutidas, principalmente por educadores europeus, como Philippe Perrenoud, Edgar Morin e Gerard Vergnaud. Em unanimidade, estes estudiosos afirmam a necessidade de conscientizar os educadores de que, para educar, primeiro eles precisam gostar e se emocionar com o que fazem e, acima de tudo, devem ter sido muito bem educados. E essa pode ser a parte mais difícil...

A EDUCAÇÃO, O DESTINO DA SOCIEDADE E A COMPLEXIDADE

De acordo com Mosquera (1980), devemos entender que a educação é uma necessidade social que contribui ao destino das sociedades em todas as fases do desenvolvimento que compõem a história do homem e acontece em todos os espaços de convívio social entre as pessoas. Assim, a escola pode ser um verdadeiro templo, onde a educação ocorre de modo formal e também informal. Como tal, também deve ser um espaço de aprimoramento dos relacionamentos, de aceitação das diferenças, dos erros, das contradições, enfim, um espaço onde se busca a colaboração mútua.

A educação enquanto processo envolve mudanças, indeterminação. Sendo um processo, ela não tem um caminho determinado, fácil, contínuo e retilíneo. Nesse sentido, Vieira e Baggio (2010) afirmam que "a educação se faz quase sempre de modo *sui generis*". Os mesmos autores destacam, ainda, que:

> Para os físicos quânticos "Deus joga dados", e pela natureza da educação o professor também joga, queira ou não, saiba ou não, tenha consciência ou não. Seus dados são conteúdos, são relações que envolvem a complexidade do homo *sapiens/demens*. Seu problema é, talvez, mais complexo, pois seus dados, (aluno, conhecimento, escola, relações) são mutantes incontroláveis e imprevisíveis (p. 17).

A esse respeito, cabe destacar as ideias do sociólogo francês Edgar Morin (2000), que, a partir do estabelecimento de um novo paradigma – o qual denominou paradigma da complexidade – demonstrou, com uma visão sistêmica, que todos os conhecimentos e situações só podem ser compreendidos se analisados pelo ponto de vista da rede de inter-relações que os ligam e religam. Para definir a complexidade do processo educacional e a formação do humano, o autor afirma, ainda, que dependemos de saberes complexos e integrados e a isso denomina sabedoria. Nesse sentido, tanto professores quanto alunos devem ter clara a importância de buscar essa virtude humana. Strauch (2011) descreve a sabedoria como mescla especial de coração e mente, relacionando-a diretamente ao equilíbrio emocional.

Em outras palavras, Piaget (1994), em sua teoria sobre o desenvolvimento da moral, propõe que nossa inteligência divide-se em dois aspectos: cognitivo e afetivo. O aspecto cognitivo – conhecimentos – será validado na medida em que a dimensão afetiva permitir que se faça bom uso destes. Contudo, essa dimensão afetiva depende mais do estabelecimento de boas relações humanas do que de livros e saberes científicos. Aí está a necessidade de que os professores, antes de qualquer coisa, sejam bons educadores,

o que envolve serem capazes de agir afetivamente e de religar os saberes que foram recortados na perspectiva cartesiana, buscando, através de uma educação mais integral, estabelecer sentidos e *links* entre as diferentes disciplinas.

Embora todas as disciplinas trabalhadas nas escolas possam contribuir para o desenvolvimento integral do aluno e para a formação da sensibilidade humana, destacam-se as aulas de artes, literatura e educação física como espaços privilegiados para a formação humana, pois dão espaço para o desenvolvimento da sensibilidade, da criação, da convivência e da emoção.

Considerando-se a ideia acima, cabe lembrar os ensinamentos de Wilber (2007), que, dentre outras importantes contribuições para a educação, propôs a integração de todas as áreas do conhecimento humano. Diante disso, a escola deveria ampliar o seu olhar, buscando compreender a complexidade do seu papel, reconhecendo a multidimensionalidade dos conhecimentos e dos fatores que interferem nos seus resultados, recorrendo, em especial, às ciências como a psicologia, a sociologia, a filosofia, bem como a biologia.

Assim, talvez consiga atender melhor às demandas dos alunos e da sociedade, que clamam por mais respeito, aceitação das diferenças, metodologias mais ativas e possibilidades de exercer, na prática, a tão esperada cidadania, a qual pode ser caracterizada como a dedicação à coletividade, à construção de relações mais altruístas, empáticas e solidárias.

Por fim, conclui-se que a educação deve ser reconsiderada e repensada a partir de uma nova epistemologia, passando a ser vista como um processo mais agregador e transformador, que supere o paradigma cartesiano e compreenda o homem a partir de suas potencialidades humanas, pois, se o homem não nasce com valores pré-determinados, tão pouco prescinde deles em seu gene.

Assim como uma grande árvore está contida na semente, as aptidões humanas estão latentes em cada sujeito. É necessário,

em primeiro lugar, o comprometimento de pessoas afetivas, preparadas e com consciência lúcida de seu papel, que oportunizem o desenvolvimento das mesmas, em seus educandos. Aos que conseguem fazer isso, denominamos: *verdadeiro educador*.

CAPÍTULO

IX

AFETO... UMA SEMENTE DE FRUTOS ADOCICADOS

Eline Ester Grossi

O que há de maravilhoso numa casa,não é que ela nos abrigue e nos conforte, nem que tenha paredes; é que deposite em nós, lentamente, tantas provisões de doçura, que forme no fundo do nosso coração, essa nascente secreta de onde correm, como água da fonte, os sonhos.

(Saint Exupery)

Iniciarei o capítulo citando um comentário que minha mãe costuma dizer com frequência, ele é mais ou menos assim "Quanto eu criei minhas meninas (eu e minhas duas irmãs), o difícil era dar um prato de comida, hoje o difícil é educar os filhos". Sigo meu texto, contando uma vivência da minha infância que retrata a importância do afeto no desenvolvimento da criança e que complementa o significado das palavras de minha mãe: quando não tínhamos o que comer, minha mãe fazia uma baciada de pipoca (caramelizada com açúcar de cana, conhecido pela maioria, como açúcar mascavo) e café preto, ela, eu e mi-

nhas irmãs mais velhas nos sentávamos à mesa e esse era nosso almoço. Um gesto simples, com alimentos simples, num ambiente simples, mas regado de muito carinho e afeto. Era um momento muito especial, que ainda hoje nos enche de emoção relembrar esse tempo de muitas dificuldades, também nos faz perceber que a afetividade é um dos sentimentos mais nobres, pois o afeto é a junção de sentimentos como amor, proteção, humildade, coragem, cuidado, empatia, entre outros. O comportamento de minha mãe, através dos recursos que estavam em suas mãos (pipoca e café), aplacou uma das nossas necessidades de autoconservação (alimentação), mas acima de tudo, ela nos mostrou que mesmo nos momentos de dificuldades, os valores podem ser repassados e o afeto pode prevalecer. É com essa pequena introdução de minha vivência que dou vida a esse capítulo. O ponto principal deste texto é colocar em reflexão as necessidades afetivas das crianças e destacar a importância que os vínculos afetivos desempenham no desenvolvimento da mesma. Não busco trazer respostas, tenho a intensão de proporcionar a reflexão sobre o tema afetividade e sua importância no desenvolvimento das crianças, sendo assim, compreender que alguns comportamentos podem ter mudado, porém, as necessidades afetivas continuam sendo indispensáveis na constituição do sujeito. Ao longo do texto, teoria, histórias e vivências estarão interligadas para uma melhor compreensão da essência deste capítulo.

Podemos afirmar que as crianças se constituem através dos cuidados do outro, cuidados autoconservativos, como alimentação, higiene e saúde, cuidados psíquicos, como carinho, proteção, dedicação, nomeação de sentimentos, objetos e coisas no geral, dando seus devidos significados e cuidados sociais, como inserção na sociedade, cultura, valores, limites, etc., sendo assim, o papel que os pais e/ou responsáveis representam no desenvolvimento da criança é fundamental e essencial. Todos estes aspectos, introduzidos pelo outro/cuidador vão desenvolver um ser biopsicossocial apto ou não tão apto ao meio onde vive. Freud (1905) em seu

texto "Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade"[1] chocou a sociedade de Viena da época ao abordar e levar a público sua pesquisa sobre sexualidade infantil, onde a mesma (criança) é dotada de afeto, desejos e conflitos, a criança é dotada de pulsão sexual e destacou a importância que o outro tem no desenvolvimento desta e na organização destes sentimentos. O adulto, através dos cuidados que transfere à criança, é um mediador de organização para esta. O ato de nomear e dar significado aos sentimentos, objetos e comportamentos, proporciona para a mesma um ponto de referência e através da identificação com o cuidador/adulto, sua subjetividade vai sendo construída.

Mesmo em tempos atuais, a teoria de Freud sobre a sexualidade infantil é assunto de discussão no mundo dos teóricos, porém quando os seus estudos vieram ao conhecimento da sociedade em 1905, a palavra sexualidade tinha como contexto principal as questões relacionadas ao ato sexual (coito). Na época, colocar a inocência e pureza das crianças na berlinda foi uma afronte, um escândalo à sociedade. No texto "Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade", Freud destaca estágios de desenvolvimento psicossexuais[2] e explica que para ocorrerem de maneira *saudável*, necessitam de um adulto cuidador que aplaque e auxilie os conflitos destas etapas. Para que isso aconteça, tal auxílio deve vir acompanhado de uma carga de afeto, ou seja, o adulto cuidador, ao cuidar, nomear, significar, interditar e educar a criança, o fará de maneira a cumprir sua hierarquia com a mesma, porém, tal hierarquia deverá se realizar com afetividade. A criança em seu desenvolvimento necessitará de uma quantidade significativa de estímulos para que cada estágio siga seu curso dentro dos padrões esperados. Tais estímulos devem ser dosados. Nada em demasia, nada em escassez. A moderação e a coerência devem estar pre-

---

1 FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, VII Volume. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

2 Estágios psicossexuais: os estágios de desenvolvimento da personalidade sugeridos por Freud, consistem em oral, anal, fálico, de latência e genital.

sentes no cuidar da criança. Um desenvolvimento *saudável*, como já mencionado, traz resultados positivos para o sujeito. Freud salientava que os primeiros anos de desenvolvimento da criança (0 a 6 anos) são importantíssimos para o desenvolvimento de sua personalidade, sendo assim, um ambiente satisfatório (entre familiares ou cuidadores), que aplaque as necessidades exclusivas de cada estágio, proporcionará positivamente para o nascer de um sujeito apto ao seu meio.

Na época em que Freud levou a público seus estudos, a criança era vista como uma figura símbolo de pureza, inocência, fragilidade, visão esta que ainda permanece nos dias atuais. Infelizmente, nem sempre a infância foi considerada uma etapa importante durante o desenvolvimento das sociedades. Entrando um pouco nesse assunto, o livro de Philippe Ariès, intitulado *A história social da criança e da família*[3], apresenta uma visão de infância bem distorcida da que vemos hoje e da que era vista na época em que Freud escreveu seu texto sobre sexualidade infantil. Por meio de uma pesquisa, Ariès observou obras de arte e documentos religiosos que apresentavam as crianças em seus meios familiares e sociais, e por meio destes o autor descreve a maneira como eram tratadas e vistas pelos adultos cuidadores nos séculos XV ao XIX. A criança exerceu durante muito tempo papel insignificante dentro da família e da sociedade. Por alguns séculos, a certidão de nascimento não era exigida. Grande parte da sociedade da época desconhecia sua própria idade, pois não havia registros de nascimento. Os sentimentos em relação aos cuidados, à educação, ao afeto eram precários. A perda de uma criança precocemente não era motivo de abalo ou desespero. Havia um conformismo, uma frieza em relação a essa perda. No momento que aprendia a se defender sozinha, a criança era posta em companhia dos mais velhos. Não havia censura em relação aos ensinamentos adquiridos pela mesma. Ela, desde muito cedo,

---

3 ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

entrava para o mundo dos adultos, mundo esse que muitas vezes era desprovido de valores sociais, éticos e também de afetos. A falta de pudor prevaleceu por muitos anos nas sociedades antigas, por considerarem a criança um ser impúbere[4] acreditavam que ela era destituída de sexualidade e que os gestos e alusões praticados com a criança eram neutralizados e com o tempo perdiam sua essência sexual. Com o tempo, o sentimento de pudor foi sendo implantado nas sociedades antigas. A maneira de ver e cuidar das crianças nas sociedades antigas pode ser vista como algo triste e desumano, porém os cuidados dispensados às crianças – afeto, educação, valores – faziam parte dos costumes e tradição de uma determinada época, e nessa época esse tipo de tratamento era normal, comum, aceitável.

