

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO MESQUITA FILHO

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**PROFESSORES E FAMÍLIAS NÃO CONVENCIONAIS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO PELAS
LENTE DO CINEMA**



**Presidente Prudente
2016**

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**PROFESSORES E FAMÍLIAS NÃO CONVENCIONAIS: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E FORMAÇÃO PELAS
LENTE DO CINEMA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Renata Maria Coimbra



Presidente Prudente
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

O47p Oliveira Júnior, Isaias Batista de.
Professores e famílias não convencionais : uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema / Isaias Batista de Oliveira Júnior. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
260 f.

Orientadora: Renata Maria Coimbra
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Cinema. 2. Experiência estética. 3. Formação de professores. 4. Famílias organizadas em modelos não convencionais. 5. Escola I. Coimbra, Renata Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. RENATA MARIA COIMBRA
ORIENTADORA



PROFA. DRA. SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI
(UEM)



Profa. Dra. Maria Ângela Mattar Yunes
(FURGS)



PROFA. DRA. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA
(UNESP/FCT)



PROF. DR. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
(UNESP/FCT)



ISAÍAS BATISTA OLIVEIRA JÚNIOR

Presidente Prudente, 20 de maio de 2016.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família: – que é meu espaço de vivência e de estudo – Isaias, Luiza, Luiz Roberto, Jeferson Cristiano, Fernanda, Viviane, Jeferson Oliveira, Jéssica, Pedro, Francisco, Brenner e Laura, pela existência, confiança e pelo apoio, estímulo e suporte e sem os quais eu não poderia ter me constituído ser humano e pesquisador.

AGRADECIMENTOS

Uma família não é um grupo de parentes; é mais do que a afinidade do sangue, deve ser também uma afinidade de temperamento. Um homem de gênio muitas vezes não tem família. Têm parentes (Fernando Pessoa).

Considero este momento o mais difícil na elaboração de uma tese. Difícil não por que me faltam palavras, ou desejo de agradecer, mas pelo receio que tenho em não atribuir os devidos créditos aos roteiristas, ao elenco de atores e atrizes, aos cenógrafos, aos figurinistas e à direção, que foram essenciais na construção dessa obra.

Em um paralelo com o cinema é preciso considerar que toda obra cinematográfica demanda um roteiro inicial. Na pesquisa precisamos de um projeto, nesse sentido quero agradecer aqueles que me auxiliaram no planejamento do meu estudo, por meio de leituras, correções, apontamentos e sugestões. Aos meus colegas de grupo de pesquisa, que considero meus roteiristas auxiliares: Alex Sandro Gomes Pessoa, Aline Madia Mantovani, Elisabeth Lourenção, Marcos Vinicius Francisco, Thais Watakabe Yanaga e Vanessa Hanayo Sakotani. A vocês eu atribuo o prêmio *Writers Guild Awards*, de melhores roteiristas auxiliares de pesquisa.

Dentro de uma equipe de filmagem, os figurinistas são essenciais na caracterização dos personagens em consonância com o enredo da obra. Na pós-graduação, a banca de qualificação desempenha tarefa semelhante, pois ao analisar um projeto de pesquisa lhe confere novas roupagens, mediante as valiosas contribuições que questionam e instigam o roteirista a procurar novas fontes para contextualizar a obra. Assim, condecoro Maria Ângela Mattar Yunes e Maria de Fátima Salum Moreira com o prêmio *Producers Guild Awards* de melhores figurinistas da pesquisa.

O diretor cinematográfico é aquele que com sua capacidade técnica, experiência e conhecimento conduz a equipe no *set* de filmagem. Na pesquisa, a orientadora exerce papel análogo ao dirigir os projetos de seus orientandos. A Prof^a. Dr.^a Renata Maria Coimbra desempenhou seu ofício com maestria ao me apontar múltiplos horizontes, estimular quando o desânimo ou a ansiedade imperavam e desafiar a ir além dos limites que eu achava ser incapaz de alcançar. Confiro a você, Renata, o troféu *Directors Guild of America*, pelo companheirismo, pela solidariedade e por me possibilitar alçar novos voos.

Toda obra fílmica exige uma equipe de cenógrafos e de uma locação para as filmagens, bem como toda pesquisa depende de um cenário para seu desenvolvimento, sendo

assim, é válido ressaltar as importantes contribuições da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP/FCT), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC). A essas locações dedico o *Grande Prêmio do Cinema Brasileiro* por emprestarem seus espaços para o desenvolvimento desta pesquisa.

A escolha do elenco de um filme é essencial para sua concretização. Atores e atrizes coadjuvantes são essenciais para a construção de uma história, assim como os sujeitos da pesquisa são essenciais para a consolidação de um estudo. O prêmio de atores e atrizes coadjuvantes *People's Choice Awards* vai para: Bruna Larissa Rufino dos Santos, Carine Severiano, Damiula Fonseca Gomes, Elisa Giseli Eiderick, Ellen Carolina P. Castilho, Gabriela da Silva Sacchelli, Ingrid Batista, Jaqueline Francisca Marques, Jaqueline Ridolfi de Oliveira, Karine de Oliveira, Liliane R. de Oliveira, Lucilene Aline Fernandes, Márcia Amorim de Almeida, Ramiro William Campos, Roberta Adriana Brum Rossi, Sandra Helena A. Almeida, Simone Ferreira e Viviane Vargas.

Selecionar os atores e atrizes principais para um filme exige cuidado, pois, muitas vezes, a vida do artista se confunde com o próprio roteiro da obra, assim como uma pesquisa, muitas vezes, projeta características pessoais do cientista e do cotidiano que lhe cerca.

Como agente dessas influências, nesta pesquisa, é necessário elencar os principais colaboradores deste estudo, os quais chamo de atores e atrizes principais, portanto, faço referência: a Deus, pois era a Ele que eu recorria a todo instante pedindo saúde física e mental para prosseguir; ao meu pai, Isaias Batista de Oliveira, que além de me conceber a vida e condições de sobrevivência, emprestou-me seu nome, revestiu-me de caráter, dignidade, justiça e amor; à minha mãe, Luiza Roberta de Assis Oliveira, que nos momentos de dificuldade me levantava, chorava, secava minhas lágrimas, estimulando-me a prosseguir e nos momentos de vitórias brindava as minhas conquistas; aos meus irmãos, Luiz Roberto de Oliveira e Jeferson Cristiano de Oliveira, que além do parentesco são meus laboratórios de pesquisa; às minhas cunhadas, Fernanda e Viviane, que, ao se unirem a minha família, presentearam-me com meus sobrinhos, Pedro, Brenner, Francisco e Laura; e aos meus sobrinhos, Jeferson e Jéssica, que mesmo distantes compõem o elenco da minha história de vida. A vocês eu dedico o *Oscar* de atores e atrizes principais desse premiado filme intitulado: A minha família.

Há também aqueles atores que entram no meio do filme, roubam a cena, conquistam a equipe e são fortes indicados às premiações do cinema. Na vida de um pesquisador a situação é bem parecida, pois existem aquelas pessoas que aparecem quando tudo já está caminhando e

fazem com que o roteiro da vida seja reescrito. Dedico ao Diego Raone Ferreira o troféu *Urso de Ouro*, por ter sido destaque na produção dessa obra.

Sempre quando um cineasta recebe alguma premiação, ele dispende seus agradecimentos a um rol de colaboradores que muitas vezes não atuaram diretamente na obra, mas que de uma forma ou de outra contribuíram para a concretização dela. A execução de uma pesquisa nem sempre se dá mediante a colaboração direta de um elenco nomeável, mas, indiretamente, ele contribui para que o estudo seja de sucesso. São agentes que compõem a vida do pesquisador: professores, alunos, parentes, companheiros de trabalho, amigas e amigos – presentes, ausentes, perto, distantes, antigos, recentes –, que estão sempre na torcida e não podem ficar de fora dessa premiação. A vocês eu agradeço e dedico o prêmio *Kikito* dessa pesquisa, simplesmente pelo fato de integrarem o roteiro da minha vida.

A minha banca de doutorado eu dedico um Prêmio por mim inventado: *Melhor Banca do Ano*. Vocês foram consagrados com esse troféu por aceitarem o convite para compor a cena final de um projeto tão essencial na vida de um pesquisador. Tenho certeza que atores e atrizes como vocês conferirão qualidade e *status* a essa obra, alçando-a a outros patamares acadêmicos. Meus mais sinceros agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, Prof.^a Dr.^a Teresa Kazuko Teruya, Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Mattar Yunes, Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Koller, Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Salum Moreira, Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria de Lima, ao Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho e Prof. Dr. Divino José da Silva.

O patrocínio de grandes empresas é uma forma de angariar fundos para a produção cinematográfica e embora os patrocinadores não sejam premiados pelos seus feitos, na maioria das vezes, são lembrados nos eventos de premiação das obras que apoiaram. Na pesquisa, o estímulo ao pós-graduando mediante o fornecimento de bolsas de estudo é uma maneira de possibilitar que ele se dedique exclusivamente a pesquisa. Nesse sentido, embora não haja um prêmio para esta categoria, é necessário agradecer a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), por propiciar condições necessárias para a construção desse estudo, sob a égide do processo 2014/04983-1, pelo qual me sinto premiado por tê-lo concluído.

EPÍGRAFE

“Saber amar não é se convencer que só a minha forma de amor é a correta, pois há formas de amor, que causam danos permanentes na vida do outro. Dentro do conceito de famílias o padrão tradicional, pai, mãe, filhos, é o que ainda domina dentro da sociedade. Mas não nos enganamos, pois isso nem sempre quer dizer que é um ambiente sólido, seguro, cheio de amor. Infelizmente os números de lares desajustados têm crescido mesmo construídos segundo os padrões da sociedade. O importante, não é a formação do casal, se é aceitável ou não, e sim, se esse lar tem estrutura ou não, e essa estrutura tem que ser regida pelo amor, independente de condições materiais, raça e sexo, pois quando amamos lutamos para proporcionar o melhor para os que amamos. Precisamos desenvolver a nossa capacidade de compreensão a respeito do diferente, do novo, tirar a máscara da hipocrisia que sempre colocamos quando estamos em sociedade, para esconder o que somos como pensamos, e deixar nos direcionar pela mentalidade de outros indivíduos, que nem sequer fazem parte de nossas rotinas de vida. É justa em minha opinião toda forma de amor, desde que, essa não fira e nem denigra a dignidade humana” (Márcia Amorim de Almeida).

“Se família fosse uma pessoa ela seria uma senhora, daquelas com o cabelo inteiro branco, com as bochechas rosadas, óculos e sorriso fácil, de avental sujo de bolo, aquelas senhoras que a qualquer momento pode te abraçar e te encher de beijos. Se família fosse casa, ela, aparentemente, seria uma casinha no meio do nada, por fora pequena e aconchegante, mas com vários cômodos para caber todo mundo, uma sala grande, para caber todo mundo, uma cozinha grande, para caber todo mundo, um banheiro só, para uso coletivo e um jardim enorme. Se família fosse flor, ela seria a orquídea mais delicada, com ela todo cuidado é pouco. Para ela todos olham admirados, mas não compreendem a dificuldade que é mantê-la linda. Assim é a família. Cada um vê a família com suas próprias convicções, mas o que mais importa é que nela resida o amor” (Simone Ferreira).

RESUMO

Vinculado à linha de estudos intitulada Processos Formativos, Diferença e Valores, esta pesquisa foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (FCT) e teve como objeto de investigação as percepções, valores e representações docentes em relação a famílias organizadas em modelos não convencionais. Assumimos como objetivo central para este estudo a elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, via experiência estética, cuja metodologia consistiu na projeção e contextualização de obras cinematográficas, com tema central baseado em famílias organizadas em modelos não convencionais e com processos de resiliência. Para corroborar este objetivo, buscamos referenciais na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e na Teoria das Representações Sociais. Participaram da formação continuada 15 acadêmicas do primeiro e terceiro ano de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, mas que já exercem a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede pública ou privada de ensino. O processo interventivo foi realizado em 8 encontros, com média de 5h de duração cada. Dentro de uma abordagem quali/quantitativa, os dados deste estudo foram obtidos em dois momentos: pré- e pós-intervenção. No pré-teste foram aplicados quatro instrumentos de pesquisa, a saber: questionário sociodemográfico, genograma familiar, técnica de evocação livre de palavras e inventário sobre representações de famílias. No pós-teste, os dois últimos testes foram reaplicados e neste momento fora acrescido o questionário de avaliação pessoal da intervenção. Durante o processo de formação utilizamos o diário de campo – constituído por observações do pesquisador e da auxiliar de pesquisa sobre as manifestações das participantes. Grupos em redes como o *Facebook* e *WhatsApp* foram criados para este momento e subsidiaram na coleta de dados. Estes instrumentos foram projetados de modo a conferir rigor científico ao estudo, portanto, foi necessário a construção de ferramentas que possibilitassem a avaliação dos conceitos, valores pessoais e profissionais, prévios e posteriores a formação continuada, das professoras sobre “família”, “família desestruturada” e “família ideal”, bem como suas percepções acerca das contribuições do cinema e das estratégias empregadas na formação docente. Os dados obtidos mediante evocação de palavras, imagens ou sentimentos foram tabulados e analisados com o auxílio do *Software* EVOC e seus subprogramas. Para as questões baseadas na Escala *Likert* recorremos ao *Software* SPSS versão 14.0, empregando o teste não paramétrico de *Wilcoxon*, levando em consideração o nível de significância de 5%. No que se refere ao diário de campo, as informações coletadas foram investigadas à luz da teoria da análise de conteúdo. Os resultados obtidos evidenciaram que houve alterações significativas do momento do pré- para o pós-teste. Concluimos que a experiência estética, propiciada pelo cinema e as estratégias empregadas no projeto de formação continuada, como as discussões, dinâmicas, as reflexões pessoais, trocas de ideias e o confronto de diferentes perspectivas entre as professoras do grupo compuseram o quadro que possibilitou as mudanças na percepção e valores docentes, ao proporcionarem as professoras um meio de comunicação rápido e próximo ao seu contexto cultural e social.

Palavras-chave: Cinema; experiência estética; formação de professores; famílias organizadas em modelos não convencionais; escola.

ABSTRACT

Related to the research line entitled Formative Processes, Difference and Values, this research was conducted along with the Postgraduate Education Program from São Paulo State University and had as object of study the perceptions, values and representations from teachers in relation to families arranged in unconventional designs. We assumed as a central goal for this study the development, implementation and evaluation of a proposal for continuing education with professionals in early childhood education and elementary school, via aesthetic experience, whose methodology consisted of the projection and contextualization of cinematographic works, with a central theme based on families organized in unconventional models and with resilience processes. To consolidate this goal, we sought references in the Bioecological Theory of Human Development and the Theory of Social Representations. 15 academics of the first and third year in Education Licentiate, from the State University of Northern Paraná, took part in the continuing education, but they were already engaged in teaching in early childhood education and early years of elementary education in public or private schools. The interventional procedure was performed in 8 meetings, with approximately 5 hours each. Within a quali-quantitative approach, the data from this study were obtained in two phases: pre- and post-intervention. In the pre-test, four research instruments were applied, namely: socio-demographic questionnaire, family genogram, free evocation of words and inventory of representations of families. In the post-test, the last two tests were reapplied and this time the questionnaire for personal evaluation of the intervention was added. During the training process we used the field diary - made by the researcher's and research assistant's observations on the manifestations of the participants. Groups on networks such as Facebook and WhatsApp have been created for this moment and subsidized data collection. Those tools were designed to provide scientific rigor to the study, therefore, it was needed to make instruments that would allow the evaluation of concepts; personal and professional values, pre- and post-continuing education, from the teachers on "family", "dysfunctional family" and "ideal family", as well as their perceptions about the contributions of cinema and strategies employed in teacher education. Data obtained by evocation of words, images or feelings were tabulated and analyzed with the help of EVOC Software and its sub-programs. For questions based on Likert scale, we used the software SPSS version 14.0 using the non-parametric Wilcoxon test, taking into account the level of significance of 5%. With regard to the field record, the information collected was investigated in light of the theory of content analysis. The results showed that there were significant changes in the time of pre- to post-test. Thus, we infer that aesthetic experience provided by the cinema, and the strategies employed in the continuing education project, such as discussions, group dynamics, personal reflections, exchange of ideas and the clash of different perspectives among the group of teachers formed the framework that enabled the changes in perception and teaching values, by providing teachers a quick and close means of communication to their cultural and social context.

Keywords: Cinema; aesthetic experience; teacher training; families organized in unconventional models; school.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Genograma familiar | 118 |
| Figura 2 - Embalagem para presente com cartão em branco a ser preenchido pelo aluno.... | 191 |
| Figura 3 - Cartão em comemoração ao Dia da Família (1) | 191 |
| Figura 4 - Cartão em comemoração ao Dia da Família (2) | 192 |
| Figura 5 - Porta retrato para o aluno colocar a foto da família..... | 192 |
| Figura 6 - Cartão em comemoração ao dia dos pais ou mães, sem nomear pai/mãe | 193 |
| Figura 7 - Cartaz 1 | 194 |
| Figura 8 - Cartaz 2 | 195 |
| Figura 9 - Cartaz 3 | 196 |
| Figura 10 - Cartaz 4 | 196 |
| Figura 11 - Cartaz 5 | 197 |
| Figura 12 - Cartaz 6 | 198 |

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Família..... | 163 |
| Tabela 2 - Família desestruturada..... | 164 |
| Tabela 3 - Família ideal | 166 |
| Tabela 4 - Ritos escolares e família..... | 184 |
| Tabela 5 - Cinema, experiência estética e formação docente..... | 207 |
| | |
| Gráfico 1 - Gênero..... | 105 |
| Gráfico 2 - Nacionalidade..... | 106 |
| | |
| Quadro 1 - Processos-chave na resiliência familiar | 55 |
| Quadro 2 - Processos-chave na resiliência familiar ampliada..... | 56 |
| Quadro 3 - Assistência das obras pré-selecionadas..... | 102 |
| Quadro 4 - Delimitação filmográfica | 109 |
| Quadro 5 - Seleção das obras | 112 |
| Quadro 6 - Distribuição das frequências sobre “família” no pré-teste - RANGMOT | 130 |
| Quadro 7 - Distribuição das palavras sobre “família” no pré-teste - RANGMOT | 131 |
| Quadro 8 - Expressões sobre “família” no pré-teste - RANGFRQ..... | 133 |
| Quadro 9 - Distribuição das frequências sobre “família” no pós-teste - RANGMOT..... | 134 |
| Quadro 10 - Distribuição das palavras sobre “família” no pós-teste - RANGMOT..... | 135 |
| Quadro 11 - Expressões sobre “família” no pós-teste - RANGFRQ | 136 |
| Quadro 12 - Distribuição das frequências sobre “família desestruturada” no pré-teste - RANGMOT..... | 137 |
| Quadro 13 - Distribuição das palavras sobre “família desestruturada” no pré-teste - RANGMOT..... | 138 |
| Quadro 14 - Expressões sobre “família desestruturada” no pré-teste - RANGFRQ..... | 139 |
| Quadro 15 - Distribuição das frequências sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGMOT..... | 140 |
| Quadro 16 - Distribuição das frequências das palavras sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGMOT | 141 |
| Quadro 17 - Expressões sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGFRQ | 143 |
| Quadro 18 - Distribuição das frequências sobre “família ideal” no pré-teste - RANGMOT..... | 144 |
| Quadro 19 - Distribuição das palavras sobre “família ideal” no pré-teste - RANGMOT | 145 |
| Quadro 20 - Expressões sobre “família ideal” no pré-teste - RANGFRQ..... | 146 |
| Quadro 21 - Distribuição das frequências sobre “família ideal” no pós-teste - RANGMOT..... | 147 |
| Quadro 22 - Distribuição das palavras sobre “família ideal” no pós-teste - RANGMOT | 148 |
| Quadro 23 - Expressões sobre “família ideal” no pós-teste - RANGFRQ | 149 |
| Quadro 24 - Representações sociais mediante a evocação livre de palavras | 161 |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|-----|
| | TRAILER | 16 |
| | PRIMEIRA CENA | 27 |
| 1 | (RE)PENSANDO FAMÍLIAS | 28 |
| 1.1 | Origem e estruturação da família | 28 |
| 1.2 | A (re)invenção da família | 31 |
| 1.3 | Em busca da normalização | 36 |
| 1.4 | Família e o processo escolar | 39 |
| 1.4.1 | O contexto escolar e familiar na ecologia do desenvolvimento humano | 39 |
| 1.4.2 | A relação família-escola | 41 |
| | SEGUNDA CENA | 48 |
| 2 | RESILIÊNCIA | 49 |
| 2.1 | Família e resiliência | 52 |
| 2.2 | Processos-chave no desenvolvimento e na manutenção da resiliência familiar ... | 52 |
| 2.3 | Sistemas de crenças familiares: coração e alma da resiliência | 57 |
| 2.3.1 | Extraír significado da adversidade | 58 |
| 2.3.2 | Perspectiva positiva | 61 |
| 2.3.3 | Transcendência e espiritualidade | 62 |
| 2.4 | Padrões organizacionais: amortecedores dos choques familiares | 63 |
| 2.4.1 | Flexibilidade | 63 |
| 2.4.2 | Conexão | 63 |
| 2.5 | Processos de comunicação: facilitar o funcionamento familiar | 64 |
| 2.5.1 | Clareza | 65 |
| 2.5.2 | Expressão emocional aberta | 66 |
| 2.5.3 | Resolução colaborativa dos problemas | 68 |
| 2.6 | A escola promotora da resiliência | 71 |
| | TERCEIRA CENA | 77 |
| 3 | O CINEMA NA PESQUISA | 78 |
| 3.1 | A experiência estética | 80 |
| 3.2 | O cinema na escola como estratégia para o olhar estético | 83 |
| 3.3 | A experiência estética na promoção da resiliência familiar | 85 |
| | QUARTA CENA | 88 |
| 4 | PRODUZINDO A OBRA | 89 |
| 4.1 | Preparando o cenário | 90 |
| 4.2 | Seleção de elenco | 91 |
| 4.3 | Os instrumentos | 93 |
| 4.3.1 | Questionário sociodemográfico | 93 |
| 4.3.2 | Inventário sobre representações de famílias | 93 |
| 4.3.3 | Técnica de evocações de palavras | 94 |
| 4.3.4 | Entrevista do Genograma | 95 |
| 4.3.5 | Questionário de avaliação pessoal da intervenção | 96 |
| 4.4 | Análise dos dados | 96 |
| 4.5 | Elaboração e aplicação do programa de formação de professores | 101 |
| 4.5.1 | A escolha da filmografia | 101 |
| 4.5.1.1 | <i>Delimitação da filmografia</i> | 107 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 4.6 | O roteiro | 112 |
| 4.7 | O palco da pesquisa | 114 |
| 4.8 | Equipamento e material | 114 |
| 4.9 | Atrizes principais e coadjuvantes | 115 |
| 4.10 | Diário de campo | 115 |
| 4.11 | Claquetes em ação: roteirizando o Programa de Formação Continuada | 116 |
| 4.11.1 | Primeiro encontro | 116 |
| 4.11.2 | Segundo encontro | 119 |
| 4.11.3 | Terceiro encontro | 121 |
| 4.11.4 | Quarto encontro | 121 |
| 4.11.5 | Quinto encontro | 122 |
| 4.11.6 | Sexto encontro | 123 |
| 4.11.7 | Sétimo encontro | 124 |
| 4.11.8 | Oitavo encontro | 125 |
| | QUINTA CENA | 127 |
| 5 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 128 |
| 5.1 | Representações sociais de família, família ideal e família desestruturada | 129 |
| 5.1.1 | Família | 129 |
| 5.1.1.1 | <i>Pré-teste</i> | 129 |
| 5.1.1.2 | <i>Pós-teste</i> | 133 |
| 5.1.2 | Família desestruturada | 137 |
| 5.1.2.1 | <i>Pré-teste</i> | 137 |
| 5.1.2.1 | <i>Pós-teste</i> | 140 |
| 5.1.3 | Família ideal | 143 |
| 5.1.3.1 | <i>Pré-teste</i> | 143 |
| 5.1.3.2 | <i>Pós-teste</i> | 147 |
| 5.1.4 | Análise global das representações sociais Pré- e Pós-Programa de Formação Continuada mediante o uso do EVOC | 150 |
| 5.2 | Inventário baseado na escala Likert | 162 |
| 5.2.1 | Família | 162 |
| 5.2.2 | Família desestruturada | 163 |
| 5.2.3 | Família ideal | 166 |
| 5.2.4 | Análise global do resultado do inventário baseado na Escala Likert | 168 |
| 5.3 | Entrevista do genograma familiar | 176 |
| 5.4 | Questionário de avaliação pessoal da intervenção e o conceito de família | 177 |
| 5.4.1 | O olhar positivo sobre a família | 178 |
| 5.4.2 | A visão acolhedora das distintas organizações familiares | 179 |
| 5.4.3 | Mudanças no conceito de família pós-intervenção | 179 |
| 5.4.4 | Análise global sobre a percepção das participantes quanto ao conceito de “família” baseado no questionário de avaliação pessoal da intervenção | 181 |
| 5.5 | Estratégias docentes para a inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais | 182 |
| 5.5.1 | Questionário baseado na escala Likert: ritos escolares | 183 |
| 5.5.2 | Quando os personagens dos filmes vão à escola | 185 |
| 5.5.2.1 | <i>A escola como indicador de risco</i> | 186 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 5.5.2.1 | <i>O contexto escolar como indicador de proteção</i> | 188 |
| 5.5.3 | Estratégias para a inclusão das famílias não convencionais nas atividades escolares | 189 |
| 5.5.3.1 | <i>Convites e lembranças</i> | 190 |
| 5.5.3.2 | <i>Cartazes</i> | 193 |
| 5.5.3.3 | <i>Comemorações escolares</i> | 198 |
| 5.5.3.4 | <i>Atividades escolares</i> | 200 |
| 5.5.3.5 | <i>Contando histórias de família</i> | 202 |
| 5.5.4 | Análise global das estratégias docentes para a inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais | 203 |
| 5.6 | O cinema como estratégia para a formação continuada acerca de família | 206 |
| 5.6.1 | Questionário baseado na Escala Likert: cinema, experiência estética e formação docente | 207 |
| 5.6.2 | A experiência estética na re/des/construção de conceitos acerca de famílias | 208 |
| 5.6.2.1 | <i>Percepções quanto à formação docente por meio dos filmes</i> | 208 |
| 5.6.2.2 | <i>A visão generalizada quanto às estratégias do Programa de Formação</i> | 211 |
| 5.6.3 | O cinema e o re/des/encontro com histórias reais | 214 |
| 5.6.4 | Análise global sobre a percepção das participantes quanto ao cinema como estratégia de formação continuada | 216 |
| | A CENA FINAL | 221 |
| | REFERÊNCIAS | 235 |
| | APÊNDICES | 248 |
| | Apêndice A - Questionário sociodemográfico | 249 |
| | Apêndice B - Técnica de evocações de palavras | 250 |
| | Apêndice C - Inventário sobre representações de famílias | 251 |
| | Apêndice D - Questionário de avaliação pessoal da intervenção | 253 |
| | ANEXOS | 254 |
| | Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 255 |
| | Anexo B - Parecer consubstanciado do CEP | 257 |

TRAILER



O memorial descritivo desta pesquisa, inicialmente narrado na primeira pessoa, justifica-se pela individualidade do pesquisador nesse processo e tem como esteio o surgimento do interesse na temática sobre a resiliência, as famílias e o cinema, provindo, primeiramente, de uma questão particular do proponente, de conformação familiar organizada em modelo não convencional, bem como pela atuação profissional. Neste momento discursivo, é necessária uma justificativa acerca da adoção do termo família organizada em modelo não convencional, como uma forma de se referir àquelas famílias que não se configuram em moldes tidos como tradicionais.

Oriundo de uma família “tradicional” e o mais jovem de uma prole de três irmãos, todos do sexo masculino, pude observar o primogênito constituir sua união nos protótipos normativos e com sua esposa proveram um casal de filhos.

Até então, não havia nenhuma contradição com a norma social, a ruptura foi causada pelo irmão do meio, que manteve uma união estável por um tempo, dando origem ao seu primeiro filho. Após a separação, teve um novo relacionamento que culminou com o nascimento de uma filha. Com o término desse segundo namoro, teve uma terceira companheira, que se tornou e atual esposa e deu à luz a outro filho. Porém, esta última teve um relacionamento anterior que resultou no nascimento de um filho, que viera a residir com a mãe, o padrasto e o irmão por parte de mãe. No entanto, esse filho, por meio da guarda compartilhada, convive aos finais de semana com o pai biológico, que mora com sua atual esposa, com o filho do casal e os quatro filhos consanguíneos da madrasta, frutos de uma união anteriormente dissolvida.

Diante desse caleidoscópio e pela estreita relação mantida com meus entes, costumava observar o chamamento, por parte da escola, a participação dos pais/mães, em reuniões específicas para debaterem sobre o comportamento dos filhos, bem como para comemoração do dia dos pais/mães e participação em órgãos colegiados e entrega de boletins. Observando o convívio pacífico e harmonioso entre pais/padrastos, mães/madrastas, filhos/as do pai/padrasto e da mãe/madrasta, questionava-me constantemente: quem a escola está convocando, uma vez que o convite acaba sendo endereçado para pais e mães?

Um segundo aspecto que despertou meu interesse em me aprofundar nesse tema se deu pela vivência profissional no exercício do cargo de Secretário de Educação e Cultura, em determinado Município no Estado do Paraná, que evidenciou a visão unívoca da escola em suas estratégias de integrar família em seus ritos ou discuti-la, assumindo como ideal um

modelo familiar heteronormativo¹ do qual grande parte dos alunos se distanciavam. Era inquietante perceber que mesmo educadoras que organizavam sua família em moldes não tradicionais difundiam um modelo ideológico de família em sua atuação docente.

Assim, era comum observar em encontros pedagógicos que as educadoras alegavam que a organização familiar estava por detrás do sucesso ou do fracasso escolar, acusando as famílias organizadas em modelos não convencionais pelas dificuldades de seus alunos. Além disto, como corroboram os estudos de Carvalho (2000, 2004), Yunes, Garcia e Albuquerque (2007) e Oliveira e Marinho Araújo (2010), elas possuíam crenças pessimistas sobre essas famílias, que, aliadas a outros aspectos, eram caracterizadas como desestruturadas, desviantes e/ou instáveis.

Portanto, comumente me deparava com apontamentos do tipo: *“basta olhar a família que a gente entende por que ele não aprende”*, *“ele é assim porque os pais são separados”*, *“quem cria é a avó, por isso ele não tem limites”*, *“ela não quis participar da apresentação do dia dos pais porque não tem pai”*, *“a mãe tem meia dúzia de filhos, um de cada pai, por isso eles são assim”*, entre outros.

Nesse sentido, pode-se pensar na criação de dois mitos que perpetuam na escola: um é a crença de que as famílias saudáveis são isentas de problemas e outro é que o modelo idealizado da família tradicional é a única forma possível de ser uma família saudável (WALSH, 2005).

Um terceiro fator surgiu por meio da participação da cerimônia de colação de grau de um curso de Licenciatura em Pedagogia, em que o paraninfo da turma, doutor em educação, aposentado em uma renomada universidade pública, ao ser convidado a fazer uso da fala, deu início a sua locução se dirigindo aos acadêmicos, convidados e familiares ali presentes, afirmando que a peleja que os formandos teriam pela frente era grande, visto que hoje as famílias se encontram “desestruturadas”.

O homenageado afirmou que, na atualidade, os casamentos terminam antes mesmo de começarem e que há uma inversão de valores que reside no fato de homossexuais adquirirem o direito de adotar crianças. Para esse tipo de união, o paraninfo afirma que houve a criação

¹A heteronormatividade se desenvolve cotidianamente nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo heterossexual, em detrimento das outras formas de manifestações da(s) sexualidade(s) e materialização de normas regulatórias, que, em partes, são aquelas da hegemonia sexual, por meio de uma relação binária, em que uma das manifestações da(s) sexualidade(s) recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra recebe um cunho negativo. O processo de heteronormatização está inserido em nossa sociedade por meio de leis, religiões, políticas públicas, costumes, línguas, símbolos, etc. (BUTLER, 2010; LOURO, 2009).

de um nome um pouco mais bonito: união homoafetiva, como forma de amenizar o caráter sexual e privilegiar o lado afetivo.