Através de tais obras artísticas e da pesquisa de Philippe Ariès, foi possível ter noção da importância (ou falta dela) que a criança exercia no meio em que vivia e também qual era o sentimento real dedicado a ela. Outro fator essencial dessas obras é o do sentimento perante a perda dos filhos precocemente. As famílias passaram a registrar nas obras (quadros, pinturas) ou mesmo nos túmulos a imagem do ente querido. O sentimento de afeto para com as crianças, e a dor de sua perda, surgiu com força no século XVIII. A criança passou a ser vista como um ser que possuía alma. As cenas da infância registradas pelas artes mostram a descoberta da 1ª infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena. No fim do século XVI, o respeito pela infância realmente surgiu. Ariès coloca que "o sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão" (p. 146).

---

4 Que não chegou à puberdade, seus órgãos reprodutores não estão maduros biologicamente para procriarem. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/impúbere/>. Acesso em: 29 de dezembro de 2013.

Com o surgimento da família moderna, aos poucos os costumes antigos e a visão antiga perante a criança foram se dissipando e tomando um rumo mais moderno e humano. Hoje em dia as crianças ocupam um lugar especial dentro da família e da sociedade. Os cuidados dedicados às crianças começam na gestação – pré-natal, enxovalzinho, quartinho. A chegada do bebê é motivo de festa e alegria. O pudor com os cuidados à criança se iniciam desde muito cedo. Cada etapa da criança é marcada por acontecimentos importantes e inesquecíveis. A perda de uma criança precocemente é algo muito doloroso e traumatizante, principalmente pela família. Áries ressalta, que "o cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia[5] do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno da família" (p. 277).

A importância da afetividade no desenvolvimento da criança apresenta-se, portanto, nos estudos de ambos os autores, mesmo com focos diferenciados. Freud com sua teoria da sexualidade e Philippe com sua pesquisa de cunho histórico e cultural, apresentam o afeto como ponto chave para o desenvolvimento e constituição do sujeito. Freud pontua fortemente o papel do cuidador adulto no processo desenvolvimental da criança e Philippe destacou o nascimento de uma nova visão para com a criança, voltada para o afeto, proteção e cuidados que vão além dos autoconservativos. É preciso conhecer um pouco sobre os estudos voltados ao mundo da criança para assim podermos entrelaçá-los com as vivências e melhor compreendê-los dentro do processo desenvolvimental dos sujeitos, pois o adulto de hoje foi a criança de ontem, a criança de hoje, será o adulto de amanhã e dentro desses dois mundos, infantil e adulto, a vida segue seu percurso de afetividades, cuidados, socialização e descendência.

---

5 É o conhecimento e descrição de imagens, estátuas e monumentos antigos, ciência das imagens produzidas pela pintura, escultura e pelas outras artes plásticas. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/iconografia/>. Acesso em: 29 de dezembro de 2013.

Helen Bee e Denise Boyd, no livro *A criança em desenvolvimento*[6], trazem-nos uma história verídica para exemplificar o bem que o vinculo afetivo proporciona na vida da criança (futuros adultos). No final dos anos 80, no Sudão, uma trágica saga começou, com apoio do governo deste país, uma lei islâmica expulsou milhões de famílias cristãs e animistas de seus lares, uma guerra civil que perdurou durante 10 anos. As famílias foram se refugiando, mas infelizmente muitos destes morreram e acabaram por deixar suas crianças desprotegidas. As crianças, conscientes do problema que estavam enfrentando, uniram-se e iniciaram uma marcha para se refugiarem. Os mais velhos protegiam os mais novos e por anos peregrinaram pelo deserto africano oriental – uma terra mortalmente perigosa. Nessa trajetória, muitas crianças morreram de fome, doenças e/ou foram mortas pelas hienas que atacavam o grupo durante a noite. Os que sobreviviam nada podiam fazer a não ser se refugiarem nas árvores. Os meninos perdidos (que na maioria eram meninas), como foram nomeados (uma alusão ao personagem Peter Pan), conseguiram chegar aos campos dos refugiados no Quênia e na Etiópia. Os funcionários destes campos de refugiados cuidaram das crianças e uma organização humanista dos EUA ajudaram muitas delas a se fixarem neste país. Cientistas acreditam que os meninos perdidos só conseguiram sobreviver devido ao vínculo afetivo que desenvolveram uns com os outros durante sua provação. Segundo Helen Bee (2011), "esses vínculos ajudaram as crianças a compensar emocionalmente a perda de seus pais. Portanto, esta história dos meninos perdidos serve como lembrete de que as ligações socioemocionais podem ser tão importantes para o desenvolvimento quanto o cuidado físico".

Os estudos teóricos nos colocam frente a referenciais e dados que nos permitem refletir sobre as questões afetivas dentro do processo de desenvolvimento do sujeito, um processo que se inicia

---

6 BEE, Helen; BOYD, Denise. *A criança em desenvolvimento*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

na infância, sendo os frutos do afeto colhidos no seguir da vida adulta. Muitos teóricos do desenvolvimento afirmam que os primeiros laços afetivos são os mais preciosos para o desenvolver da criança e que seus cuidadores desempenham um papel primordial na vida de seus protegidos. Dentro dessa linha de pensamento, vou expor aqui uma vivência pessoal que retrata o valor e poder da afetividade na vida do ser humano, como o amor pode, sem sombra de dúvidas, proporcionar resultados positivos em meio a uma problemática de doença, sofrimento, dores e perdas.

Aos meus nove anos de idade, fui acometida por uma doença rara que em menos de dois anos me transformou em uma criança enferma, com uma aparência frágil, desgastada pelo sofrimento, com sequelas irreversíveis no corpo e desenganada pelos médicos. A filha perfeita, alegre e ativa que meus pais haviam idealizado, dia a dia mostrava sinais de que estava indo embora. A enfermidade se agravou rapidamente e eu não pude mais sair da cama, porque me locomover de um lugar para outro já não era mais compatível com meu estado de saúde. Minha mãe então, juntamente com uma das minhas irmãs, de tempos em tempos, ia até Passo Fundo/RS para conversar com o médico sobre meu estado de saúde e em uma dessas vezes o médico informou que não havia mais nada que pudesse ser feito para melhorar minha situação, disse que minha família deveria esperar pelo pior. Minha mãe conta que veio a viagem inteira chorando e prometeu que quando chegasse em casa não contaria nada para mim, nem iria chorar, mas ela não suportou tamanha dor e ao chegar logo na área da nossa casa, entrou em desespero e me abraçou com muita força, inconformada com a previsão do médico. Eu sempre fiquei por dentro de tudo que estava acontecendo comigo. Era uma criança, mas minhas preocupações eram de adultos. Hoje, a facilidade de comunicação é acessível a todos. Na época, 25 anos atrás, poucas pessoas tinham telefone fixo em casa, muito menos celular, então, minha mãe foi até uma vizinha e ligou para o médico, dizendo "Doutor os médicos desenganam, mas Deus

não desengana!", ao que ele respondeu a ela "Que bom que a senhora pensa assim".

O período de enfermidade crítica perdurou por mais ou menos 10 anos, com crises terríveis de dores físicas e feridas (escarras e calcinoses) pelo corpo inteiro. A previsão do médico parecia que aos poucos ia se concretizando. Foi instalada na minha casa uma cama hospitalar com um colchão de água e os cuidados com minha higiene, medicação, alimentação, tratamentos eram todos realizados pela minha mãe, com o auxílio de alguns familiares. Nessa época, nossa condição financeira não era das melhores e meus pais não podiam pagar para alguém me cuidar e nem podiam arcar com certas despesas (materiais para cuidar das feridas), então minha mãe se virava da maneira que podia para suprir as minhas necessidades dessa época. Não somente o meu pai trabalhava, mas minha mãe também, ela nunca parou de trabalhar como doméstica de uma escola que ficava perto da nossa casa, pois seu salário complementava a renda da família que era baixa. Nos horários que ela trabalhava, quem ficava comigo era minha irmã mais velha, ela e meu sobrinho pequeno ficavam até minha mãe voltar do trabalho. Quando eu tinha crises fortes de dores, minha mãe era chamada e vinha correndo para casa para me atender. Às vezes, as crises demoravam a passar e o medo da perda aumentava tanto para mim, quanto para meus familiares. Os meus familiares sabiam que meu estado era gravíssimo e que a qualquer momento o pior poderia acontecer e com minha mãe não era diferente, ela sabia que eu estava muito doente, meu corpo mostrava isso diariamente, mas seu amor por mim foi o combustível para eu não desistir de viver e retribuir seu afeto diário.

Alguns cuidados de minha mãe merecem destaque nesse texto, pois são exemplos vivos de afeto verdadeiro. Na época da minha enfermidade, os gastos com farmácia eram elevados e nem tudo podia ser comprado para auxiliar nos cuidados prestados a mim, mas minha mãe achava formas alternativas para suprir algumas demandas. Com quase 100% do meu corpo tomado por

feridas (escarras) e calcinoses (problema relacionado à doença), era necessário fazer curativos várias vezes ao dia e comprar as gazes custava muito caro, então minha mãe pegava os lençóis de algodão branco, rasgava eles em pequenos pedaços, lavava-os, passava no álcool para desinfetar, passava ferro várias vezes e os usava nas feridas, e isso se manteve durante todo o período da enfermidade. Todas as vezes que fazia os curativos, tirava uma remessa dos paninhos, colocava outra e assim seguia lavando, desinfetando, esterilizando a seu modo para poder cuidar das minhas feridas. Outro detalhe importante: quando não podia comprar as pomadas para usar nas feridas, ela mesma preparava uma pomada caseira com ervas para não deixar de tratar e cuidar de mim. A hora dos curativos era terrível para mim, eu chorava muito, gritava, berrava de dor, mas lembro que minha mãe dizia "Está melhorando!" "Está quase sarado, só falta um pouquinho!" "Quando é daqui uns dias nem tem mais!" Essas palavras me acalmavam, eu sentia a dor e tinha certeza que o estado das feridas era lastimável, mas suas palavras soavam como se houvesse esperança e que, sim, daqui uns dias eu não as sentiria mais. Durante a noite, minha mãe precisava me virar mais de 20 vezes para que eu pudesse me acomodar e sentir menos dores, e, mesmo não dormindo bem, no outro dia, lá estava ela firme e forte para ir trabalhar e cuidar de mim mais um dia.

Minha história de vida vem misturada ao sofrimento, afeto e vontade de viver. Hoje minhas vivências me permitem compartilhar a importância que o cuidar com amor desempenha na vida do sujeito. Eu, juntamente com minhas irmãs mais velhas, fomos cuidadas e educadas dentro das condições que nossos pais nos ofereceram, mas, acima de tudo, fomos cuidadas e educadas com muito afeto e carinho. No momento que a vida nos apresenta um obstáculo, no meu caso, uma doença danosa ao extremo, o afeto vem para transformar as previsões negativas em resultados positivos, permitindo ao sujeito viver e superar as dificuldades vivenciadas. Como as crianças do Sudão, *Os meninos perdidos*,

que criaram um vínculo afetivo uns com os outros e que, segundo os cientistas, proporcionaram a sobrevivência dos mesmos, eu acredito que meu vínculo afetivo com minha mãe também proporcionou minha sobrevivência, pois vendo toda a dedicação dela, seus cuidados para comigo, sua luta, sua esperança, sua fé, senti despertar em mim a vontade de viver e retribuir todo seu carinho e dedicação. Os médicos, ainda hoje, não conseguem explicar como sobrevivi aos sérios problemas que a doença desencadeou e às diversas sequelas que ficaram. Lembro que, e em uma das consultas para ver se poderia ter algum tratamento que pudesse melhorar minha qualidade de vida, um médico me disse "tu sabe que você já deveria estar lá com São Pedro, mas os cuidados e o amor de sua mãe por você te salvaram". Isto é, até mesmo o médico, através de suas colocações, demonstrou acreditar no poder da afetividade.

Como nos diz um velho ditado popular, "Depois da tempestade vem a bonança", após longos anos de enfermidade, as crises mais graves estabilizaram-se e aos poucos e fui conseguindo estabelecer uma condição de vida melhor. Muitas sequelas ficaram por consequência da doença e restabelecer minha vida foi e é uma tarefa árdua. Com o apoio da minha família, em especial da minha mãe, fui à luta para conquistar meus objetivos, os quais foram sendo construídos ao longo da enfermidade.