Na continuação do discurso, questionou, insistentemente, quem seria o pai ou mãe nesse tipo de relação, dando ênfase a necessidade da presença masculina e feminina no processo educativo de uma criança. Dirigindo-se aos pedagogos, como seus afilhados, apontava que esse era o cenário desolador que lhes esperava, aludindo que as crianças, membros dessas famílias, poderiam se tornar desajustadas, sem limites, sem definições, sem amor, vítimas que construirão a geração do futuro.

“Chego a ter pena de vocês!”, exclamava o ilustríssimo professor. “Não, não”, desculpando-se pelo uso equivocado do sentimento, “eu tenho confiança em vocês, muita confiança. Vocês saberão superar e vencer esse grande desafio”, como se fosse um incentivo aos profissionais ali presentes a não desanimarem. “O amor compensa e Deus vos dará força eu tenho certeza”. Como defensores da moral e dos bons costumes, atribuía aos pedagogos à tarefa de tornar essas crianças cidadãos que enfrentarão esse mundo desigual, injusto, corrupto, sem ética, pois acreditava que a educação as poderia salvar.

Em um lampejo de sapiência, o referido paraninfo, diante de reações de perplexidade de alguns presentes e apoio de outros, buscou encerrar o assunto afirmando que o dia era de festa, de alegria, talvez impróprio para tratar de determinados assuntos, porém, diante de tal oportunidade, não poderia se omitir, pois sua consciência não lhe permitiria.

Derradeiramente, sentenciou que Deus fora generoso, presenteando-nos com um país bom e belo por natureza. No entanto, alegou que estamos mergulhados em um mar de lamas, o que levou a concluir que, do alto da imposição de seu ponto de vista, a existência das famílias homossexuais seria um aspecto corruptor da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, pude perceber que a escola – não de forma isolada, mas aliada a outros institutos, como a indústria cultural, igreja, sociedade, religião, dentre outros – passou cada vez mais a falar na crise da família ocidental como sendo a responsável pela desestruturação da cultura burguesa, principalmente no que se refere ao comportamento apresentado por crianças e adolescentes em sala de aula.

Esses comentários, em grande parte, são baseados no “[...] pressuposto de que algum dia existiu uma família estável e boa, que oferecia amparo, segurança e bons padrões de moralidade às crianças, hoje essa família estaria abalada, produzindo crianças angustiadas, crianças sintomáticas ou, ainda, crianças delinquentes, antissociais [...]”, cujos comportamentos refletem no bom ou mau desempenho escolar (KEHL, 2001, p. 31).

Desses apontamentos surgiram alguns desdobramentos: por que a escola idealiza um modelo de família afluyente do qual se distancia a grande maioria dos alunos? Cabe a escola a obrigatoriedade de comemorar o “Dia das Mães”, “Dia dos Pais” e “Dia dos Avós”? Essas festas escolares, da maneira como são feitas, possuem relevância para o currículo escolar? Qual a lógica taxativa da escola ao referir-se a pai/mãe em seus ritos? Por que, mesmo possuindo famílias organizadas em modelos não convencionais, os educadores adotam como ideário a família tida como heteronormativa? Como os alunos e membros oriundos dessas configurações familiares reagem diante dessas circunstâncias?

Encontrei algumas respostas a esses questionamentos em estudo realizado por Oliveira (2010) ao indagar alunos do ensino fundamental sobre o significado da comemoração do “Dia das Mães”, como sendo uma das datas evocadas por elas, em que eles não atribuíam nenhum valor significativo no currículo escolar.

Quando o mesmo questionamento era feito às professoras, elas responderam se desviando do assunto para concordar ou discordar da comemoração, cada qual com seu motivo particular ou pedagógico. Todavia, como a data está inclusa no currículo escolar e por obrigatoriedade do sistema educacional, é necessário que haja essa comemoração. Assim, elas o fazem, mas de maneira superficial (OLIVEIRA, 2010).

Por essa razão, a comemoração do “Dia das Mães” fica sem parâmetros e os alunos aprendem somente que é “Dia das Mães” e são induzidos pelas professoras a dizer que aprenderam que têm que obedecer às mães, que bons alunos obedecem às suas mães. Por fim, apesar dessa teoria e discurso, os alunos não conseguiram, por meio da comemoração do “Dia das Mães”, adquirir os conhecimentos sociais necessários ao desenvolvimento das capacidades pretendidas (OLIVEIRA, 2010).

Não obtendo todas as respostas que permeiam o imaginário coletivo, continuei a me interrogar: por que é tão difícil a escola se libertar de tradições ultrapassadas e adotar uma postura de acolhimento e respeito às múltiplas formas de ser família? Como alguns valores históricos e culturais impedem a escola de aceitar que, independentemente da forma como se organiza, existem várias formas de ser família? Por que é tão comum encontrarmos, no discurso especializado, as expressões “famílias desestruturadas” ou “desorganização familiar” como explicações de algum tipo de fracasso no cuidado de seus membros? Qual justificativa sustenta o discurso em aliar malogros às famílias organizadas em modelos não convencionais?

A partir do momento em que me propus a investigar tais questionamentos e a revisar alguns conceitos, senti-me desafiado a rever o quanto eles ainda são latentes na explicação de

fenômenos da realidade atual e a compreender que esse processo exige um amplo empreendimento na re/des/construção de verdades absolutas.

Diante de tais questionamentos, assim como aponta Wagner (2011), é precípua reavaliar os parâmetros culturais e refletir de onde partir, pois novos elementos que se sobrepõem ampliam o conceito de família e passam a desafiar o olhar coletivo sobre esse instituto.

Evidentemente, algumas definições e conceitos disponíveis no que se refere à família na atualidade ainda são deficientes para contemplar os fenômenos atuais das relações familiares, desde a nomenclatura até a descrição de seu funcionamento e função. Provavelmente, a busca de respostas ou (re)definições que deem conta de explicitar a diversidade e complexidade das famílias na atualidade seja um dos maiores desafios nas pesquisas com famílias (WAGNER, 2011).

Pensando na subversão de conceitos estigmatizantes, vi como possibilidade de estudo o desenvolvimento de uma metodologia de formação continuada de profissionais da educação, por meio da experiência estética propiciada pela narrativa dos conteúdos fílmicos, que poderá ser incorporada na formação e atuação dos profissionais da educação, como sujeitos espectadores e consumidores do cinema, proporcionando-lhes concretude ao seu trabalho (MIRANDA, 2008).

Pautado em Libâneo e Pimenta (1999) e Machado, Yunes e Silva (2014), compreendo a formação continuada como sendo um processo de formação e autoformação profissional desenvolvido durante a trajetória dos educadores, que leva em conta as distintas variáveis implicadas em sua construção ao direcionar o olhar do professor para uma trajetória constituída tanto individual como coletivamente e que se forja a partir de diferentes vivências imersas na pluralidade de contextos. Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada, sendo aquela estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando associar as disciplinas a prática, e esta, realizada a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, contextualiza-se com a formação inicial, propiciando aos docentes uma reflexão mais apurada sobre sua própria prática (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Posto dessa forma, podemos refletir sobre os mecanismos de desenvolvimento humano que “[...] ocorrem no interior do espaço da escola e entre a escola e outros contextos pelos quais habitam os professores, seus colegas profissionais da educação, seus alunos e suas famílias e outros diferentes ambientes frequentados por todos [...]” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 519-20).

Meu primeiro olhar para o cinema, para além de um mero expectador, deu-se com a matrícula na disciplina “Temas em Psicologia e Educação Pelas Lentes do Cinema”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Júlio Mesquita Filho. A partir de então, passei a acreditar que a experiência estética proporcionada pelo cinema em um curso de formação continuada teria a capacidade de problematizar e desconstruir valores, percepções e padrões adotados ideologicamente pela escola, visto que quando implicada na formação do professor “[...] permiti-lhe experienciar sentimentos que em sua vida ordinária não experimentaria, viabiliza o encontro do sujeito consigo mesmo, na medida em que o põe desnudo, diante de si [...]” (AMORIM, 2007, p. 64) por meio das discussões coletivas que possibilita o desenvolvimento dos indivíduos que estão inseridos no processo.

Banks (2009, p. 18) aponta como uma boa razão para o uso da elicitación de opiniões, por meio da transmissão fílmica ou vídeo elicitación, “[...] o fato de que o estudo de imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio [...]”.

Portanto, recomenda-se que pesquisas sobre filmes e belas-artes questionem o público-alvo dessas imagens acerca do que ele pensa que elas “significam” e não o “significado” das imagens presumido na leitura do autor do estudo.

Partindo dessa abordagem, cogitei ser possível, por meio da experiência estética, eliciar as percepções dos profissionais no sentido de demonstrar que, independentemente da maneira como se organizam, as famílias possuem a capacidade de enfrentamento e de adaptação como uma unidade funcional, ou seja, elas são capazes de intervir em situações de estresse, superar crises e enfrentar dificuldades, ajustando-se de forma a intervir no bem-estar de toda sua unidade.

Posto dessa forma, não é objetivo dessa pesquisa analisar aspectos técnicos e formais das obras fílmicas em si, mas propiciar uma abertura ao diálogo com profissionais, sobre os modelos de famílias com processos de resiliência, representadas nos filmes, levando-os a fazer associações entre as representações dessa temática no cinema com sua vida profissional.

Creio que essa abordagem pode servir, de início, para uma problematização que encaminhe os educadores a se mobilizarem, refletirem e (re)significarem suas percepções, valores e relações com as famílias das crianças por eles atendidos e que fogem de padrões normativos de organização familiar.

Essa pesquisa tem por objeto o estudo das condições e possibilidades de formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por meio da experiência estética proporcionada pelo cinema, com ênfase no trabalho com as

percepções, valores e representações sociais² dos docentes em relação a famílias organizadas em modelos não convencionais com indicadores de resiliência familiar, como forma de mobilização e ressignificação de sentidos associados às famílias não tradicionais.

Para tanto, adotei como objetivo geral para esta pesquisa a elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, via experiência estética, cuja metodologia consiste na projeção e contextualização das obras cinematográficas, com tema central baseado em famílias organizadas em modelos não convencionais e com processos de resiliência em busca de compreender suas implicações nas representações sociais de professores sobre famílias, bem como seus reflexos em suas práticas pedagógicas.

A partir daí, desdobram-se os objetivos específicos, sendo eles:

Identificar as percepções, os valores e as representações sociais dos sujeitos da pesquisa em relação às organizações familiares não convencionais e seus contextos de resiliência, antes e após a intervenção proporcionada pelo curso de formação continuada;

Analisar os resultados e efeitos do projeto de formação continuada em termos de desconstrução, ou não, de valores negativos referentes às famílias não convencionais, bem como verificar as possibilidades de replicar tal intervenção em outros contextos; e

Avaliar o percurso metodológico traçado a partir da experiência estética propiciada pelo cinema, avaliando suas potencialidades, dificuldades e problemas a serem superados em uma possível replicação em outros contextos que objetivem a re/des/construção dos conceitos docentes acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais.

Para corroborar o objetivo geral deste estudo, busquei referenciais na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, proposta por J. C. Abric, na Université de Provence, que visa à explicação das representações sociais na formação de um núcleo figurativo, que contribuem para a definição de valores, conceitos e conhecimentos sobre famílias e tudo o que com ela possa ser relacionado, e na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1977, 1994),

A Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano tem como ponto de vista que o desenvolvimento se institui via um processo de interação bidirecional, estabelecido por intermédio das características do indivíduo e do contexto com o qual interage, no decorrer do tempo, e que pode ser afetado por aspectos oriundos de outros contextos distintos. Nesse sentido, tanto o sujeito que se encontra em desenvolvimento se modifica pelo meio quanto o

² Aprofundamo-nos na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais (RS) na Quinta Cena desta tese, quando fazemos a análise dos dados da pesquisa pautados nas RS.

meio se modifica na interação com a pessoa – por isto é considerado um processo bidirecional.

Para Poletto e Koller (2006), a teoria bioecológica de desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1994), empregada nos estudos e na compreensão dos constructos da resiliência, têm se mostrado muito útil, uma vez que engloba os aspectos individuais e ambientais em relação ao fenômeno investigado. Portanto, constitui-se em uma perspectiva por meio da qual se pode compreender o desenvolvimento de situações adversas, enfatizando os aspectos relacionados à resiliência, à vulnerabilidade, ao risco e à proteção.

O referencial do modelo ecológico concebe o desenvolvimento humano ora como produtor, ora como produto dos processos de interação recíproca entre o sujeito ativo e os distintos contextos, em uma determinada temporalidade. Esse fenômeno possibilita a compreensão de determinados processos biopsicológicos como sendo propriedades dos sistemas dos quais o indivíduo é um dos elementos constituintes, em que o foco principal são os processos e as interações entre os contextos (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

Essa interação estabelece a intersecção entre as características da pessoa e as do contexto, identificados como elementos propulsores do desenvolvimento. Apesar de serem os promotores, os processos proximais não são suficientes por si só e poderão incidir de maneiras distintas sobre pessoa, de acordo com as relações constituídas entre as características biopsicológicas, do ambiente e das (des)continuidades sociais evidenciadas no decorrer de determinado período histórico. Em síntese, Bronfenbrenner (1977, 1994) atesta que o desenvolvimento do sujeito está atrelado diretamente as características pessoais, aos contextos em que a pessoa está inserida e ao tempo que essa pessoa viveu.

Dessa forma nos questionamos: o cinema pode contribuir na re/des/contextualização da relação escola-família? Como os sujeitos se constituem enquanto famílias? Qual o conceito de família idealizado e adotado pelo contexto escolar em seus ritos? Os contextos familiares, independentemente de sua configuração, podem apresentar processos de bom funcionamento?

Partindo dessas indagações, pretende-se com esta pesquisa contribuir para a construção de um contexto escolar permeado por posturas profissionais éticas, humanitárias e acolhedoras em educadores de educação infantil e séries iniciais da educação básica, por intermédio da discussão sobre famílias organizadas em modelos não convencionais por meio de projeções fílmicas.

Sistematizando esses princípios, na primeira cena desta tese evidencio um breve percurso sobre a origem, a (re)estruturação e a (re)invenção da família moderna, enfatizando o desejo de uma minoria que ainda mantém em seu ideário um modelo de família idealizada e

desejada, servindo não como uma ruptura com a ordem vigente, mas como a reafirmação do desejo de se integrar a norma. Discute-se, a partir disto, a relação entre a escola e a família, enquanto contextos do desenvolvimento humano, e como a reiteração de um imaginário coletivo sobre família ideal, assumido pela escola em seus ritos, tende a afastar do seu interior os membros das famílias organizadas em modelos não convencionais.

A cena dois busca delinear a transposição do termo resiliência para as áreas humanas, enfatizando os processos-chave no desenvolvimento da resiliência familiar referente aos sistemas de crenças familiares, aos padrões organizacionais e aos processos de comunicação, enfatizando a escola como um sistema promotor da resiliência familiar ao manifestar afeto e apoio como requisito fundamental; ao estabelecer e transmitir expectativas elevada, proporcionando uma esperança de futuro factível; e, principalmente, ao dar oportunidades de participação significativa às famílias organizadas em modelos não convencionais nos ritos escolares.

A terceira cena enfatiza o emprego do cinema enquanto instituição globalizada que produz significados e significantes na consolidação da hegemonia cultural nos estudos humanísticos. Além de trazer à baila a conceituação da experiência estética, delinea o uso do cinema enquanto estratégia educacional e sua potencialidade em promover processos-chave de resiliência familiar em famílias organizadas em modelos não convencionais, mas com processos de bom funcionamento, retratadas pelas lentes do cinema.

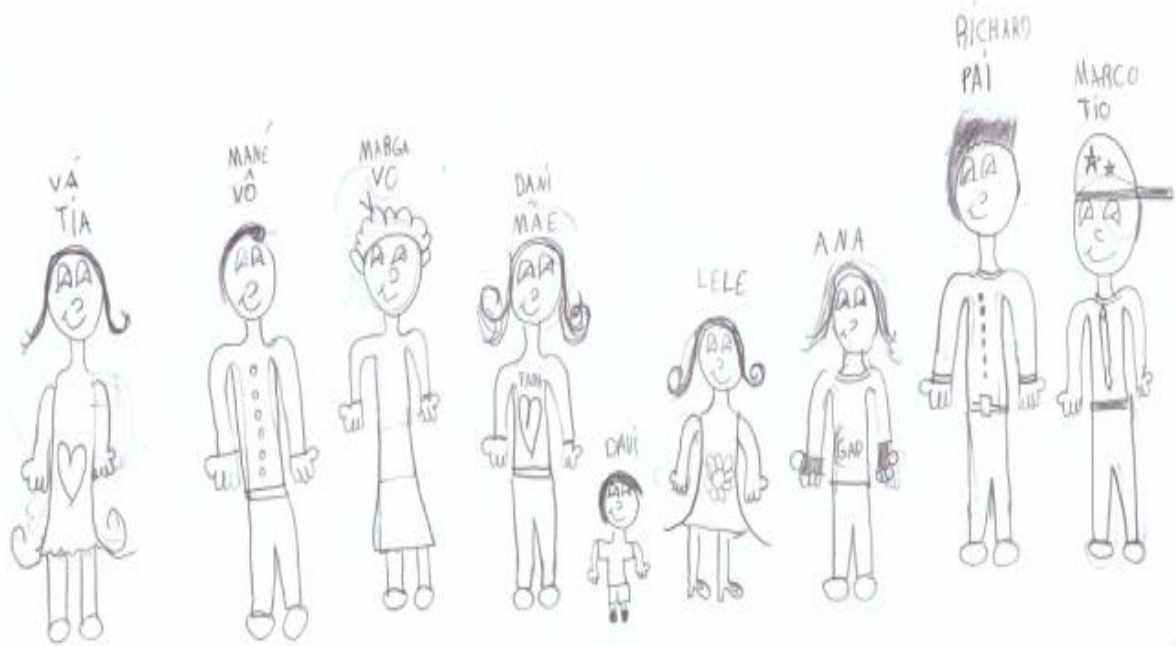
A quarta e quinta cena vêm a corroborar os dados fornecidos nas seções anteriores. A quarta descreve a metodologia empregada na execução da pesquisa delimitando o local e o perfil amostral da pesquisa, a seleção e delimitação filmográfica, os instrumentos empregados no pré- e no pós-teste, os procedimentos dispendidos na análise dos resultados, além de roteirizar o processo de intervenção e a condução dos encontros de formação continuada. A quinta apresenta os resultados e as ponderações em torno das manifestações dos educadores, participantes da pesquisa, sobre “família”, “família desestruturada” e “família ideal”, possibilitado pela intervenção por meio do cinema e os efeitos da intervenção no processo de formação continuada das participantes da pesquisa.

Finalizo a tese com a cena final, assumindo como referências os movimentos analíticos manifestos em seu decorrer, retomando os argumentos formulados nas cenas anteriores, com o intuito de ressaltar as principais contribuições do cinema na formação docente ao discutir as famílias organizadas em modelos não convencionais. Além disto, destaco algumas percepções pessoais e das participantes da pesquisa, voltadas ao fortalecimento da relação família-escola como promotoras da resiliência e, por fim, aponto as

estratégias a serem adotadas daqui em diante para minha formação enquanto educador e pesquisador.

A partir deste momento, rompo com o discurso ancorado na pessoalidade, por já ter considerado os aspectos atrelados à vivência particular determinante da temática geradora deste estudo, partindo, na sequência, para uma discussão, utilizando a primeira pessoa do plural, sustentada em teóricos e elaborada em um coletivo de pesquisadores, do qual começo a me sentir pertencente.

PRIMEIRA CENA



1 (RE)PENSANDO FAMÍLIAS

1.1 Origem e estruturação da família

O filósofo suíço Rousseau (1978, p. 11) defende que “[...] a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família [...]” de tal maneira que os estudos sobre família, como uma organização necessária para a constituição do ser social e equilíbrio de uma sociedade em constante evolução, têm sido amplamente divulgados pelas ciências sociais: antropologia, sociologia, filosofia e psicologia. Não é por acaso que, assim como na teoria rousseuniana, estudiosos como Àries (1981), Lacan (1981) e Engels (1984) debruçaram suas pesquisas sob uma gama de enfoques e questionamentos sobre o processo evolutivo da família.

Esses cientistas influenciaram significativamente por muito tempo as teorias críticas acerca da família. Àries (1981) sintetizou em “A história social da criança e da família” os progressos do sentimento de família a partir do século XV até o século XVIII, percorrendo os primórdios de uma vida familiar pública até o recolhimento ou privatização da família para longe das ruas, praças, da vida coletiva e posterior retração no interior de uma casa melhor, defendida contra os intrusos e preparada para a intimidade do casal monogâmico e seus entes. A vida familiar fora projetada simbolicamente em torno de uma mesa, com a inserção definitiva da criança nesse universo e com ela o sentimento da infância e da família fortemente impregnados pelos valores da religião em defesa da moralidade, uniformidade e identidade dos grupos.

Engels (1984) postulou, em sua teoria materialista histórica, o surgimento da família e do estado, analisando os aspectos evolutivos da família desde os casamentos coletivos até a instauração da monogamia, considerada, por ele, uma forma celular evolutiva da sociedade moderna, nascida com a escravidão e da ambição de acumular riquezas privadas nas mesmas mãos – as de um homem – e no desejo de transmiti-las para seus filhos. Para isto, foi necessário promover a monogamia da mulher que não constituiu em menor empecilho para a poligamia oculta ou descarada do homem. Esta foi a mais primitiva forma de família que não se baseava em condições naturais, mas nas econômicas, alicerçando-se no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente.

Os estudos de cunho empirista, histórico, social e econômico, sob o viés que comumente observamos, ganharam força em época recente, datada a partir dos anos 60 do

século XX, e se focalizavam ora na função reprodutiva da família, ora no funcionamento ou nas formas de organização quanto ao grau de parentesco (ROUDINESCO, 2003).

Não pretendemos desvelar detalhes primitivos da evolução da família, uma vez que temos como objeto de estudo as mudanças sociais das famílias oriundas da contemporaneidade, mais especificamente aquelas organizadas em modelos não convencionais, resultantes de um período histórico recente. Portanto, dirigiremos nosso olhar às funções simbólicas da família – regras de aliança, filiação, jurisprudência, etc. – em vez de nos despojarmos sobre uma abordagem tradicionalista focalizada nos estudos das origens míticas do poder paterno, do patriarcado ou do matriarcado.

Partindo desses pressupostos, os aspectos introdutórios sobre família e suas formas de organizações, como reflexão, remete-nos a um relato de Friedrich Engels (1984), em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, tomando como base Lewis Henry Morgan, aponta-nos para um sistema de consanguinidade vigente entre uma das tribos iroquesas, os senekas, que entrava em contradição com seus reais vínculos de família. Ali, a descendência de um casal era validamente reconhecida por todos, não dando margens a dúvidas quanto à nomenclatura de “pai”, “mãe”, “filho”, “filha”, “irmão” ou “irmã”. No entanto, o uso desses termos era um tanto quanto contraditório, ao que temos como norma cultural em uma sociedade moderna.

O iroquês não somente chama filhos e filhas aos seus próprios, mas, ainda, aos de seus irmãos, os quais, por sua vez, o chamam de pai. Os filhos de suas irmãs, pelo contrário, ele os trata como sobrinhos e sobrinhas, e é chamado de tio por eles. Inversamente, a iroquesa chama filhos e filhas de suas irmãs, da mesma forma que os próprios, e aqueles, como estes, chamam-na de mãe. Mas chamam sobrinhos e sobrinhas os filhos de seus irmãos, os quais a chamam de tia. Do mesmo modo, os filhos de irmãos tratam-se, entre si, de irmãos e irmãs, e o mesmo fazem os filhos de irmãs. Os filhos de uma mulher e os de seu irmão chamam-se reciprocamente primos e primas (ENGELS, 1984, p. 28-29).

Tal narrativa demonstra uma dinâmica na (re)estruturação familiar que atinge até mesmo as culturas mais longínquas do mundo, nem que seja por meio de um lento processo, afinal é impossível resistir às mudanças, tendo em vista que essas transformações tornam a família moderna uma organização diferente de outrora, mudam seu estado moral ou estrutural e se constituem socialmente de acordo com as normas culturais. Encontramo-nos diante de uma série de formas de ser família que estão em contradição direta com as até o momento admitidas como únicas e verdadeiras (ENGELS, 1984).

A família surge como um grupo natural onde os indivíduos são unidos por uma tríplice relação: “[...] por um lado a geração, que dá os componentes do grupo; por outro as condições

de meio que postula o desenvolvimento dos jovens e que mantêm o grupo, enquanto os adultos geradores asseguram essa função [...]” (LACAN, 1981, p. 10), por fim pela subjetividade que torna o relacionamento humano tão rico e envolvente, conferindo ao sistema familiar características próprias (HINTZ, 2006). A família contemporânea passa a ser considerada um gênero permeado por várias espécies, “[...] e mesmo no que consideramos ‘nosso’ modelo mais estável e mais familiar, existem tantas subespécies! Os progressos da genética libertam ou aceleram nossa imaginação [...]” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 53).

Portanto, a família não é mais singular, é plural, e essa multiplicidade não se refere simplesmente ao ato de nomear cada membro que a compõe, mas expressa as ideias que ultrapassam a consanguinidade próxima/distante, igual/desigual, que servem de evidência para um sistema inteiramente organizado e capaz de expressar centenas de diferentes relações de parentesco que permitem um indivíduo se organizar como família (ENGELS, 1984). Vemos nessas entidades familiares “[...] não somente um agregado mais vasto de pares biológicos, mas, sobretudo um parentesco menos conforme aos laços naturais de consanguinidade [...]” (LACAN, 1981, p. 12), que as tornam organizações extremamente complexas.

Isto significa que não devemos procurar nesse instituto um sentido único que aponte para o seu processo evolutivo, mas que ao realizarmos exames comparativos possamos compreender as profundas modificações que conduziram as instituições familiares a sua configuração atual, ao mesmo tempo em que reconheçamos que é preciso atribuí-la a influência prevalente que tem aqui o casamento – instituição que se deve distinguir da família (LACAN, 1981).

Nesse contexto, é válido reafirmar que a família da forma como ela se apresenta na atualidade é resultado de significativas transformações, “[...] tanto internamente, no que diz respeito a sua composição e as relações estabelecidas entre seus componentes, quanto às normas de sociabilidade externas existentes, fato este que tende a demonstrar seu caráter dinâmico [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 23). Todas essas evoluções em nossos costumes contemporâneos não são passíveis de compreensão se desprezamos o prodigioso crescimento do sentimento de família que passou a sustentá-la (ÀRIES, 1981).

1.2 A (re)invenção da família

As mudanças ocorridas no cerne da família nuclear tida como “normal”, monogâmica, patriarcal e endogâmica, predominante até no início do século XIX e meados do século XX, foi o grande laboratório das neuroses que posteriormente viemos a conhecer. Disto, surge a pergunta: em tão pouco tempo? Exatamente! Diante de bilhões de anos necessários para a evolução da espécie humana, podemos concluir que a família como se apresenta hoje se organizou em curto período de tempo (ROUDINESCO, 2003; DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Roudinesco (2003) delimita três períodos em sua evolução: inicialmente, a família tida como “tradicional” assegurava a transmissão patrimonial, em que os casamentos eram arranjados pelos pais, sem que a vida sexual e afetiva dos nubentes, em sua maioria com idade precoce, era considerada. Sob essa ótica, a célula familiar repousa imutavelmente em um ordenamento patriarcal.

Em uma segunda fase, a família, ora considerada “moderna”, fundada no amor romântico, torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva, sancionando o sentimento recíproco do afeto e dos desejos sexuais, mediados pelo casamento. Nessa fase, há uma maior valorização da divisão do trabalho entre os cônjuges e da partilha da educação dos filhos, cuja nação, na figura do Estado, passa a ter responsabilidade (ROUDINESCO, 2003).

Finalmente, a partir da década de 60 do século XX, tem-se a família considerada “contemporânea”, “pós-industriais” ou “pós-moderna”, que une dois indivíduos em prol de uma relação íntima e sexual. Esse período, objeto de nosso estudo, reflete as novas formas de parentescos, em que a transmissão da autoridade se torna problemática, à medida que as recomposições conjugais são (re)configuradas (ROUDINESCO, 2003).

A cada novo ciclo após a década de 60, as organizações familiares ressignificaram os dados do censo demográfico realizado no Brasil e indicaram tendências de afastamento em relação ao padrão adotado, renovando as evidências de que a família “não é mais a mesma”. Nesse sentido, Kehl (2003, p. 01) indaga: “[...] a mesma em relação a que? Onde se situa o marco zero em relação ao qual medimos o grau de “dissolução” da família contemporânea? Qual a referência da frase: a família não é mais a mesma?”.

Tais prerrogativas são fortes indícios de que em algum momento a família teria correspondido a um padrão histórico, ou seja, parte da sociedade, incluindo a brasileira, ainda avalia sua vida familiar a comparando a um ideário que correspondeu às necessidades da burguesia emergente em meados do século XIX. Esse obscurecimento dos traços objetivos –

que emaranha as famílias relacionado às formas de organização da autoridade familiar, as leis que asseguram sua transmissão, os conceitos que permeiam a descendência, o parentesco que lhe são ajuntados, as leis da herança e da sucessão que se (re)combinam, enfim, as suas relações íntimas com as leis do casamento – impede uma visão positiva das famílias organizadas a margem daquele padrão idealizado (LACAN, 1981; KEHL, 2001, 2003).

Para Engels (1984, p. 30), “[...] ao passo que a família prossegue vivendo, o sistema de parentesco se fossiliza; e, enquanto este continua de pé pela força do costume, a família o ultrapassa [...]”. Nesse aspecto, para Roudinesco (2003), duas abordagens do fenômeno familiar são possíveis de serem inferidas: uma primeira, na visão da sociologia, da história e da psicanálise que privilegia a verticalização das filiações e das gerações como continuidade ou distorções entre pais e filhos, bem como na herança de saberes e atitudes transmitidas de uma geração a outra; e uma segunda, mais voltada à antropologia, preocupa-se com a descrição horizontal, estrutural e/ou comparativa das alianças, com ênfase no aspecto de que cada nova família tem sua origem sempre na união – e, por conseguinte do estilhaçamento – de duas outras famílias. Nesse corolário, Roudinesco (2003) utiliza a palavra “família” com mais frequência no primeiro caso e “parentesco”³ no segundo.

Destarte, a interpretação dos dados comparados da etnografia, da história, do direito e da estatística social nos ajudarão a estabelecer que a família seja uma instituição que permite comportamentos adaptativos de uma variedade infinita, resultado das transições ocorridas nos âmbitos cultural, econômico, transgeracional, político e social e na história de seus membros, que têm afetado essa instituição de uma forma, talvez, jamais vista na história. Hoje, principalmente, o que temos são “famílias” que passaram a refletir as mudanças históricas que ocorreram na sociedade (LACAN, 1981; AMAZONAS, 2006; POLETTI; KOLLER, 2008).

Podemos elencar algumas mudanças, mesmo porque seria impossível apresentar todas diante da multiplicidade de possíveis vieses, tais como, as alterações demográficas, em especial a maior longevidade humana deu um novo contexto a família, visto que hoje as pessoas estão vivendo com maior qualidade de vida, o que tem elevado o número de idosos, que atingem essa fase, cada vez mais, com melhores condições de saúde. A ressignificação da vida privada; a transmissão de bens; das relações estado-família; dos papéis familiares; dos rituais de passagem; do lugar; do parentesco; e o ciclo vital da família são alguns dos inúmeros aspectos que incidiram na organização da família contemporânea (HINTZ, 2001).

³ Para a elaboração desta tese, sustentados em pesquisas realizadas pela historiadora e psicanalista Elisabeth Roudinesco, faremos uso tanto do termo “família” como “parentesco”, em referência às famílias organizadas em modelos não convencionais.

Outro fator está atrelado ao fato da mulher que, culturalmente designada apenas aos afazeres domésticos, passa a trabalhar fora, com a finalidade de aumentar a renda familiar diante das oportunidades profissionais abertas pelo mercado de trabalho, o que teve como consequência, entre outras coisas, a afirmação do trabalho feminino, a princípio como necessidade e, depois, como valor, por meio dos movimentos feministas do final do século XIX e início do XX. Aos poucos as mulheres passam a ampliar seu campo de trabalho e a participar de atividades educativas, profissionais, culturais, artísticas e políticas (HINTZ, 2001; AMAZONAS, 2002, 2006; BARCELLOS, 2013).

A entrada da mulher no mundo laboral causou um achatamento nos salários dos pais de família, liberando as mulheres da dependência econômica masculina, símbolo do casamento patriarcal. Consequentemente, o divórcio passa a ser um símbolo da emancipação feminina (KEHL, 2003; PASSOS, 2005; AMAZONAS, 2006; RIBEIRO, 2013).

Embora não possamos falar em total falência do patriarcado, o seu declínio levou a transformações nos papéis parentais e nas relações de gênero que passaram a influenciar grandemente as novas células familiares. Como consequência disto e das transformações sociais, culturais e econômicas, sobretudo no que diz respeito à ampliação do campo de trabalho feminino e de sua jornada, a mulher começa passar mais tempo fora de casa. Deparamo-nos, a partir de então, com pais que dividem com as mulheres os cuidados e afetos com os filhos, exercendo uma função que, até então, era exclusivamente materna. A dinâmica das relações familiares passa a ser menos hierárquica, repercutindo em uma menor verticalização entre pais e filhos. Assim, os filhos adquirem maior liberdade de agir e a figura paterna segue como sendo a base desse sistema, porém com o mesmo grau de importância da figura materna, pois ambos são insubstituíveis (AMAZONAS, 2006; RIBEIRO, 2013; BARCELLOS, 2013).

O controle sobre a procriação a partir dos métodos anticoncepcionais passa a ser uma realidade no planejamento familiar, pois as famílias podem contar com recursos técnicos da medicina reprodutiva – tais como: barriga de aluguel, embriões congelados, procriação artificial com doador de esperma anônimo (PASSOS, 2005; CECCARELLI, 2007) – para escolher como e quando desejam conceber seus filhos. A democratização dessas técnicas “[...] possibilitou às mulheres diversificar suas experiências sexuais, desvinculando a sexualidade feminina dos avatares da procriação. As mulheres passaram a incluir a satisfação sexual entre os requisitos para a escolha do cônjuge [...]” (KEHL, 2003, p. 02).

O novo exercício dessa sexualidade e o olhar voltado à mulher e à criança na organização familiar ressignificou as relações de aliança. Ao dissociar o acesso ao prazer da

função de procriação, a mulher reduziu paulatinamente o papel de esposa ou de mãe. “Quanto à criança, projetou-se uma identidade diferente da de seus pais. Com isso, a dominação paterna só pôde ser exercida numa partilha consentida que respeitava o lugar de cada um dos parceiros ligados pela instituição matrimonial [...]” (ROUDINESCO, 2003, p. 101).

No Brasil, uma mudança maior no conceito de família ocorreu com o advento da Constituição Federal da República em 1988 que, impulsionada pelas expressivas modificações do contexto político, econômico e social do País, tratou de forma mais pontual a família, provocando uma verdadeira revolução na definição anterior de família – conforme o Código Civil de 1916 – como sendo aquela “[...] constituída de pais e filhos unidos a partir de um casamento regulado e regulamentado pelo Estado [...]”, (PEREIRA, 2003), passando a estabelecer, em seu artigo 226 e seus respectivos parágrafos, que

A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...] Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o *homem e a mulher* como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. [...] Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1988, s.p., grifo nosso).

A ideia que se tinha sobre o casamento como sendo o único “[...] instituto formador e legitimador da família brasileira, e do modelo de família hierarquizada, patriarcal, impessoal e, necessariamente, heterossexual, em que os interesses individuais cediam espaço à manutenção do vínculo [...]” é rompida a partir deste momento (PEREIRA, 2004, p. 117). É válido ressaltar que ao mencionar a união estável formada entre um homem e uma mulher, não reconheceu somente essa convivência como digna da proteção do Estado, mas a existência de uma mera recomendação em convertê-la em casamento, não negando a existência de famílias organizadas por pessoas do mesmo sexo (DIAS, 2014).

A referida Carta Magna trouxe, além de novos preceitos para as famílias, princípios norteadores e determinantes para a compreensão e legitimação de todas as formas de família, reconhecendo como entidade familiar a união estável e a família monoparental. A partir daí o Estado, “[...] constitucionalmente, passou a dar proteção às famílias que não fossem constituídas pelo casamento. [...] Em outras palavras, o conceito de família se abriu, indo em direção a um conceito mais real, impulsionando pela própria realidade [...]” (PEREIRA, 2003, p. 08).

Para Dias (2014), a Constituição Federal, ao propiciar aspectos protetivos à família, sem se fundamentar exclusivamente no casamento, venceu um conceito novo, “[...] o de entidade familiar, albergando vínculos afetivos outros. Mister reconhecer que é meramente

exemplificativo o enunciado constitucional ao fazer referência expressa à união estável entre um homem e uma mulher e às relações de um dos ascendentes com sua prole [...]” (DIAS, 2014, p. 04).

A maior corte do Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF), reconheceu em decisão histórica, em 05 de maio de 2011, por unanimidade de votos, a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, conferindo-lhe os mesmos efeitos jurídicos previstos para União Estável. Sendo assim, casais homossexuais passaram a ter direito a casar, adotar filhos e registrá-los em seus nomes, deixar herança ao cônjuge, bem como incluí-lo como dependente nas declarações de imposto de renda e planos de saúde (LEÃO; SIMAS; FARIELLO, 2011). A partir de então, “Tribunais de todo o país estão seguindo o exemplo dos julgados favoráveis e agindo do mesmo modo, tendo por base os princípios da dignidade da pessoa humana e do respeito aos indivíduos [...]” (BARCELLOS, 2011, p. 45).

Nesse cenário de extrema mobilidade das configurações familiares, “[...] novas formas de convívio vêm sendo improvisadas em torno da necessidade – que não se alterou – de criar os filhos, frutos de uniões amorosas temporárias que nenhuma lei, de Deus ou dos homens [...]” (AMAZONAS, 2003, p. 01), consegue mais obrigar que se eternizem.

Vale chamar atenção do leitor para conceitos fundamentais realizados por Wagner (2011) no que se refere à configuração e estrutura familiar e que nos permitem conhecer e compreender a composição e o funcionamento de uma família. O conceito de configuração familiar está atrelado ao conjunto de elementos e/ou personagens que integram o núcleo familiar. A estrutura familiar, por sua vez, “[...] é um conjunto de exigências funcionais que organiza as formas pelas quais os membros da família interagem. [...] uma família é um sistema que opera por meio de padrões transacionais, isto é, padrões que são constantemente ativados quando algum membro do sistema está em interação com outro [...]” (WAGNER, 2011, p. 22).

Todavia, é possível afirmar que a composição do núcleo familiar, na atualidade, alicerça sua definição para além dos fatores biológicos e legais. “Aspectos da subjetividade que integram significados da convivência, por exemplo, têm sido um peso explicativo importante na definição da configuração familiar [...]” (WAGNER, 2011, p. 21). Dessa forma, a família contemporânea “[...] está baseada em relacionamentos e na qualidade das interações, e não simplesmente em sua estrutura [...]” (POLLETO; KOLLER, 2008, p. 411) visto que

Uma determinada família não é do tipo A dogmaticamente. Será neste momento do tipo A, podendo evoluir para o tipo B e com determinada probabilidade de evoluir para o tipo C, D ou E, talvez ainda com características simultâneas dos tipos F e/ou G. Deste modo, caracterizar uma família num determinado tipo pode ser muito redutor, principalmente se nos restringirmos aos tipos clássicos. Os novos tipos de família proliferam, não sendo, na realidade apenas ou fundamentalmente novos. Adquiriram prevalência tal que se fizeram individualizar, ajustados ao quadro relacional de fato e/ou situação jurídico legal (CANIÇO, 2010, p. 14).

Portanto, a família passa a ser considerada como conjunto de pessoas ligadas entre si por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente ou não na mesma unidade domiciliar. Podemos entender por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os agregados da família e por normas de convivência as regras que são estabelecidas para o convívio harmonioso de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica (IBGE, 2014).

1.3 Em busca da normalização

Apesar de todos os aspectos evolutivos ocorridos no interior da família, até então citados, podemos afirmar que ela ainda se mantém idealizada e desejada por uma maioria, pois, ao que tudo indica, o acesso almejado a uma justa igualdade dos direitos tem tido, como contrapartida, não a busca pela ruptura com a ordem vigente, mas a ligação íntima ao anseio de se integrar a norma (ROUDINESCO, 2003; AMAZONAS, 2006).

Kehl (2003, p. 02) afirma que esse mal-estar é de uma suposta dívida que impomos a nós mesmos “[...] ao comparar a família que conseguimos improvisar com a família que nos ofereceram nossos pais. Ou com a família que nossos avós ofereceram a seus filhos. Ou com o ideal de família que nossos avós herdaram das gerações anteriores, que não necessariamente o realizaram [...]”.

Nesse anseio pela normalização, duas funções incidem sobre a família: a primeira é que a tradição, sustentada no ideário de formas privilegiadas do casamento e a subsequente exaltação apoteótica exigida das pessoas pelo cristianismo, que coloca em primeiro plano o laço do casamento, faz com que a instituição familiar inverta sua preponderância social em prol do contrato do matrimônio (LACAN, 1981).

Em um segundo plano, a conservação e o progresso da manutenção da família idealizada se torna fruto de uma obra coletiva, constituindo sua cultura e introduzindo velhas dimensões na nova realidade social e na vida psíquica (LACAN, 1981; KEHL, 2003).

Outros traços objetivos atrelados aos “[...] modos de organização da unidade familiar, as leis da sua transmissão, os conceitos da descendência e do parentesco que lhe são ajuntados, as leis da herança e da sucessão, que aí se combinam, [...] com as leis do casamento — obscurecem as relações psicológicas, emaranhando-as [...]” (LACAN, 1981, p. 10).

Não alheia a esse movimento, a dramaturgia popular se alimenta e se sustenta nessas idealizações e, “[...] veiculada pelo cinema e pela televisão, apela constantemente para a restauração da família ideal, ao mesmo tempo em que vende sabonetes, marcas de margarina e conjuntos estofados para compor o cenário da perfeita felicidade doméstica.” (KEHL, 2003, p. 04).

Diante desse cenário, homens, mulheres e casais homossexuais, nas mais distintas formas de organização familiar, manifestam o desejo de se normalizar. Esse fenômeno induz esses grupos a se compararem a família ideal, “[...] veiculadas nos folhetins ou às imagens presentes nas expectativas das gerações anteriores. Ao fazer esse tipo de comparação, as pessoas respondem à influência e expectativas, vigentes na própria cultura, do que é normal e aceitável [...]” (SOUZA, 2003, p. 79).

Compreendemos que não é uma tarefa fácil dissociar essas noções quando a família está submersa em um vasto aparato de definições instauradoras fruto das distintas concepções (pre)existentes na sociedade – “[...] jurídicas, psicológicas, religiosas, pedagógicas, dentre outras. Essas concepções trazem determinados modelos do que é e de como deve ser a família, especialmente alicerçados em uma visão que, na maioria das vezes, a considera como unidade biológica [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Cerrinos, Pizarro e Illacupita (2001) e Kehl (2001) apontam ser possível considerar que essas famílias são orientadas a reproduzir determinados padrões de funcionalidade. Por vezes, elas acabam por sintomatizar o desejo de adequação a essas normas, como reflexo da dívida que acreditam possuir, em relação a um modelo imagético, idealizado e perfeito de família: “a família perdida” – ou sequer um dia encontrada, pois na verdade nunca existiu no plano real.

O peso dessa dívida é uma barreira intransponível, para que os adultos se sintam autorizados a acolher, criar, educar as novas gerações que lhes competem, que são de sua responsabilidade, e as “[...] crianças dessas famílias são e continuarão sendo por algum tempo vistas como diferentes nos diversos meios dos quais fazem parte: a escola, o condomínio, a comunidade [a mídia, a igreja, a legislação]” (AMAZONAS, 2006, p. 182).

De maneira que já faziam outrora em relação às crianças adotadas e aos filhos de pais separados, esses institutos reiteram os questionamentos sobre a saúde/patologia psíquica e

social das famílias de crianças geradas por processos artificiais de reprodução, ou de “bebês assistidos” tecnologicamente, em ambiente fora do padrão ‘casal e família’, assim como as crianças geradas ou trazidas para a família homoparental (AMAZONAS, 2006).

Desse modo, os debates recentes sobre o “pacto de solidariedade” trouxeram um ineditismo que nem os antropólogos, psicanalistas, filósofos, sociólogos e historiadores poderiam imaginar: a reivindicação por esses grupos do direito ao casamento, à adoção, à procriação medicamente assistida, que por si só não inauguram modos de agir que não sejam preexistentes nos sujeitos como desejo e como demanda (ROUDINESCO, 2003; AMAZONAS, 2006).

Assim, Roudinesco (2003) questiona: o que aconteceu na sociedade ocidental nas últimas décadas para que os sujeitos qualificados, alternadamente, como contrários à norma desejem não apenas serem reconhecidos como cidadãos, mas almejam terem direitos de se integrar a ordem familiar que tanto tem contribuído para seu infortúnio? Por que esse *desejo de família* pelos pares homoparentais⁴, se levarmos em consideração que a homossexualidade, sempre foi repellido do instituto do casamento e da filiação, a ponto de se constituir, ao longo dos séculos, como uma instância marginalizada pela sociedade? Qual a finalidade da reinvenção de uma cultura da família que não passa, sob muitos aspectos, da perpetuação do modelo que haviam contestado e que já se encontra em plena mutação?

Se por um lado, em nossa herança judaico-cristã, repousa a ideia de que o ato sexual tem como corolário a procriação, que o casamento é o instituidor desse contrato e que a paternidade social é inseparável da paternidade biológica, por outro, se a mulher é capaz de prescindir do ato sexual para gerar filhos, se é possível reproduzir a fecundação fora do corpo da mãe com a ajuda de doador de sêmen desconhecido ou não, mas que não exerce a função paterna, a instituição do casamento não deveria ser totalmente repensada e não almejada? (ROUDINESCO, 2003).

Nesse sentido, Kehl (2003) pergunta: até onde teremos de recuar no tempo para encontrar a família ideal com a qual comparamos as nossas? A resposta é porque nos colocamos como devedores do modelo de família tradicional, heteronormativa, nuclear, “[...] cujas condições da sociedade contemporânea não permitem mais que se sustente a não ser à custa de grandes renúncias e, provavelmente, grande infelicidade para todos os seus membros [...]” (KEHL, 2003, p. 02).

⁴ A homoparentalidade é um termo surgido em 1997 para designar uma situação em que, pelo menos, um dos pais se assume homossexual (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 48).

Como ocorre com grande parte dos bens sujeitos à escassez, parece que hoje essa família, em vias de extinção, tenha suas raízes, mais valorizadas e idealizadas do que nunca, propagando uma dívida inabalável e impagável que pesa sobre os membros das famílias organizadas em modelos não convencionais. Tendemos a nos esquecer a que custo – psíquico, sexual, emocional – aquelas famílias se mantiveram e qual foi seu período de vida útil como célula mãe da sociedade compreendido em um curto período de menos de dois séculos – XVIII e XIX (KEHL, 2003).

Para Kehl (2001; 2003), encontramos-nos diante de uma dupla injunção impraticável: o desejo do rompimento com a forma de ser e de agir como um modelo ideal de família e a propagação da cultura geral instituída pela escola, comunidade, indústria cultural, igreja, legislação, pelo condomínio, pelos grupos organizados, etc., de que o ideal seria segui-lo. Contudo, a adaptação a essas novas estruturas familiares está em curso e, inevitavelmente, prosseguirá e “Ainda que aqui e ali encontremos reações, freios, desigualdades de ritmo, esse é um processo, provavelmente, irreversível [...]” (AMAZONAS, 2006, p. 178).

1.4 Família e o processo escolar

1.4.1 O contexto escolar e familiar na ecologia do desenvolvimento humano

Diante da escassez de publicações que estabelecem a relação positiva entre a família e a escola como aspecto promotor da resiliência do aluno/criança, recorreremos à Ecologia do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1994), para auxiliar-nos na compreensão do processo de formação social do sujeito. Para o pesquisador, os contextos que sustentam sua teoria são como uma porção de estruturas encaixadas, umas às outras, como se imageticamente o sujeito estivesse centrado nessa relação e partindo dele emergem círculos concêntricos se diferenciando em quatro níveis distintos, mas sobrepostos: micro, meso, exo e macrossistema. Esses contextos moldam, mudam, criam e recriam o meio no qual o indivíduo em desenvolvimento se encontra, em um processo de reciprocidade ou de interação mútua.

O nível mais interno e próximo ao sujeito é conhecido como microssistema e pode ser representado pela família, escola e pelos grupos de pares. Um microssistema é considerado um complexo de relações estabelecidas entre uma pessoa em desenvolvimento e o meio ambiente em que está inserida, como, por exemplo, a casa, a escola, o local de trabalho, etc.

Esses espaços são definidos por dinâmicas especiais nos quais os participantes se envolvem particularmente em determinadas atividades e desempenham funções específicas, por exemplo, filha, pai, professor, aluno, empregado, etc., por certo período de tempo (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

A relação estabelecida entre a escola e a família, objeto deste estudo, pode ser considerada como um tecido social, que possibilita vias de acesso e interconexões que atuam como fatores protetivos para o aluno/a criança, quando acontece de forma positiva e saudável (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O segundo nível, caracterizado como mesossistema, está atrelado às interações ou inter-relações entre dois ou mais contextos proximais (microsistemas), em que o indivíduo tem participação ativa direta, como no caso das relações estabelecida entre o microsistema família e o microsistema escola (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O terceiro contexto do desenvolvimento é definido como exossistema. Ele contribui para a interconexão de vínculos entre ambiente imediato, em que o sujeito desempenha seu papel ativamente, e outros ambientes que não tem participação direta, mas que apresentam peculiaridades que influenciam seu cotidiano, tais como: sistema escolar, instituições médicas, meios de comunicação, comunidade, etc. (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

O contexto mais externo é o macrosistema, definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias compartilhadas por um conjunto de pessoas, que são subjacentes aos contextos micro, meso e exossistema, por exemplo: as condições sociais, os valores culturais, os padrões econômicos, os costumes, entre outros (BRONFENBRENNER, 1977, 1994).

Essa breve aproximação com a teoria bioecológica nos possibilita ressaltar que o aspecto “contextualista” dessa abordagem possui estreita relação com as questões analisadas em nossa pesquisa, no que se refere ao processo de formação continuada do professor em exercício acerca das famílias organizadas em modelos não convencionais. Sob esse viés, o professor, o seu campo de trabalho e o seu desenvolvimento permanente se encontram imbricados nos contextos em que ele se encontra inserido em nível proximal – a escola e a família –, que aliados aos demais contextos em que a pessoa se encontra exercerão influências que podem ser determinantes no desenvolvimento de todos os envolvidos: professor, família e aluno.

Depreendemos que as relações estabelecidas entre escola-família, família-resiliência, escola-resiliência, a serem discutidas nas seções que seguem, perpassam por uma perspectiva mesossistêmica, estabelecida mediante a interação família e escola. Porém, para compreendê-

las é necessário direcionar nossos esforços tanto para o entendimento do microsistema, composto por contextos isoladamente, como para o macrosistema, enfatizando a cultura escolar e familiar, as ideologias vigentes, as políticas educacionais e os ritos escolares, como promotores ou supressores da resiliência familiar.

1.4.2 A relação família-escola

A Carta Magna brasileira, a partir de 1988, passou a advogar que a educação, enquanto direito de todos é dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho, atribuindo o processo educativo a família e a escola, uma vez que ambas representam dois importantes contextos no desenvolvimento humano (BRASIL, 1998).

A partir daí, para estudiosos do assunto, como Bronfenbrenner (1994) e Dessen e Polonia (2007), tornou-se um desafio conhecer suas condições específicas e a relação estabelecida em cada um dos ambientes como importante fonte de informação na orientação e identificação de aspectos ou condições que afetam o fortalecimento ou enfraquecimento de ambas as instituições.

Partindo do pressuposto de que tanto a família como a escola ocupam lugares distintos e cumprem funções diferentes, é necessário considerar que a interação entre elas e a complementaridade de suas funções na educação de crianças é algo bom e positivo. Entretanto, neste momento dissertativo, é necessário guardar as convergências, que serão retomadas posteriormente, e pontuar as responsabilidades específicas de cada sistema, promovendo reflexões acerca do papel desses contextos no desenvolvimento da pessoa (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Componente do microsistema, a família é referenciada como um local de maior relevância para a criança, acima de tudo, por ser a instituição responsável pela transmissão de genes, bem como porque possui forte influência emocional sobre seu comportamento, sendo incumbida a essa unidade a regulação de aspectos cognitivos, psíquicos e físicos cotidianos, atrelados aos cuidados com o corpo, a higiene, a alimentação, o descanso e o afeto, os constituintes básicos para a promoção e manutenção das condições primárias de toda a vida social e produtiva (BRONFENBRENNER, 1977; KREPPNER, 2000; CARVALHO, 2004).

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações permeadas pelas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Com características, práticas e significados culturais próprios, a família é o

berço da aprendizagem humana, pois as experiências propiciadas por ela contribuem para a formação de um arcabouço comportamental (DESSEN; POLÔNIA, 2007).

É na família que se formam as bases psicológicas, dinâmicas que subsidiam a constituição da personalidade de seus entes, pois ela é palco para o aprendizado cultural e social. Para Baltazar, Moretti e Balthazar (2006), os responsáveis pelas crianças são como “mestres naturais” dos filhos, estruturando sua personalidade. Sendo um importante elemento na determinação das trajetórias pessoais e sociais, é preciso nos atentar a “[...] heterogeneidade das configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras [...]” como a escola, por exemplo (SETTON, 2002, p. 112).

A família, ao estabelecer relações com os outros contextos, promove a construção de aspectos individuais e coletivos que estruturam as formas de subjetivação e interação social, em um processo caracterizado por Setton (2002) e Dessen e Polonia, (2007) como bidirecional, pois ao mesmo tempo em que as vivências familiares incidem nas sociedades, transformando-as, estas, por sua vez, influenciam as dinâmicas familiares futuras. Sendo assim, os diferentes contextos que compõem os sistemas sociais, como a escola, ao estabelecer contato com as organizações familiares, constituem-se em fatores preponderantes para o desenvolvimento saudável da pessoa, quando este ocorre de maneira positiva.

Embora a escola tenha uma relação estreita com a educação, isto não configura uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola, o que torna a escola um contexto fundamental na (re)produção cultural e social. A escola é considerada como o espaço onde se cuida das novas gerações; uma instância mantenedora das aprendizagens e um lugar de direcionamento da juventude em prol da preparação para o futuro. Portanto, ela tem dupla injunção: social – efetivada por meio da transmissão de determinada herança cultural às novas gerações por intermédio do trabalho de várias instituições; e individual – concretizada na aquisição de conhecimentos, formação de disposições, visões, habilidades e valores (CARVALHO, 2004; CRUZ; SANTOS, 2008; OLIVEIRA; MARINHO ARAÚJO, 2010).

Como um sistema integrante da sociedade moderna, a escola não apenas reflete as transformações de determinada cultura, como também lança estratégias para lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Um dos desafios mais importantes, embora difícil de ser implementado, “[...] é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos

interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo [...]”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25)

Diante do exposto e não sendo apropriado conceber isoladamente a família e a escola no processo educacional, “[...] é possível considerar que cada uma dessas instituições pauta se por propósitos e princípios distintos. Ou seja, por possuírem naturezas específicas, são responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si [...]”, de acordo com as expectativas de cada ambiente (SETTON, 2002, p. 110).

Esses dois institutos possuem estratégias educacionais distintas, porém interligadas, uma vez que compartilham a tarefa de preparar a pessoa para a inserção crítica, participativa e produtiva em outros contextos do desenvolvimento humano. No entanto, Oliveira e Marinho Araújo (2010) fazem uma ressalva e apontam que a contradição entre escola e família reside na tarefa de ensinar. Aquela tem como função central contribuir para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, possibilitar a convivência social, legitimando a ordem social assumida pela comunidade na qual está inserida. Esta, por sua vez, tem a missão de promover a socialização das crianças a partir da transmissão de padrões de condutas, comportamentos, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Estudiosos do processo educacional, como Silveira e Wagner (2009), têm reiterado constantemente a importância da comunicação e da participação entre esses contextos como uma fonte substancial de retroalimentação (ou *feedback*) permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e outro e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Além disto, outros pesquisadores, como Polônia e Dessen (2005, p. 305), alegam que por meio dos “[...] benefícios de uma boa integração entre a família e a escola é que se relacionam as possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos [...]”

A promoção desse paradigma vigente tem se voltado para a tentativa de integrar o contexto familiar com o escolar, de tal forma que “[...] temos assistido, nos últimos anos, a formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento de participação e da cooperação entre famílias e escola [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 156).

No âmbito das políticas educacionais, a família tem sido constantemente apontada como fonte e solução de problemas educacionais. Partindo dessa premissa, frequentemente observamos em documentos legais e projetos pedagógicos a inclusão da gestão democrática nas decisões escolares, incluindo a família como agentes importantes do processo, cuja participação é fundamental para o enfrentamento de problemas, como, por exemplo, o

fracasso escolar. Em suma, essas políticas atribuem à relação família-escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes (DAL'IGNA, 2011).

Está posto, a partir dessas práticas, o maior ponto de incongruência entre a escola e família. Por um lado, o território familiar se sente “invadido” pela escola – constantemente cobrado –, os pais depositam na escola a responsabilidade pelas dificuldades de sua prole, atribuem uma possível precariedade escolar pela evasão e repetência de seus filhos e culpabilizam o sistema escolar pela falta de investimento financeiro para sua manutenção. Para os pais, as estratégias de desenvolvimento da criança devem ser de responsabilidade e iniciativa da escola, enquanto o papel deles seria complementar as metas educacionais escolares (KEHL, 2003; CRUZ; SANTOS, 2008; SCHWERTNER; HORN; GIONGO, 2013).

Por outro lado, a escola, “[...] ao acentuar a responsabilidade dos pais pelo aproveitamento e sucesso escolar do aluno e pela eficiência e eficácia da escola [...]” (CARVALHO, 2000, p. 149), induz-nos a acreditar que ela tem como pressuposto “[...] que a família é o núcleo de transmissão de poder que pode e deve arcar sozinha, com todo o edifício da moralidade e da ordem nacionais [...]” (KEHL, 2003, p. 01).

Ao mesmo tempo em que professoras reiteram a importância da participação familiar na educação escolar, estabelecem prescrições visando a regular essa participação, o que torna seus anseios contraditórios, pois “[...] os mesmos discursos que possibilitam a escola responsabilizar a família pelo desempenho escolar contribuem para posicionar algumas famílias como desqualificadas, *a priori*, para fazê-lo [...]” (DAL'IGNA, 2011, p. 26).

Cruz e Santos (2008) apontam em seus estudos que parte considerável de educadoras manifestam uma visão de que os pais são alvo de um vasto repertório que passou a compor os jargões pedagógicos, quando os professores fazem referências a crise do sistema educacional, ao afirmar que as famílias “se isentam da responsabilidade de educar as crianças”, “não impõem limites aos filhos”, “são distantes da escola e não participam do acompanhamento das aprendizagens”, que “atribuem a responsabilidade de formar a criança exclusivamente para a escola”, dentre outros.

Em outras palavras, no discurso escolar, parece estar naturalizada a ideia de ausência da família atual no acompanhamento dos filhos, o que repercute no processo de escolarização e, de certo modo, nas dimensões cognitiva e socioafetiva dessas novas gerações e, como decorrência do encaminhamento destas, o fracasso escolar (CRUZ; SANTOS, 2008).

Ao investigar a relação família-escola por meio de discussões com docentes sobre as características de crianças narradas como repetentes, Dal'Igna (2011) aponta que frequentemente o conceito de família desestruturada é mobilizado no discurso docente para

responsabilizar as dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho escolar dos alunos. Mesmo que os/as docentes não explicitavam no debate a noção de família nuclear, esta acabava servindo como referencial por meio do qual as demais famílias passam a ser avaliadas, atribuindo o sucesso ou o fracasso escolar a partir da organização familiar: a criança que não tem pai ou mãe, cuja a mãe nem sabe quem é o pai, que é criada pela avó, que mora com a tia, cuja a mãe é lésbica, cuja mãe abandonou, cujos pais são catadores de lixo ou são analfabetos, dentre outras.

Também podemos mencionar, pautados em estudos de Schwertner, Horn e Giongo (2013, p. 78), que é frequente as práticas discursivas que “[...] ocupam grande fôlego pedagógico nas reuniões entre corpo docente, conselhos de classe, diálogos informais nos diversos ambientes escolares e nos meios de comunicação [...]”, ao afirmar que os genitores estão terceirizando a educação de seus filhos à escola, uma vez que trabalham demais e não têm tempo para cuidarem de suas crianças. Ainda, quando determinados comportamentos considerados desviantes são apresentados por algum aluno na escola ou quando uma criança ou um adolescente manifesta problemas de aprendizagem, logo se torna alvo do pensamento dirigido dos educadores para os possíveis desajustes de suas famílias (YUNES, 2003).

Mesmo diante dessas discrepâncias, famílias e escolas comumente difundem um discurso de colaboração que prega a necessidade do diálogo e da parceria entre os dois contextos, em função de um maior ajustamento e de um estreitamento entre as ações educativas produzidas por essas duas agências socializadoras. Assim, é crescente o número de iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas (NOGUEIRA, 2006).

Pensando no estreitamento dessa relação com o “[...] intuito de haver uma corresponsabilidade na educação de crianças, permeada por uma postura democrática, na qual prevaleça o respeito à diversidade cultural, salvaguardando as especificidades de papéis de cada um dos sujeitos pertencentes aos ambientes [...]” (MARCONDES; SIGOLO, 2000, p. 91), a escola tem tentado introduzir a família no âmbito escolar, por meio de “[...] palestras, cursos, jornadas, ‘festas da família’, agenda escolar do aluno, bilhetes, contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

As famílias passaram a ser convidadas a integrar o cotidiano escolar, como expõe Carvalho (2004, p. 52), ao referir sobre a “[...] instituição do Dia Nacional da Família na Escola, lançado pelo MEC, ou por publicações de materiais semelhantes à Cartilha ‘Nenhuma

criança brasileira vai crescer sem saber ler! Ou sem gostar de ler!’ [...]”⁵, um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças, entre outras.

Entretanto, ao participarem do cotidiano escolar, observamos que as representações de família, perpetuadas por estas estratégias, estão coladas a uma determinada configuração ideal: um pai, uma mãe e seus filhos, formando um arranjo de proteção e cuidados, garantido por essa estrutura – típico daqueles arranjos familiares de comerciais que vendem margarina, residenciais, eletrodomésticos, alimentos; que fazem compras no supermercado; entre outros, que acabam criando um imaginário de perfeita harmonia. A disseminação do ideário da “família margarina” “[...] é um dos elementos-chave da mídia para vender a ideia de felicidade, de estabilidade e harmonia social [...]” (SILVA, 2012, p. 37), sendo que o desvio de padrões, pelas famílias organizadas em modelos não convencionais é frequentemente visto pela comunidade escolar como sintoma de inferioridade, desestruturação, desorganização social, ou atraso (KEHL, 2003; SCHWERTNER; HORN; GIONGO, 2013).

Os resultados de um estudo realizado por Marcondes e Sigolo (2012) apontam que ainda há um hiato no que tange às interconexões desenvolvidas entre a família e a escola. Os dados de sua pesquisa revelaram a presença de uma relação de poder entre escola e família. A escola detém o poder e a família se mostra dependente dela. “As comunicações entre as duas instâncias evidenciaram-se precárias, centradas em reuniões bimestrais entre pais e mestres, nas quais prevalece uma postura hierárquica na regência dos encontros e ‘adultocêntrica’ [...]” (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 98).