Confesso que, por muitas vezes, pensei em desistir e minha mãe, com suas palavras e ações, me mostrava que não era bem assim. Era preciso continuar. Durante todo esse tempo de enfermidade, recuperação, perdas, conquistas, eu e minha mãe estendemos nosso vínculo afetivo não apenas como mãe e filha, mas também como amigas. Conviver juntas diariamente e ligadas por um carinho especial proporcionou várias trocas de ensinamentos. Quando reclamava/reclamo que era/sou feia, lá vinha/vem ela e dizia/diz "pra mim tu não é feia não, é linda". Quando eu dizia/digo que sou muito magra, que meu corpo é debilitado, ela dizia/diz "agora tu engordou, tu lembra que era

puro osso, olha agora dá para te pegar, está fazendo carne". Daí eu falo para ela: "Mãe, se vai assim, eu preciso durar mais de cem anos para engordar e ver o resultado. Eu não sou o Abraão da Bíblia que durou 600 anos". Então ela me responde "Mas como você vai querer engordar rápido, você não é um balão...", e nesses diálogos, às vezes conversas e até mesmo discussões, fui/vou guardando com carinho essas palavras afetuosas. Nos nossos bate-papos, surgem muitas lágrimas, mas também, muitas risadas.

Eu me olho no espelho hoje e percebo que algumas sequelas são irreversíveis, é verdade, e muitas vezes fico chateada com a esperança que minha mãe tem sobre eu me recuperar, ter uma cura completa, voltar a andar, ser completamente independente. Só que ao mesmo tempo, sinto que é essa esperança, esse afeto, esse carinho de minha mãe por mim que me impulsionam a seguir em frente e lutar pelos meus sonhos. Minha paixão pela vida existe porque primeiramente foi ela quem amou a minha vida, ensinando-me a amá-la (a vida) acima de qualquer coisa, qualquer sofrimento, qualquer obstáculo. Só aprendi a amar, porque fui amada, só aprendi superar, porque vi exemplos de superação, só aprendi a seguir em frente, porque alguém me amou e acreditou em mim. As previsões foram as piores, os médicos desenganaram: "Vai para casa, mãe, e espere pelo pior, nada mais tem a ser feito pela sua filha". Porém, contrariando as expectativas médicas, o afeto não somente salvou a filha, mas a levou por caminhos promissores de superação e conquistas. Se em todas as vezes que eu chamei minha mãe para me socorrer das dores, ela tivesse perdido um pedacinho, com certeza, ela não existiria mais, mas cheguei à conclusão que cada vez que eu chamava minha mãe, um pedacinho dela se fortificava em mim e as dores eram amenizadas. Como doses homeopáticas, os cuidados de minha mãe fizeram com que eu me fortalecesse e superasse as previsões médicas e de um possível destino infeliz, pois como nos diz Ana Terra, personagem de *O tempo e o*

vento, de Érico Veríssimo, "Quando se há vontade de viver, se contraria o destino".

Meu exemplo mostra o quando o afeto foi fundamental para a recuperação, os cuidados de minha mãe não só aplacaram as minhas necessidades autoconservativas, como também, proporcionaram um *milagre* perante as previsões dos médicos e da realidade que meu estado apresentava. Uma realidade que não era nada encantadora ou promissora, tudo rumava para uma história negativa e recheada de momentos obscuros e tristes, porém, a força e magnitude do amor foram o diferencial para o enredo de minha história.

O objetivo desse relato de minha vivência foi mostrar o valor curativo que o cuidado com afetividade desempenha nos quadros de doença na fase infantil. Pude deixar claro que, muitas vezes, a vida é milagrosamente transformada pelo poder imensurável do amor. No início deste capítulo, apresentamos uma síntese dos estudos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, pesquisas referentes à história social da criança, abordando, principalmente, o desenvolvimento *normal*, sem interferência de patologias, mostrando o quando as crianças dependem e precisam do cuidador adulto para seguirem o percurso do desenvolvimento de forma a cumprir e aplacar cada fase dentro das melhores expectativas. Quando adoeci estava com nove anos de idade, havia passado pela maioria das fases de desenvolvimento, estava em processo de autonomia, independência em algumas atividades, e, de uma hora para outra, passo a depender 100% dos meus pais, todos os cuidados da primeira infância voltam a fazer parte, mais uma vez, da vida dos meus cuidadores. Nesse período de enfermidade, além dos cuidados que a doença exigia e os autoconservativos, meus pais também tinham o compromisso de me educar, fortificando os valores, implantando ensinamentos e limites, bem como, interdição de comportamentos. Posso dizer que recebi muitos mimos nessa época, mas também recebi interditos importantes que ajudaram na constituição de minha personalidade. Os cuidados

afetuosos vieram unidos com uma educação afetuosa, a doença não permitiu que meus pais deixassem de lado os princípios de cuidadores responsáveis. Eles sabiam da gravidade do problema, no entanto, o cuidar e o educar transcorreram normalmente.

Quando menciono que, mesmo mimada, em estado crítico pela doença, meus pais não deixaram de me educar, introduzindo-me valores, limites e princípios, passo a refletir sobre as necessidades afetivas na atualidade e me arrisco a dizer que as necessidades continuam as mesmas, o que se modificou foram os comportamentos e o significado de alguns valores. Hoje, tudo parece estar facilitado, o consumo é elevado, o *ter* predomina sobre o *ser*, e o *afeto* é confundido com o *dar tudo para os filhos* e assim aplacar a ausência materna/paterna no processo de desenvolvimento da criança. Essa confusão de valores e educação resulta em crianças mais agitadas, inquietas, carentes, com diagnósticos de hiperatividade, déficit de atenção, depressão, dificuldades de aprendizagem e interação social. São crianças que, na maioria, tem tudo: brinquedo, roupas, computador, sapatos, alimentação, porém, a afetividade fica deficitária. Podemos comparar a criança com uma sementinha, sendo os pais os cuidadores. A semente é plantada (gestação), ela é esperada durante nove meses para sair o brotinho e o mesmo ser plantado em terra fértil. Quando o brotinho é cuidado, regado na medida certa, exposto ao sol nos horários certos, recolhido, adubado, tudo isso aplacado pelos jardineiros (cuidadores adultos – pais/responsáveis), ela vai ganhando forma de árvore. Porém, mesmo assim, continua precisando dos cuidados específicos para mantê-la no processo desenvolvimental esperado. Essa árvore é especial, precisa receber carinho, afeto, limites, interdições, é preciso, de tempos em tempos, fazer algumas podas, pois os galhos vão crescendo e, se não podados, os frutos não serão dos melhores. A árvore, além dos galhos, vai ganhando flores, conforme os cuidados recebidos, as flores serão mais lindas ou menos lindas. E, dependendo de como foi regada e podada, futuramente dará frutos. A árvore vai

crescer e os frutos vão ser saboreados, os resultados dos jardineiros serão vistos através do sabor de seus frutos, doces ou azedos, bem cuidados ou mal cuidados, saborosos ou nem tanto. Esses frutos produzirão sementes, ou seja serão futuros jardineiros que germinarão as sementes e o ciclo de vida das árvores seguirá seu curso, pois conforme atuem os jardineiros cuidadores, será a beleza do jardim.

Quando o assunto é afeto, cuidar com afetividade, ninguém melhor para traduzir a beleza desse sentimento do que um dos personagens mais fascinante da literatura mundial, *O pequeno príncipe*[7]. Ele nos ensina que somos responsáveis pelo que cativamos. Sobre seus cuidados para com sua Rosa, ele conversa com um Jardim de Rosas e diz "Sois belas, mas vazias. Não se pode morrer por vós. Minha Rosa, sem dúvida, um transeunte qualquer pensaria que se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que vós todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que abriguei com o para-vento. Foi dela que eu matei as larvas (exceto duas ou três por causa das borboletas). Foi a ela que eu escutei queixar-se ou gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. É a minha rosa". Complementado os ensinamentos do Pequeno Príncipe, a personagem Raposa destaca que "Foi o tempo que perdeste com a tua Rosa que fez tua Rosa tão importante".

---

7 SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 40. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

CAPÍTULO

X

COMPORTAMENTO SEXUAL DE MENINAS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Valdirene Triches
Tatiana Both

Não somos amados por sermos bons.
Somos bons porque somos amados.
(Desmond Tutu, arcebispo)

A adolescência é um período de descobertas, curiosidades, conflitos, ansiedades e formação de identidade. O adolescente vive o luto da perda da infância e, ao mesmo tempo, vivencia o desejo de ser adulto, mas sem ainda ter a maturidade necessária. O adolescente não é mais uma criança, tampouco um adulto. Está em um período de transição, em que é considerado velho demais para fazer certas coisas, mas ainda novo demais para outras. É na adolescência que sua identidade começa a tomar uma forma mais constante, o que também vem acompanhada de diversos processos de experimentação e curiosidades frente a novos tipos

de situação. Nesse período, é comum meninas adolescentes começarem a exercer sua sexualidade, muitas vezes, sem os devidos cuidados, ocasionando comportamentos de risco de gravidez e de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis.

Investigar o comportamento sexual na adolescência é algo de extrema relevância para a psicologia, pois se trata de um momento de grande importância no desenvolvimento humano, de construção da identidade e de entrada gradual no mundo adulto. Os adolescentes, muitas vezes, encontram-se angustiados pelas dúvidas a respeito de sua sexualidade, desde o ato sexual em si até as questões envolvendo os relacionamentos. Por isso, além de informações, precisam de acolhimento afetivo, exatamente pelos cuidados que a adolescência requer.

Diante dos fatores envolvidos no comportamento sexual de adolescentes, levando-se em conta tanto os aspectos sadios do desenvolvimento psicossexual quanto os riscos que os adolescentes estão expostos, as pesquisas neste campo tornam-se uma necessidade do ponto de vista social. Este capítulo investigou o comportamento sexual de um grupo de meninas adolescentes em situação de grande vulnerabilidade.

Foram vários os fatores para que esse grupo fosse considerado vulnerável. Um dos principais foi a própria comunidade no qual estava inserido, em um bairro onde a pobreza impera, com um grande número de pessoas em conflito com a lei e/ou uso indiscriminado de drogas lícitas e ilícitas, ademais de o bairro possuir um alto índice de gravidez na adolescência. Portanto, o próprio local não oferece modelos pró-sociais de conduta, circunscrevendo as meninas em situações de risco.

Diante de tal situação, investigou-se a percepção dessas meninas adolescentes sobre sexualidade e como esta é experimentada; a idade de início da relação sexual; o nível de intimidade com o parceiro para o ato sexual; o entendimento de *ficar*, *namorar* e *pegar*, bem como o conhecimento que possuem a respeito dos

diferentes meios contraceptivos. Verificaram-se, ainda, as fontes de informação que este grupo em questão possui a respeito da relação sexual e os fatores de proteção e risco na sexualidade.

A EXPERIMENTAÇÃO DA SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

O processo do ciclo vital possibilita a maturação do desenvolvimento corporal, tornando o ser humano apto à reprodução da espécie, conhecido como o fenômeno da puberdade. O amadurecimento é acompanhado também por alterações psicológicas, pois não somente se faz necessário fazer o luto pelo corpo infantil, mas, da mesma forma, pelo papel infantil, o qual vai transformando-se num ensaio para a vida adulta. Socialmente, a aproximação sexual altera-se, buscando cada vez mais intimidade, progressivamente separando-se dos pais para constituir seus próprios enlaces sociais na vida adulta.

Faze-se, então, necessário diferenciar a adolescência da puberdade. A puberdade é um processo marcado pelo desenvolvimento de mudanças físicas que geram a maturação do corpo, sendo que essas mudanças possibilitam a preparação para a reprodução. Já a adolescência vai além da maturação físico-biológico e engloba também várias questões psicológicas e sociais que precisam ser levadas em conta (ZAVASCHI, 2009).

A adolescência é acompanhada por mudanças psicológicas, como, por exemplo, as emoções, os comportamentos e as atitudes associadas à sexualidade, não apenas ao ser capaz de procriar, mas também aos padrões sociais e pessoais que acompanham as relações físicas íntimas, durante a vida (SPRINTHAL; COLLINS, 2008). A sexualidade "é uma forma de expressão, comunicação e afeto que se manifesta a todo o momento, seja por meio de um gesto, de um olhar ou de uma ação. É a energia que nos

motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade" (BRASIL, 2010, p. 13).

O adolescente poder vir a transferir toda a carga de experimentação para a questão sexual. Entende-se que a experimentação sexual é normal, mas pode tornar-se problemática quando não for acompanhada pelo cuidado de si, ou seja, não se protegendo de doenças e gravidez devido a atos impulsivos e inconsequentes.

A adolescência é o momento de preparo para a primeira experiência amorosa. O jovem percebe que a sexualidade tem certos riscos. Possui desejo por tal experiência, mas, ao mesmo tempo, tem medo (DOLTO, 2004).

Segundo Camargo e Ferrari (2009), na adolescência, a vivência da sexualidade se torna mais evidente. Na maioria das vezes, desponta através de práticas sexuais inseguras e pode tornar-se um problema em decorrência da falta de informação, tabus ou mesmo pelo medo de assumi-la. Não obstante, para Soares et al. (2008) e Beserra et al. (2008), o exercício da sexualidade de maneira irresponsável e inconsequente ocasiona conflitos e traz modificações nos projetos futuros de cada adolescente, o que resulta, na maioria das vezes, em situações de gravidez indesejada, aborto, doenças sexualmente transmissíveis, síndrome da imunodeficiência adquirida (DST/AIDS), abandono escolar e delinquência, consequentemente, interferindo em sua saúde total.

A noção das repercussões de um ato na vida de uma pessoa requer maturidade, portanto, quanto mais jovem, menor é a possibilidade de ponderar as consequências de atitudes atuais em projeções futuras. Nesse sentido, quanto mais cedo ocorre a prática sexual, maiores são as chances de uma relação sexual acontecer de forma desprotegida, pois no início da adolescência há menos maturidade para avaliar as dimensões futuras que um ato inconsequente pode causar.

São várias as razões para que a menina adolescente inicie a vida sexual precocemente. E que possa haver, provavelmente, um

código de conduta recomendando, em determinado momento ou a partir de certa idade, a perda da virgindade, visto que passaria a ser um peso na vida dessas adolescentes, servindo também como elemento de pressão para que ocorra a iniciação sexual.

Esse tipo de comportamento do grupo de adolescentes é comum. Tendem a se tornar fechados e possuem regras implícitas em relação ao modo de agir dentro e fora do grupo. Em algumas vezes, são até tirânicos neste aspecto e exercem pressão social para que sigam os padrões do grupo (SPRINTHAL; COLLINS, 2008; COLE; COLE, 2004). A aceitação e rejeição sentida no grupo são muito importantes para a formação da identidade, pois, segundo autores clássicos, como Aberastury (1986), Blos (1998), Elkind (1982) e Knobel (1992), experimentam-se no grupo a dependência que antes tinha-se dos pais, sendo uma forma de preparação para a vida adulta.

VULNERABILIDADES: A ADOLESCÊNCIA E SEU CONTEXTO

A estrutura familiar tem importância fundamental na preparação para o mundo adulto. Serve de modelo de vida para os adolescentes, auxiliando-os a encontrar amigos com comportamentos saudáveis para essa transferência da dependência que tinham antes com os pais e agora ficará depositada nos amigos.

A família é muito importante no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Sem dúvida, a constelação familiar é a primeira demonstração da sociedade que influencia e origina grande parte da conduta dos adolescentes (KNOBEL, 1981). Pratta e Santos (2007) comentam que, apesar das constituições familiares terem passado por diversas transformações nas últimas décadas, a família não perdeu a sua importância no desenvolvimento humano. As relações familiares ainda são um fator determinante para o comportamento e bem-estar do adolescente.

Monteiro et al. (2012) afirmam que o processo de subjetivação do adolescente depende muito das relações experenciadas com as figuras parentais. Os pais precisam oferecer condições necessárias para que o sujeito usufrua de sua condição de adolescente, tomando cuidado para não gerar uma relação de desamparo (seja devido à ausência da função paterna cuidadora e amorosa, seja na imposição de um modelo narcisista que coloque os filhos como ideal de completude). É importante que os pais saibam agir de forma equilibrada, sem negligenciar ou reprimir em excesso, mas sim fornecendo o apoio e os limites adequados aos filhos.

Dolto (2004) considera que a adolescência é uma idade frágil, mas também maravilhosa, uma vez que os adolescentes reagem igualmente a tudo que é feito de positivo por eles, apenas não manifestam isto de imediato. Nesse sentido, Knobel (1983) afirma que, se as primeiras discriminações forem predominantemente positivas, gratificantes e elaboradas, o indivíduo adquiriu boas imagens internas, bons objetivos internos, com os quais se identificará. Logo, a adolescência torna-se menos conflitiva. Então, para o autor, se o adolescente apresentou no passado um desenvolvimento de experiências positivas, incorporando objetos bons, a integração e a discriminação temporal serão mais fáceis e o futuro terá a identificação projetiva de um passado gratificante.

O adolescente sente que necessita planejar a sua vida, controlar as mudanças; precisa adaptar o mundo externo às suas necessidades imprescindíveis. Pode adquirir precocemente seu papel genital e a independência total, em períodos em que essa dependência é ainda necessária. Quando os pais têm dificuldades em entender as flutuações extremas dos polos entre a dependência e a independência, refúgio na fantasia/ânsia de crescimento, conquistas adultos-refúgio em conquistas infantis, atrapalham o trabalho do luto, no qual são indispensáveis constantes encenações e provas de perda e recuperação de ambas as idades: a infantil e a adulta (ABERASTURY, 1981).

Pensar a sexualidade como um processo que desabrocha na adolescência é pensar num universo de desejos, excitações, descobertas, sentimentos etc. No entanto, esse assunto não pode ser ignorado ou adiado, precisa ser elaborado, discutido e construído. Assim, nesse período de vida, é essencial uma apropriada educação sexual, através da qual o adolescente tenha a oportunidade de aprender a cuidar não só de sua saúde reprodutiva e da do seu parceiro, mas também tenha abertura para falar de dúvidas, medos, desejos, emoções etc. (SANTOS; NOGUEIRA, 2009).

A EDUCAÇÃO SEXUAL

Para Sprinthall e Collins (2008), a melhor preparação sobre atividade sexual que o adolescente pode receber deve abranger o diálogo com os pais. Não obstante, se houver ausência da orientação parental sobre estas questões, ele poderá ter benefícios com os programas de educação sexual que são ministrados na escola.

A maioria dos pais crê que os seus filhos adolescentes aprendem acerca do sexo através de outras fontes de informação, televisão, irmãos mais velhos ou colegas. Essa opção pelos amigos, para Camargo e Ferrari (2009), é própria dos adolescentes, mas também ocorre pela ausência ou até omissão tanto dos setores de educação e saúde como da família. Isso reforça a necessidade de rever as práticas educativas a serem efetivadas com adolescentes, as quais devem incluir educadores e familiares neste processo. Embora os autores apresentem a proposta de que a família e outros setores devem estar envolvidos, ressaltam que a escola representa um lugar importante para se trabalhar conhecimentos, habilidades e mudanças de comportamento, pois é o lugar em que o adolescente fica o maior tempo do seu dia. Deve-se aproveitar ao máximo este espaço e cada vez investir mais neste assunto.

No entanto, a escola pode escolher oferecer informações breves em virtude do conflito que o assunto pode gerar entre a

família e a escola. Segundo Sprinthall e Collins (2008), os pais, geralmente, receiam que a informação sexual possa encorajar a atividade sexual dos adolescentes. Isso, possivelmente, reduz as iniciativas das escolas em tratar mais profundamente o assunto para evitar confronto com a família.

Nesta perspectiva, uma forma de auxiliar a escola na implementação de trabalhos preventivos de educação sexual seja associar educação aos setores da saúde, através da execução de oficinas de saúde nos educandários. Beserra et al. (2008) apontam a necessidade de promover o acesso dos jovens ao uso do preservativo, amparando a resolução de problemas pessoais, sociais e culturais que inibem a negociação do uso. Através da realização de oficinas que norteiem e auxiliem a negociação do sexo seguro, pois os adolescentes não têm a capacidade de negociar o uso de preservativo, arriscando-se à vulnerabilidade de DST/AIDS e gravidez precoce. O uso do preservativo ainda é algo que traz dificuldade para o adolescente. Os preconceitos, a vergonha de ser sexualmente ativo e a sociedade são os maiores obstáculos.

Miguel e Tonelli (2007) discutem que importância e responsabilidade a mídia tem na transmissão de conhecimento sobre relacionamento, saúde reprodutiva, DST, HIV/AIDS, iniciação sexual etc., por ser uma forma de o adolescente não ter que se expor pelo interesse neste assunto com os demais, têm sido uma das informações mais buscadas. Para esses autores, é frequente o uso da mídia pelos adolescentes na procura de informações sobre sexualidade, assim como o jeito como aplicam este conhecimento.

Sabe-se que na atualidade o acesso à informação sobre sexualidade e métodos contraceptivos e de prevenção a DSTs tem sido cada vez mais facilitado aos adolescentes. No entanto, cabe questionar a qualidade deste acesso. Camargo e Botelho (2007, p. 2) afirmam que "a relação entre a informação e a ação (o comportamento) não tem um único sentido". O acesso à informação sobre os métodos de prevenção e contracepção não garante a aderência dos jovens à sua utilização. Os autores ob-

servam que o uso do preservativo, por exemplo, envolve aspectos afetivos, sexuais e os valores morais dos sujeitos. Dessa forma, é necessário que tais dimensões também sejam trabalhadas para a efetivação da prevenção.

A maioria dos adolescentes, de diversas faixas etárias, sabe que é plausível a contracepção. Entretanto, o conhecimento que possuem dos métodos existentes é limitado. A pílula é o método mais experimentado e é aquele que os adolescentes avaliam como o mais desejável. Já os preservativos são a única forma mais segura usada nas primeiras relações sexuais. Metade das ocorrências de gravidez, entre as adolescentes solteiras, acontece durante os primeiros seis meses após o início da atividade sexual, pois, geralmente, esquecem-se de tomar a pílula anticoncepcional. Outros métodos como dispositivos intrauterinos, os métodos químicos e o método do calendário, são pouco conhecidos ou percebidos pelos adolescentes. De uma maneira geral, ideias erradas sobre a probabilidade de engravidar e informações impróprias sobre a contracepção instituem as razões da maior parte dos adolescentes não conseguir utilizar eficazmente os métodos de controle de natalidade (SPRINTHALL; COLLINS, 2008).

A PESQUISA

Chegou o momento de expor os resultados e discussões da pesquisa sobre comportamento sexual de meninas em situação de vulnerabilidade. Antes, porém, vale a pena compartilhar os métodos utilizados no desenvolvimento deste estudo. A análise contou com a colaboração de 10 adolescentes do sexo feminino com idades entre quatorze 14 e dezessete 17 anos, estudantes de uma escola pública num bairro periférico de Passo Fundo – RS. O método utilizado foi de orientação qualitativa, através da realização de entrevistas e da análise de conteúdo dos dados. A escolha específica dessas meninas foi devido à vulnerabilidade

em que se encontravam, em virtude da própria fase e em razão da comunidade em que estavam inseridas. É um local onde a expectativa de vida é precária, tendo muitos fatores de vida limitantes, como a fácil disposição de drogas lícitas e ilícitas, fatores estressores, como comportamentos violentos dos moradores e alto índice de gravidez.

A seleção das entrevistadas ocorreu em sala de aula por critérios de inclusão (participação espontânea) e exclusão (idade diferente da estipulada). A efetiva participação exigiu autorização dos pais e/ou responsáveis, assim como da escola, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Meridional – IMED.

No questionário individual havia perguntas para que falassem delas e das demais meninas: "Como você percebe que a sexualidade é experimentada, na sua idade? Com que idade você acha que as meninas estão iniciando a vida sexual? O que é o pegar, ficar e namorar para você? Como é o uso do preservativo e qual o tipo mais usado? Quando surgem dúvidas sobre o assunto, com quem você conversa? Você sabe que riscos uma relação sexual pode ter? E quanto à gravidez? E sobre doenças sexualmente transmissíveis?"

Posteriormente, tudo foi transcrito e analisado. Foi possível, então, organizar os dados em categorias explicativas, preservando o caráter qualitativo da pesquisa, respeitando, assim, as percepções de cada participante, que ficaram identificadas pelas idades e pelas iniciais S1 ao S10 (Sujeitos).

A SEXUALIDADE DAS ADOLESCENTES: "PEGAR", "FICAR" E "NAMORAR"

O caráter lúdico da experimentação da sexualidade e, mais especificamente, do contato mais íntimo com o outro, pode iniciar numa aproximação efêmera, de poucas horas ou de uma noite (ato

chamado de "pegar"), ou iniciar uma relação mais prolongada (entendida como "ficar"), que podem ou não evoluir para um namoro, o qual se caracteriza por uma relação de responsabilidades recíprocas e familiares.