Fica evidente, nas estratégias de integração família-escola, que os conceitos de “família” têm sido pouco trabalhados no ambiente escolar. Uma vez que ao se estabelecer essa parceria, torna-se necessário conhecer a fundo os contextos nesse processo, pois, como defende Carvalho (2004, p. 149), “[...] essa forma de política impõe tensões. Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluente, do qual se distancia um grande número de famílias [...]”. Além disto, porque “[...] permanecem implícitas as relações de classe e, sobretudo de gênero, que compõem os modelos de família e que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar [...]” (CARVALHO, 2000, p. 144).

Podemos, então, estabelecer alguns questionamentos a partir desses apontamentos, no seguinte aspecto: quais famílias encontramos com maior frequência em nossas escolas? Seguimos de encontro ou ao encontro delas? Estamos lidando com sabedoria com as transformações da família contemporânea? Por que a escola ainda localiza na chamada

⁵ A cartilha está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>.

“configuração familiar” um ponto nevrálgico ou uma possível solução para resolver os problemas de (in)disciplina na escola? (ROUDINESCO, 2003).

Muitas das respostas a tais questionamentos favorecem a ineficiência da implementação de estratégias educacionais que objetivam integrar a família no contexto escolar, uma vez que tende a afastar do seu interior as famílias organizadas por modelos não convencionais, que por ela são consideradas desordenadas. Conseqüentemente, o processo de desenvolvimento dos membros dessas instituições se torna comprometido, devido a sua dissociação (CARVALHO, 2004).

Se a interação dos pais com a escola germina em um projeto de sociedade de classes, de base capitalista – cuja ordem econômica é perversa em sua constituição, por ser uma herança que os países de capitalismo periférico receberam de seus colonizadores pregressos e também dos neocolonizadores contemporâneos –, nestes tempos da globalização, é necessário que compreendamos a relação família-escola partindo da concepção que os educadores possuem a respeito de família. O reconhecimento das variáveis que compõem as famílias na contemporaneidade possibilitaria a efetivação de estratégias apropriadas de participação conjunta, bem como poderia nos fornecer orientações específicas, respeitando as particularidades dessa instituição, observando suas características culturais, os papéis e sua disponibilidade efetiva para concretizar atividades conjuntas com a escola (CRUZ; SANTOS, 2008, OLIVEIRA; MARINHO ARAÚJO, 2010; POLÔNIA; DESSEN, 2005).

SEGUNDA CENA



2 RESILIÊNCIA

O uso do termo resiliência nas ciências humanas pode ser considerado relativamente novo, datado das últimas décadas, sendo importado das ciências exatas, como a Física e a Engenharia, que descrevia como determinadas estruturas e/ou materiais se mantinham inabalados, mesmo diante das intempéries, e de seu uso nas diferentes atividades sociais, consideradas como resilientes (LIBÓRIO, 2011; FRANCISCO, 2013).

Libório (2011) e Yunes (2001, 2003) apontam que a incorporação do conceito de resiliência nos estudos da área da Psicologia datam do início dos anos setenta, embora seja mais recente ainda a inclusão de debates sobre o tema em congressos científicos, a partir do final dos anos noventa, em que pesquisadores começaram a observar e estudar indivíduos e grupos que mesmo expostos às situações traumáticas, pessoais, familiares e sociais conseguiram se desenvolver bem e continuar crescendo de forma saudável e adaptada (LIBÓRIO, 2011; YUNES, 2001, 2003).

Para Francisco (2013), esse movimento, na Psicologia, teve início mediante a publicação de uma obra pioneira e de muita relevância para o tema da resiliência, conhecida como “*Vulnerable but invincible*”, ou, “Vulnerável, porém invencível”, resultante de estudos longitudinais desenvolvidos por Werner e Smith (1982) no Kauai.

Outra obra que merece destaque é “*The invulnerable child*”, ou, “A criança invulnerável” publicada em 1987, cujos autores, Anthony e Cohler, cunharam o termo invulnerabilidade, ao referenciar as crianças que, em condições adversas e de estresse psicológico em suas vidas, mantinham um desenvolvimento emocional relativamente normal ou pouco comprometido (YUNES, 2006).

Em ambos os casos, as designações de invencíveis e invulneráveis eram comumente utilizados na definição de pessoas que mesmo em condições adversas conseguiram se desenvolver bem (YUNES, 2006; FRANCISCO, 2013).

Da mesma maneira que nosso organismo físico se reorganiza funcionalmente, ou desenvolve uma flexibilidade permitindo que ele mude ou se adapte em determinadas situações, chamado de potencial de plasticidade, o nosso comportamento também possui essa capacidade de rearranjo – definido como resiliência. Ela é uma espécie de recurso protetor que possuímos e que nos permite “[...] manter e recuperar o nível de adaptação normal, isto é, uma plasticidade comportamental que nos permite responder aos diferentes eventos da vida. É

a nossa capacidade de resiliência que garante o equilíbrio entre ganhos e perdas ao longo da vida [...]” (SIMÃO; SALDANHA, 2012, p. 292).

Os estudos sobre essa “capacidade” foram incorporados pelas Ciências Humanas, que passaram a empregar o termo resiliência ou resilientes às pessoas, às famílias, aos grupos, às culturas e às sociedades que, diante das distintas formas, recursos, limitações e desafios psicossociais alçados em seu cotidiano, fazem emergir elementos restauradores que potencializam o desenvolvimento saudável do indivíduo ou do grupo (YUNES, 2001, 2003; JULIANO; YUNES, 2014).

Esses fatores ou mecanismos de risco são considerados eventos adversos da vida, manifestos mediante limitações individuais ou ambientais que potencializam os efeitos estressores de determinado evento. Podem, também, ser de cunho psicossocial ou sociocultural induzindo a distúrbios psicológicos e à má adaptação aos obstáculos que dificultam o desenvolvimento do sujeito. Por sua vez, os fatores protetivos potencializam e promovem a “[...] resiliência reduzindo os eventuais efeitos negativos ou disfuncionais na presença do risco, além da possibilidade de modificar, melhorar ou alterar a resposta pessoal a um perigo ambiental [...]” (SIMÃO; SALDANHA, 2012, p. 292-293).

Essas recentes preocupações impulsionaram pesquisadores da área a buscarem referenciais que subsidiassem os estudos acerca dos fenômenos indicativos de adaptação nas distintas fases dos ciclos de desenvolvimento humano, sendo a resiliência e os conceitos a ela inerentes fundamentais na solução dos questionamentos que a Psicologia colocava naquela época.

Não há um consenso entre os pesquisadores se a resiliência pode ser considerada como um processo ou um traço, se ela se manifesta em determinadas situações ou se é uma característica permanente, se pode ser inata ou aprendida:

[...] Se é uma capacidade, um processo ou o resultado dele, se é avaliada por critérios de competência, de ajustamento social, de saúde emocional, ou apenas pela sobrevivência do sujeito às adversidades. Não acordaram sobre as concepções de adaptação que estão a ela ligadas. Ainda não está claro se a resiliência a que se referem está relacionada a um fenômeno de resistência ao estresse, em que os sujeitos não se abalam diante das adversidades, ou relacionada a fenômenos de recuperação de abalos provocados pelas adversidades. E o que é o mais sério: sem a consciência de que as teorias de resiliência comportam todas essas concepções, os autores não se posicionam quanto à perspectiva que adotam (BRANDÃO, 2009, p. 121-122).

Seguindo essa corrente, o britânico Michael Rutter inicialmente direcionou suas investigações para meninos e meninas que provinham de lares desfeitos por conflitos

parentais e seus efeitos sobre o desenvolvimento deles. Para ele, um único estressor poderia não ser significativamente marcante no desenvolvimento da criança, uma vez que assumia que a combinação de múltiplos estressores seria potencialmente prejudicial ao desenvolvimento. Para ele restou comprovado que os meninos estavam mais vulneráveis aos estressores físicos e aos estressores psicossociais (CECCONNELO, 2013; LIBÓRIO, 2011).

Contudo, Libório e Ungar (2010, p. 478) questionaram os limites impostos por uma abordagem individualizante de resiliência que “[...] desconsidera os problemas estruturais da sociedade e a ausência de políticas públicas que famílias e comunidades necessitam para se fortalecer e conseqüentemente nutrir processos de resiliência em suas crianças e adolescentes enfrentando adversidades [...]”. Para os autores, a resiliência não está atrelada unicamente a traços individuais, pelo contrário, está associada às características do lugar social e político ocupado pelos sujeitos. Essa forma de conceber resiliência, associada a fatores outros e não como um aspecto individual, minimiza a tendência de atribuir ao indivíduo, de forma singular, a responsabilidade por seu insucesso.

Sob essas abordagens, comungando com Silva et al. (2007), assumimos a resiliência como sendo uma trajetória constituída gradativamente desde o início da vida, sob a influência de processos proximais complexos e crescentes, em que os indivíduos, as famílias e as comunidades, mesmo vivenciando um ambiente de risco potencial, conseguem administrar as adversidades, suprir suas necessidades e resolver seus problemas. A resiliência, portanto, é um fenômeno constituído na intersecção entre os distintos sistemas, com os quais o sujeito estabelece relações direta ou indiretamente e cuja presença é mais clarividente quando se vivencia uma situação adversa de caráter temporário ou efetivo.

Devido a isto, os estudos sobre a resiliência devem se pautar em escolhas. A primeira delas é sobre o fenômeno a ser estudado – a resistência ao estresse ou a recuperação –, tal escolha influencia diretamente na escolha dos sujeitos da pesquisa, nos objetivos e na análise dos dados. A segunda se refere ao posicionamento do pesquisador quanto ao fenômeno escolhido, assumindo a resiliência como sendo um traço, uma característica de personalidade – e então será investigada a personalidade dos que resistem ao estresse ou dos que se recuperam –, ou como processo – e então será investigado o processo de resistência ou de recuperação (BRANDÃO, 2009).

Para este estudo, focaremos nos processos de resistência ao estresse como sendo um traço das famílias organizadas em modelos não convencionais e embora não haja um consenso na definição do termo resiliência quando empregado nas ciências humanas – consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados

em conta nestes estudos – podemos compreendê-la como sendo um fenômeno permeado por resultados positivos diante de uma série de processos negativos à adaptação ou ao desenvolvimento da pessoa ou do grupo familiar, o que resulta em uma adaptação humana por intermédio da operação de sistemas básicos de crenças familiares, padrões organizacionais e processos de comunicação, protegidos e em bom funcionamento (CECCONELLO, 2003; WALSH, 2005; BRANDÃO, 2009).

2.1 Família e resiliência

Desses apontamentos, depreendemos que “[...] contextos diversos interagem ao longo do ciclo vital e, quando consistem em conexões positivas, podem promover processos de resiliência e resultar em uma melhor qualidade de vida para as pessoas e as sociedades nas quais estão inseridas [...]” (POLETTI; KOLLER, 2008, p. 406).

Os vínculos afetivos consistentes entre as pessoas da família ou amigos colaboram efetivamente no enfrentamento de situações adversas, bem como na recuperação de enfermidades ou deficiências. Pessoas com redes sociais ampliadas e com qualidade de interações têm maior suporte em tempos de sofrimentos, perdas e mudanças. As famílias com esse tipo de suporte social tendem a enfrentar melhor as crises, o estresse e os demais fatores desagradáveis que se levantam em seu cotidiano (LICHTENEFLS; LICHTENEFLS, 2007).

Portanto, o interesse pelo estudo da resiliência em famílias organizadas em modelos não convencionais no espaço escolar tem como escopo “[...] focar e pesquisar os aspectos sadios e de sucesso do grupo familiar ao invés de destacar seus desajustes e falhas [...]” (YUNES, 2003, p. 80).

2.2 Processos-chave no desenvolvimento e na manutenção da resiliência familiar

No cenário científico brasileiro, tem-se negligenciado a família como um recurso necessário no desenvolvimento e manutenção das possibilidades de resiliência em crianças e adultos e em seus ambientes. Dentre as pesquisas que debruçam seus objetos na resiliência individual, poucas têm considerado explicitamente as contribuições da família, dando ênfase, em sua quase totalidade, aos aspectos deficitários e negativos da convivência familiar, como doenças, sintomas, carências. Sob esse viés, é possível afirmar que estudos sobre resiliência

em famílias são relativamente novos, principalmente no Brasil, caracterizando-se como um campo fértil para futuras pesquisas (YUNES, 2001, 2006; JULIANO; YUNES, 2014).

É precípuo que se despoje um novo olhar sobre as famílias que desenvolvem condições de proteção eficazes na superação das adversidades. O primeiro passo deve ser em direção a uma mudança paradigmática, sendo que seus estudos devem dar ênfase às possibilidades dos indivíduos e dos grupos familiares na superação das experiências traumáticas, notabilizando “[...] seu potencial de saúde, ao invés de focar apenas nas suas impossibilidades e nos aspectos negativos, como doenças, sintomas, carências [...]” (JULIANO; YUNES, 2014, p. 134). Por isto é necessário explorar além dos modelos de risco criados para explicar a psicopatologia individual, aplicando-os às famílias (COWAN; COWAN; SCHULTZ, 1996).

Claramente, esta não é uma tarefa a ser realizada por um único pesquisador, é necessário que outros campos de estudos da família, em um esforço colaborativo, em que pesquisadores de diferentes disciplinas, que tentam compreender os diferentes períodos da vida, tragam as suas perspectivas sobre a adaptação da família e suas transições. Além do mais, é preciso chegar perto o suficiente para avaliar a função biológica e observar as microinterações familiares e longe o suficiente para levar em conta o contexto social e o período histórico que se apresenta (COWAN, 1991; BRONFRENBRENNER, 1994).

Atendendo essa demanda, Froma Walsh (1998, 2005, 2012) – uma das diretoras e fundadora do Chicago Center for Family Health, uma unidade de pesquisa, ensino e extensão da Universidade de Chicago – tem sido apontada como uma das precursoras nos estudos que estabelecem que o ambiente familiar desempenha um papel sumamente importante dentro do desenvolvimento individual e coletivo, pois é neste espaço onde se transmite os princípios, os valores, o respeito, a responsabilidade e a capacidade para desenvolver sua identidade e os processos de resiliência da melhor forma possível (CERRINOS; PIZARRO; ILLACUPITA, 2011).

A partir de então, os estudos de risco passaram a examinar a psicopatologia ao longo de todo o ciclo de vida individual e familiar, “[...] como parte de um contexto mais amplo e ecológico, não como um sistema fechado em si mesmo, sujeito a influências recursivas do meio ambiente social, econômico, histórico e cultural [...]” (SOUZA, 2003, p. 75-76). Essa mudança paradigmática tem levado autores como Cowan, Cowan e Schultz (1996) e Yunes (2006) a identificarem condições de proteção eficazes que as famílias desenvolvem na superação das adversidades, focadas na superação das experiências traumáticas e no potencial

de saúde “[...] que concerne aos recursos do grupo familiar por ele mesmo em conjunto e aos dos membros que o constituem [...]” (BENGHOZI; MARQUES, 2005, p. 102).

A resiliência familiar passou a ser vista não como um atributo que nasce com o sujeito, nem meramente adquirido durante seu desenvolvimento, mas como um processo construído e desenvolvido no decorrer do tempo, por meio da experiência compartilhada e (re)significada entre a pessoa e o meio no qual está inserida, em resposta ao risco do ambiente ecológico e comunitário, dentro daquilo que Cowan (1991, 1996) considera como transições normativas, ou não normativas, propiciando aos membros familiares a transformação pessoal em busca de soluções saudáveis e promotoras de seu desenvolvimento (SILVA et al., 2009; YUNES, 2003, 2014; JULIANO; YUNES, 2014).

Walsh (1998, 2005) passou a apontar como domínios necessários para o fortalecimento familiar: a transposição de experiências perturbadoras, o enfrentamento ao stress interno ou externo a família e a maneira como efetivamente se reorganiza e avança. Tais aspectos influenciam na adaptação imediata e de longo prazo de todos os membros da família e na sobrevivência e no bem-estar da unidade familiar, possibilitando a resiliência em todos os seus membros.

Portanto, nas famílias com bom funcionamento, alguns valores se organizam e se expressam de formas e graus variados, dependendo dos ajustes necessários nas normas, nos valores e nos desafios. Nesse sentido – conforme aponta o quadro 1 – “três domínios do funcionamento familiar – sistemas de crença familiar; padrões organizacionais e processos de comunicação – são fundamentais para proporcionar uma estrutura útil à identificação das potencialidades e vulnerabilidades da família” (WALSH, 2005, p. 128).

Quadro 1 - Processos-chave na Resiliência Familiar

| Sistemas de Crença |
|--|
| <p><i>Extrair significado da adversidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor da união: resiliência baseada na relação • Orientação do ciclo de vida família: normalização e contextualização da adversidade e da angústia • Senso de coerência: a crise como um desafio significativo, compreensível, administrável • Apreciação da crise, da angústia e da recuperação: crenças facilitadoras <i>versus</i> crenças obstrutivas <p><i>Perspectiva positiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa ativa e perseverança • Coragem e encorajamento • Manutenção da esperança, visão otimista; confiança na superação das dificuldades • Concentração nas forças e no potencial • Enfrentamento do possível; aceitação do que não pode ser mudado <p><i>Transcendência e espiritualidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores mais amplos, propósitos • Espiritualidade: fé, comunhão, rituais • Inspiração: vislumbre de novas possibilidades; criatividade; heróis • Transformação; aprendizagem e crescimento a partir da adversidade |
| Padrões Organizacionais |
| <p><i>Flexibilidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência para a mudança; recuperação, reorganização, adaptação para se ajustar aos desafios ao longo do tempo • Compensação por meio da estabilidade; continuidade, segurança durante a perturbação <p><i>Conexão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio mútuo, colaboração e compromisso • Respeito para com necessidades, diferenças e limites individuais • Liderança forte: compreensão, proteção, orientação das crianças e dos membros vulneráveis da família <ul style="list-style-type: none"> - Formas familiares variadas: equipes cooperativas de pais/cuidadores - Relacionamento casal/pais: parceiros iguais • Busca de reconexão e reconciliação em relacionamentos perturbados |
| Processo de Comunicação |
| <p><i>Clareza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensagens claras, consistentes (palavras e ações) • Esclarecimento de situação ambígua; buscando a verdade/falando a verdade <p><i>Expressão emocional aberta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de uma série de sentimentos (alegria e tristeza; esperanças e temores) • Empatia mútua: tolerância para com as diferenças • Responsabilidade pelos próprios sentimento e comportamento; evitar responsabilizações • Interações prazerosas; humor <p><i>Resolução colaborativa dos problemas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão criativa; desenvoltura • Tomada de decisão compartilhada: negociação, justiça, reciprocidade • Resolução de conflitos • Concentração nos objetivos; dar passos concretos; acreditar no sucesso; aprender com o fracasso • Postura proativa: evitar problemas e crises; preparar-se para os desafios futuros |

Fonte: WALSH, 2005, p. 129.

Souza (2003) em seu estudo intitulado: “Resiliência na terapia familiar: construindo, compartilhando e ressignificando experiências”, propôs a ampliação do respectivo quadro, passando a incluir algumas categorias encontradas em sua pesquisa, conforme apresentamos no quadro 2, com as alterações em negrito.

Quadro 2 - Processos-chave na Resiliência Familiar Ampliada

| Sistemas de Crença: O Coração e a Alma da Resiliência | |
|--|--|
| <i>Construindo o significado da adversidade</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Valores de afiliação: Resiliência baseada em relacionamento • Crise como desafio compartilhado com a família nuclear, extensa e redes de suporte mais amplas • Estabelecimento de confiança com figuras significativas da família e das redes de suporte mais amplas • Orientação no ciclo vital familiar • Normalizando, contextualizando adversidade e estresse • Senso de coerência • Crise como desafio significativo, compreensível, capaz de ser controlado • Avaliação da crise, estresse e recuperação: Facilitação <i>versus</i> constrição • Crenças causais e explicativas abrangendo: <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas futuras • Experiências passadas • Experiências presentes • Histórias contadas que atravessam gerações | |
| <i>Expectativa futura positiva</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa ativa e perseverança • Coragem e encorajamento entre a família nuclear, extensa e as redes de suporte mais amplas • Sustentando a esperança, visão otimista; confiança nas probabilidades de vitória • Focalizando em forças e potencial passados, presentes e futuros (habilidades, talentos e capacidades de enfrentamento) • Administrando o possível; aceitando o que não pode ser mudado • Compartilhando sonhos e planos para o futuro | |
| <i>Transcendência e espiritualidade</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Valores mais amplos, propósito • Espiritualidade: Crença, comunhão, rituais • Inspiração: Imaginando novas possibilidades • Criatividade • Papéis, modelos e heróis • Transformação: Aprendendo e crescendo com a crise – encontrando o sentido de vida • Reavaliando, afirmando e alterando as prioridades da vida • Compromisso em ajudar outros; responsabilidade social | |
| Padrões Organizacionais: Amortecedores da família | |
| <i>Flexibilidade</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contrabalançando estabilidade e mudança: <ul style="list-style-type: none"> • Recuperando-se, reorganizando, adaptando-se para os desafios ao longo do tempo • Continuidade, confiabilidade através da ruptura | |
| <i>Conexão</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Força através do suporte mútuo, colaboração e comprometimento • Respeito pelas necessidades individuais, diferenças e fronteiras • Estabelecimento de fronteiras flexíveis entre a família nuclear e a família extensa e entre o subsistema conjugal e a família de origem • Conexão entre pais e filhos: variando de acordo com a fase do desenvolvimento, e incluindo afinidades • Relações saudáveis de amizade com pessoas fora da família • Liderança sólida: nutrindo, protegendo e guiando crianças e membros vulneráveis da família: <ul style="list-style-type: none"> • Formas variadas de família: equipes cooperativas de parentalização/cuidados dentro e através das unidades familiares • Relacionamento casal/pais: Parceiros iguais • Buscando reconexão, reconciliação dos relacionamentos conturbados: <ul style="list-style-type: none"> • Perdoando e lembrando | |
| Processo de Comunicação: Facilitando o funcionamento familiar | |
| <i>Clareza</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mensagens claras, consistentes (palavras e ações) • Clarificação de informação ambígua: Buscando a verdade/ falando a verdade, buscando informações | |

Expressão emocional aberta

- Compartilhando ampla extensão de sentimentos (alegria e dor; esperanças e medos) **variando de acordo com a forma de expressão e fase do desenvolvimento**
- Empatia mútua; tolerância para com as diferenças
- Responsabilidade para com os próprios sentimentos, **pensamentos** e comportamento; evitando culpar
- **Expressando os sentimentos, pensamentos e ações de forma respeitosa, e não abusiva**
- Interações prazerosas; humor
- **Compartilhando as afinidades**

Solução colaborativa dos problemas

- Identificando problemas, estressores (**incluindo as expectativas futuras não realizadas**), opções e limites
- **Buscando o conhecimento e informações necessárias**
- Gerando ideias criativas (*brainstorming*); imaginação
- **Identificando os recursos, como obtê-los e redes de suporte confiáveis**
- Tomada de decisão compartilhada: negociação, justiça, reciprocidade
- Resolução de conflito
- Focalizando em objetivos: dando passos concretos
- Construindo sobre o sucesso; aprendendo com a falha
- Postura proativa: prevenindo problemas; prevenindo crises; preparando-se para futuros desafios.

Fonte: SOUZA, 2003, p. 175-179.

Apesar de pesquisadores da resiliência em família defenderem teorias que ampliam a compreensão anteriormente limitada pelo espectro no indivíduo, surgem questões semelhantes apontadas por Yunes (2003), dentre elas: serão os critérios apresentados por Walsh (2005) suficientes para caracterizar famílias resilientes? Diante desse questionamento, vale ressaltar que a ampliação proposta por Souza (2003), aqui apresentada, pode variar em alguns aspectos relacionados à tradução literária do texto original e a ilustração dela serve apenas a título de comparação, visto que nos ateremos a descrever, nas seções a seguir, as categorias apontadas por Walsh (2005).

2.3 Sistemas de crenças familiares: coração e alma da resiliência

Para que os processos de resiliência sejam manifestos no enfrentamento das adversidades, é necessário que o sistema de crenças, que dava apoio à visão de mundo no período anterior ao enfrentamento, seja alçado a outro patamar. Isto se deve a atribuição “[...] que as pessoas dão à vida e às mensagens que recebem, e como o conceito que possuem de si mesmas interfere na forma de olhar os problemas como obstáculos ou como desafios, mudar as crenças já estabelecidas significa ter uma mudança de segunda ordem [...]” (SOUZA, 2003, p. 81).

Se os desafios forem assumidos apenas como uma reação adaptativa, ao primeiro sinal de uma nova situação de estresse semelhante, a pessoa poderá apresentar sinais de pessimismo e dificuldades de enfrentamento (WALSH, 2005; SOUZA, 2003).

As mudanças de atitudes são essenciais para o desenvolvimento de processos de resiliência. Souza (2003) e Bronfenbrenner (1994, 1997) apontam que quando os membros de uma família lançam mão de alguns recursos internos, compostos por ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas, situações e acontecimentos presentes em seu cotidiano, alguns aspectos promotores da resiliência familiar são estimulados de tal maneira que a busca por momentos que sobreponham ao problema apresentado lhes permite captar as crenças que os apoia, além de propiciar uma visão alternativa da situação. Isto faz com que o conjunto familiar se sinta capaz de dar uma resposta a aquele determinado problema, atribuindo-lhe um novo significado, para tanto, o sistema de crenças deve englobar aspectos como: extrair significado da adversidade, perspectiva positiva, transcendência e espiritualidade.

2.3.1 Extrair significado da adversidade

Nem todas as famílias reagem da mesma forma em situações adversas, visto que os mesmos fatores causadores de estresse podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes e o enfrentamento de um evento varia dependendo da família e das normas culturais que a cercam, de tal sorte que o mesmo evento pode ser percebido como irrelevante, benigno, positivo ou opressivo, ameaçador e prejudicial. Afinal, diante do primeiro sinal diante da situação estressante, a família poderá apresentar sinais de pessimismo e dificuldades de enfrentamento, dependendo das crenças casuais e explanatórias (CECCONELLO, 2003; SOUZA, 2003; WALSH, 2005).

Nas famílias com mau funcionamento, “[...] diante das adversidades, as questões de responsabilidade, vergonha e culpa assumem enorme proporção, tornando-se tão problemáticas quanto ao acontecimento que gerou a crise [...]” (WALSH, 2005, p. 56). Parte dessas famílias atribui a responsabilidade a outras pessoas, ou se vitimiza diante do mundo de periculosidade e hostilidade. Outra parte manifesta uma visão espiritual/fatalista de que o curso dos eventos pode ser creditado a Deus, mantendo uma percepção de que infortúnio é um castigo herdado de seus pecados, ou então que é uma questão de má sorte.

[...] A culpa por coisas que dão errado no interior de uma família é externada, como crença de que outras pessoas invejosas, malvadas ou que lhe desejam mal possam ter provocado a má situação. A preocupação com questões e acusações causais – ‘Porque?’ e ‘De quem é a responsabilidade?’ – convida a responsabilização e à escolha de um bode expiatório (WALSH, 2005, p. 55).

Esses medos catastróficos depositados nos eventos futuros se tornam suposições bloqueadoras que paralisam as ações construtivas, estimulando o comportamento autoderrotista. Essas crenças estão interligadas à performance pessoal na “[...] manutenção, exacerbação ou mudança de um problema. Quem ou o que é percebido como piorando as coisas? Quem poderia melhorar as coisas? O local de controle pode ser visto como individual, familiar ou extrafamiliar [...]” (WALSH, 2005, p. 57). Essas famílias em “[...] geral acreditam que o sucesso e o fracasso são questões de escolha ou sorte, forças que estão além do seu controle. Essas percepções diminuem a confiança no sucesso futuro [...]” (WALSH, 2005, p. 61-62).

Outro aspecto desafiador para a manutenção da resiliência familiar se refere aos recursos sociais e econômicos. Pesquisadores como Cecconello e Koller (2000) ressaltam que o ambiente de pobreza consiste em uma ameaça ao bem-estar da família, limitando suas oportunidades de desenvolvimento saudável. A miséria dos recursos sociais e econômicos “[...] é um fator de risco que em determinadas situações não vem desacompanhado: ela permeia a relação conjugal, contribuindo para o aumento da incidência de conflitos entre os pais e produzindo um efeito direto no relacionamento desses pais com a criança [...]” (CECCONELLO; KOLLER, 2000, p. 73).

Yunes (2007, p. 451) alega que estes e outros fatores, bem como “[...] os mecanismos abstratos, invisíveis e implícitos de exclusão social, são advindos da extrema miséria, do desemprego e da carência de condições de moradia e recursos básicos necessários para a sobrevivência digna. Isso tudo está muito distante do alcance ou controle dessas populações [...]”.

Diante desse cenário, para se adquirir segurança e extrair significado da adversidade, é necessário mobilizar uma rede de apoio social e construir redes comunitárias vitais, uma vez que em nossa sociedade há uma cultura predominante sobre a importância da vida familiar conjunta. Essa convicção sustenta que nenhum indivíduo prospera em um vazio interpessoal e acredita que as necessidades humanas alcançam sua plenitude nos relacionamentos estabelecidos no âmbito familiar, ou seja, na união de seus membros (WALSH, 2005; FORES; GRANÉ, 2008; JULIANO; YUNES, 2014).

Para pesquisadores da família, o cuidado genuíno obtido na família tende a ser eficaz, mesmo quando os pais/mães/cuidadores/as possuem habilidades modestas, devido à confiabilidade depositada um no outro e na ajuda mútua, pois, “[...] de origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso [...]” (SETTON, 2002, p. 111).

A família que possibilita a cada um de seus membros a capacidade de seguir crescendo ante as adversidades tende a ser considerada uma unidade resiliente, pois as crenças e as ações estão interligadas ao se compartilhar a ideia de que o lar é um lugar seguro e agradável e que seus membros estarão sempre ali um para o outro. Essa crença na união é um fator essencial para o estabelecimento de uma comunicação aberta no entendimento mútuo e na resolução dos problemas (WALSH, 2005; FORES; GRANÉ, 2008).

As famílias que se firmam nos valores da união e que possuem um bom funcionamento tendem a desenvolver uma visão do tempo e identificar os aspectos evolucionários que lhe influenciarão (WALSH, 2005). Como coloca Souza (2003, p. 83), “Olhar obstáculos como desafios significa dar algum sentido diferente às situações de crise ou estresse, ressignificar obstáculos e transformá-los em desafios [...]”. Esse processo cíclico e contínuo influi no crescimento e no fortalecimento familiar devido às mudanças que ele gera.

Walsh (2005) sugere que famílias resilientes aceitam a passagem do tempo e suas consequentes mudanças como desafios que potencializam seu desenvolvimento, além de possuírem uma visão otimista de que as transições do ciclo de vida, embora possam ser perturbadoras, são como marcos impetuosos para catalisar o crescimento e a transformação familiar.

Grené e Fores (2008) por sua vez, defendem que a família resiliente é aquela que consegue entender os acontecimentos da vida como parte de um processo contínuo e construtivo de perturbações e consolidações. Dito de outra forma, há uma normalização e contextualização da adversidade e da angústia em famílias resilientes.

Esse senso de coerência, caracterizado “[...] como uma orientação global para a vida vista como compreensível, administrável e significativa [...]” (WALSH, 2005, p. 53), sustenta-se na teoria de que independentemente de quais sejam as demandas, elas são administráveis ao se mobilizar recursos úteis, incluindo os recursos relacionais, estabelecidos no seio familiar, de tal forma que os fatores de estresse passam a ser encarados como desafios, que os indivíduos são motivados a superar com sucesso, sustentados na confiança e na habilidade em esclarecer a natureza dos problemas de forma a torná-los ordenados, previsíveis e explicáveis.

Nesse aspecto, o relacionamento familiar se fortalece quando “[...] o sentido de compromisso de seus membros com o grupo familiar; a confiança na capacidade da família sobreviver aos desafios que enfrenta [...]” (SILVA et al., 2009) “[...] é encarada como desafio compartilhado, a ser enfrentado juntos [...]” (WALSH, 2005, p. 50) e que, dependendo do

contexto, seus membros se adaptam a determinadas situações, demandando seus esforços e potencialidades de maneira integrada (CECCONELLO, 2003).