A conceituação dos termos *pegar/ficar* utilizados pelos jovens para designar seus relacionamentos pode ser ilustrado pela seguinte fala: *"Conhecer um piá e pedir para ficar com ele, e deu, depois não fala mais. Pede para ficar e fica uma vez, duas vez. Tem o beijo e as vezes até o sexo"* [S3 14 anos]. Entende-se o *pegar* como o estabelecimento de uma relação muito breve e passageira, que era tido, anteriormente, como uma atitude praticada, principalmente, pelo gênero masculino, mas que hoje passou a ser um comportamento cuja iniciativa também é feita pelas meninas. É uma relação na qual, geralmente, não há o envolvimento afetivo. Nota-se, portanto, que vem ocorrendo uma falta de investimento nas relações, de forma que o *pegar* e o *ficar* podem ser entendidos como uma relação que se tem com os objetos, rapidamente atualizável, tornando o mais antigo obsoleto e descartável.

Se este *pegar* acabar se prolongando surge, então, o *ficar*, que pode ser também algo eventual sem compromisso ou, se continuar *ficando*, pode desenvolver uma relação afetiva de *namoro*. Esse último já adquire uma conotação de afetividade e carinho, compartilhado na esfera social e familiar: *"Eu acho que é mais bonito namorar em casa, porque tem mais respeito, tem uma privacidade, a gente pode sair, é ter só aquela pessoa, se for manter a relação manter só com ela, que a gente conhece, que faz tempo que namora, possa conversar"* [S6 14 anos].

Na adolescência são comuns atitudes mais efêmeras nos relacionamentos, mas também ocorre a necessidade de ter um relacionamento mais terno, no qual a dedicação e a preocupação aparecem no intuito de preservar o objeto de amor (BLOS, 1998). Nesse aspecto, é importante ressaltar que, para grande parte das meninas entrevistadas, a diferença nesses modos de relacionar-se com o outro está na possibilidade de iniciar ou não a vida

sexual. O fato de não terem um namorado seria um interditor da iniciação sexual, como pode ser constatado na fala de S9 14 anos: "*aí já complica um pouco, por causa que, porque essa coisa da primeira vez, não é com qualquer um, tem que gostar da pessoa, principalmente sendo a primeira vez, acho que quando eu estivesse namorando com alguém.*"

Outro elemento envolvido na decisão de se tornarem sexualmente ativas é o fator idade, como evidenciado na fala de algumas garotas: "*Tem meninas muito novas que já têm filhos, sabe. É uma coisa assim que, para o jovem, sexo não tem sentido nenhum... Para mim, no meu ponto de vista, deveria começar com uns 16 [...] já tem uma responsabilidade...* [S6 14]". S10 14 anos comenta: "*Com 13, 14, a maioria... eu começaria bem pra frente, com 16... acho que não é certo, porque a gente tem que aprender muito coisa, isto não é certo começar antes do tempo...*". E ainda S4 de 15 anos refere: "*É muito cedo ainda, tem meninas a partir de 12 assim... Eu iniciaria quando tivesse mais cabeça... 20, 21... Mais formada, saber sobre as consequências*". Porém, na compreensão das meninas entrevistadas, a relação sexual dentro do namoro é considerada aceitável, mesmo que ocorra em uma faixa etária na qual não há ainda um sentimento de maior maturidade.

O NAMORO COMO PREFERÊNCIA PARA A EXPERIMENTAÇÃO DA SEXUALIDADE

Os dados fornecidos pelas jovens nas entrevistas permitiram verificar que a maioria delas é virgem. Relatam não terem iniciado a vida sexual por se considerarem muito novas e/ou porque aguardam um menino de quem gostem e pudessem estabelecer uma relação de namoro. Das duas meninas que já são sexualmente ativas, uma afirma ter tomado essa decisão por estar namorando – neste caso, portanto, considerar-se nova não foi relevante para inibir a decisão da iniciação sexual. A outra

menina manteve relações com uma pessoa de quem gostava, mas sem ter desenvolvido uma relação mais estável. Sua justificativa para a iniciação sexual foi por estar envolvida afetivamente e não ter uma rede de apoio familiar adequada. No entanto, é possível observar que a questão da afetividade pelo parceiro é um fator que tem um peso significativo na decisão da iniciação sexual.

Percebe-se, então, que as jovens apresentam certo cuidado com a escolha: trazem a ideia de que a relação sexual deve ocorrer dentro de uma relação onde haja intimidade. Também relatam que um namoro envolve a família, pois isso, para elas, é algo de conhecimento dos familiares, os quais sabem deste fato, mantendo uma estreita relação. Conhecendo-se, principalmente, os pais tanto das meninas quanto dos meninos, tem-se, assim, a entrada de um novo membro na família de cada um dos envolvidos no namoro. Além disso, a família de cada um acaba interagindo e criando vínculo, e isso deve ser levado em consideração. Sobre a percepção do que seria o namoro, a adolescente S3 14 anos declara: *"namorar é um relacionamento sério, e vai se conhecendo, pra se um dia a gente pensar em casar"*. No namoro, a questão familiar torna-se um fator de proteção, segundo a entrevistada S8 14 anos. *"Pra mim namorar e como ele vai lá em casa, daí a gente fica no sofá, ele conversa com a mãe conversa com o pai, depois ele vai para casa, a gente sai no fim de semana"*.

Entende-se que há uma busca destas meninas entrevistadas pelo amor romântico, sendo o namoro como algo desejado, especial, seguro de troca de afetos, significativo na decisão da iniciação sexual, pois não estar namorando foi interditor da iniciação sexual da maioria delas e relação sexual dentro do namoro é aceitável para as mesmas, mesmo sem idade e maturidade, pois elas consideram o namoro como algo estável e cuidadoso. Elas falam de amor usando o termo *gostar* e isto é visto na fala da menina [S9 14 anos]: "pra mim ficar com alguém eu tinha que gostar dessa pessoa"

Na pesquisa de Amaral e Fonseca (2006) com 16 adolescentes do sexo feminino, com idade entre 11 e 16 anos, foi evidenciado que, para as adolescentes, as manifestações de amor e carinho são requisitos indispensáveis na decisão de iniciar um relacionamento sexual, além da reciprocidade: um deve gostar do outro. As expectativas em relação ao namorado são bastante amplas: ser verdadeiro, sensível, amoroso, carinhoso, educado, honesto, gentil, fiel, ter respeito pela namorada, dentre outras. Os sentimentos e as expectativas femininas, centrados no desejo e no prazer, contrastam com a descrição do comportamento dos adolescentes do sexo masculino, com quem elas convivem. Apesar dessa disparidade entre o imaginário e a realidade, elas sonham em encontrar um namorado que preencha e atenda a todas as suas expectativas. Como visto na fala da adolescente [S6 14 anos]: "*porque eu to esperando para ter um namorado sabe, a chegar a idade certa*, *eu sou muito mais romântica, que gosta, mas de longe*".

Porém quando acontece a relação sem o comprometimento do namoro pode vir acompanhada de um sentimento de arrependimento e isto pode ser analisado na fala da menina [S7 14 anos]: "*mas eu me arrependo de ter perdido a virgindade, no momento eu queria, ah ele é o amor da minha vida, gosta de mim isso e aquilo, mas hoje me arrependo, eu queria ter perdido com uma pessoa que gostasse que me amasse que me assumisse, mas não, ele fez diferente, porque geralmente as meninas são mais românticas, delicadas, gostam mais. é que tipo assim hoje em dia, os meninos não querem só beijinho, não querem só ficar, não querem só um momento, eles querem mais, geralmente querem sexualidade, e as meninas como gostam, como querem um compromisso elas vão caindo, ou porque elas querem sair de casa*".

Diante das colocações acima, percebe-se a importância dos fatores de proteção e de risco no desenvolvimento da sexualidade dos sujeitos adolescentes, tema a ser abordado no item a seguir.

PROTEÇÃO E RISCO ENVOLVIDOS NO CUIDADO DE SI

Além de valorizar o namoro como escolha de relação, as adolescentes demonstraram ter um bom nível de conhecimento a respeito de métodos contraceptivos e de prevenção de DSTs. As fontes de informação e de apoio são muitas, aparecendo neste cenário a família e o acesso à saúde no ambulatório próximo à residência das meninas. Essa constatação foi observada tanto na fala de quem já teve relação sexual quanto na colocação daquelas ainda virgens. Segundo este grupo de meninas, há bastante informação, sendo, inclusive, o preservativo distribuído gratuitamente na instituição de saúde local. "*Qualquer coisa a gente vai ali no CAIS, as enfermeiras ajudam a gente... a gente vai lá no CAIS, o ano passado acho que a gente ficou 3 mês indo lá no CAIS, que tinha palestra [S9 14 anos]*." Percebe-se a existência de uma correlação entre a qualidade das relações familiares das jovens e da rede de saúde onde estão inseridas, bem como uma atitude mais responsável sobre sua vida sexual.

As entrevistadas identificam, nitidamente, a proteção gerada pela família que atende às necessidades de orientação, cuidado e limites. Carleto et al. (2010) afirmam que a família desempenha um papel crucial na vida sexual do adolescente, sendo necessário que esta esteja preparada para fornecer-lhe orientação, a fim de se tornar a sua principal rede de apoio. Este aspecto pode ser exemplificado pela fala de uma das adolescentes: *"Então posso dizer assim, que sou bem orientada entende, se um dia eu engravidar cedo não vai ser por falta da minha mãe, vai ser por minha falta, por eu não ter sabido assim... por eu não saber administrar tudo o que ela me falou"* [S6 14 anos].

Um dos principais fatores de proteção para os adolescentes é a inserção em uma família afetiva, que aconselhe e dialogue. Quando o sistema familiar não se comporta de maneira acolhedora e afetiva, ele pode se configurar como um relevante fator de risco

para o adolescente. As relações estáveis, protetoras, respeitosas e amorosas dentro da família representam um importante fator protetor para o desenvolvimento saudável do adolescente (ZAVASCHI, 2009).

As instituições que as adolescentes entrevistadas têm contato e são de fundamental importância para o seu desenvolvimento são a família, o ambulatório e a escola. Contudo, a escola parece deixar a desejar na sua responsabilidade de educação e prevenção sexual: *"Eu acho que precisaria mais, tipo, porque é uma vez por ano tipo que tem palestras, esse ano ainda não teve, o ano passado teve uma vez, deveria ter mais"* [S2 16 anos]. Algumas também consideram que a escola se foca apenas no aspecto biológico da sexualidade: *"aqui tem a professora, mas ela fala só sobre o corpo [S8 14 anos]"*; *"todo ano a gente tem palestra, palestra só pras meninas, só pros meninos, depois a gente junta"* [S9 14 anos]. Aborda-se pouco sobre a questão emocional, do exercício da cidadania, dos cuidados pessoais.

A família, quando não consegue exercer sua função de orientar, dialogar e proteger deixa seus membros expostos a riscos, como no caso da menina S7 14 anos. A falta de cuidados primários é resultante de circunstâncias sociais limitantes, pois o pai, morto na cadeia, um irmão foragido, o outro, interno de uma instituição para menores infratores e a mãe não conseguindo dar o suporte necessário, coloca a adolescente numa situação de maior vulnerabilidade, que pode ter se agravado devido ao papel a que a família deve desempenhar em situação de vulnerabilidade econômica e local onde estão – comunidade. Como resultado, mesmo diante das informações quanto ao uso de camisinha e aos cuidados na relação sexual (provenientes do acesso à instituição de saúde do local), não consegue assimilá-las, pois não sendo cuidada, não conseguiu aprender a importância do cuidado consigo mesma. Assim, além do não uso de preservativos: *"Realmente, na primeira vez a gente não usou camisinha, porque na hora a gente*

não ia fazer nada, mas teve uma hora que entrou no clima, daí a gente fez" [S7 14 anos].

Esta menina traz o descaso que sente por parte da família: *"Eu não converso com ninguém em casa, lá em casa é uma briga [...] porque minha mãe não conversa comigo, eu às vezes tenho que desenvolver as coisas sozinha, tipo para usar absorvente, ou com minha cunhada, porque com minha mãe não dá para falar, e quando faço algo errado ela quer falar de mim sabe [...] É porque ela nunca foi de ser minha amiga, de dizer ela me entende, me protege, mas nunca foi de ser minha amiga, tipo na minha casa tem vários problemas sabe, mas ela nunca foi de parar para pensar e conversar[...] É assim, nunca, nunca, não lembro uma vez que foi assim, no meu aniver, ela nunca me dá um abraço"*[S7 14 anos].