2.3.2 Perspectiva positiva

Famílias resilientes possuem uma perspectiva positiva e “[...] encaram uma crise ou um revés como um desafio. Elas o enfrentam de maneira ativa, decididas a vencê-lo, e emergem mais fortes após tê-lo feito [...]” (WALSH, 2005, p. 58).

Por meio desse processo, a família desenvolve a capacidade de não se prender ao que ocorreu de errado, mas ao que pode dar certo daqui para frente, isto é, muda o foco de queixas para objetivos. “Embora o passado não possa ser mudado, ele é pesquisado e conectado ao presente, proporcionando significados coerentes e estabelecendo planos para um futuro [...]” promissor (SOUZA, 2003, p. 93).

Assim, uma perspectiva positiva sustentada na perseverança, definida como a capacidade de “enfrentar bem” e persistir diante da adversidade opressiva, aliada ao encorajamento, enfrentamento, otimismo, domínio ativo e à esperança são essenciais para a resistência das adversidades, bem como sua recuperação, construindo e mantendo a coragem diante de situações opressivas (SOUZA, 2003).

A manutenção dessas características na superação de obstáculos – na consciência dos riscos que esta ancora, “[...] sem perder a capacidade de mobilizar os recursos pessoais que seus membros possuem e, quando necessário, os recursos contextuais que lhes possibilitam enfrentar a situação e não sucumbir diante dela [...]” (SILVA et al., 2009) – estimula a perspectiva positiva dos integrantes da família agentes desse processo. “A confiança depositada um no outro – uma crença de que cada membro fará o máximo que puder – ao mesmo tempo cria resiliência relacional e reforça os esforços individuais, estabelecendo o foco na força e no potencial [...]” (WALSH, 2005, p. 64).

Esses sujeitos ativos percebem o sucesso como sendo o resultado de seus esforços, dos recursos depositados e da competência empregada. Para Walsh (2005, p. 63), eles assumem “[...] a posse realista de suas realizações e possuem uma sensação de controle pessoal sobre o que acontece e, suas vidas [...]”.

As ilusões positivas e o domínio do possível e a aceitação do que não pode ser mudado funcionam como um para-choque contra o estresse extremo e promovem a saúde psíquica desses indivíduos. As famílias resilientes aceitam os limites do seu potencial, avaliam e

reconhecem fatores que podem influenciar seu bom funcionamento e aquilo que não é passível de mudanças, direcionando seus esforços para aquilo que é possível de ser modificado. A positividade se manifesta por meio de um balanço da situação – desafios, restrições e recursos – e na concentração em extrair o máximo das ações empreendidas, sendo necessário, portanto, o domínio ativo quanto à aceitação (WALSH, 2005).

2.3.3 Transcendência e espiritualidade

É possível considerar que o sentido da vida como pilar de resiliência possui estreita relação a uma filosofia de vida e, muitas vezes, está atrelada à dimensão espiritual e transcendente (WALSH, 2005; HOCK; ROCCA, 2007; LEAL; RÖHR; POLICARPO JÚNIOR, 2010).

Taranu (2011) defende que uma experiência transcendente traz uma série de benefícios aos indivíduos, de maneira que eles se tornem mais capazes de aceitar determinada situação, encontrar sentido no decorrer do trauma, manter uma visão otimista do futuro, encontrar respaldo em sua rede de apoio social, promover a motivação e a perseverança, crescer perante as adversidades e ter condições de lidar psicologicamente com traumas e com o stress pós-traumático.

Por meio da espiritualidade, é possível estabelecer a capacidade de transcendência do indivíduo em momentos de restrições, ao adotar modelos de heróis, propiciado pelos testemunhos de vida de homens e mulheres e de sua superação da adversidade, movendo as pessoas que neles se espelham a vislumbrar novas possibilidades em situações traumáticas e ter criatividade para além dos limites do cotidiano, pois a tragédia passa a ser vista como instrutiva, servindo como mola propulsora para a mudança e para o crescimento (WALSH, 2005; TARANU, 2011; SIMÃO; SALDANHA, 2012).

Portanto, as famílias precisam de um sistema de valores que transcenda os limites da sua experiência e do seu conhecimento, pois um sistema espiritual permite aos seus membros encarar suas singularidades, como um processo que pode ser doloroso, incerto e ameaçador e, a partir de então, extrair sentidos que permitam a esperança e atribuir significados e significantes as suas vidas. Sem essas perspectivas, estaremos mais susceptíveis à desesperança e ao desespero (WALSH, 2005).

2.4 Padrões organizacionais: amortecedores dos choques familiares

2.4.1 Flexibilidade

Assim como a resiliência, a flexibilidade é um conceito advindo das Ciências Exatas e corresponde à capacidade de um material retornar a sua forma primária ao remover o fator estressor. Quando assumimos essa concepção como uma característica das Ciências Humanas, percebemo-la como uma “[...] habilidade extraordinária que cada pessoa tem de responder com flexibilidade e capacidade de recuperação os desafios e circunstâncias desfavoráveis [...]” (LICHTENEFLS; LICHTENEFLS, 2007, p. 103). Em suma, a flexibilidade pode ser considerada como um certo tipo de plasticidade essencial a manutenção e recuperação de níveis satisfatórios para o desenvolvimento de uma vida normal.

Sendo assim, toda família com bom funcionamento é capaz de desenvolver em seu bojo uma habilidade adaptativa, construtiva e flexível, porém estável, ao mesmo tempo em que mantém padrões de regularidade resistindo à mudança. Ademais, possui a capacidade de se adaptar às distintas exigências desenvolvimentais e ambientais em frequente mutação. Como requisito, essa família requer regras estáveis, “[...] papéis e padrões de interação previsíveis e consistentes. Os membros precisam saber o que se espera deles e que podem esperar um do outro. A confiabilidade é crucial: os membros da família devem confiar que vão poder cumprir os compromissos que firmaram [...]” (WALSH, 2005, p. 78).

Essa estabilidade é contrabalançada com os processos de adaptação às distintas circunstâncias e aos imperativos do desenvolvimento, no decorrer do ciclo de vida familiar, principalmente em momentos de crises ou desafios. Ao enfrentar situações de mudanças, os sujeitos constroem habilidades, adquirem confiança em incrementos pequenos e fáceis de administrar, mantêm continuidade e reorganizam suas estruturas quando passam por transições angustiantes, superando-as (WALSH, 2005; LICHTENEFLS; LICHTENEFLS, 2007).

2.4.2 Conexão

A conexão descreve o equilíbrio entre apoio mútuo, colaboração e compromisso com a autonomia do indivíduo. Em outras palavras, os membros da família podem possuir uma estreita conexão, sendo ela mais coesa em tempos de crise, todavia, cada um respeita as

diferenças e particularidades do outro. Esse processo de “[...] conexão, continuidade e recalibragem mobiliza o processo transacional para gerações futuras. Isto possibilita às famílias e às comunidades acessarem sua competência e resiliência a fim de lidar com situações potencialmente opressoras [...]” (LANDAU; SAUL, 2002, p. 03).

Froma Walsh (1998, 2005, 2012) e Landau e Saul (2002) propõem que a superação das adversidades depende do apoio estabelecido entre membros familiares, de forma que a união estabelecida nutre a sensação de competência, autovalor, autonomia e competência. Essas características são necessárias para o desenvolvimento psicossocial dos integrantes da família e manutenção da integridade do sistema, continuidade e reestruturação em resposta à crise. O efeito dessa rede de apoio e a empatia segura minimizam o risco das sequelas do fator estressor e potencializam o acesso à resiliência interna e externa.

O apoio mútuo e a definição clara de limites entre as gerações que estruturam a família – regras que diferenciam os direitos e as obrigações de pais e filhos – organizam a hierarquia dessas famílias e, em situações de estresse, seus membros estabelecem alianças flexíveis entre si, fundadas no trabalho em equipe e se organizam em torno das potencialidades e dos interesses individuais. Assim, algumas tarefas são compartilhadas, enquanto outras são designadas. O progresso é acompanhado em conjunto, porém cada membro se mantém responsável por sua parte. Em situações de crises e na ausência de um dos membros, os outros tendem a substituí-lo flexivelmente quando surge tal necessidade, de forma a não sobrecarregar um e onerar os outros (WALSH, 2005, 2012).

As famílias ficam mais fortes, seus membros compartilham igualmente a autoridade e o respeito e, em momentos de estresse, buscam pela reconexão e reconciliação entre os membros, compartilhando suas funções de pais/mães/cuidadores/as e expandindo as tarefas para eles próprios e para seus filhos (WALSH, 2005, 2012).

2.5 Processos de comunicação: facilitando o funcionamento familiar

Somos, por excelência, seres de comunicação, afirma Sousa (2006a, 2006b), pois é por intermédio da comunicação com nossos pares que nos constituímos enquanto humanos, descobrimos quem somos e ressignificamos a realidade em que vivemos. Nas distintas etapas do ciclo familiar, a construção de processos claros de comunicação é uma referência na mobilização de comportamentos resilientes, que promove atitude otimista e transcendente diante de situações estressantes (SOUSA, 2006b).

Portanto, a família com processos de resiliência apresenta características que envolvem uma forma particular de comunicação para a solução de problemas. Mesmo no decorrer de uma crise repentina ou sob estresse prolongado, diante da sucumbência da comunicação – motivadas pela falta de conhecimento de formas alternativas de ação –, o reestabelecimento dos processos comunicativos age como uma expressão de forças da família, que operam em determinadas circunstâncias, possibilitando que seus membros sejam capazes de responder de uma forma positiva às demandas da vida cotidiana (SOUZA, 2003; SILVA et al., 2009).

Sendo assim, o processo de comunicação facilita o funcionamento familiar e, conseqüentemente, promove processos de resiliência, pois é por meio dela que os sujeitos expressam suas preocupações e necessidades, negociando sentidos e valores diante das situações de crise. A comunicação, nesse caso, tem uma dupla injunção no desenvolvimento da competência dos membros de uma família: a primeira se refere às informações, opiniões e aos sentimentos que se quer transmitir, ou seja, o seu conteúdo; e a segunda está atrelada ao relacionamento que se estabelece no decorrer do processo comunicativo. Para que essas funções essenciais sejam efetivadas, três aspectos são fundamentais: clareza, expressão emocional aberta e resolução colaborativa dos problemas, os quais discutiremos separadamente na sequência (WALSH, 2005).

2.5.1 Clareza

No que se refere à clareza da comunicação, Walsh (2005) subdivide o processo em duas categorias distintas, porém interconectadas: a primeira corresponde às mensagens e ações claras, diretas e consistentes e a segunda ao esclarecimento da situação de crise.

Sousa (2006a) acredita que o somatório de pequenos problemas pode impedir que alguém se comunique com fluidez e naturalidade. O conjunto dessas dificuldades neutraliza o efeito que a comunicação poderia provocar, impedindo-o de mostrar o seu potencial e a sua competência, gerando frustrações na vida familiar.

Porém, mesmo diante dessas diferenças, a comunicação clara, direta, específica e honesta entre membros de famílias é essencial para o funcionamento eficaz. “É especialmente crucial ser claro quanto à definição dos relacionamentos – o que cada membro espera e pensa dos outros e o que suas transações significam [...]” (WALSH, 2005, p. 105), colocando-se no

lugar do outro de forma a gerar estímulos adequados, para o processamento das mensagens e ações conforme o nível de entendimento dos demais membros familiares (SOUSA, 2006a).

No que se refere ao esclarecimento em situações de crise, Walsh (1998, 2005, 2012) aponta que é conveniente que se esclareça ao máximo a situação estressante, mesmo que cada membro da família tenha uma percepção diferente dos eventos, baseada em frações de informações ou que preencham as lacunas com suas melhores esperanças ou seus piores medos. Dessa forma, quando as informações e as percepções são compartilhadas e quando os significados dos eventos e suas implicações são discutidos abertamente e amplamente diante das experiências de crise, os eventos estressores se tornam mais compreensíveis e administráveis para as vidas dos membros da família.

2.5.2 Expressão emocional aberta

Silva et al. (2009) incluem nos fatores de proteção as interações estabelecidas entre os componentes da família, tais como o compartilhamento de opiniões e emoções, caracterizado por Walsh (2005) como expressão emocional aberta, que se traduz em uma evidente manifestação de que uns se preocupam com os outros e lhes ajudam a resolver os conflitos e minimizar a tensão emocional que experimentam.

Para Walsh (2005), dentro da expressão emocional aberta encontramos como processos essenciais para seu desenvolvimento: o compartilhamento empático das emoções, a tolerância amorosa para com diferenças e emoções negativas, a comunicação e as intimidades conjugais e a estimulação de interações positivas.

A “[...] empatia consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo [...]” (CECCONELLO; KOLLER, 2000, p. 77). As famílias em bom funcionamento se orientam, no que se refere ao compartilhamento empático das emoções para a união, por meio do comportamento, no tom de voz afetivo, no conteúdo das falas e nos padrões comunicativos com otimismo, com alegria e conforto na relação. Os membros familiares “[...] conseguem mostrar e tolerar uma ampla série de sentimentos – desde ternura, amor, esperança, gratidão, consolação, felicidade e alegria até sentimentos perturbados como medo, raiva, tristeza e desapontamento [...]” (WALSH, 2005, p. 106).

A socialização dessas emoções “[...] é um aspecto de central importância para a expressividade emocional e empatia. A partir das experiências afetivas das crianças com seus

pais e irmãos, estas aprendem a lidar com seus sentimentos e expressá-los [...]” (CECONNELLO; KOLLER, 2000, p. 77).

Tais aspectos orientados para a união tendem a encorajar e ser reforçados pelo compartilhamento aberto e honesto das emoções em uma família com bom funcionamento, estabelecendo em seu bojo um clima de confiança mútua. Mesmo que as mensagens sejam espontâneas, elas acabam sendo transmitidas de maneira ponderada, respeitando os sentimentos, as necessidades e as diferenças de cada membro (WALSH, 2005; SILVA et al., 2009).

Por sua vez, a tolerância amorosa para com diferenças e emoções negativas, sustentada na construção de laços de aliança, “[...] abre perspectivas de recursos evolutivos constantes em situações em que outros poderiam se decidir pela fatalidade de um destino inexorável [...]” (BENGHOZI; MARQUES, 2005, p. 104).

A tolerância amorosa e o apoio mútuo serão postos em funcionamento, mesmo quando os sentimentos estiverem dessincronizados. “O fundamental é que não seja bloqueada, de forma que os membros, à medida que surjam as necessidades, possam se sentir livres para expressar o que está em suas mentes e em seus corações [...]” (WALSH, 2005, p. 108-109).

Outro aspecto relevante da expressão emocional aberta está atrelado à comunicação e às intimidades conjugais, visto que “[...] quando o relacionamento é de afeto e apoio mútuos, de modo que cada um dos cônjuges se sinta amado, admirado e valorizado, há maior probabilidade de os filhos serem saudáveis e felizes [...]” (WALSH, 2005, p. 109).

Se “[...] a qualidade da relação parental e a presença de discórdia no ambiente familiar são fatores associados à etiologia de distúrbios emocionais na criança e no adolescente [...]” (BENETTI, 2006, p. 261) relacionados às áreas emocional, cognitiva e social, é precípuo que o relacionamento entre os cônjuges seja positivo e isto não depende de ambos serem emocionalmente saudáveis, embora seja, obviamente, mais benéfico (WALSH, 2005).

Por fim, porém não menos importante, um pilar de resiliência familiar quanto aos processos de comunicação é o humor compartilhado diante das adversidades, pois permite uma descarga emocional que alivia a pessoa e a possibilita enxergar a vida com otimismo. O humor não deve ser confundido como uma estratégia de fuga do indivíduo, mas como uma característica capaz de tornar a realidade menos dolorosa, convertendo os obstáculos em algo suportável e positivo.

Trata-se de um realismo otimista que demonstra esperança mesmo diante de uma situação trágica na qual é possível encontrar algo absurdo, incongruente e até cômico. Essa capacidade de aceitar e até rir do que é imperfeito demonstra a

faculdade psíquica de tomar distância do assunto, permitindo lidar melhor com a dificuldade, pois, olhando desse outro ângulo, é possível enxergar diferente e com menos sentimento a realidade que faz doer (HOCK; ROCCA, 2007, p. 19-20).

As pessoas que possuem humor têm maior probabilidade de estabelecer distintas redes formais e informais de apoio, com outras pessoas, mesmo em ambientes e idades diferentes e encurtam o caminho na busca de ajuda, pois são pessoas que, com certa naturalidade, acabam despertando a simpatia alheia que lhes assegura maior apoio social (HOCK; ROCCA, 2007; SILVEIRA; MAHFOUD, 2008).

Silveira e Mahfoud (2008) apontam que o humor apresenta um efeito tranquilizante e prazeroso, permitindo que os membros da família aceitem o que não pode ser mudado, ao mesmo tempo em que se distanciam dos problemas, liberando o pensamento crítico em busca de soluções originais.

O humor tem como potencialidade elevar a autoestima, oferecer condições de autocuidado, favorecendo uma autoimagem positiva em situações em que ela se encontra comprometida no desenvolvimento dos companheiros familiares. É uma peça chave no desenvolvimento pessoal desses sujeitos, pois pode contribuir para a desintoxicação de situações ameaçadoras, facilitar a interlocução, manifestar os sentimentos de ternura e afeição, diminuir a ansiedade, apontar os erros, facilitar um confronto direto, desfazer uma reação defensiva e aliviar cargas pesadas. Ademais, compartilhar história e projetos de vida com humor e compaixão pode afetar positivamente o funcionamento familiar (WALSH, 2005; SILVEIRA; MAHFOUD, 2008; MIRAVALLÉS; ORTEGA, 2012).

2.5.3 Resolução colaborativa dos problemas

As famílias resilientes conseguem resolver, com eficiência, grande parte dos seus problemas internos e/ou externos, quando tanto a comunicação quanto à tomada de decisão e a ação acontecem com maior fluidez. Examinar esses resultados permite que as famílias aprimorem ou revejam esforços, quando necessário. Portanto, um dos aspectos que distinguem as famílias com bom funcionamento se refere a capacidade de administrar as situações de conflito. Isto não ocorre no vazio, mas exige tolerância diante dos desacordos explícitos e habilidades estratégicas para resolução de problemas (WALSH, 2005).

As habilidades requeridas e apontadas por Walsh (2005) como processos-chave na Resiliência Familiar, quanto à resolução colaborativa de problemas, subdividem-se nas seguintes categorias: discussão criativa, desenvoltura; tomada de decisão compartilhada:

negociação, justiça, reciprocidade; resolução de conflitos; concentração nos objetivos, dar passos concretos, acreditar no sucesso, aprender com o fracasso; e postura proativa: evitar problemas e crises, preparar-se para os desafios futuros.

Diante da identificação de determinados problemas, o envolvimento dos componentes familiares se faz necessário por meio de uma discussão criativa, de modo que tanto o mais novo como o mais velho integrante contribua com suas opiniões e que estas sejam respeitadas e valorizadas. Por intermédio da discussão criativa, os sujeitos da ação são encorajados a estabelecer tanto os recursos como os impedimentos e a considerar uma gama de opções possíveis, pesando os custos arcados e os benefícios adquiridos para cada membro da família (LINDSTRÖM, 2001; WALSH, 2005).

Lindström (2001, p. 135) cita um trabalho realizado por Fonagy et al. (1994), sobre a teoria e prática da resiliência, em que os autores argumentam que a “[...] chave primeira e mais importante para a resiliência estabelece-se precocemente na infância e baseia-se no diálogo reflexivo, isto é, a pessoa ser confirmada, vista e respeitada pelo que ela é por um outro significativo ou de confiança [...]”.

Nesse sentido, “[...] a abertura para tentar novas soluções para o enfrentamento de novos desafios é marca registrada das famílias adaptativas, com bom funcionamento. A abordagem flexível e criativa cria desenvoltura [...]” (WALSH, 2005, p. 115).

Essas famílias, em suas tomadas de decisões compartilhadas, levam em conta as sugestões dos membros da família e esse processo de negociação pode ser tão importante quanto o resultado na resolução de problemas. Nesse contexto, a negociação consiste na exposição e na aceitação das diferenças em prol de objetivos compartilhados (WALSH, 2005; BENETTI, 2006).

Porém, para que esse processo seja bem-sucedido, todos os sujeitos precisam aprender a falar e a ouvir com paciência e compreensão, evitando e interrompendo ciclos negativos de críticas, responsabilização e retraimento, visto que os ataques e as defesas desgastam os relacionamentos. “Aqueles que conseguem manter relacionamentos felizes aprendem a contornar conversas que seguem um mau rumo e como apaziguar um ao outro quando estão magoados ou perturbados [...]” (WALSH, 2005, p. 117).

As negociações relacionadas às decisões da vida familiar nem sempre se dão no palco da sensatez, já que, como afirmam Hock e Rocca (2007, p. 16), “[...] esse entorno nunca é perfeito e nem invulnerável [...]”, podendo muitas vezes manifestar-se em cenários de conflito, sofrimento e raiva recíprocos.

As situações em que esses conflitos são resolvidos de forma satisfatória a cada membro familiar não produzem características negativas, pelo contrário, geram processos de amadurecimento emocional e cognitivo nos envolvidos, uma vez que tendem a promover discussões menos coercitivas, hostis e com menor possibilidade de ataque verbal (BENETTI, 2006).

A tolerância para com os conflitos permite discordância e reconhecimento explícito das diferenças, com a resolução por meio de acordo, compromisso ou nova estruturação do problema [...] o conflito intenso em si não destrói um relacionamento se for compensado por expressão emocional positiva, particularmente por afeição, humor, resolução positiva dos problemas, acordo, aceitação, empatia e escuta ativa não defensiva (WALSH, 2005, p. 119).

Sendo assim, em uma família com bom funcionamento, as perturbações são vivenciadas como eventos transitórios que não se propagam em percepções de fracasso ou dissolução da família. Essa capacidade de extrair significado das adversidades e atribuir o seu sucesso à união de seus membros é um construto da resiliência familiar. A compreensão dos momentos de crise como um desafio a ser compartilhado orienta internamente a família, de forma a normalizar e contextualizar a adversidade e a angústia como uma nova aprendizagem (WALSH, 2005; BENETTI, 2006).

A aprendizagem propiciada pelas adversidades do cotidiano favorece o crescimento exponencial das competências dos membros da família, capacitando-os a enfrentar desafios maiores, por intermédio do senso de coerência que lhes possibilita vislumbrar a adversidade como um desafio significativo, compreensível e administrável, de maneira otimista e confiante na superação das crises, concentrando suas forças no potencial de enfrentamento do possível e na aceitação de eventos que não podem ser mudados (WALSH, 2005).

Para Walsh (1998, 2005, 2012) outra característica das famílias resilientes, quanto à resolução de problemas, está centrada na compreensão e aceitação dos erros dos outros, permitindo que os membros da família falhem sem serem atacados ou definidos como inadequados, sendo cada um responsabilizado pelo que lhe cabe diante do erro, aprendendo, assim, a não o cometer em uma nova situação problemática. Dessa forma, as experiências frustradas são extremamente instrutivas no momento em que os sujeitos se organizam e redimensionam os esforços coletivos para a resolução do problema.

Esses processos-chave para a resiliência familiar são mutuamente interativos e sinérgicos. A clareza no processo de comunicação se encontra orientada para a união, a coesão organizacional e o compartilhamento emocional e a resolução colaborativa dos

problemas. A crença de que tais problemas podem ser enfrentados recebe estímulo e reforço de estratégias bem-sucedidas de resolução de problemas, por meio do estabelecimento de uma postura proativa de cada integrante da família. Sendo assim, o equilíbrio desses processos é importante para que haja continuidade e mudança a favor da resiliência familiar (WALSH, 2005).

2.6 A escola promotora da resiliência

Do ponto de vista da abordagem bioecológica, proposta por Bronfenbrenner (1977; 1994), o desenvolvimento do sujeito ocorre em distintos contextos em que os processos adaptativos aos ambientes ocorrem por meio das transições ecológicas quando o indivíduo começa a expandir suas relações, passando a integrar outros sistemas ecológicos, além do microsistema familiar, tais como o “[...] contexto social e geográfico, o contexto cultural e histórico, os sistemas educacionais (pré-escola e escola), sistemas de relacionamento com seus pares [...]” (LINDSTRÖM, 2001, p. 136).

As crianças e os jovens se encaminham para a idade adulta por meio do trânsito entre essas arenas sociais, exigindo delas a ressignificação de seu papel, de modo a atender a demanda do atual contexto. Como apontam Ceconello e Koller (2000, p. 76), “A habilidade da criança para exercer novos papéis e adequar seu comportamento e atitudes a outros contextos é considerada um importante aspecto da competência social, uma vez que está relacionada com a adaptação a diferentes ambientes [...]”.

Nesse processo, o grande acontecimento se deve “[...] às mudanças rápidas e turbulências, onde muitas das estruturas tradicionais e funções tradicionais das instituições sociais sofreram uma ruptura e se transformaram, tais como a família e a escola [...]” (LINDSTRÖM, 2001, p. 136). A família deixou de ser apenas uma instituição voltada à transmissão “[...] dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação escolar buscou preencher [...]” (ÀRIES, 1981, p. 271-72).

Sendo assim, o papel da escola surge como inquestionável no contexto do desenvolvimento, ao participar da regulação da atenção, de emoções, da aprendizagem, dos comportamentos e das oportunidades de crescimento cognitivo, emocional e social para os educandos (CECONNELO; KOLLER, 2000; MOTA, 2008; POLETTI; KOLLER, 2008).

A escola, para Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 766), é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar

duas condições importantes: “A primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção [...]”, já que ela é fundamental para a socialização e é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo, “[...] portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis [...]”.

Porém, conforme descrito anteriormente, a escola nem sempre se mostra receptiva aos membros de famílias organizadas em modelos não convencionais, o que, por inúmeras vezes, traduz-se como um fator de risco para o desenvolvimento saudável dos membros dessas famílias. Uma criança em idade escolar, por exemplo, pode perceber a escola como um ambiente hostil por ser oriunda de uma família organizada em modelos não convencionais e não ver o contexto escolar como acolhedor a sua organização familiar em datas comemorativas ou ritos escolares. No entanto, outra criança pode se sentir bem quando advinda de um modelo familiar tradicional, nuclear, pois é constantemente estimulada a participar das atividades oferecidas (POLETTTO; KOLLER, 2008).

No entanto, Poletto e Koller (2008, p. 412) apontam que é possível “[...] apostar que crianças e jovens possam ter a escola como um espaço para a promoção de processos de resiliência, por meio de projetos e atividades que estimulem as potencialidades individuais e a cooperação [...]”.

Nesse sentido, os recursos voltados ao desenvolvimento na escola não devem se consumir apenas nos aspectos de ordem acadêmica, mas devem abranger distintos domínios da esfera humana, partilhados com o papel da família, tais como as dimensões da qualidade da relação, da realização ou competência pessoal ou da construção da identidade (MATOS, 2008). A escola voltada para uma “[...] educação resiliente permite dar coragem ao aluno para que sinta sua competência, desta forma, pode ajudá-lo a adquirir maior autoconfiança, autonomia, tendo assim uma visão otimista do futuro [...]” (ROSA, 2009, p. 16).

Esses fatores protetivos atuam como amortecedores entre o aluno e a situação estressante, sendo o contexto escolar agente desejado no processo de complementariedade com a família.

[...] A família e a escola têm, assim, um projeto comum a cumprir, embora com papéis e funções diferenciadas. Sem a concretização desse projeto não haverá provavelmente nem vida familiar nem vida escolar de qualidade e a crescente eficácia desse projeto dependerá da forma como enfrentamos e encaramos as dificuldades como oportunidades especiais de desenvolvimento (SOUSA, 2006b, p. 47).

Assim, podemos considerar que as escolas promotoras da resiliência são aquelas que agenciam um sentimento de pertencimento e proporcionam a comunidade escolar – alunos, professores, famílias, etc. – a sensação de fazer parte de um lugar onde normalmente não existe intimidação e alienação. Além disto, as escolas que potencializam a resiliência trazem em todos seus estratos as ferramentas necessárias para que o alunado consiga enfrentar, superar, fortalecer e, inclusive, adaptar-se a partir de acontecimentos diversos, melhorando e desenvolvendo ao máximo suas capacidades acadêmicas, físicas e sociais (FORES; GRANÉ, 2008).

Nesse sentido, a educação escolar voltada ao desenvolvimento precisa dispor de uma estrutura fundamentada na “[...] ética, num currículo desafiador e em programas direcionados aos interesses dos estudantes, para que se sintam engajados e sintam, também pertencentes aquela comunidade escolar, propiciando oportunidades a todos os seus membros [...]” (ROSA, 2009, p. 16).

Promover a resiliência por meio da escola é pensar na reorientação do ser humano no mundo, na reconfiguração do espaço e do tempo de aprender e ensinar e reelaborar a cultura pessoal e profissional. Portanto, é necessário que toda a comunidade escolar seja instada a compreender a relevância do desenvolvimento de estratégias de fortalecimento das pessoas e que seja preparada para isto, sabendo lidar com situações não convencionais (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Por conseguinte, ao encontro de uma perspectiva ecológica, o desenvolvimento dos jovens no contexto escolar se estabelece com o maior número de ligações constituídas entre os integrantes da comunidade escolar – os pares, os professores, os funcionários da escola e outros membros significativos –, bem como a qualidade dessas ligações como fatores protetivos (MATOS, 2008).

Os professores desempenham papel relevante no relacionamento com os jovens, permitindo-lhes aprender e expor valores, crenças, ideias próprias e coletivas que influenciam suas relações sociais e, portanto, podem ser uma figura de eleição enquanto suporte e apoio do aluno, tanto no meio acadêmico quanto na perspectiva emocional (MOTA, 2008).

Paralelamente à função dos professores, existem outras figuras de referência no âmbito escolar para a promoção da resiliência dos educandos, que não podem ser secundarizadas, que são os funcionários da escola. Assim como os professores, esses profissionais “[...] constituem para alguns jovens um verdadeiro porto seguro com o qual estabelecem uma relação de proximidade. Por outras palavras, a entrada e permanência no contexto escolar

remete os jovens para vários desafios, não só acadêmicos, mas principalmente relacionais [...]” (MOTA, 2008, p. 35).

Quanto à relação com os pares, no ambiente escolar, Mota (2008) estabelece que por intermédio dessa relação e de comportamentos de demonstração, instrução, desafio e encorajamento, os pares se tornam mentores potenciais no desenvolvimento de características pessoais e funções psicossociais.

Nesse sentido, a comunidade escolar pode proporcionar aos seus membros um ambiente caloroso, estruturado e previsível, com a sensação de segurança e estabilidade, estabelecendo vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando o isolamento social que leva a outros problemas graves, como violência e a discriminação, especialmente em circunstâncias em que o ambiente familiar de seu alunado não se organize em modelos convencionais. Nessa medida, a presença do grupo de pares, bem como de professores e funcionários da escola disponíveis, pode ser relevante, pois potencializa a autoestima, o desenvolvimento das competências sociais e o autocontrole dos sujeitos (MOTA, 2008; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

A escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, em seus ritos, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades. “Portanto, saber lidar com as formas de promover a resiliência é a chave para a educação cumprir objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis [...]” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p. 766).

Pensando nessas considerações, Henderson e Milstein (2010) acreditam ser imprescindível que a escola desdobre todo seu potencial e recursos em busca de uma comunidade educativa inclusiva e resiliente, recorrendo a seis passos necessários a superação dos obstáculos para a promoção da resiliência ou manutenção dela.

Os passos internos de 1 a 3 se referem aos fatores de risco:

1. Enriquecer os vínculos – a falta de dedicação do pessoal a formação dos alunos, as estratégias de ensino limitadas e a escassa oferta de atividades são obstáculos para a construção da resiliência.
2. Fixar limites claros e firmes – as políticas escolares inexistentes ou confusas e a escassa intervenção dos alunos nestas políticas são fatores impeditivos para a promoção da resiliência.
3. Estimular as habilidades para viver em sociedade – a resolução de conflitos, a cooperação e as habilidades comunicativas são impedidas pela ausência de ensino

regular de habilidades para a vida e pela falta de planejamento destas habilidades envolvendo os alunos e seus familiares.