Na busca de suprir a falta de atenção da família, acreditou numa possível relação amorosa, que a frustrou: *"e no momento ele foi carinhoso, atencioso, ele cuidou de mim, parecia que ele gostava mesmo sabe, e* [...] *depois que ele conseguiu o que queria comigo, que ele abusou,* [...] *no fim parecia que aquilo era só uma ilusão, só para usar."* As demais meninas optam primeiro em ter uma relação mais estável, em quem confiam para, então, ter a relação sexual. A escassez de afeto nas relações familiares de S7 14 anos, possivelmente a fez iniciar sua vida sexual quando ainda apenas "ficava", sendo que o ficar para elas pode ser expresso na fala: *"é o momento, é as vezes fica uma vez, ou uma semana"* [S2 16 anos]. Pode-se considerar que o fator de maior risco seria a falta de cuidado de si mesma que se constitui através do afeto como na fala da menina S7 14 anos. Mas, segundo as demais adolescentes, elas estão *a priori*, em termos de informação sobre o cuidado, em um fator de proteção contra as doenças e a gravidez, pois dizem serem bem orientadas. A informação, juntamente com um ambiente afetivo, bem orientado e com limites, permite que as adolescentes tenham maior esclarecimento e efetivamente coloquem em prática o conhecimento adquirido, como forma de

cuidarem de si mesmas. Porém, se o fator de proteção não estiver presente, a tendência é se colocarem em situação de risco.

O comportamento sexual adolescente possui, portanto, uma dimensão que vai além da questão do acesso à informação. Muitas vezes, as adolescentes têm um bom acesso à informação sobre meios de cuidado e prevenção de DSTs e gravidez. No entanto, isto não é suficiente. Em caso de gravidez, Pantoja (2006) aponta que, muitas vezes, as meninas recebem informações a respeito dos aspectos envolvidos na relação sexual, mas ficar grávida está mais relacionado à busca de afeto e carinho, que não receberam da família de origem.

Percebe-se então que as adolescente entrevistadas têm acesso à informação, apresentam um certo grau de proteção da família e da escola. Elas dizem que a orientação tem que ser de forma afetiva, não somente a parte técnica dos cuidados, mas elas, as adolescentes, ainda pensam em gravidez e doenças como ideia mágica de imunidade (isto não acontece comigo). Dessa forma, é importante promover o cuidado e a autoestima dos adolescentes de forma geral, permitindo-lhes fazer uso das informações, valorizando a si mesmos. Quando a informação é passada de maneira afetiva, aumenta as chances de que o adolescente realmente internalize este conhecimento. Os meios de comunicação como a televisão e a *internet* podem ser úteis, mas jamais poderão substituir a família e a escola, as quais precisam fornecer uma educação afetiva sobre a sexualidade.

Considerações finais

O comportamento sexual de risco pode acontecer na ausência de fatores de proteção: se não houver uma família presente que dê afeto e suporte ao cuidado de si, meninas adolescentes podem não se preocupar tanto com o corpo ou consigo mesmas de forma geral ou, ainda, podem vir a tentar compensar esse sistema

familiar anterior falho com uma gravidez, tendo uma família com seus próprios filhos. A situação social de baixa renda pode aumentar ainda mais este risco, considerando-se a vulnerabilidade que acompanha tal situação. Cabe lembrar que, no entanto, mesmo que às vezes todos os fatores de proteção estejam presentes, ainda existe uma característica muito forte da adolescência que é a impulsividade, e isto precisa ser levado em consideração. Além disso, como observado no caso das participantes pesquisadas, estar em uma classe social de maior vulnerabilidade não significa necessariamente que as adolescentes corram grande risco.

Percebeu-se que o trabalho com adolescentes tem que ser sistematizado, tem que envolver afeto, o adolescente tem que ter um envolvimento com psicólogos, professores. A informação que recebem não deve ser impessoal, mas pessoalizada, envolvendo a vida cotidiana das pessoas. É preciso aproximar-se da família, identificar se é possível dar um suporte através da escola.

O Estado deve fazer seu papel e o importante também seria poder munir a escola não só de professores, mas também de profissionais que pudessem auxiliar a lidar com as questões da sexualidade na adolescência, como psicólogos e assistentes sociais. É importante a presença de uma equipe de apoio, atuante e de fácil acesso. E que tais intervenções contemplem a sexualidade de forma integral, não tratando apenas no aspecto biológico, mas também do psicológico e do social que estão o tempo todo presentes nesta complexa questão.

Porém, os dados obtidos na pesquisa sugerem que, apesar da situação de vulnerabilidade do ponto de vista socioeconômico, as adolescentes entrevistadas contam com alguns fatores de proteção significativos. O tema da primeira relação sexual é vista como uma decisão importante, que envolve questões de afeto e maturidade. Além disso, as famílias da maioria das entrevistadas parecem exercer certo grau de proteção e orientação, bem como a escola e a rede de saúde pública. Apesar desses aspectos positivos, observou-se ainda certa negligência a respeito dos aspectos

psicossociais da sexualidade. Observa-se, portanto, a existência de uma demanda por trabalhos de intervenção sobre sexualidade com adolescentes que contemplem melhor a sua subjetividade, com espaços de diálogo e apoio. Isso inclui um melhor preparo dos profissionais de educação e saúde e uma maior integração com a família dos adolescentes, a fim de se estabelecer uma rede de promoção do desenvolvimento saudável.

CAPÍTULO

XI

EDUCAÇÃO E PODER: REFLEXÕES...

Marisa Potiens Zilio

Um pequeno vazamento eventualmente afundará um grande navio.
(Jô Soares)

Após a leitura do diversificado temário, exposto nos capítulos anteriores deste livro, que tal refletirmos sobre educação e poder e suas implicações? Vamos lá!

Em algum lugar foi dito que, na sociedade na qual todos têm um papel pré-estabelecido a exercer, o papel social está vinculado a um *status* econômico-social, centrado na capacidade individual produtiva, estimulando o império do mais forte.

Os vínculos sociais, assim dimensionados, provocam a apatia sócio-cultural e política, o ajustamento aos padrões, à reprodução das ações discriminatórias e reforçam o poder.

Nossas expectativas de vida encontram eco nestes aspectos de apatia-ajustamento-reprodução e envolvem em geral sonhos e fantasias que se limitam a *um bom emprego*, uma *boa relação*

entre patrão e empregado, o cumprimento de papéis políticos (e deveres) sem, contudo, resgatar a consciência e a criatividade.

Que características possuem os cidadãos do mundo de hoje?

Que alternativas educacionais garantem a conquista da autonomia e o exercício de uma cidadania produtiva/transformadora?

A Constituição brasileira garante a educação e a igualdade de direitos, porém só existe no papel. O que constatamos é uma distância cada vez maior entre o discurso e a prática. Como nos diz Balesteri,

> educar para o reconhecimento dos direitos e deveres, para o reconhecimento das diferenças individuais, para a fé no potencial, para a fraternidade e a singularidade e para a luta são as premissas que, se cumpridas forem, garantem o respeito à hierarquia e o respeito ao cidadão.

Não há como não reconhecer o poder. Quem *sabe* mais tem o poder, ou é quem *tem* mais, quem *pode* mais. O poder, próprio inerente da característica humana (e de muitos outros seres vivos), só tem validade se for para ser usufruído na mesma medida do servir.

Analisaremos o poder sob o enfoque de Gramsci (sócio-político), a partir de visões fenomenológica, sócio-cultural e política.

A questão ideológica, independente de seu significado, surge a partir das relações de pensamento e ação político-social. A educação não está isenta dos ideais político-sociais. Não é neutra, tampouco deixa de ser reprodutora deste pensamento e ação. Ainda temos que considerar que toda teoria educacional traz embutida em suas orientações uma filosofia, ou seja, uma concepção de mundo, de homem, numa ótica metafísica.

Por outro lado, com o avanço das ciências e mais propriamente das ciências humanas, buscam-se as leis que orientam

o fenômeno educacional, permitindo maior desdobramento e previsibilidade dos rumos a serem tomados.

Assim sendo, a educação foi perdendo seu caráter espontaneísta e explicativo e passou a constituir-se numa teoria científica de educação (com leis e sistematização), porém, não perdeu sua dimensão ideológica, passando para as novas gerações o seu legado cultural.

Vista assim, a educação tem um caráter positivista, pois não nega (mesmo quando questiona) os modelos. Apenas os propõe de novas formas, ou com novos modelos positivos e melhores que os anteriores.

Hoje a proposta que se levanta é a da percepção de que a educação, na sua formalidade, é um lugar privilegiado da inculcação ideológica e exerce um papel comprometido com o processo social.

Gramsci articula em seu pensamento as dimensões econômicas e culturais, incluindo a educação. Fala da estrutura social dentro de uma ideologia orgânica que permite aos seres humanos articularem-se e viverem dentro de uma coesão, assegurando a regularidade e a estabilidade social e legitimando o poder. Não faz distinções entre atividades teóricas e práticas, pois entende que todo ser humano pensa e trabalha. Todos são seres pensantes, filosóficos, intelectuais e carregados de uma concepção de mundo, possuem uma linha de conduta moral e contribuem para *pensar o mundo*.

Na vida social, segundo Gramsci, há dois vetores: a) poder de orientação e de direção que um grupo social dominante exerce, com base no consenso sobre a sociedade e a função de comando; b) poder de domínio e de controle que o aparelho estatal exerce sobre os indivíduos e os grupos (sociedade civil e política acham-se articuladas, garantindo a harmonia à vida social e política). Qual o papel político da escola? E o social?

A coesão social é, portanto, resultado de consenso da visão de mundo dos grupos dominantes e a educação é um valioso instrumento desses grupos para o exercício da hegemonia. Não podemos esquecer que os agentes dos aparelhos de hegemonia são os intelectuais (parte da classe dominante).

O poder, no entanto, para ser mantido pelas classes dominantes, necessita recorrer à repressão (clara ou velada) e, quando abre espaços, permite o surgimento de novas concepções e ideologias de alternância.

Não podemos, contudo, iludir-nos de que poder sempre estará presente, sempre exercerá seu domínio e sua repressão, sempre virá caracterizado de ideologias e concepções. Mudam-se ideias, mas não os homens e as necessidades de institucionalizações.

A educação tem um papel importante na medida em que, formando intelectuais, desvela e revela as ideologias dominantes a outras classes sociais. Resta saber quem tem o poder. A quem foi conferido? Por que o detem? Quais os ideais sócio-políticos que conferiram o poder? E quem são os que lutam para ter o poder? Que ideologias trazem presente? Como concebem o homem, o mundo e os valores morais?

Muitas lutas contra o poder (lê-se na história) geriram *poderosos* mais ditadores e autocratas. As relações de poder sempre se manifestam pelas de violência explícitas e/ou simbólicas.

Muitas mudanças aparentemente radicais ficam apenas na superficialidade e mantêm intactas as relações sociais. A educação é também transformadora. A força da contradição está presente no processo educacional, bem como em toda realidade social.

A educação é reprodutiva e é transformadora, pois leva o saber a classes subalternas; pode, tem e faz um discurso contra-ideológico e o *seu* saber leva ao questionamento das relações sócio-políticas a partir da conscientização do significado real das relações de poder. Através da análise da política educacional

e da legislação, é possível a análise das ideologias e do discurso real – o que ele proclama – o que realmente quer e deseja.

O poder só se legitima quando realmente é representante da maioria, da ideologia do povo, sem particularizações.

A instituição tem propósitos e ideologias. Os seres humanos cumprem papéis nas instituições em busca de *status*, prestígio e poder. Estes papéis podem responder aos propósitos da instituição ou não, isto é, podem responder apenas aos interesses individuais. Por outro lado, o desempenho dos papéis pode ficar ligado à instituição, ao indivíduo e desligado da realidade. Estes são exemplos de particularizações que não legitimam o poder.

Outra consideração a fazer é sobre a cultura. Em algumas concepções teóricas ela é tida como saber, e também como comunicação. Em outra vertente, é vista como uma rama política – mesmo no simbolismo. A cultura é poder.

No entanto, não podemos desviar da realidade sistêmica que ordena e reordena uma cultura, condutas, que estabelece referências, que permite a identidade. A escola possui uma estrutura complexa, com uma variedade de grupos e papéis que se interligam. Podemos dizer que nela existem grupos representados pelos papéis (professor, direção, aluno, servente...) por idade (crianças, adolescentes, adultos...), por sexo, por *status*.