Os passos internos de 4 a 6 tem a ver com a promoção da resiliência:

4. Manifestar afeto e apoio – considera-se um elemento fundamental que pode ser limitado diante de uma esfera negativa, da falta de apoio, do excesso de competitividade e da falta de incentivo e gratificações.
5. Estabelecer e transmitir expectativas elevadas – trata-se de proporcionar uma esperança de futuro factível, que possui como obstáculo a rotulação/catalogação dos alunos e seus familiares, a falta de reconhecimento do potencial de resiliência desses alunos e familiares e preposições baseadas em gênero, etnia, opção sexual, etc.
6. Dar oportunidades de participação significativa – a desvalorização dos alunos e de suas famílias ao serem percebidos como objetos/problemas/rótulos, a condução da escola por adultos e para adultos e a escassa oferta de atividade que contemple os alunos e suas respectivas famílias são barreiras para promoção da resiliência.

Dentro do que Henderson e Milstein (2010) propõem, para além da formação humana; socialização dos conhecimentos, da ciência, da filosofia, das artes, da ética, política, etc.; como apropriações que fortalecem o espírito humano, deve-se ressaltar que alguns fatores surgem como obstáculos para a construção da resiliência. No entanto, é possível enfrentá-los mediante a adoção de estratégias para sua promoção, tais como: acentuar as relações afetivas, promover atividades e formas de aprendizagem dos alunos, priorizar conexões positivas entre família-escola, ofertar capacitação a comunidade escolar sobre estratégias e políticas escolares, promover a participação à comunidade escolar incluindo alunos e suas famílias nessas políticas, atender as expectativas dos alunos, explorar conexões entre habilidades para a vida e sucesso acadêmico, oferecer capacitação em serviços/incentivos para ensinar habilidades para a vida e fazer com que os alunos participem desse ensino, criar um clima escolar de afeto, implementar um processo de intervenção eficaz para alunos com problemas, dar destaque para a cooperação, proporcionar reconhecimento/incentivo ao alcance de todos os alunos, erradicar a rotulação de alunos e famílias, capacitar a comunidade escolar e os alunos a encontrar a resiliência em si mesmo e nos próximos – na família por exemplo –, adotar uma filosofia de que todos os alunos podem ter êxito, considerar os alunos como recursos, desenvolver atividades de aprendizagem e programas de serviços entre os pares e ofertar atividades e um currículo participativo para os alunos e para suas famílias.

Podemos inferir com os apontamentos de Henderson e Milstein (2010) que, independentemente da organização familiar, a qualidade da relação escola-família é um fator

determinante no bem-estar dos filhos e que a promoção da resiliência no âmbito escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos membros de famílias organizadas em modelos não convencionais, por meio da redução dos fatores de risco e da promoção dos fatores de proteção.

A escola, ao estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, minimiza os fatores de risco e evita o isolamento social, que pode gerar a violência e a discriminação, por meio da criação de estratégias que valorizem uma atuação dialógica e de negociação de conflitos. Nesse sentido, o respeito às famílias organizadas em modelos não convencionais nos ritos escolares, de modo a incluir toda e qualquer forma de ser família – o que é altamente significativo – fortalece as conexões entre as pessoas presentes na vida cotidiana da escola e estabelece limites sólidos em relação ao respeito e à prevenção da violência interpessoal (HENDERSON; MILSTEIN, 2010; MOTA, 2008; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

A escola promotora da resiliência familiar é aquela em que a comunidade escolar manifesta afeto e apoio favorável à inclusão de todas as formas de organização familiar no cotidiano escolar, de maneira a evitar consequências prejudiciais ao bom funcionamento de ambas às instituições, propiciando uma esperança de futuro factível a todos seus integrantes. Isto supõe outorgar a todas as famílias uma alta cota de responsabilidade no que se refere à unidade escolar e dar a possibilidade de todos participarem significativamente dos ritos, das decisões, do planejamento e da resolução de conflitos (HENDERSON; MILSTEIN, 2010; MOTA, 2008; FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010).

Amazonas (2006, p. 179) defende que não importa o ideário e nem a configuração que assumam, “[...] a família continuará a existir, pois é ela que pode assegurar às crianças, aos novos sujeitos que se apresentam ao mundo, o direito ao amor, ao acolhimento no mundo humano e à palavra [...]”. É exatamente por isto que nós, enquanto escola, “[...] devemos incluí-las no ‘um de nós’ (humanos), abolindo a discriminação quanto às ‘mínimas diferenças’, reconhecendo que elas existem, respeitando-as tais como são e dando-lhes os mesmos direitos [...]” (AMAZONAS, 2006, p. 182).

TERCEIRA CENA



12/05

3 O CINEMA NA PESQUISA

O cinema, enquanto instituição globalizada que produz significados em seu entorno, representa um importante instrumento na consolidação da hegemonia cultural. Devido ao imenso avanço tecnológico que vivenciamos hoje, as possibilidades de se estudar a linguagem cinematográfica são muito maiores, como também são as possibilidades de se estudar por meio da linguagem do cinema de maneira mais ampla e com cada filme em particular.

Ao comporem uma determinada “[...] dinâmica de vida de homens e mulheres, os filmes também participam na formação de valores éticos e juízos de gosto e, nesse sentido, portam uma faceta educacional [...]” (LOUREIRO, 2008, p. 135). Dessa forma, trabalhos recentes têm insistido na capacidade de as imagens serem um veículo e até mesmo um local do pensamento educacional, sendo que uma das dimensões que não pode ser desconsiderada na pesquisa sobre cinema-educação seria aquela que se refere ao estado atento do pesquisador às indagações do nosso tempo (AUMONT, 2008; COUTINHO, 2008; MARCELLO; FISCHER, 2011).

Fabris (2008, p. 121) advoga que ao utilizar cinema em pesquisas devemos “[...] demarcar o foco das investigações em educação com questões e problemáticas que não sejam apenas interessantes, lúdicas ou consideradas temáticas da moda, mas temas necessários, úteis, inovadores, criativos [...]”, como famílias organizadas em modelos não convencionais, por exemplo.

Partindo dessas considerações, questionamo-nos: o que é cinema? Sobre essa indagação, Costa (2003, p. 28) traz à luz distintos conceitos: “[...] que é técnica, indústria, espetáculo, divertimento, cultura. Dependendo do ponto de vista do qual o consideramos. Cada um deles é igualmente fundamentado e não pode ser negligenciado [...]”. Contudo, se levarmos em conta o cinema em sua amplitude, considerando a interação de múltiplos aspectos, ultrapassamos o campo das definições e passamos a retratar o campo da observação.

Então observaremos que o cinema é aquilo que se decide que ele seja numa sociedade, num determinado período histórico, num certo estágio de seu desenvolvimento, numa determinada conjuntura político-cultural ou num determinado grupo social. Compreender o cinema [...] quer dizer compreender a complexidade do fenômeno que tem como resultado aquele festival de emoções que se chama filme (COSTA, 2003, p. 28-29).

Os filmes são produções em que a imagem em movimento, associada às diversas técnicas de filmagem e montagem, bem como ao processo de produção e ao elenco selecionado, criam um vasto sistema de significações. São textos culturais que permitem olhar

e conhecer a sociedade em que vivemos, contribuindo para a produção de significados sociais. “Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam [...]” (FABRIS, 2008, p. 120-121).

Esses textos “[...] nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação”. Eles mexem com o inconsciente do telespectador emaranhando as fronteiras entre a realidade e a ficção (FABRIS, 2005, p. 21). Ademais, “O contato com bons filmes altera o modo de ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas [...]” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 74).

O cinema, portanto, é uma arte que possui a capacidade de transcender os limites da inteligibilidade racional e experiência humana, ao invocar, antes de tudo, a emoção.

Ao colocar imagens e sons em movimento, o cinema, e cada filme em particular, faz aflorar as emoções, percebidas por meio dos sentidos, todos os sentidos, embora tocados pela visão e pela audição. O cinema propõe outras formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. Cada um constrói a sua própria percepção e pode expressá-la em ambientes que favoreçam a troca de pontos de vista. Ao conhecer o ponto de vista do outro, o meu, será, com certeza, enriquecido. Embora o olhar possível ao cinema seja sempre construído pelo ponto de vista único das câmeras de filmagem e a partir da perspectiva como construção da imagem fotográfica (COUTINHO, 2009, p. 05).

Pesquisadores insistem na teoria de que é possível e necessário, por um lado, construir objetos de maneira que os grandes e pequenos debates sobre as fronteiras – as aproximações e os distanciamentos entre professores, escola, famílias organizadas em modelos não convencionais, resiliência familiar, por exemplo – e, por outro lado, acreditam que pequenos gestos, captados por cineastas em suas obras fílmicas, estabelecem questionamentos éticos da maior valia para a educação, como a genuína solidariedade entre a escola e a família e assim por diante (COUTINHO, 2008; MARCELLO; FISCHER, 2011).

Assumindo essas premissas como verdadeiras – ao articularmos a ideia de uma formação docente que passa pela educação do olhar e pela educação ético-estética, no que se refere às famílias organizadas em modelos não convencionais, que assume didaticamente o uso de imagens do cinema e a interlocução com tais narrativas – admitimos a teoria de que assistir a um filme é se entregar à experiência estética significa realizando um trabalho de superação das interpretações, da leitura das entrelinhas, da decifração do que não teria sido dito ou que poderia se dizer. Restringir-se apenas a “escolarizar” ou “didatizar” instrumentalmente o cinema é tratá-lo de forma empobrecedora, logo, a inserção na pesquisa

não resultará em diferença substantiva alguma para a formação do sujeito (FISCHER, 2011; FRAGA, 2012). Mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social (LOUREIRO, 2008, p. 136).

Dessa forma, estamos trilhando um caminho de maior generosidade com as imagens, dispondo-nos a tudo o que o filme está nos oferecendo naquele momento, sem buscar nele exclusivamente uma “lição de vida” ou a hipotética descoberta de uma “verdade escondida”, de algo que a obra “quis” dizer verdadeiramente, livre do encargo de articular julgamentos valorativos e sem promover quaisquer expectativas acerca do que ela pode trazer à sensibilidade, aos universos imaginários e às práticas cotidianas dos seus fruidores – esse processo recebe o nome de experiência estética (FISCHER, 2011; GUIMARÃES, 2004, p. 09).

3.1 A experiência estética

A experiência estética é “[...] uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir [...]” (PEREIRA, 2011, p. 111), que não busca decifrar a essência da obra como se algo nela devesse ser revelado, mas se centra na capacidade de “[...] colocar em jogo uma relação experimental entre a significação dos objetos estéticos e a nossa experiência presente, ao permitir fazermos uma experiência com as experiências presentificadas pelos objetos [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 04),

Nesse sentido, o olhar estético propiciado por um filme, por exemplo, “[...] pode exercer uma certa capacidade de reflexão crítica [...]” (AUMONT, 2008, p. 22) e levar o sujeito “[...] a desenvolver uma compreensão pragmático-performativa do objeto que lhe é apresentado [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 03), capaz de transmitir ou, até mesmo, reelaborar o pensamento do expectador.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante ao filme. Essa atitude não se caracteriza nem por uma posição passiva nem ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas por uma disponibilidade em busca da reestruturação do pensamento e do entendimento do que seja uma obra de arte, como essência universal, e que sucumbe a uma racionalidade estanque.

[...] O que nos resta, assim, é pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento. Ao contrário de perguntar o que é arte ou se isso é uma obra de arte, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo naquilo que ele tem em termos de potencial artístico, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético (PEREIRA, 2013, p. 113).

Por meio das histórias projetadas pelo cinema é que somos interpelados a assumir nosso lugar no cenário, para que nos identifiquemos com algumas (pre)posições e dispenseemos outras. Para Fabris (2005), nesse momento há uma simbiose entre as narrativas de vida dos personagens e dos espectadores que passam a ocupar o mesmo tempo e o espaço representado na obra. “Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se – é como se fosse à primeira vez, somos levados há um tempo inaugural, sempre no presente [...]” (FABRIS, 2005, p. 21). A experiência estética que a história propicia é análoga a uma viagem que nos possibilita visitar lugares, povos, culturas, línguas e costumes diferentes dos quais estamos acostumados a conviver. “Deslocamo-nos para o passado, presente e futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela [...]” (FABRIS, 2005, p. 21).

Nesse sentido, para que se possamos viver a experiência estética, precisamos, antes de qualquer coisa, assumir uma atitude estética, ou seja, tomar uma posição que constitua e configure a nossa percepção, “Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial” à obra de arte e aos seus significados e significantes (PEREIRA, 2011, p. 114).

Como resposta a esse acontecimento, a experiência estética conduz a “[...] mobilização multidimensional (cognitiva, volitiva e emotiva), produzida no confronto com um objeto problemático que é experimentado em uma situação não familiar [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 04). Portanto, a situação em que o sujeito é levado a desenvolver uma compreensão pragmático-performativa do objeto que lhe é apresentado lhe permite assumir três implicações. A primeira se refere à orientação volitiva, ou à resposta prática, que externamos perante os objetos que se colocam a nossa frente. A segunda é a orientação cognitiva, justificando as razões que orientam nosso agir. A terceira é a orientação afetiva, isto é, a disposição emotiva que manifestamos diante dos fatos.

Essas implicações não correspondem à dissecação de um conteúdo – buscar com objetividade o que a arte quer dizer –, mas propiciar diferentes modos de estar com nós e com o outro, é estimular o pensamento crítico, é transmitir um conteúdo quando a materialidade é portadora, “[...] quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou

política; a arte pode representar algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, significa algo, quando sua existência remete a algo que não está ali [...]” (PEREIRA, 2011, p. 112-113).

Através das lentes do cinema é possível estabelecer uma representação concreta, dinâmica, sensitiva e emotiva do mundo, por meio de histórias que possibilitem ao espectador assimilá-la com mais naturalidade. A continuidade, o ritmo e a sequência lógica são recursos empregados para gerar a obra que possibilitam transportar o espectador a outra dimensão, pelo menos durante a projeção.

A projeção fílmica é um convite a um voyeurismo que permite ao espectador transcender para um mundo paralelo, atribuindo valores ao que ele vê na tela, como um sujeito ativo no processo, portanto, “[...] sem o filme, com seu aparato técnico e o corpo de atores, não há espectador, da mesma forma em que não há filme sem um espectador que lhe confira significado [...]” (SILVA, 2012, p. 39).

A compreensão que os telespectadores fornecerão a transmissão das obras, “[...] está ligada a capacidade de deleitar-se ou tocar pelas experiências, ou seja, tem a ver com a capacidade humana de maravilhar-se ou repugnar-se frente a um gesto, a uma paisagem, som ou ato [...]” (SOARES, 2008, p. 25). As sensações representadas pelo “concordo” ou “discordo” acabam sendo gradativamente substituídas por respostas mais emotivas geradas pela imagem – “gosto” ou “não gosto” –, o que corresponde a “[...] momentos em que o homem exercitando suas capacidades sensíveis e inteligentes, se deixa tocar e frui entregando-se a uma experiência única [...]” (SOARES, 2008, p. 25) de aceitação ou rejeição visceral e de impacto, sem influência direta do racional.

Não queremos dizer com isto que o telespectador dispensa o raciocínio na (re)construção de conceitos, mas reafirmamos que, primeiramente, ele precisa passar pelas emoções, já que estas são a porta de entrada para posteriores construções sustentadas na lógica (SOARES, 2008). “Quem está acostumado a se guiar pelo sentimento, pela emoção – provocada na maioria das vezes por imagens, externas ou internas – dificilmente aceitará raciocínios lógicos se a emoção não lhe facilitar o caminho [...]” (BLASCO et al., 2005, p. 123).

Em suma, a razão estética está atrelada ao aprendizado de outra forma de racionalidade: viver conscientes das ficções que criamos; aprender a tatear o vazio – “[...] não o vazio como ausência, desaparecimento, fim ou morte de algo, mas, ao contrário, como origem, como porvir, como um perpétuo não-ser-mais ao lado de um não-ser-ainda, um não-ser-isso ou um não-ser-eu ao lado de um ser-quase [...]” (PEREIRA, 2012, p. 193). Assim,

habilitar-se-á os sujeitos para concebam conhecimentos não apenas a “[...] partir de e/ou sobre esquemas referenciais, mas a partir de e sobre a experiência da presentificação do que existe, do ser-aí, da história efetual e da desrealização dos limites estabelecidos pelas formas tradicionais de racionalidade [...]” (PEREIRA, 2012, p. 183).

3.2 O cinema na escola como estratégia para o olhar estético

Vivemos um momento, talvez, nunca antes vivido, em que somos cercados por estímulos táteis, verbais, sonoros, visuais e gustativos, que apelam para o funcionamento dos nossos sentidos mais latentes. Isto poderia nos fazer crer que nos tornamos seres mais sensíveis, porém, o que ocorre é que nos tornamos anestesiados com o excesso de informações, destituindo nossos sentidos pessoais.

A ideia de utilizar filmes como estratégia para a mobilização desses sentidos não é só antiga, como bem-vista e acompanha as quatro últimas décadas da formação escolar, durante as quais não foram poucas as mudanças que ocorreram em termos de avanços tecnológicos. O uso da “[...] produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos, talvez tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil.” (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 61).

A ideia de incluir o cinema no sistema educacional soa como uma atualização necessária diante das condições histórico-sociais da atual realidade, uma vez que, o cinema é “[...] uma instância cultural plena de significados e sentidos, e que os seus conteúdos e formas, desde que tratados de modo interpretativo e crítico, podem adquirir uma dimensão muito significativa [...]” (FRAGA, 2008, p. 18).

A partir daí, considerando que a vivência estética é humana, passou-se a reivindicar uma pedagogia estética em qualquer nível ou modalidade de ensino sem privilégios ou preferências dos envolvidos, visto que “o investimento numa educação do sensível acarreta o desenvolvimento de pessoas mais implicadas na realidade em que vivem, nas relações que estabelecem com os outros, consigo mesmas e da forma como o fazem [...]” (AMORIM, 2007, p. 83).

É nesse contexto que Amorim (2007) e Soares (2008) sugerem uma educação que coloque magia nos olhos dos alunos, que lhes ensine a olhar o que não foi visto ainda, ou a olhar o mesmo como se fosse algo novo, que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades e não meramente a lógica. Ao pensar na educação para sensibilidade “[...] é

precípua abordar questões que digam respeito também às capacidades de percepção e sensibilidade, imprescindíveis na capacitação para ler e sentir a realidade. Esta educação é que se chama educação estética [...]” (SOARES, 2007, p. 35).

Seguindo esse raciocínio, Blasco et al. (2005, p. 122), afirmam ser possível estabelecer uma educação por meio da experiência estética, que atinja as emoções e a sensibilidade “[...] não como uma tentativa de ancorar na emotividade os valores e atitudes que o sujeito deveria incorporar. Trata-se de suscitar uma reflexão sobre estes valores e atitudes [...]”. Em outras palavras, significa estabelecer um ponto de partida, próximo a realidade do estudante, que lhe possibilite desenvolver essa atitude reflexiva, para a aquisição de novos aprendizados, sensibilizando-o para ensinamentos futuros que serão mediados por meio de conteúdos específicos e, em grande parte, sustentados no exemplo.

Para Blasco et al. (2005), é possível que o aluno incorpore um conhecimento técnico ou treine uma habilidade sem refletir sobre eles, mas não é possível assimilar valores, progredir em virtudes e incorporar atitudes uma vez desvinculado de um prévio processo de reflexão, pois, conforme Amorim, 2007, p. 79), “[...] assim como o intelecto é educado, também os sentimentos podem sê-lo [...]”.

Marcello e Fischer (2011) apontam que ao tratarmos as obras fílmicas com essa generosidade do olhar, nos diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação, trazemos à tona um modo singular de discussão do processo histórico, convocamos a atenção dos sujeitos ao desencadeamento de gestos humanos produzidos naquele tempo, “[...] seja ainda como exigência de posicionamento ético quanto a fatos cotidianos, sociais, culturais ou políticos a que somos expostos ou dos quais nós mesmos somos muitas vezes até protagonistas [...]” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 509).

Trata-se, portanto, de abordar a educação do olhar e a formação estética como um fator de formação política, assim consideradas, já que, “[...] para um grande contingente de crianças e jovens de nosso país, a escola é o único espaço por meio do qual se dão as experiências do universo da arte [...]” (MARCELLO; FISCHER, 2011, p. 510). Esta é a situação contextual em que a geração atual se situa e dela que devemos partir enquanto escola, se quisermos, por meio do cinema, estabelecer sintonia com o educando e interagir satisfatoriamente no processo educacional. Portanto, cabe a escola

[...] assumir uma postura que incorpore a emoção no processo educacional. Não basta contemplar as emoções, saber que elas existem e muito menos temê-las como elemento que pode sabotar o processo formativo. Torna-se necessário utilizá-las, mesmo como uma vacina sábia, que garanta a saúde do aprendiz. Deve-se chegar a uma postura conciliadora, permitindo que seja a emoção a que cumpra o papel que

lhe cabe: ativar o desejo de aprender, motivar o estudante. Somente depois é possível através da racionalidade, colocar os fundamentos conceituais (BLASCO et al., 2005, p. 123).

O papel a ser desempenhado pela escola nesse processo é o de favorecer o encontro de jovens espectadores com o cinema “[...] como conhecimento relacionado ao impulso mimético por meio da experiência sensível, a estética perpassa e mobiliza vários componentes curriculares [...]” (LOUREIRO, 2008, p. 148). A escola deve buscar responder a essas demandas de diferentes maneiras, seja quanto à adequação a nova situação, seja quanto à incorporação do cinema no seu próprio processo de trabalho (MODRO, 2006; FRAGA, 2012).

3.3 A experiência estética na promoção da resiliência familiar

Pensar na relação entre família, escola e cinema como instâncias socializadoras que coexistem em uma relação de interdependência envolve uma análise da relação dinâmica de tais instituições sociais, estabelecida pelo conjunto de seus integrantes, seus recursos e nas trajetórias que esses sujeitos constroem na totalidade de suas ações e experiências, objetivas e subjetivas, uns com os outros (SETTON, 2002).

Partindo desse pressuposto e diante de tudo que já foi discutido até o momento, é necessário trazer à baila a pergunta recorrente quando se menciona a noção de família: o que, efetivamente, é compreendido como família pelo cinema? Tal indagação desafia novos questionamentos no século XXI ocupando um lugar privilegiado no cenário problematizador do cotidiano.

Fischer (2009) alega que o modelo de família tradicional, composto por pai, mãe e filhos, deixou de ser predominante, pois não dá conta de suprir a diversidade de experiências familiares que permeiam a contemporaneidade. “É também certo que ainda não encontramos uma forma de apreender e definir, em suas diversificações, os novos agrupamentos sociais que nesse diapasão se configuram – para os quais, talvez, o significante família não sirva mais [...]” (FISCHER, 2009, p. 32-33).

O cinema é tido como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades” (FABRIS, 2008, p. 120). “Essas imagens desenham e expressam valores, que conseqüentemente implicam em conceitos ideológicos, sociológicos ou econômicos [...]” (SACRAMENTO, 2008, p. 08).

A prevalência da família tradicional, ou nuclear, de grupamentos unidos por laços consanguíneos, afetivos ou eróticos ainda é uma constância em filmes que retratam cotidianos familiares. “De um modo ou de outro, entretanto, os tipos de convivências abordadas e as modalidades de rotinas exibidas quase sempre acabam se avizinhando do modelo estrutural de convivência familiar ou mesmo reproduzindo essa estrutura [...]” (FISCHER, 2009, p. 32).

O sucesso do cinema na construção desses modelos próximos do que é desejável socialmente “[...] remete à reflexão sobre o caráter retórico da produção fílmica, do efeito discursivo que o filme (re) produz, colocando em questão a dimensão do que se concebe como ‘realidade’ [...]” (SILVA, 2012, p. 38).

Por outro lado, se a teoria bioecológica considera a escola um importante contexto no desenvolvimento humano – e se esse microssistema tem a capacidade de promover a resiliência familiar – ela pode ser considerada um terreno fértil para o aprimoramento da pedagogia estética propiciada pelo cinema, para além das famílias tradicionais.

Nesse aspecto, a chamada “sétima arte”, pode ser considerada “[...] como uma instância cultural repleta de (re)significados e sentidos, e que os seus conteúdos e formas, desde que tratados de modo interpretativo e crítico, adquirem uma dimensão estética muito significativa na formação de conceitos e valores [...]” sobre famílias organizadas em modelos não convencionais (FRAGA, 2012, 18).

Para Blasco et al. (2005), o cinema é uma ferramenta sensível da narração, que possibilita retratar uma história de forma rápida e que provoca impacto no espectador. Por meio da obra o estudante adapta sua cultura, ao mesmo tempo em que projeta seu ponto de vista e relata suas histórias vividas, fictícias, expropriadas de outras fontes ou mesmo de outras obras. Portanto, o cinema é um fator desencadeante que possibilita ao aluno descrever com fluidez seus contextos.

O contar histórias tem um desdobramento de caráter muito mais íntimo e pessoal: nas vivências com o cinema, os estudantes se espelham nos filmes. O espectador tem a oportunidade de viver o conflito como expressão metafórica de seus próprios conflitos, aos quais se transporta durante a experiência. Esta dimensão absolutamente pessoal enriquecerá as discussões posteriores à projeção, também como recurso de partilhar o vivenciado – não apenas as cenas observadas, mas os conflitos vividos – para clarificar, e em busca de ajuda. A experiência suscita sentimentos, emoção; na discussão, os alunos procuram entender e esclarecer esses sentimentos” (BLASCO et al., 2005, p. 125).

Assim, o uso cinema enquanto experiência estética, como promotor da resiliência familiar, deve evidenciar modelos alternativos de famílias com bom funcionamento, que

criem “[...] sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados [...]” (FABRIS, 2008, p. 120).

Desse modo, é pertinente que o professor, ao escolher as obras a serem transmitidas em suas abordagens educacionais, pense nos recursos de cada uma dessas famílias (e de seus agentes), reflita sobre os poderes constitutivos dos espaços de socialização – família, escola e cinema – e, nesse sentido, proponha a identificação dos arranjos particulares e as vivências específicas de sujeitos singulares, de modo a evidenciar os processos-chave que possibilitam as famílias organizadas em modelos não convencionais não só a lidarem mais eficientemente com situações de crise ou estresse permanente, mas saírem fortalecidas delas (SETTON, 2002; WALSH, 2005; TARANARU, 2011).

QUARTA CENA



4 PRODUZINDO A OBRA

Neste capítulo apresentaremos os aspectos metodológicos e os resultados das análises e discussão dos resultados obtidos no pré- e pós-teste deste trabalho. Enfatizamos a abordagem quali/quantitativa, visto que a etapa inicial da pesquisa se sustenta quantitativamente pela aplicação de questionários iniciais aos sujeitos da amostra, que reflete seus saberes acerca do tema em discussão, bem como pela realização da avaliação após a intervenção, em que utilizamos tanto instrumentos quantitativos como qualitativos.

Embora coexistam distintos enfoques que buscam defini-la, é necessário reconhecer a prevalência da abordagem qualitativa nesta pesquisa, sendo possível identificar características comuns a esse método de pesquisa, presentes neste estudo, como o fato desta abordagem procurar entender, descrever e explicar fenômenos sociais partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, o sujeito e o objeto e o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que poderá, ou não, estar atrelada às histórias biográficas ou às práticas vivenciadas (CHIZZOTTI, 2006; GIBBS, 2009).

Não sendo considerado um dado inerte e neutro, o objeto nesse tipo de pesquisa é permeado por significados e conceitos que os educadores criam em suas ações. O problema, por sua vez, decorre de um processo indutivo definido e delimitado na exploração dos contextos ecológicos e das informações das pessoas e dos grupos onde a pesquisa será realizada, isto é, na interconexão microssistêmica entre família e escola (CHIZZOTTI, 2006; GIL, 2007; GIBBS, 2009; LARA; MOLINA, 2011).

As técnicas empregadas nessa pesquisa qualitativa se sustentaram em um arsenal de técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos ecológicos atrelados a esses contextos, que reúnem um corpus qualitativo de informações, “[...] baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiência ou interações [...]” (GIBBS, 2009, p. 08), analisados não apenas à luz das percepções sensíveis e aparentes, mas por meio da complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (CHIZZOTTI, 2006; GIL, 2007; LARA; MOLINA, 2011).

Portanto, ao empregar a abordagem qualitativa, buscamos responder questões específicas ao trabalhar com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, já que esta possui uma gama de significados, motivos, aspirações, crenças, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos minimamente a operações variáveis, ou seja, ela está atrelada à

forma como as pessoas dão significados ao mundo a sua volta (GIL, 2007; GIBBS, 2009; LARA; MOLINA, 2011).

Nesse aspecto, ao colocar os sujeitos da pesquisa para interagir com o cinema, buscamos esmiuçar como eles constituem, de forma conjunta ou conflituosa, processos e artefatos sociais. Essas abordagens têm como princípio representar as “[...] formas de sentidos que podem ser reconstruídas e analisadas por diferentes métodos quanti/qualitativos que permitem ao pesquisador desenvolver modelos (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever as questões sociais e psicológicas [...]” sobre determinado evento (GIBBS, 2009, p. 08).

Partindo desses pressupostos, inicialmente foi feito um aprofundamento teórico sobre o tema da resiliência em famílias não convencionais e sobre a experiência estética na formação de educadores, por meio do cinema. Neste momento dissertativo, explicitaremos os aspectos metodológicos empregados na produção da pesquisa.

4.1 Preparando o cenário

Considerando o objetivo desta pesquisa em elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, via experiência estética, mediante a projeção e problematização de obras cinematográficas cujo enredo seja baseado em famílias organizadas em modelos não convencionais com processos de resiliência, submetemos nosso projeto na Plataforma Brasil para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (FCT), sob a égide do parecer nº 1.119.427 (Anexo B) que, após ter sido aprovado, deu origem ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), dando-nos respaldo legal para contatar a Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente - SP, para solicitar a aplicação da pesquisa.

Após contato telefônico e agendamento de uma reunião com algumas servidoras do referido setor educacional, para apresentação da proposta de pesquisa, tivemos a autorização da Secretária de Educação daquele município para desenvolvermos o projeto de formação continuada com professores da rede municipal de ensino, nos níveis de educação infantil e ensino fundamental.

As mesmas servidoras que nos receberam se anteciparam em enviar e-mails às escolas para que cada diretor propagandeasse com os professores de suas unidades o intento

do projeto, de forma que estes manifestassem seu interesse em participar. No entanto, a baixa adesão, correspondente a aproximadamente 0,5%, e a inconstância na escolha de horários que ora beneficiava um grupo, ora outro, em um quadro de cerca de 2 mil profissionais – entre diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis, equipe técnica composta de supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio – (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015), foi um aspecto desmotivante no desenvolvimento da pesquisa naquela localidade.

Essa resistência por parte dos professores leva-nos a pensar que o convite *in loco* e a explicação do projeto pelo próprio pesquisador talvez pudesse motivá-los a participar da pesquisa, no entanto, essa oportunidade não nos foi dada. Ademais, é possível constatar que o quanto urgente é o desenvolvimento de projetos de formação continuada para estes professores, nas questões que ultrapassem a mera técnica específica das disciplinas curriculares. É possível reafirmar a carência de novas pesquisas no intento de identificar dentro desse quadro de profissionais a concepção que possuem sobre o papel da formação continuada como complemento para além de uma formação nas ciências de base.

A baixa adesão foi cogitada inicialmente na elaboração do projeto de pesquisa e, portanto, como alternativa recorreríamos a alguma instituição de nível superior que ofertasse licenciaturas e cujos alunos já exercessem o magistério com o ensino médio na modalidade normal superior. Dessa forma, propomos o desenvolvimento da pesquisa ao Colegiado Acadêmico da Universidade Estadual do Paraná, onde o pesquisador possui vínculo empregatício.