Na interação dos grupos (dentro da escola), existem valores e normas e outros mecanismos que sustentam a integração. Há, no entanto, conflitos representados por vários fatores, como as diferenças intelectuais, as condutas jovens que tentam ultrapassar os limites das normas... e significativamente a ausência do poder que o professor, por ser quem detém o saber, deve exercer sobre os demais.

Para legitimar este poder, o professor deverá responsavelmente cumprir com seu papel primordial: o da transmissão do conhecimento, o que supõe um saber legítimo.

A escola tem definições comuns, um sistema compartilhado de normas, valores e mecanismos de integração. Consenso e certa dose de coerção (legitimada pelo saber e pela hierarquia) mantêm os subgrupos (acima mencionados) articulados e integrados.

É significativo lembrar que normas e valores fazem parte de um discurso que alimenta e norteia os comportamentos. Quando o comportamento e o discurso são divergentes há uma desintegração.

É significativo também lembrar que:

- maior liberdade e autonomia supõem responsabilidade;
- participação supõe interesse-desejo-envolvimento;
- transparência supõe fidedignidade, lealdade;
- valorização supõe um *pensar o homem* – qualquer homem – com os mesmos direitos.

A integração não está reduzida a controle e disciplina, mas à participação responsável de todos.

Por outro lado, os objetivos da educação estão cheios de ambiguidades e controvérsias, gerindo necessidades individuais e grupais pouco claras, as quais vão desde a expectativa da escola em ser mais do que lugar do ensino-aprendizagem, mas cumprir com papéis familiares e sociais até as divergências entre os avanços da tecnologia frente ao que ainda se reduz o ensino.

No entanto, ainda assim, o professor parece exercer um significativo poder, uma influência relevante sobre as relações escolares.

Como se dão as relações dentro da escola? Como direção e professores explicitam sua filosofia (da escola), suas expectativas e suas ideologias? Como se dá a integração? Há clareza de hierarquia e papéis? Há participação de todos? Ou melhor... Todos estão envolvidos pelo mesmo ideal de construção do mundo e do ser humano?

À luz desta reflexão, podemos compreender melhor nossa dimensão humana e o cumprimento dos papéis que a vida nos atribuiu. E esse sentimento, em relação às novas crianças e ao novo mundo em que vivemos, é o que deve ser internalizado por todas as instituições educativas. Família, postos de saúde, escolas e sociedade.

Referências

ABERASTURY, Aberastury. *Adolescência.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ABERASTURY, Aberastury. *Adolescência.* 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ABERASTURY. Ao adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed, 1981.

AGUIAR, Eliana (Trad.). *GRAMSCI. Sobre o poder, política e partido.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ALTMANN, Helena. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0939136.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

AMARAL, Marta A.; FONSECA, Rosa Maria G. S. da. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. *Rev. Esc. Enferm,* USP, 2006; vol. 40, n. 4, p. 469-476. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a03.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

ARIES, Ph., CHARTIER, ROGER. *História da vida privada III*, Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família.* 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família.* Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes,1993.

BADINTER, E. *Um amor conquistado:* O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAETA, Anna Maria Bianchini. *Educação.* Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.

BEAUVOIR, Simone. *A velhice.* São Paulo: Dif. Europeia do Livro, V. 1,1987.

BECKER. F. *Educação e construção do conhecimento.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEE, Helen; BOYD, Denise. *A criança em desenvolvimento.* 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BENINCÁ, Ciomara; GOMES, Willian B. Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia,* nº 3, 177 – 205. URGS, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a02v03n2.pdf>. Acesso em: 21/06/2012.

BENINCASA, Miria; REZENDE, Manuel M.; CONIARIC, Janaína. Sexo desprotegido e adolescência e de proteção. *Psicologia: Teoria e Prática,* 2008, 10(2), p. 1210134. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n2/v10n2a10.pdf>. Acesso em: 28 set. 2012.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória.* São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BESERRA, Eveline P.; PINHEIRO, Patrícia N. C.; ALVES, Maria Dalva S.; BARROSO, Maria Grasiela T. Adolescência e vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: uma pesquisa documental. *J. Bras. Doenças Sex Transm.*, 2008, vol. 20, n. 1, p. 32-35. Disponível em: <http://www.dst.uff.br/revista20-1-2008/5.pdf> Acesso em: 10 set. 2012.

BIANCHI, Henri. *O eu e o tempo.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

BIASOLI-ALVES, Zélia M. M.; CALDANA, Regina H. L.; DIAS DA SILVA, Maria Helena G. F. Práticas de educação da criança na família: A emergência do saber técnico-científico. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento.* 7 (1) (p. 49-62), 1997.

BLOS, Peter. *Adolescência:* uma interpretação psicanalítica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOBBIO, Norberto. *O tempo da memória.* Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOFF, L. *Saber cuidar.* Ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, Ana Luiza Vilela. Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. *Rev. Esc. Enferm.* USP, São Paulo, v. 41, n. 4, Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt

ext&pid=S008062342007000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 maio 2012.

BORGES, Ana Luiza Vilela; NAKAMURA, Eunice. Normas sociais de iniciação sexual entre adolescentes e relações de gênero *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2009, vol. 17, n. 1, p. 94-100. ISSN 0104-1169. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000100015>.

BORGES, Ana. *Adolescência e vida sexual:* análise do início sexual de adolescentes residentes na zona leste do município de São Paulo. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. Departamento de Saúde Pública, 2004.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade:* lembranças de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

BOTH, Agostinho. *Freire e Fiori:* para um diálogo intergeracional. V. 2 n. 5, Coletâneas PPGDU, UFRGS, 1996.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. *Sexualidades e saúde reprodutiva:* adolescentes e jovens para a educação entre pares: saúde e prevenção nas escolas. Brasília, DF, 2010.

BROD, Bertilo. *Educação e filosofia* – diálogos formativos na família e na escola. Passo Fundo: IFIBE, 2002

BUCHELE, Fátima; COELHO, Elza Berger Salema; LINDNER, Sheila Rubia. A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso das drogas. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, feb. 2009.

CAMARGO, Brigido V.; BOTELHO, Lúcio J. Aids, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV. *Rev. Saúde Pública*, 2007, v. 41, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n1/5296.pdf>. Acesso em: 8 out. 2012.

CAMARGO, Elisana Ágatha Iakmiu; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2009, vol. 14, n. 3, p. 937-946. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000300030>. Acesso em: 10 set. 2012.

CARLETO, Amanda P. et al. Conhecimentos e práticas dos adolescentes da Capital de Mato Grosso quanto às DST/AIDS. DST - *J. Bras. Doenças Sex Transm.*, 2010; vol. 22, n. 4, p. 206-211. Disponível em: <http://www.dst.uff.br>. Acesso em: 30 set. 2012.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza.* Barcelona: Matinez Roca, 1988.

CERVENY, Ceneide M. (Org.). *Família e narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos no divórcio, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

COLE, M; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Vanuzia; FERNANDES, Sheyla Christine Santos. O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? um estudo na perspectiva das representações sociais. *Psicol. Soc.* [online]. 2012, vol. 24, n. 2, p. 391-401. ISSN 0102-7182. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200017>.

DABAS, Elina. *Redes sociales, famílias y escuela.* México: Paidós, 1996.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez,1999.

DELORS, Jacques. *Educação é um tesouro a descobrir 1998* (Em relat. da Unesco).

DOLTO, F. A causa dos adolescentes. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

É o conhecimento e descrição de imagens, estátuas e monumentos antigos, ciência das imagens produzidas pela pintura, escultura e pelas outras artes plásticas. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/iconografia/>. Acesso em: 29 de dezembro de 2013, às 14h47min.

ELKIND, David. *Crianças e adolescentes:* ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Estágios psicossexuais: os estágios de desenvolvimento da personalidade sugeridos por Freud, consistindo dos estágios oral, anal, fálico, de latência e genital.

Estudos e avaliação educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

FÉLIX, Otero Loiva. *História e memória, a problemática da pesquisa.* Passo Fundo: EDIUPF. 1998.

FERREIRA M. M., AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FERRY, Luc. *Aprender a viver* – Filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês* – política e vida privada na era da globalização. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Abordagens sociológicas do currículo. *Rev. Educação e Realidade*, v. 21, n. l, jan./jun., 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRANARIN, Tatiana da C.; FURTADO, Nina Rosa. Séries iniciais: os outros chegaram. In: FURTADO, Nina Rosa e cols. *Limites:* entre o prazer de dizer sim e o dever de dizer não (p. 39-42). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, VII Volume. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FROSI, Sueli Gehlen. *Vida*. Passo Fundo: IFIBE, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas:* a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. *Schooling for democracy:* Criticail pedagogy in the modern age. Londres: Routlege, 1988.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRUNSPUN, Haim. *A autoridade dos pais e a educação da liberdade*. São Paulo, 1968.

GUEDES, Dartagnan e GUEDES, Joana. Projeto Atividade física e saúde: uma proposta de promoção da saúde, APEF-Londrina-v. 7, julho/92.

HAGUETTE, Frota Teresa Maria. *Metodologias qualitativas na sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1995.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ISOLAN, Luciano; ESTANISLAU, Gustavo Mecherette; BERGMANN, David Simon; ZAVASCHI, Maria Lucrecia Scherer. Adolescentes com transtorno depressivo. In: *Crianças e adolescentes vulneráveis: o atendimento interdisciplinar nos centro de atenção psicossocial*/ Maria Lucrécia Scherer Zavaschi (Org.); Cláudia Helena Gobbi Estrella et al. Porto Alegre: Artmed, 2009

JARDIM, João. *"Para o dia nascer feliz"*, 2004. [Documentário]

JOHNSON, Harold. *Curriculum y educación.* Buenos Aires: Paidos, 1970.

KNOBEL, M. *A síndrome da adolescência normal.* In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência normal. Porto Alegre: Artmed, 1992.

KNOBEL, Mauricio. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência normal.* Porto Alegre: Artmed, 1981.

KNOBEL, Mauricio. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. *Adolescência normal.* Porto Alegre: Artmed, 1981.

KNOBEL, Mauricio. O pensamento e a temporalidade na psicanálise da adolescência. In: ABERASTURY. *Adolescência.* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

KOBARG, Ana P. R.; SACHETTI, Virginia A. R.; VIEIRA, Mauro L. Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. Ver. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. 2006; 16(2): 96-102. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-12822006000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 17/06/2012.

KOOPMAN, Robert. *Desarrollo de curriculum.* Buenos Aires: Troquei, 1970.

L. D. Bem, 9394/96 – art. 12 e 13.

LEANDRO, Ana Sofia da Silva; LEANDRO, Maria Engrácia. 2004. I. In: *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas - Reflexividade e Acção.* Braga, Universidade do Minho: Portugal. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ca-54ad664_1.pdf>. Acesso em: 11/09/11.

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

MAUAD, A. M. (Org.). A vida das crianças de elite durante o Império. In: Del Priore, M. *História da criança no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MELLO, Guiomar Namode. *Educação escolar brasileira:* o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: ArtMed, 2004. 214 p.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; TONELI, Maria Juracy Filgueiras: Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol. 12, n. 2, p. 285-293. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200009>. Acesso em: 20 set. 2012.

MIRANDA, Melissa de. *Inércia: a geração y no limite do tédio.* Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras. 2011.

MONTEIRO, Roberta Araujo et al. O processo adolescente e as funções parentais na realidade contemporânea. *Diaphora - Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul*, v. 11, n. 1, jan./jul. de 2012, p. 107-113. Disponível em: <http://www.sprgs.org.br/revista/ojs/index.php/diaphora/article/view/13/22>. Acesso em: 18 set. 2012.

MOREIRA, António (Org.). *Currículo:* questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa.* São Paulo: Centauro, 2010.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários do futuro.* São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000.

MORIN. Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; GOMES, Antônio Marcos Tosoli; MARQUES, Sérgio Corrêa; Thiengo, Maria Aparecida. *"Pegar", "ficar" e "namorar": representações sociais de relacionamentos entre adolescentes.* Revista Brasileira de Enfermagem, p. 497-502, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n5/v60n5a03>. Acesso em: 30 set. 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky- Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico.* 4. ed. São Paulo: Scipione,1997.

PAGGI, Karina Preisig; GUARESCHI, Pedrinho A. *O desafio dos limites: Um enfoque psicossocial na educação dos filhos.* Petrópolis: vozes, 2004.

PAIVA, Vera et al. GRUPO DE ESTUDOS EM POPULACAO, SEXUALIDADE E AIDS. Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. *Rev. Saúde Pública* [online]., 2008, vol. 42, supl. 1, p. 45-53. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008000800007>. Acesso em: 2 out. 2012.

PANTOJA, Ana Lídia Nauar. "Ser alguém na vida": uma análise sócio--antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 19, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19s2/a15v19s2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

PEREIRA, Gilson de Almeida. *Limites e afetividade.* Canoas: Ulbra, 2004.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PRATTA, Elisângela Maria M.; SANTOS, Manoel A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

RAMOS, Pestana Fábio (Org.). A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: Del Priore, M. *História da criança no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

REIS, Alberto Olavo Advincula; OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramacciotti de. *Sexualidade e procriação na ótica de jovens de periferias sociais e urbanas.* Rev. bras. crescimento desenvolv. hum., São Paulo, v. 17, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/>. Acesso em: 16 maio 2012.

RIERA, Michel. *Filhos adolescentes:* um jeito diferente de lidar. São Paulo: Summus, 1995.

RIZZINI, Irma (Org.). Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RODRIGUES, Adroaldo. Experiência, modernidade, campos da media, Google: <adrodrigues@mail.telepac.pt>.

RODRIGUES, Valdeci. Amor materno é um mito. 13/05/2012. Disponível em: <www.sidneyrezende.com/noticia/170818+amor+materno+e+um+mito/preview>. Acesso em: 13/11/2013.

SADDI, Luciana. Amor materno: não há quem não se canse dos filhos. Disponível em: <http://falecomigo.blogfolha.uol.com.br/2013/02/07/amor--materno-nao-ha-quem-nao-se-canse-dos-filhos/>. Acesso em: 05/09/2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe.* 40. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

SANTOS Cristiane Albuquerque *C.*; NOGUEIRA.: Kátia Telles. *Gravidez na adolescência: falta de informação?* Adolescência & Saúde, vol. 6, n. 1, abril 2009. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=42>. Acesso em: 30 set. 2012.

SANTOS, B. S.; CARREÑO, A. B. (Org.). *A motivação em diferentes cenários.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SOARES, Sonia Maria; AMARAL, Marta Araújo; SILVA, Liliam; BARBOSA e SILVA, Patrícia Aparecida. *Oficinas sobre sexualidade na adolescência: Revelando vozes desvelando olhares de estudantes do ensino médio.* Esc Anna Nery Rev Enferm, 2008, vol. 12, n. 3, p. 485-91.

SPRINTHALL, Norman A; COLLINS, Andrews W. *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista.* Tradução Cristina Maria Coimbra Vieira. 4. ed. Lisboa, 2008.

STELLA, Nadia Regina et al. Crianças e adolescentes vulneráveis e drogadição. In: *Crianças e adolescentes vulneráveis: o atendimento interdisciplinar nos centro de atenção psicossocial*/ Maria Lucrécia Scherer Zavaschi (Org.). Cláudia Helena Gobbi Estrella et al. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas* – Psicologia. Passo Fundo: UPF, 2002.

VASCONCELOS, Celso. *Metodologia de ensino,* 1993.

WAGNER, Adriana (Coord.). *Como se perpetua a família: A transmissão dos modelos familiares.* Porto Alegre: EDIPUCRS. 2005.

ZAVASCHI, Maria Lucrécia Scherer. Crianças vulneráveis. In: *Crianças e adolescentes vulneráveis: o atendimento interdisciplinar nos centro de atenção psicossocial.* Maria Lucrécia Scherer Zavaschi (Org.). Cláudia Helena Gobbi Estrella et al. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZERO HORA. Felizes sem filhos, a realização delas não passa pela maternidade. *Caderno Dona.* 20/10/2013.

ZERO HORA. Um chá para as bonecas. 13/06/2013. Disponível em: <www.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2013/06/13/um-cha-para-as--bonecas/>. Acesso em: 14/11/2013.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade ed e currículo no Brasil*. Ed. dos Jesuítas, 1980.

Os autores

✓ *Agostinho Both* – tem graduação em Pedagogia - 1968; pós-graduação em Gerontologia Social; mestrado em Psicologia/ PUC/RJ - 1972; doutorado em Educação/UFRGRS - 1998. É professor convidado da UPF - Universidade de Passo Fundo; coordenador das atividades da Terceira Idade do Clube recreativo Juvenil e também escritor. Foi vice-reitor da UPF. É membro da Academia Passo-fundense de Letras. Suas obras foram: *Linha Divisa* (1984); *Pedagogia seminarística* (1986); *Ricardo e turma buscam vida* (1991); *Conversas sobre terceira idade* (1993); *Primeiros passos de um caminho* (1994); *Criação da Universidade de Passo Fundo* (1993); *Práticas sociais na terceira idade* (1992); *Dom Cláudio* (Coord.) (1994); *Fundamentos de gerontogogia* (Coord) (1993); *Contos do envelhecer* (1998); *Gerontogogia: educação e longevidade* (1999); *Identidade existencial na velhice* (2000); *Conversas de velhos* (2009); *Sonhos pedagógicos da professora Antônia* (2010) e *A cuidadora* (2011). *Dom Ercílio e Dom Urbano* (Org.). (2013). Em e-book: *A noite – Frutos de inverno*; *A solidão e o santo*; *Meditações*; *Alemães russos: uma saga*; *Para onde vão nossas casas* (2013). E-mail: agoboth@terra.com.br

✓ *Deomar Luis Bordignon* – é psicólogo, especialista em Dinâmica das Relações Conjugais e Familiares. Graduou-se em Psicologia em 2012 pela Faculdade Meridional e em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier - IFIBE em 2004. Realizou estudos teológicos durante dois anos no Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo - ITEPA (2006-2007) e frequentou parcialmente o curso de Especialização em Direitos Humanos, promovido pelo

IFIBE em 2008. Participou do grupo de pesquisa na condição de bolsista FAPERGS 2011/2012, com pesquisa sobre habilidades sociais no transtorno de ansiedade social. Atua como psicólogo escolar em atendimento e orientação a crianças e adolescentes, com enfoque na psicologia sistêmica. E-mail: deomarluis@yahoo.com.br

✓ *Dilse Piccin Corteze* – tem graduação em Estudos Sociais e História pela Universidade de Passo Fundo (1984), pós-graduação em Metodologia do Ensino, Metodologia da Pesquisa e História (UPF, 1990) e mestrado em História Regional, pela UPF, (2002). É professora estadual aposentada. Desempenhou funções como professora de escolas de ensino fundamental e médio da rede privada de Passo Fundo. Também tem experiência de mais de dez anos no ensino superior, com as disciplinas de História e Educação. Possui vários trabalhos publicados nessas duas áreas, entre eles o livro *Ulisses Va In America: história, historiografia e mitos da imigração italiana no Rio grande do Sul (1875-1914)*, pela UPF, em 2002. É membro do Instituto Histórico de Passo Fundo (IHPF), membro da Academia Passo-Fundense de Letras (APL) e professora da rede municipal de ensino de Passo Fundo. E-mail: dilsecorteze@bol.com.br

✓ *Eline Ester Grossi* – é estudante do 8º semestre de Psicologia da Universidade de Passo Fundo (UPF), coautora do *Livro Pais competentes de filhos doentes* (2012, Méritos); ministra palestras desde 2006 em escolas, seminários de educação, pequenas empresas e para públicos em geral, com a temática principal sobre "valorização da vida". Reside em Rondinha (RS) com seus pais Edis Grossi e Ivone Grossi. E-mails: lilagrossi@yahoo.com.br ou eline-grossi@hotmail.com

✓ *Marilise Brockstedt Lech* – é professora da Universidade de Passo Fundo, coordenadora de pós-graduação, supervisora

de estágios e assessora pedagógica. É doutoranda em Educação na PUC/RS, especialista em Educação Infantil, mestra em Educação e graduada em Educação Física e em Psicologia. Tem como principal área de estudos os princípios da educação e a psicologia educacional. É autora dos livros: *Agressão na Escola – como entender e lidar com essa questão* (Mediação, 2007), *Frases inteligentes para lembrar e usar* (Méritos, 2010), *Rachel de Queiroz – olhares de jovens passo-fundenses* (Berthier) e coautora da obra *Pais competentes de filhos doentes* e também da obra *75 anos da Academia Passo-Fundense de Letras - 1938-2013* (ambos pela Méritos). Também publicou vários textos em jornais e revistas científicas. É membro da Academia Passo-Fundense de Letras. E-mail: marilise.lech@terra.com.br

✓ *Marisa Potiens Zilio* – Formada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo; mestre em Educação e Saúde pela PUC/RS; especialista em Psicologia e no Método Montessori Lubienska pela Escola Nossa Senhora de Sion. Deu os primeiros passos na formação psicopedagógica no Brasil, junto à Associação Brasileira de Psicopedagogos em São Paulo. Foi vice-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade de Passo Fundo, entre 2002 a 2006. Foi presidente do II Congresso Internacional Multidisciplinar sobre aprendizagem; conselheira, na Associação Brasileira de Psicologia, membro do Conselho, na Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e vice-presidente do Fórum Nacional de Extensão. Atualmente é membro da Academia Passo-Fundense de Letras. Publicou, entre outros, os seguintes trabalhos: a) *Psicopedagogo: perfil profissional em conflito*, e é coautora dos livros *Ser humano, o desafio no trânsito e na vida*, e *Pais competentes de filhos doentes,* todos pela Méritos Editora. E-mail: mpzilio@gmail.com

✓ *Neusa Maria Caldart Vanz* – fez magistério em Erexim; graduou-se em Letras (UPF); é especialista em Literatura (UPF) e em Folclore (Palestrina – Porto Alegre). Fez também

cursos de extensão, como Supervisão Escolar; Administração Esc. Municipal; Ed. e Cidadania; Legislação Educacional; Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Atuou em escolas municipais, estaduais e particulares como professora e supervisora escolar. Secretária adjunta em Ronda Alta; orientadora do Regimento Escolar e Plano de Estudo, da 7ª CRE – Passo Fundo. E-mail: ncvanz@yahoo.com.br

✓ *Sueli Gehlen Frosi* – tem formação em Contabilidade e Filosofia, pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier – IFIBE. É membro da Academia Passo-Fundense de Letras e membro da Escola de Pais do Brasil há mais de vinte anos, sempre como coordenadora de círculos de debates. E-mail: sugehlenfrosi@gmail.com

✓ *Tatiana Lima Both* – é psicóloga com especialização em Terapia de Casa e Família (2011); especialista em Humanização e Gestão do SUS (2009); mestre em Psicologia Social e Institucional pela Ufrgs (2004); professora no Complexo de Ensino Superior Meridional. E-mail: tatiboth@imed.edu.br

✓ *Valdirene Triches* – tem formação em Psicologia e pós-graduação em Dinâmica das Relações Conjugais e Familiares, ambas pela IMED Faculdade Meridional; bacharel em Administração, pela FABE Faculdade da Associação Brasiliense de Educação. E-mail: valdirene_triches@hotmail.com

www.meritos.com.br

Será que para educar precisa-se do afeto? Antes de responder a tal indagação, busque o CD "Adriana Partimpim'' (Adriana Calcanhotto) e deixe a música invadir seu ser: "Por que que a gente espirra? Por que as unhas crescem? Por que o sangue corre? Por que que a gente morre? Do que é feita a nuvem? Do que é feita a neve? Como é que se escreve 'réveillon'?" Depois, chame a criança que habita a sua pele para desligar-se do celular e entrar neste livro, de preferência, pela janela ou por uma fresta que esteja à sua altura. E daí é só deitar na grama e olhar as nuvens... Nesse caso, você tenderá a apreciar algo que é fruto da sensibilidade e da beleza, produto do olhar refinado de quem ama as crianças sob o ponto de vista de ser mãe, professora, professor, avó, avô, tia, tio, psicólogo, psicóloga, filha, filho ou/e pai, e, ao mesmo tempo, curioso pesquisador (curiosa pesquisadora). As autoras e autores dos capítulos – por serem o que são – só poderiam ter sido convidados pela professora Marisa Zílio, zelosa cuidadora das crianças da nossa cidade, sobretudo quando está em pauta um tema que tem saliências da existência humana, daquilo que é de mais sagrado e profano em nossas vidas.

A relevância da obra reside, em primeiro lugar, no desejo de sua existência, e, em segundo, por destacar os aspectos mais importantes da dinâmica sistêmica que nos fazem e conservam como seres humanos, ou seja, a intimidade do amor e o jogo na relação materno-infantil e uma infância vivida de maneira que a pessoa em crescimento conserve o respeito por si e pelo outro...

Prof. Dr. Mauro Gaglietti

ISBN 978-85-8200-029-8

www.meritos.com.br