Após submeter o projeto de pesquisa, sustentada no parecer final do Comitê de Ética em Pesquisas, para o desenvolvimento de estudos com seres humanos, aos membros do Colegiado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Apucarana, foi emitido um parecer favorável a ao seu desenvolvimento, sendo que o mesmo projeto precisou ser referendado pela Divisão de Pesquisa, Cultura e Extensão da referida instituição, que se tornou a responsável pela emissão de certificação dos participantes.

4.2 Seleção de elenco

De posse da autorização da Divisão de Pesquisa, Cultura e Extensão da UNESPAR, o pesquisador apresentou a proposta aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, do primeiro e terceiro ano, por serem as turmas em que o proponente leciona, explicando que o

curso de formação se tratava de uma pesquisa de doutoramento e como se daria a participação e certificação daqueles que viessem a compor o quadro de participantes.

Houve um interesse geral manifestado oralmente, principalmente pela exigência do curso de Licenciatura em Pedagogia, da referida instituição, de uma carga horária de no mínimo 100 (cem) horas em atividades curriculares complementares (ACC) no decorrer do curso, bem como pelo fato de que docentes da rede municipal de ensino de Apucarana, em estágio probatório⁶, pontuarem a participação em cursos de aperfeiçoamento e especialização para efetivação no padrão concursado. No entanto, os critérios estabelecidos para participação reduziram o número de interessados, sendo eles: disponibilidade de quatro horas semanais para participação; obrigatoriedade do exercício do magistério na educação infantil ou ensino fundamental, tanto da rede pública quanto privada de ensino; e compromisso de frequentar assiduamente o projeto de formação continuada.

Ao expor tais requisitos mínimos, o pesquisador formalizou o convite por meio de uma lista com o cronograma do programa de formação continuada, para que os interessados preenchessem com o nome, meios de contato e dias disponíveis, o que resultou em uma lista de 25 (vinte e cinco) possíveis participantes. Destes, a maioria manifestou preferência para encontros aos sábados no período matutino.

O pesquisador, a partir dos dados fornecidos, criou grupos em redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, para facilitar o contato e a transmissão de informes, como o cronograma de participação, o objetivo da pesquisa, a solicitação de materiais para atividades complementares ao programa de formação continuada, etc.

O contato do pesquisador com o grupo selecionado era recente, visto que o docente havia sido contratado há cerca de quatro meses pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Apucarana. Portanto, não houve tempo suficiente para o docente evidenciar seu objeto de pesquisa e/ou debater o conceito de famílias organizadas em modelos não convencionais com as acadêmicas.

⁶ Regulamentado pelo DECRETO Nº 195/03 que estabelece que o Professor da Educação Infantil ou Ensino Fundamental em Estágio Probatório necessita de no mínimo 250 pontos para aprovação e cursos de capacitação, atualização e aperfeiçoamento. São considerados para aprovação no estágio probatório um total de até 200 pontos para profissionais do Ensino Fundamental e 150 pontos para aqueles da Educação Infantil (APUCARANA, 2003).

4.3 Os instrumentos

Para efetivação do momento investigativo, previsto em nosso projeto, foi elaborado criteriosamente pelo pesquisador e orientadora, com apoio da banca de qualificação, um conjunto de instrumentos a ser aplicado no primeiro e último encontro entre o pesquisador e participantes, no segundo semestre de 2015, tais como: questionário sociodemográfico; evocação de palavras; questionário baseado na escala *Likert*; e Genograma Familiar. Associados a esses instrumentos, incluímos em nossa investigação a entrevista do Genograma Familiar e o diário de campo.

4.3.1 Questionário sociodemográfico

Um questionário estruturado é definido por Boni e Quaresma (2005, p. 73) como sendo aquele em que “[...] as perguntas são previamente formuladas e há o cuidado de não fugir delas [...]”. Nesse sentido, os indicadores sociodemográficos, constituintes desse instrumento, tiveram como pressuposto indagar os sujeitos da pesquisa, por meio de um questionário estruturado com perguntas abertas – seguindo as diretrizes apontadas pelos autores – levantando questões sobre o gênero, a idade, o turno e os anos de atuação, a escola que exerce a docência, a jornada de trabalho diária, a formação acadêmica, o tempo de magistério ou de função e com quem reside, conforme Apêndice A. Vale ressaltar que essa ferramenta foi aplicada apenas no momento pré-teste.

4.3.2 Inventário sobre representações de famílias

A elaboração desse instrumento foi sustentada na abordagem quantitativa, caracterizada por Chizzotti (2006) como aquela que prevê a mensuração de variáveis predeterminadas, que procura verificar e explicar a influência de determinadas variáveis sobre outras, mediante a análise da frequência de incidências e/ou correlações estatísticas. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador desempenha uma tríplice função: descreve, explica e prediz determinado fenômeno.

Dentre as técnicas que usam instrumentos sistematizados de coleta de informações mensuráveis, o inventário consistiu em um conjunto de questões pré-elaboradas pelo pesquisador e orientadora, sistematizadas e ordenadas em itens constituintes do tema da

pesquisa, com o intuito de suscitar, dos participantes da pesquisa, respostas opinativas ou informativas sobre o assunto (CHIZZOTTI, 2006).

O primeiro inventário baseado na escala *Likert*, estudada por *Rensis Likert*, em 1932 – um método que

[...] *se supone que todos los ítems miden con la misma intensidad la actitud que se desea medir y es el encuestado el que le da una puntuación, normalmente de uno a cinco, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem. La actitud final que se asigna al encuestado será la media de la puntuación que éste da a cada uno de los ítems del cuestionario* (BOZAL, 2006, p. 83).

Sendo assim, o método tem como pressuposto a estipulação de cinco categorias de resposta (pontos), partindo de conceitos como “aprovo fortemente” até “desaprovo fortemente”, por exemplo. Embora o uso de escalas com outros níveis, diferente de cinco, seja possível, não podemos atribuir ao instrumento o conceito de escala *Likert*, mas sim do tipo *Likert*, mesmo que continuem a representar uma escala de classificação (DALMORO; VIEIRA, 2013).

Dessa forma, em nosso estudo, empregamos um questionário baseado na escala *Likert*, no pré- e no pós-teste, em que o participante deveria assinalar uma alternativa, partindo do nível “concordo”, “não discordo e nem concordo” – a utilização do ponto neutro é defendida por Dalmoro e Vieira (2013) por ser uma opção que deixa o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião – e “discordo”, em relação a 23 (vinte e três) afirmações referentes a forma de organização familiar, envolvendo suas percepções e valores a respeito de diferentes configurações familiares, conforme Apêndice C, sendo que elas foram aplicadas em ordem aleatória e agrupadas após a coleta de dados.

4.3.3 Técnica de evocações de palavras

Outro instrumento avaliativo foi elaborado pautado na Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, mediante a técnica de evocação livre de palavras, estudada por Moscovici (2015) e Sá (1996a, 1996b), que consiste no uso de termos indutores em atendimento ao objeto de pesquisa, com o intuito de que os participantes façam associações de sentimentos, ideias ou palavras com o tema em questão. Dessa forma, a primeira questão solicita a cada professora foi que escrevessem até 5 (cinco) palavras (sentimentos, palavras ou imagens) que lhe viessem à mente e que estivessem relacionados à “família”. A segunda, de

mesmo comando, usou como indutora a palavra “família desestruturada”. A terceira, fez referência ao termo “modelo ideal de família”, conforme aludido no Apêndice B.

Para Sá (1996a), o método de evocação livre de palavras consiste em solicitar aos respondentes que, mediante um termo indutor – geralmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação –, digam as palavras, sentimentos, ou imagens que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança. Portanto, o método tem seu uso justificado no surgimento espontâneo de associações relacionadas às palavras exploradas e ao nível de pré-conceitos e de estereótipos que a engendram.

A partir de então, a elaboração das questões, que subsidiaram ambas as escalas, teve como parâmetros estudos realizados por Pereira (2003, 2004) sobre direito de família; Walsh (1998, 2005, 2012) e Yunes (2001, 2003, 2006), acerca da resiliência familiar; Oliveira (2010), quanto aos sentidos e às significações das festas escolares que envolvem as famílias; Lacan (1981), Àries (1981) e Engels (1984) sobre a história da família; e Kehl (2001, 2003) com relação às múltiplas organizações familiares.

A técnica de evocações de palavras foi aplicada no momento pré e pós-interventivo, de modo a avaliar os conceitos anteriores e as possíveis mudanças após a intervenção.

4.3.4 Entrevista do Genograma

A Entrevista do Genograma, aplicada exclusivamente no momento pré-intervenção e explicitada na quinta cena, como instrumento complementar na busca de compreender os padrões de organização familiar e as representações por eles estabelecidas, é definida por McGoldrick, Gerson e Petry (2011) como uma estrutura prática de compreensão dos padrões familiares, que permite a caracterização da configuração e do funcionamento familiar, incluindo três gerações ou mais, em que se buscam informações básicas e demográficas dos/as participantes como: idade; sexo; antecedentes; situação de convívio familiar, contextualizando quem reside na mesma casa; qual o grau de parentesco de cada pessoa que ali habita; se houve mudanças recentes naquela família; e detalhes psicológicos e conjugais dos relacionamentos.

O genograma familiar se constitui como representação gráfica ou mapa familiar que evidencia a estrutura e funcionamento familiar atual e que

[...] permite uma *gestalt* das fronteiras entre indivíduos, subsistemas e gerações, da gestão do poder e do alinhamento relacional do sistema familiar (alianças, coligações e triangulações). O estudo concreto desses mapas familiares constituem, no contexto deste estudo reflexivo, instrumentos muito úteis para compreender o funcionamento e os (des)equilíbrios do sistema familiar e permitem identificar e desenvolver novos padrões de relação e de mediação família – escola (SOUSA, 2006b, p. 46).

Para Souza (2003), revisitar as histórias de vida das gerações passadas é um recurso a mais em busca da compreensão de determinados eventos e como eles podem ou não influenciar determinados padrões interacionais causadores de problemas e paralisias no âmbito familiar de gerações presentes e futuras.

4.3.5 Questionário de avaliação pessoal da intervenção

A elaboração desse instrumento foi realizada pelo pesquisador com a colaboração da orientadora e o aval da banca de qualificação, sendo composto por 07 (sete) questões abertas, defendidas por Skalink Júnior (2011) e Boni e Quaresma (2005) como sendo aquelas que atendem, principalmente, as finalidades exploratórias, que trazem elementos para o detalhamento de questões e formulações mais precisas relacionadas ao conceito que se pretende investigar. Assim, o pesquisador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o assunto sugerido, como apresenta o Apêndice D.

Como auxílio para a obtenção das informações, os filmes foram empregados como recursos para desencadear as respostas dos indivíduos, ligados ao foco do pesquisador, no caso, o conceito de “família”. Para Skalink Júnior (2011, p. 193) “[...] o emprego da técnica projetiva, pode ser muito útil para conseguir dados complementares sobre um indivíduo ou grupo [...]”, sendo que recorreremos a esse instrumento no momento posterior a intervenção por meio do cinema.

4.4 Análise dos dados

A análise dos dados do questionário pré- e pós-teste foi efetuada por meio de cinco ferramentas:

O uso do Software EVOC proposto por Pierre Vergès, composto por distintos subprogramas, dos quais usamos o LEXIQUE, TRIEVOC, NETTOIE, RANGMOT e RANGFRQ, que, na visão de Sá (1996a), além de combinar a frequência da emissão de

palavras, sentimentos ou imagens com a ordem com que são evocadas, possibilita criar um conjunto de categorias, organizadas ao redor desses elementos, possibilitando a projeção das indicações sobre seu papel organizador das representações, a fim de demonstrar os núcleos de resistência dos sujeitos da pesquisa quando o assunto é “família”, “família desestruturada” e “família ideal”.

As palavras, sentimentos ou imagens evocadas pelas participantes, no pré- e no pós-teste, foram tabuladas no programa Excel da Microsoft Office, versão 2013, onde foi introduzido o número de ordem dos sujeitos e as palavras por eles evocadas. Posteriormente, esses dados foram analisados com o auxílio do Software EVOG (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*), versão 2005, em que as representações passaram por tratamento no sentido de substituir palavras de mesmo radical e sinônimas.

As análises desses dados foram realizadas à luz da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, que será descrita a seguir. Assumindo nosso pouco domínio nessa área de pesquisa, buscamos aporte em estudos semelhantes e em estudiosos da área, tais como Moscovici (2015), Sá (1996a, 1996b) e Ribeiro e Cruz (2013).

A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais é uma abordagem que foi proposta, em 1976, por J. C. Abric, na Université de Provence, que visa à explicação das representações sociais na formação de um “[...] núcleo figurativo, ou seja, uma reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados [...] [que contribuem para] a moldagem do conhecimento sobre tal objeto e tudo o que com ele possa ser relacionado [...]” (SÁ, 1996b, p. 21).

O termo representações sociais foi cunhado por Moscovici, em sua tese de doutorado, no ano de 1961, em que se propôs a considerar as representações sociais como um fenômeno e não mais como um conceito, como era discutido antes de suas pesquisas. Moscovici (2015) defende que o termo representações sociais pode ser usado tanto para designar um conjunto de fenômenos quanto o próprio conceito que os engloba e a teoria que visa explicá-los.

Dito de outra forma, as representações sociais procuram ilustrar a maneira como um conjunto de conceitos, proposições e explicações históricas, míticas ou de crenças, estabelecidos nas associações originadas em nosso cotidiano, tornam-se senso comum e passam a compor nosso repertório, favorecendo o estabelecimento de parentescos analógicos de uns para com os outros (MOSCOVICI, 2015; SÁ 1996a, 1996b).

Para Moscovici (2015, p. 53) “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma ‘atmosfera’, em relação ao indivíduo ou ao grupo; as representações são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade [...]”. Esse conhecimento, ao ser compartilhado,

acaba por direcionar posturas e condutas que justificam tomadas de posições e a construção de certas identidades, dando resguardo às particularidades de determinados extratos sociais. “A visão de sujeito para essa teoria é contextualizada social e historicamente, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito constrói a realidade social, nela é construído de forma ativa [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615).

Para melhor compreensão das representações sociais, precisamos nos aproximar de dois conceitos essenciais: a ancoragem e a objetivação.

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

Segundo Abric (1994b apud Sá, 1996b, p. 21-22), “[...] as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis [...]” e se organizam em torno de um núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna, em um sistema periférico que promove a interface entre a realidade concreta e o sistema central (SÁ, 1996a, 1996b).

O sistema central é constituído pelo núcleo central das representações, ao qual podemos atribuir algumas características essenciais que auxiliam na sua definição e compreensão. Ele é caracterizado pela memória coletiva, refletindo as condições históricas, sociais e valorativas de determinado grupo; constitui o consenso das representações, a base comum partilhada coletivamente que acaba por homogeneizar aquele grupo social; tem como principal característica a estabilidade, coerência e resistência a mudanças, dando seguridade, continuidade e permanência da representação; possui pouca sensibilidade ao contexto social e material imediato em que a representação se manifesta; e tem como função primordial gerar o significado básico da representação, possibilitando a organização global de todos os elementos que as constitui (SÁ, 1996a, 1996b).

O sistema periférico, por sua vez, apresenta características diferentes do núcleo central, visto que possibilita a integração das vivências individuais, convive com a heterogeneidade e as possíveis contradições do grupo e é evolutivo e pode ser afetado pelo contexto imediato. Em síntese, “[...] suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central [...]” (SÁ, 1996b, p. 22).

Quando as pessoas emitem julgamentos aparentemente absolutos, como, por exemplo, sobre a família, objeto de nosso estudo, já se encontram nesses valores incutidas distintas alternativas condicionais tidas como legítimas ou mesmo condicionalmente genéricas ou abertas. É esta hipótese da condicionalidade que propicia um critério analítico para distinguir entre as cognições do núcleo central, consideradas absolutas, e as cognições periféricas, tidas como condicionais, ao mesmo tempo em que permite conferir maior plausibilidade à dinâmica relacional entre os elementos cognitivos dos dois sistemas, como proposta pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015; SÁ, 1996a, 1996b).

Ao empregarmos os preceitos dessa teoria, buscamos re/conhecer os mecanismos cognitivos ou afetivos de um grupo de docentes – enquanto indicadores de processos subjetivos que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações acerca de “família”, “família desestruturada” e “família ideal” – bem como representar os mais distintos mecanismos de defesa, que o sujeito manifesta, mesmo que de maneira inconsistente, a fim de manter seus conflitos, dentro de uma margem tolerável, como, por exemplo:

[...] das disjunções de pessoa, tempo ou lugar (pelos quais o entrevistado, referindo-se a outra(s) pessoa(s), outro tempo, ou lugar, considera implicitamente a si mesmo e às circunstâncias que o envolvem); do discurso ideológico (o recurso à repetição de ideias que servem para disfarçar as contradições e os conflitos presentes no discurso); ou ainda dos recursos próprios às funções conativa e fática (funções da linguagem pelas quais o entrevistado busca, sem que necessariamente o perceba, apoio ou atenção do entrevistador para seu discurso) (ANDRADE, 2002, p. 29-30).

Nesse sentido, adequamos nosso estudo à teoria das representações sociais, como forma de compreendermos como se organizam as representações, constituídas no senso comum das professoras participantes desta pesquisa, na fase anterior ao desenvolvimento do “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, bem como na fase posterior, como estratégia para verificar se o cinema pode ser considerado uma ferramenta formativa na re/des/construção de representações docentes acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais.

O segundo instrumento de análise empregou o software SPSS, versão 14.0, com o intuito de apresentar as frequências dos níveis de concordância ou discordância de itens referentes à “família tradicional”, “família desestruturada”, “família ideal”, “ritos escolares e família” e “cinema como estratégia didática” e, além disto, verificar, por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon, se há diferença significativa entre as duas situações estudadas: pré-

intervenção e pós-intervenção, considerando o nível de significância de 5%. O uso de teste não paramétrico foi necessário pelo fato dos itens estudados apresentarem escala *Likert* com 3 pontos (escala ordinal) e pela amostra estudada ser pequena, não satisfazendo as exigências para a aplicação do teste *t-Student* (SIEGEL, 1956).

O panorama ofertado pela Entrevista do Genograma, nossa terceira ferramenta de análise, permite-nos estabelecer as interações e relações familiares dos sujeitos da pesquisa e verificar se esses padrões tendem a ser padronizados e repetitivos. Isto nos possibilita fazer prognósticos provisórios a partir do genograma de como as educadoras organizam e difundem um padrão ideológico de família em sua atuação docente, uma vez que o padrão vivido tem grande influência no funcionamento, no padrão de relação e no tipo de família que serão formadas na geração seguinte (MCGOLDRICK; GERSON; PETRY, 2011).

O registro das reações e falas dos participantes, durante e após a projeção dos filmes e nas redes sociais – *Facebook* e *WhatsApp* – que compõem a quarta ferramenta de análise, o diário de campo, a ser discutido adiante, ocorreu mediante observação sistemática com o intuito de recolher, registrar e analisar os as falas, opiniões e expressões, nos distintos momentos da intervenção, que o grupo investigado pode ou não ter consciência, mas que sustentam seu discurso (BARDIN, 2010).

Os discursos obtidos no pós-teste, com a aplicação do questionário de avaliação pessoal da intervenção, utilizando a técnica de entrevista aberta, discutida por Boni e Quaresma (2005) e Skalink Júnior (2011), teve por finalidade avaliar as contribuições do programa de formação para sua atuação pedagógica, a satisfação quanto às atividades desenvolvidas, a experiência estética propiciada pelas obras fílmicas e as sugestões para aprimoramento de novas pesquisas.

O debate dessas informações foi pautado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), com o objetivo de avaliar o discurso de quem fala e de onde fala, obtidas por meio da captação de falas espontâneas das participantes da pesquisa, por ser uma representação livre daquilo que essas pessoas vivenciam, sentem e pensam sobre diversidade familiar, família desestruturada e família ideal, mediante a aplicação dos respectivos instrumentos de coletas dedados (BARDIN, 2010).

Bardin (2009) aponta que o analista deve buscar compreender como o conteúdo produz sentido na formação da subjetividade do discurso do sujeito eloquente, uma vez que nesse tipo de pesquisa a subjetividade do sujeito é uma constante, pois quando

[...] Diz ‘Eu’, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer ‘Eu’, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, uma certa realidade que se insinua através do ‘estrito desfiladeiro da linguagem’, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (BARDIN, 2010, p. 89-90).

Em síntese, as discussões dos dados obtidos foram pautadas em quatro ferramentas de análise no pré-teste: o questionário sociodemográfico, o genograma familiar, a evocação livre de palavras, o questionário baseado na Escala *Likert*, e o registro de campo (registros do diário de campo e nas redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*). No pós-teste foram reaplicados a técnica de evocação livre de palavras, o inventário sobre representações de famílias baseado na Escala *Likert* e o questionário de avaliação pessoal da intervenção.

No decorrer do processo de intervenção, recorreremos ao registro de campo (registros do diário de campo e nas redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*). As informações obtidas foram analisadas, corroboradas ou refutadas, por referenciais bibliográficos de distintos autores de diversas áreas, que versam sobre a temática.

4.5 Elaboração e aplicação do programa de formação de professores

4.5.1 A escolha da filmografia

Nesse momento procedemos com o refinamento na seleção dos filmes que seriam projetados aos participantes, com o intuito de identificar precisamente aqueles filmes em que temática narrada envolva a presença de núcleos familiares cuja composição fuja das organizações convencionais, mas que apresentassem processos de resiliência familiar.

O levantamento fílmico foi realizado na rede mundial de computadores em sites especializados em cinemas que apresentem sinopses de obras cinematográficas. A busca descompromissada na organização de dados quantitativos, por esses endereços, pautou-se nas primeiras colocações de ranqueamento ao se utilizar o Google como ferramenta de busca de palavras correlatas a “relações entre pais e filhos”, “família e cinema” “família”, “conflitos familiares” e “drama familiar”.

Nesse aspecto, vocábulos associados à família e resiliência foram buscados nas sinopses das obras e paralelamente complementados com nossa experiência pessoal como expectadores do cinema e com a busca informal realizada junto aos colegas de doutoramento,

ao grupo de estudo e aos agregados pessoais, após explicitação dos vieses e objetivos da pesquisa.

O processo de busca inicial resultou na assistência de 37 títulos, especificados no quadro 3, relacionados por ordem alfabética de títulos em português brasileiro, seguido por dados obtidos nos sites Adoro Cinema e Ministério da Justiça: Classificação Indicativa, como título original, direção, ano de produção, duração em minutos, gênero, nacionalidade da produção e classificação indicativa.

Há que se fazer inferência à demarcação metodológica nesta etapa do estudo, uma vez que a escolha dos filmes foi definida dentro das limitações de executar uma seleção completa, pois se subentende a existência de outras obras que retratam famílias organizadas em modelos não convencionais permeadas por processos de resiliência, mas que, neste momento, não puderam ser levantadas.

Quadro 3 - Assistência das obras pré-selecionadas

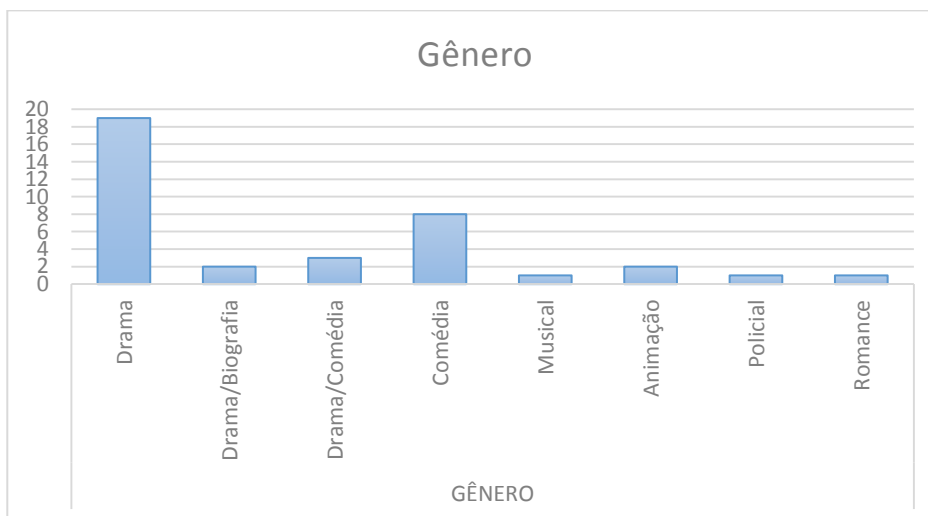
| Título em Português | Título Original | Direção | Ano de Produção | Gênero | Origem | Classificação indicativa |
|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|----------------|--------------------------|
| A corrente do bem | <i>Pay it Forward</i> | Mimi Leder | 2000 | Drama | Estados Unidos | 12 anos |
| A procura da felicidade | <i>The Pursuit of Happyness</i> | Gabriele Muccino | 2007 | Drama, Biografia | Estados Unidos | Livre |
| A razão do meu afeto | <i>The object of my affection</i> | Nicholas Hytner | 1998 | Drama, Comédia | Estados Unidos | 14 anos |
| <i>Baby love</i> | <i>Comme les autres</i> | Vincent Garenq | 2008 | Comédia | França | 12 anos |
| Bella | <i>Bella</i> | Alejandro Gómez Monteverde | 2006 | Drama | Estados Unidos | Livre |
| <i>Biutiful</i> | <i>Biutiful</i> | Alejandro González Iñárritu | 2010 | Drama | Espanha | 16 anos |
| Campos de esperança | <i>Abel's fields</i> | Gordie Haakstad | 2012 | Drama | Estados Unidos | 14 anos |
| Confusões em Família | <i>City Island</i> | Raymond de Felitta | 2009 | Comédia | Estados Unidos | 14 anos |
| De coração partido | <i>Like dandelion dust</i> | Wilson Yip | 2009 | Drama | Estados Unidos | 14 anos |
| De repente pai | <i>Delivery man</i> | Ken Scott | 2013 | Comédia | Estados Unidos | 12 anos |
| Delicada Atração | <i>Beautiful Thing</i> | Hettie MacDonald | 1998 | Romance | Inglaterra | 16 anos |

| | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------|---------------------|----------------|---------------|
| Ensinando a viver | <i>Martian Child</i> | Menno Meyjes | 2006 | Drama/ Comédia | Estados Unidos | Livre |
| Inverno da alma | <i>Winter's bone</i> | Debra Granik | 2010 | Drama | Estados Unidos | 16 anos |
| Kramer vs. Kramer | <i>Kramer vs. Kramer</i> | Robert Benton | 1978 | Drama | Estados Unidos | 14 anos |
| Lado a Lado | <i>Stepmom</i> | Chris Columbus | 1998 | Drama | Estados Unidos | 10 anos |
| Mamma Mia! | <i>Mamma Mia!</i> | Phyllida Lloyd | 2008 | Musical | Estados Unidos | 10 anos |
| Meu malvado favorito | <i>Despicable me</i> | Pierre Coffin/Chris Renaud | 2010 | Animação | Estados Unidos | Livre |
| Meu malvado favorito 2 | <i>Despicable me 2</i> | Pierre Coffin/Chris Renaud | 2013 | Animação | Estados Unidos | Livre |
| Minhas mães e meu pai | <i>The kids are all right</i> | Lisa Cholodenko | 2010 | Comédia | Estados Unidos | 16 anos |
| O amor de um pai | <i>Freshman father</i> | Michael Scott | 2010 | Drama | Estados Unidos | Livre |
| O que faz uma família | <i>What makes a family</i> | Maggie Greewald | 2001 | Drama | Estados Unidos | 14 anos |
| Orações para Bobby | <i>Prayers for Bobby</i> | Russell Mulcahy | 2009 | Drama/ Biografia | Estados Unidos | 14 anos |
| Os garotos estão de volta | <i>The boys are back</i> | Scott Hicks | 2009 | Drama | Austrália | 12 anos |
| Os seus, os meus e os nossos | <i>Yours, mine & ours</i> | Raja Gosnell | 2005 | Comédia | Estados Unidos | Livre |
| Pais e Filhos | <i>Soshite chichi ni naru</i> | Hirokazu Koreeda | 2013 | Drama | Japão | Livre |
| Pelos olhos de Maisie | <i>What Maisie Knew</i> | Scott McGehee, David Siegel | 2012 | Drama | Estados Unidos | 12 anos |
| Pequena Miss Sanshine | <i>Little Miss Sanshine</i> | Jonaton Dayton | 2006 | Comédia | Estados Unidos | 14 anos |
| Transamérica | <i>Transamérica</i> | Duncan Tucker | 2005 | Comédia | Estados Unidos | Livre |
| Tudo sobre minha mãe | <i>Tudo sobre mi madre</i> | Pedro Almodóvar | 1999 | Drama | Espanha | 14 anos |
| Um Dia Desses | <i>Any Day Now</i> | Travis Fine | 2012 | Drama | Estados Unidos | Não informado |
| Um sonho | <i>The blind side</i> | John Lee | 2010 | Drama | Estados Unidos | 10 anos |

| | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------|------|-------------------|----------------|---------------|
| possível | | Hancock | | | Unidos | |
| Uma família bem diferente | <i>Breakfast with scot</i> | Laurie Lynd | 2007 | Comédia | Canadá | 10 anos |
| Uma família inesperada | <i>An unexpected family</i> | Larry Elikan | 1996 | Drama | Estados Unidos | Livre |
| Uma família perfeita | <i>The perfect family</i> | Anne Renton | 2011 | Drama/ Comédia | Estados Unidos | Não informado |
| Uma lição de amor | <i>I Am Sam</i> | Jessie Nelson | 2001 | Drama | Estados Unidos | Livre |
| Verônica | Verônica | Maurício Farias | 2009 | Policial | Brasil | 12 anos |
| Volver | <i>Volver</i> | Pedro Almodóvar | 2006 | Drama | Espanha | 14 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Logo, é possível observar no gráfico 1 que quanto ao gênero, 19 obras (51%) são classificadas como drama, seguidas por 08 comédias (22%), 03 dramas/comédia (8%), 02 dramas/biografia (5%), 02 animações (5%) e 01 romance, 01 musical e 01 policial que correspondem a 3% cada no total da amostra.

Gráfico 1 - Gênero

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A presença constante do gênero dramático parece possuir uma intersecção com a temática sobre famílias organizadas em modelos não convencionais no roteiro das películas, talvez, porque os processos fundantes de resiliência, nessas famílias, como sistemas de crenças, padrões organizacionais e processos de comunicação, propostos por Walsh (2005), pressupõem “[...] uma maneira de administrar as adversidades, reconhecendo seu potencial de risco, mas sem perder a capacidade de mobilizar os recursos (pessoais e contextuais) para enfrentar essas situações [...]” (SILVA et al., 2009, p. 93).

Os aspectos dramáticos são considerados por roteiristas cinematográficos como uma situação comovente, que envolve sofrimento, aflição ou imbuídos de uma série de episódios complicados, comoventes ou patéticos. Uma vez que o gênero dramático serve para qualificar temas não cômicos e não documentários, ele designa uma ação em que “[...] se enfrentam personagens histórica e socialmente inscritas em um espaço crível. Mesmo se elementos cômicos são suscetíveis de ser integrados à ação, o caráter predominante deve ser sempre a gravidade [...]” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 87).

Pode-se pensar também que do ponto de vista do espectador, os filmes cujas temáticas se debruçam em dramas familiares requerem uma condição estética que provoque sensações ou emoções, como um estado afetivo que transforma, nem que seja por um momento apenas, nossa relação com o mundo. O drama tem o poder de provocar emoções que podem levar ao êxtase ou a um choque repentino, que podem variar dentro de um degrade do maravilhamento ao estupor (AUMONT; MARIE, 2003).

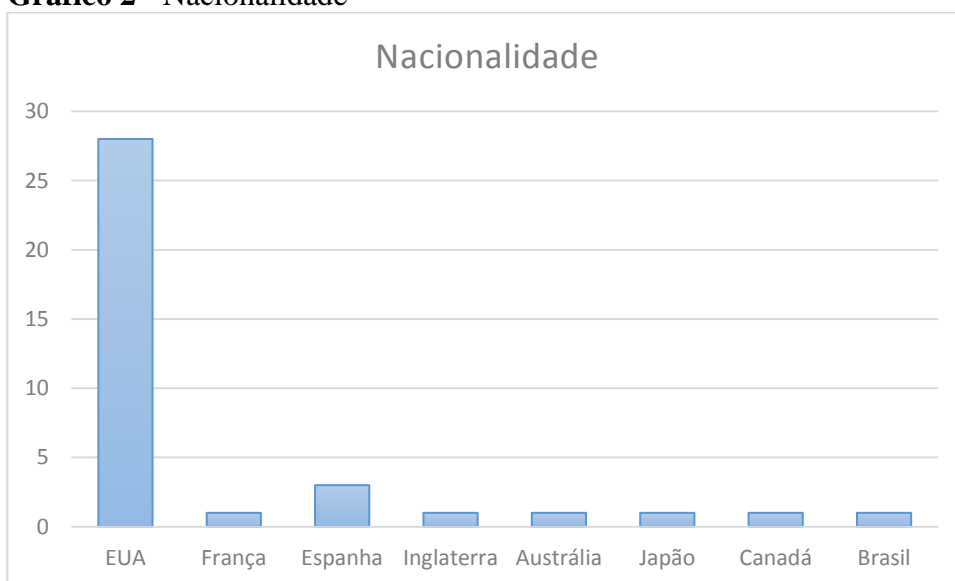
Por outro lado, o roteiro tragicômico retratado no gênero comédia despontou com assiduidade nos filmes focados na temática deste estudo. A comédia, ao abordar organizações

familiares não convencionais em seus roteiros, reafirma determinados valores em detrimento dos desentendimentos individuais e faz analogias entre as relações de amizade e as relações familiares, tendendo a representar, com frequência, os processos de transformação das famílias de diferentes classes sociais. Nas obras selecionadas, a comicidade, na maioria das vezes, é resultante de uma deformidade ou defeito inofensivo, ambos associados a neuroses e inadequações típicas da sociedade contemporânea, sem, no entanto, descambar para o patológico subversivo. “O exagero, que funciona como gatilho para o cômico, é detectado na paródia, na caricatura e no grotesco [...]” – estilos que permearam com frequência nas comédias que figuram nossa amostra (VASCONCELLOS, 2012, p. 16).

Na maior parte das produções cinematográficas aqui em pauta, pelo que ainda resta daquilo que se convencionou por família, notamos as mutações nas figuras do feminino ou do masculino, pois, “[...] em gestos toscos, movimentos a princípio um tanto desconexos, acabam por arrastar ao centro da cena o resto, o espectro, a poeira de uma instituição descristalizada e pronta a ser desconfigurada, decantada, reconfigurada [...]” (FISCHER, 2009, p. 33).

Quanto à nacionalidade das produções, 28 são estadunidenses (75%), 03 espanholas (8%), 01 canadense, 01 australiano, 01 brasileiro, 01 japonesa, 01 francês e 01 inglês, que correspondem a 3% no panorama da amostra, revelados no gráfico 2:

Gráfico 2 - Nacionalidade



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Esses dados ponderados nos apontam para o drama envolvendo famílias organizadas em modelos não convencionais, em que a resiliência se manifesta diante de situações adversas, como sendo uma temática universal e impactante nas mais distintas culturas. No entanto, não podemos excluir a óbvia relação cultural existente entre a tradição e a condição econômica que países como os Estados Unidos e Espanha têm na produção e distribuição de filmes, o que explica o fato das produções desses países figurarem em maior número dentro de nossa amostra (SANTEIRO; ROSSATO, 2013).

4.5.1.1 Delimitação da filmografia

Assim como Fischer (2014), temos a plena convicção de que não é um exercício fácil escolher filmes que fogem as soluções simplistas de princípio, meio e fim, ou que apresentam relações antagônicas entre bons e maus personagens; bem como narrativas que já apontem no início da projeção o decorrer da trama. Árduo também é assistir as obras cinematográficas enigmáticas ou fora dos clichês com os quais somos habituados sem que busquemos nelas explicações causais aos fatos narrados, como, por exemplo, a origem do diretor, ou sua biografia e aquilo que está sendo narrado (FISCHER, 2011).

Sendo assim, é preciso evitar na formação dos professores – ou futuros mestres – estratégias que induzam a julgamentos voláteis, análises e interpretações apressadas das obras fílmicas, mas que por meio delas aprendam por meio da experiência estética novos modos de estar consigo mesmo e com o ‘outro’ (FISCHER, 2011).

Partindo desses pressupostos, como critério inicial buscamos observar nas películas a presença de um maior número possível de configurações familiares organizadas em modelos não convencionais e categorizadas por Pereira (2004), Caniço et al. (2010) e Barcellos (2013) quanto à *estrutura e dinâmica global* de como se organizam e se compõem: díade nuclear, família grávida, família nuclear, família consanguínea, família alargada, família com prole extensa, famílias reconstruídas, combinadas ou recombinadas, família homossexual, família monoparental, família dança a dois, família de coabitação, família comunitária, família hospedeira, família adotiva, família unitária, família com dependente, família com fantasma, família acordeão, família flutuante, família descontrolada e família múltipla; à *estruturação conjugal*: família tradicional, família moderna, família fortaleza, família companheirismo, família paralela e família associação; e às *relações entre os membros das famílias*: famílias estáveis ou equilibrada e famílias instáveis subdivididas em família rígida, família

superprotetora, famílias permissivas, família centrada nos filhos, família centrada nos pais e família sem objetivos (PEREIRA, 2004; CANIÇO et al., 2010; BARCELLOS, 2013).

Vale ressaltar que não é tarefa simples definir famílias pautadas em modelos simplórios, uma vez que as estruturas que as compõem se entrecruzam, permeiam-se por singularidades e se modificam conforme seus membros se (re)organizam interna ou externamente, tanto que as classificações circunscritas não dão conta de caracterizar todos os modelos de famílias presentes na seleção fílmica, demandando novas nomenclaturas. Porém, como pré-requisito, tentamos focalizar apenas as famílias organizadas em modelos não convencionais presentes nas películas, frise-se, como um caractere delimitador da seleção das obras a serem transmitidas no curso de formação continuada.

Um segundo aspecto considerado para a inclusão das obras se deu pela observação da localidade da temática “famílias organizadas em modelos não convencionais no roteiro das obras” como: central – o argumento/roteiro girava em torno da resiliência nas organizações familiares durante a maior parte do filme impactando em seu contexto geral –; ou secundária – o argumento/roteiro tratava das dinâmicas de fortalecimento nessas famílias apenas parcialmente ou em pequenas circunstâncias, sem que isto causasse impacto em seu contexto geral. Priorizamos, na seleção final, os filmes cujos roteiros fossem permeados pela temática de maneira centralizada (SANTEIRO; ROSSATO, 2013).

A partir da assistência dos filmes, procuramos caracterizar a manifestação dos processos estabelecidos por Walsh (2005), como chave para o fortalecimento da resiliência familiar: sistemas de crenças (extrair significado da adversidade, perspectiva positiva e transcendência e espiritualidade), padrões organizacionais (flexibilidade e conexão) e processos de comunicação (clareza, expressão emocional aberta e resolução colaborativa dos problemas), como sendo presente, ausente ou parcialmente presente. Esses processos se imbricam ou se fundem entre si em distintos momentos do cenário familiar, sendo que ora o aspecto caracterizador de um determinado processo pode se manifestar enfaticamente, ora pode se apresentar sutilmente ou se mostrar ausente, sendo complementado por outros determinantes caracterizadores da resiliência familiar.

Aliado a tais aspectos, um fator determinante de exclusão se referiu à duração das películas. Nesse caso, entendemos que películas que ultrapassassem cento e quarenta minutos (140min) eram consideradas extensas, devido ao tempo previsto para projeção e debate de cada obra no curso de formação docente ser de até cento e oitenta minutos (180min).

Baseado nos critérios preestabelecidos para inclusão/exclusão fílmica, apontamos no quadro 4, a seguir, as observações realizadas durante a assistência das películas, fornecendo um panorama daquelas que atenderam os objetivos desta pesquisa.

Quadro 4 - Delimitação filmográfica

| Título em Português | Modelo de Família ⁷ | Localidade | Sistemas de crença | Padrões Organizacionais | Processos de Comunicação | Duração (minutos) |
|-------------------------|-----------------------------------|------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|
| A corrente do bem | Monoparental feminina | Central | Presente | Presente | Presente | 122 |
| A procura da felicidade | Divorciada/Monoparental masculina | Central | Presente | Presente | Presente | 127 |
| A razão do meu afeto | Agregada | Central | Presente | Presente | Presente | 111 |
| <i>Baby love</i> | Homossexual/IAD ⁸ | Central | Presente | Presente | Presente | 99 |
| Bella | Adotiva Paterna | Central | Presente | Presente | Presente | 91 |
| <i>Biutiful</i> | Divorciada/Sem Objetivos | Secundária | Presente | Presente | Presente | 147 |
| Campos de Esperança | Dança a dois | Central | Presente | Presente | Presente | 104 |
| Confusões em Família | Paralela | Secundária | Ausente | Ausente | Ausente | 100 |
| De coração partido | Adotiva infantil | Central | Presente | Presente | Presente | 109 |
| De repente pai | Múltipla/IAD | Central | Presente | Presente | Presente | 105 |
| Delicada Atração | Monoparental masculina e feminina | Secundária | Presente | Presente | Presente | 88 |
| Ensinando a viver | Monoparental Adotiva | Central | Presente | Presente | Presente | 84 |
| Inverno da alma | Dança a dois | Central | Presente | Presente | Presente | 100 |
| Kramer vs. Kramer | Divorciada | Central | Presente | Presente | Presente | 105 |

⁷ Este estudo não tem como escopo caracterizar ou delimitar as famílias dentro de determinados conceitos. No entanto, foi necessário estabelecer critérios de escolha para a seleção fílmica, sendo forjado o enquadramento das famílias cinematográficas dentro da conceitualização proposta por Caniço et al. (2010), para melhor visualização das obras a serem selecionadas.

⁸ Inseminação artificial com doador de esperma.

| | | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------|----------|----------|----------|-----|
| Lado a Lado | Reconstruída | Central | Presente | Presente | Presente | 125 |
| Mamma Mia! | Monoparental feminina | Central | Presente | Presente | Presente | 100 |
| Meu malvado favorito | Adotiva múltipla | Central | Presente | Presente | Presente | 96 |
| Meu malvado favorito 2 | Adotiva múltipla | Central | Presente | Presente | Presente | 120 |
| Minhas mães e meu pai | Homossexual feminina/ IAD | Central | Presente | Presente | Presente | 104 |
| O amor de um pai | Separada | Central | Presente | Presente | Presente | 80 |
| O que faz uma família | Homossexual feminina/ IAD | Central | Presente | Presente | Presente | 120 |
| Orações para Bobby | Fantasma | Central | Presente | Presente | Presente | 88 |
| Os garotos estão de volta | Família com fantasma | Central | Presente | Presente | Presente | 104 |
| Os seus, os meus e os nossos | Recombinada | Central | Presente | Presente | Presente | 95 |
| Pais e filhos | Trocada | Central | Presente | Presente | Presente | 120 |
| Pelos olhos de Maisie | Hospedeira | Central | Presente | Presente | Presente | 99 |
| Pequena Miss Sunshine | Alargada | Secundária | Presente | Presente | Presente | 94 |
| Transamérica | Transgênero | Central | Presente | Presente | Presente | 103 |
| Tudo sobre minha mãe | Monoparental feminina | Central | Presente | Presente | Presente | 105 |
| Um Dia Desses | Homossexual/ Adotiva/ Down | Central | Presente | Presente | Presente | 98 |
| Um sonho possível | Adotiva adulta | Central | Presente | Presente | Presente | 128 |
| Uma família bem diferente | Homossexual com adoção | Central | Presente | Presente | Presente | 95 |
| Uma família inesperada | Dança a dois | Central | Presente | Presente | Presente | 93 |
| Uma família perfeita | Mosaico | Central | Presente | Presente | Presente | 84 |
| Uma lição de amor | Monoparental Masculina | Central | Presente | Presente | Presente | 133 |
| Verônica | Hospedeira | Secundária | Presente | Presente | Presente | 100 |

| | | | | | | |
|--------|--------------|------------|----------|----------|----------|-----|
| Volver | Com fantasma | Secundária | Presente | Presente | Presente | 121 |
|--------|--------------|------------|----------|----------|----------|-----|

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Baseado no critério da centralidade, foram excluídos da amostra: *Delicada Atração*; *Pequena Miss Sunshine*; *Verônica* e *Volver* pelo aspecto da temática familiar ser um plano de fundo da obra, não influenciando significativamente no contexto geral da trama.

Quanto à duração da obra, a película *Biutiful* ultrapassa o tempo limite previsto para projeção fílmica e posterior debate dentro do cronograma previsto para os encontros de formação continuada.

No que se refere aos critérios previstos por Walsh (2005), quanto à manifestação de processos de resiliência, a obra “*Confusões em Família*” foi excluída, visto que a família retratada na obra não apresentava um sistema de crenças coletivo, tampouco exibia algum padrão organizacional, e o processo comunicativo era falho durante o desenrolar da trama, vindo a se manifestar apenas no final do roteiro, sem que isto pudesse ser um fator impactante. Ademais, a obra não atendia ao critério de centralidade da temática sobre família organizada em modelo não convencional, uma vez que a matriarca da família representada no filme tentava, a qualquer custo, manter o padrão familiar tradicional durante toda a trama.

Embora tenha havido obras em perfeito atendimento aos parâmetros iniciais preconizados, algumas não puderam ser selecionadas devido às dificuldades na aquisição, locação ou assistência online de boa qualidade, sendo que quanto mais antiga a data de produção, mais dificultoso se tornou o acesso – sendo este um critério excludente da amostra. Além disto, vale inferir a presença da subjetividade do proponente da pesquisa quanto à delimitação dos filmes dentro do número proposto a serem exibidos, uma vez que os aspectos emocionais e apelativos foram decisórios na seleção final.

É válido considerar que embora a seleção fílmica tenha sido circunscrita, as películas analisadas que atendiam aos critérios metodológicos preestabelecidos e que, de maneira central, subsidiaram nosso entendimento sobre famílias com processos de resiliência organizadas em modelos não convencionais tiveram seus dados organizados e sistematizados, conforme veremos a seguir.

O quadro 5 apresenta a filmografia utilizada durante o curso de formação das educadoras, classificada em: ordem alfabética de títulos em português brasileiro, modelo de família, localidade, sistemas de crença, padrões organizacionais, processos de comunicação e duração (minutos), totalizando 08 obras cinematográficas. Destas, 07 foram escolhidas pelo pesquisador: *Baby Love*; *Bella*; *De coração partido*; *Os garotos estão de volta*; *Pelos olhos de*

Maisie; Um Dia Desses; e Uma lição de amor. Ainda, dentre de cinco opções fílmicas ofertadas pelo pesquisador: A procura da felicidade; Minhas mães e meu pai; Pais e Filhos; Lado a lado e Um sonho possível, as participantes selecionaram a “A razão do meu Afeto” para projeção no último encontro.

Quadro 5 - Seleção das obras

| Título em Português | Modelo de Família | Localidade | Sistemas de crença | Padrões Organizacionais | Processos de Comunicação | Duração (minutos) |
|---------------------------|--------------------------|------------|--------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------|
| A razão do meu afeto | Agregada | Central | Presente | Presente | Presente | 111 |
| <i>Baby love</i> | Homossexual/IAD | Central | Presente | Presente | Presente | 99 |
| Bella | Adotiva Paterna | Central | Presente | Presente | Presente | 91 |
| De coração partido | Adotiva infantil | Central | Presente | Presente | Presente | 109 |
| Os garotos estão de volta | Família com fantasma | Central | Presente | Presente | Presente | 104 |
| Pelos olhos de Maisie | Hospedeira | Central | Presente | Presente | Presente | 99 |
| Um Dia Desses | Homossexual/Adotiva/Down | Central | Presente | Presente | Presente | 98 |
| Uma lição de amor | Monoparental Masculina | Central | Presente | Presente | Presente | 133 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

4.6 O roteiro

A partir dos dados obtidos na primeira e segunda cena da pesquisa e após a delimitação fílmica foi possível elaborar e propor um projeto de formação continuada intitulado: “Formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”. Foram previstos, inicialmente, 10 encontros – o primeiro para aplicação do pré-teste, oito para o desenvolvimento da formação continuada e o último para aplicação do pós-teste – a serem realizados aos sábados, no período matutino, das 8h às 12h, sendo os dias adequados de forma que o programa se iniciasse no primeiro sábado de agosto de 2015, com alguns sábados de descanso para os participantes, e conclusão no sábado último do mês de novembro de 2015. O projeto

encerrou-se no dia 14 de novembro de 2015, com um total de 08 encontros, visto que as participantes optaram por estender a carga horária do primeiro e do oitavo encontro para responder aos testes, assistir às obras e realizar as atividades propostas.

Inicialmente, não foi contemplado o desenvolvimento de atividades complementares, que não ultrapassasse a discussão das obras fílmicas do pesquisador com os atores, de forma que esses trouxessem à tona a experiência estética que determinadas obras lhe propiciariam. No entanto, após a qualificação do projeto, por sugestão da banca avaliadora, novas atividades a serem desenvolvidas no momento da intervenção foram criteriosamente planejadas após ampla discussão e reflexão por parte do pesquisador e sua orientadora sobre os objetivos e conteúdos a serem abordados e a metodologia a ser utilizada, de forma a contemplar situações do cotidiano escolar de profissionais da pedagogia na educação infantil e no ensino fundamental.

Pautamo-nos na metodologia proposta por Meirieu (1998), denominada de Situação-Problema, caracterizada como um plano guia para a construção de uma sequência didática que propõe um desafio ao indivíduo e que demanda um arcabouço de conhecimentos técnicos e científicos na busca de sua resolução, potencializando uma aprendizagem significativa. Ancorado nessa aprendizagem, encontra-se o verdadeiro propósito do ensino mediado por situação-problema, ou seja, na transposição do obstáculo em prol da realização da tarefa.

Para a construção de uma situação-problema, é necessário que o mediador a constitua partindo da caracterização do núcleo central – famílias, em nosso caso – identificando conceitos-chave e níveis de representações que possuem os participantes aos quais a sequência didática se destina, para que estes possam formalizá-la por intermédio de um conjunto instrumental que orientará a realização da atividade, permitindo que os sujeitos elaborem um quadro de atividades e recursos na resolução do problema e que, de posse desses dados, avaliem os resultados de sua proposta (MEIRIEU, 1998).

Assim, organizamos os temas, encontros e resolução de problemas da seguinte forma:

1º Encontro: aplicação dos questionários pré-testes – questionário sociodemográfico, técnica de evocações de palavras, inventário sobre representações de famílias e genograma familiar; reprodução do filme “*Bella*”, discussão acerca da obra e resolução do problema 01.

2º Encontro: Reprodução do filme “Pelos Olhos de Maisie”, discussão acerca da obra e resolução do problema 02.

3º Encontro: reprodução do filme “Uma lição de Amor”, discussão acerca da obra e resolução do problema 03.

4º Encontro: reprodução do filme “*Any Day Now*”, discussão acerca da obra e resolução do problema 04.

5º Encontro: reprodução do filme “Os garotos estão de volta”, discussão acerca da obra e resolução do problema 05.

6º Encontro: reprodução do filme “*Baby Love*”, discussão acerca da obra e resolução do problema 06.

7º Encontro: reprodução do filme “De coração Partido”, discussão acerca da obra e resolução do problema 07.

8º Encontro: “A razão do meu afeto”, discussão acerca da obra, resolução do problema 08 e aplicação dos questionários pós-testes: técnica de evocações de palavras, inventário sobre representações de famílias e questionário de avaliação pessoal da intervenção.

4.7 O palco da pesquisa

Após a definição das datas e das atividades a serem arroladas, buscamos estabelecer a locação para o desenvolvimento da pesquisa, dentro do *campus* da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). As transmissões fílmicas e o desenvolvimento das atividades complementares ocorreram ora no anfiteatro, ora na sala de multimeios ou no laboratório de Pedagogia, sendo os espaços agendados previamente via servidor administrativo, por meio dos dados de acesso fornecido aos servidores, no caso o pesquisador, variando conforme a disponibilidade dos espaços e a adequação as atividades propostas. Devido ao fato da universidade não ofertar ensino em nível de graduação aos sábados e pós-graduação *latu sensu*, somente em finais de semana alternados, não houve nenhuma dificuldade em acessar tais espaços.

4.8 Equipamento e material

Para os encontros, foram utilizados equipamento multimídia (notebook, projetor de imagem multimídia e caixa de som); filmes em DVD; lâminas de slides confeccionadas para a ocasião, no programa Microsoft Office Power Point 2010; e canetas esferográficas para quadro branco; e para as atividades complementares: sulfites, cartazes, régua, recortes de jornais e revistas, cola, tesoura, EVA e canetas esferográficas coloridas. A Universidade Estadual do Paraná cedeu os equipamentos multimídias, o pesquisador os demais materiais e

os participantes colaboraram com recursos extras, quando informados nas redes sociais criadas para a ocasião.

4.9 Atrizes principais e coadjuvantes

Do número inicial de 25 interessados, participaram dos encontros de formação continuada, 15 (quinze) professoras, cuja média de idade se encontrava em torno de 23 anos, exerciam o magistério há aproximadamente dois anos e meio, 11 delas eram solteiras, 02 casadas e 02 divorciadas, 08 delas atuavam na educação infantil em período integral e 07 nos anos iniciais do ensino fundamental, 08 eram acadêmicas do terceiro ano do curso de Pedagogia e 07 do primeiro ano.

Nessa etapa, contamos com a colaboração de uma atriz coadjuvante, docente da UNESPAR, como auxiliar de pesquisa. Ela manifestou interesse em participar como sujeito da amostra, após o pesquisador relatar seu projeto na reunião de colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia. Contudo, a ela foi proposta a função de colaboradora na mediação e observação das atividades a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa. O pesquisador a orientou que, nos encontros de formação continuada, auxiliasse os professores quando solicitado, observasse e anotasse, em um registro de campo, as ações como sentimentos e expressões corporais e as práticas discursivas manifestas durante as transmissões fílmicas e na elaboração das atividades complementares.

4.10 Diário de campo

No decorrer dos encontros, descritos na sequência, foi utilizado um diário de campo com o intuito de registrar o desenvolvimento das atividades propostas. Ao final de cada encontro, os roteiros diários que incluíam os filmes projetados, as discussões realizadas, os discursos proferidos pelos participantes, os olhares e as percepções do pesquisador sobre os filmes eram anotados. As falas das professoras eram anotadas com auxílio de uma auxiliar de pesquisa, docente da UNESPAR, que acompanhou parte dos encontros com o intuito de contribuir com o pesquisador.

4.11 Claquetes em ação: roteirizando o Programa de Formação Continuada

Os encontros para discussão sobre os conceitos de família e sua problematização na escola tiveram como objetivo o compartilhamento, com os sujeitos, de momentos de formação, via experiência estética. Blasco et al. (2005, p. 122) afirmam que a “[...] educação através da estética, que atinge as emoções e a sensibilidade, não é uma tentativa de ancorar na emotividade os valores e atitudes que o professor deveria incorporar. Trata-se de suscitar uma reflexão sobre estes valores e atitudes [...]”, de forma a abrir um espaço para ação, participação, debates e trocas, por meio de recursos como cinema e atividades situações-problemas, de maneira que o pedagogo possa refletir sobre sua atuação profissional.

As atividades arroladas nos encontros e as observações pertinentes ao Projeto de Formação Continuada foram registradas em diário de campo tanto pelo pesquisador como pela auxiliar de pesquisa. Ao término de cada etapa, o pesquisador e a auxiliar debatiam e reorganizavam suas percepções anotadas durante a transmissão fílmica, o desenvolvimento das dinâmicas propostas e as falas dos participantes no decorrer do processo.

4.11.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro ocorreu no dia 05 de setembro de 2015. O primeiro, segundo, terceiro e quarto momento ocorreram no anfiteatro da Universidade Estadual do Paraná – Apucarana, com início às 8h30m e término às 13h30m e o quinto momento no Laboratório de Pedagogia da referida Universidade, com a participação de 15 (quinze) pessoas, mais a auxiliar de pesquisa, onde foram desenvolvidas as seguintes atividades:

1º momento: apresentação do programa de “Formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”

✓ Inicialmente foi necessário esclarecer que, embora o proponente da pesquisa fosse docente na referida instituição de ensino, o programa era parte integrante de uma pesquisa de doutoramento do pesquisador, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – Faculdade de Ciência e Tecnologia.

✓ Foi feita a leitura do cronograma de realização do curso: oito encontros presenciais, totalizando 40h de atividades, aos sábados, com início no dia 05 de setembro de 2015 e previsão de conclusão para o dia 14 de novembro de 2015, sendo que alguns sábados não haveria encontros, devido aos compromissos previamente assumidos pelo pesquisador.

Então, foi explicado que:

✓ A certificação seria fornecida pela Divisão de Cultura, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Paraná e a carga horária se dará de acordo com a participação dos sujeitos e assinatura da lista de presença;

✓ As atividades a serem desenvolvidas no decorrer do processo seriam compostas por transmissão diária de um filme, discussões acerca da obra, apresentação de slides com o comando da atividade a ser desenvolvida, realização da atividade complementar e apresentação desta pelos participantes, quando necessário;

✓ As obras a serem reproduzidas se referiam às múltiplas formas de organização familiar, distantes de uma configuração considerada tradicional, ou seja, composta por um núcleo composto pela figura paterna, materna e afiliações. Porém, com processos de resiliência, ou seja, que apresentam bom funcionamento baseado num Sistemas de Crença, Padrões Organizacionais e Processos de Comunicação eficientes;

✓ Os instrumentos avaliativos seriam aplicados no primeiro e último encontro, sendo que os questionários pré-testes seriam compostos por um questionário sociodemográfico, um questionário de perguntas abertas, um de repostas fechadas e a confecção do genograma familiar de cada sujeito. Os mesmos testes, com a exceção do genograma familiar, seriam reaplicados ao término do programa de formação, sendo incluído um novo teste, composto por perguntas abertas de forma a avaliar a intervenção.

✓ Em seguida, foi aberto espaço para questionamentos e sugestões.

2º momento: leitura e assinatura do TCLE

O pesquisador distribuiu cópias individuais do TCLE aos participantes e, na sequência, fez a leitura em voz alta, solicitando às professoras que escrevessem seus nomes por extenso, data, local e assinalassem caso concordassem em participar da pesquisa. Todas expressaram desejo em participar, conferindo assinatura às vias entregues e devolvidas ao pesquisador;

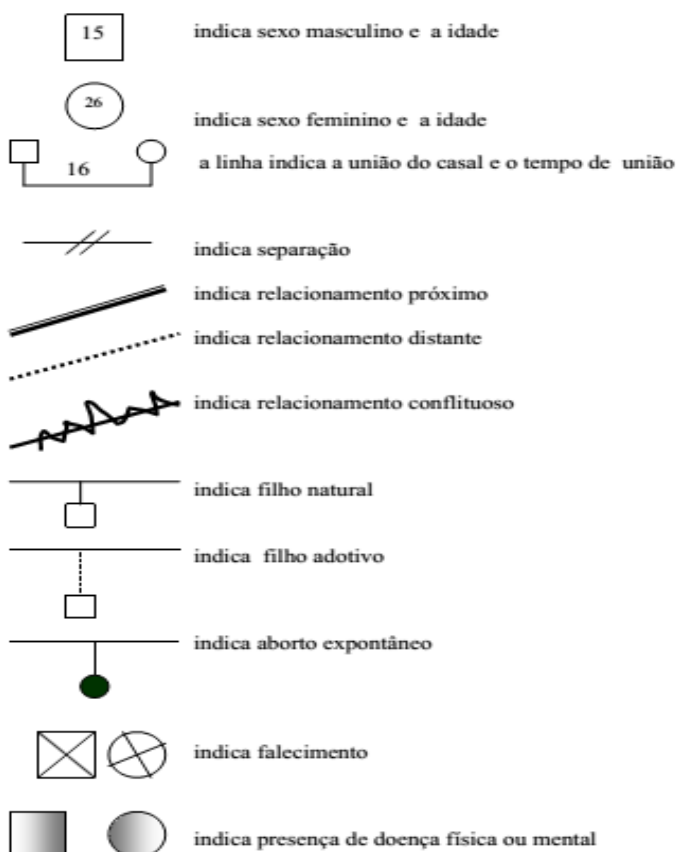
3º momento: aplicação dos instrumentos avaliativos pré-testes

✓ O pesquisador distribuiu para cada professora o questionário sociodemográfico, o instrumento de evocação livre de palavras, o questionário fechado e uma folha para elaboração do genograma familiar, devidamente enumerados nessa sequência;

✓ Os comandos das questões que compunham os testes foram lidos em voz alta com acompanhamento das participantes e estas individualmente iam assinalando as respostas conforme solicitava os instrumentos;

✓ O genograma familiar e as legendas foram explicadas, no quadro branco, reproduzindo o genograma do pesquisador como exemplificação, de forma a facilitar a compreensão dos participantes. Essa atividade foi desenvolvida individualmente após apresentação do instrumento pelo pesquisador e projeção no slide da figura 1, utilizada como referência proposta por McGoldrick, Gerson e Petry (2011). Na sequência, foi feita a orientação de preenchimento, acompanhamento, supervisão de sua elaboração e apresentação do gráfico final de cada participante, com o intuito de caracterizar as organizações familiares e analisar os padrões de relacionamento entre a família dos sujeitos da pesquisa. Essa etapa foi a que os participantes apresentaram mais dificuldades, principalmente em estabelecer padrões de relacionamentos, como separações, conflitos, relações próximas ou distantes, o que ocupou aproximadamente 1h para a conclusão da atividade, que foram feitos em rascunhos e depois reescritos definitivamente no espaço destinado ao seu preenchimento.

Figura 1 - Genograma familiar



Fonte: Adaptado de MCGOLDRICK; GERSON; PETRY, 2011.

4º momento: transmissão do filme “Bella”⁹, direção de Alejandro Gómez Monteverde (2006), 91 min.

No filme “*Bella*”, Jose (Eduardo Verástegui), um astro internacional de futebol, está prestes a assinar um contrato multimilionário, quando algo acontece e leva sua carreira a um abrupto fim. Nina (Tammy Blanchard), uma garçonete que batalha em Nova York, descobre algo que não estava preparada para saber. Em um momento irreversível, suas vidas viram de cabeça para baixo, até que uma ação impetuosa os aproxima e transforma um dia comum em uma experiência inesquecível.

5º momento: discussão e problematização da obra

Foi solicitado as participantes que relatassem o que a história havia lhe causado, o que achavam do comportamento dos personagens, como foram retratadas as famílias no filme e como a escola receberia Bella com sua configuração familiar não convencional nos eventos escolares.

6º momento: resolução de problema

Em grupo composto por três integrantes, suponha que na escola em que você trabalha acontecerá uma reunião para os familiares dos/as alunos/as, ao término do bimestre, a fim de discutir o desempenho escolar dos discentes. Você, pedagoga, precisa organizar a reunião, convidá-los a participar e recepcioná-los. Como desenvolverá esta tarefa?

4.11.2 Segundo Encontro

O segundo dia de formação continuada ocorreu no dia 12 de setembro de 2015, porém, nesse encontro, alguns fatores interviam na dinâmica do encontro. Com início previsto para as 8h, após percorrer algumas salas da UNESPAR em busca daquela que apresentasse uma iluminação adequada para a projeção de filmes, instalamo-nos na sala multimeios, onde realizaríamos todas as atividades. No entanto, fomos convidados a deixar a sala, pois aconteceriam aulas de pós-graduação no período vespertino e, mesmo alegando que antes das 12h deixaríamos o recinto, não foi o suficiente para demovermos a ideia da responsável, ao alegar que o recinto necessitaria de limpeza após nossas atividades. Assim, deslocamo-nos para outra sala e, novamente, instalamos todos os equipamentos de projeção e o lanche que os participantes organizaram. Minutos mais tarde, acabou a luz na região, deixando-nos no

⁹ A maioria das participantes solicitaram que a transmissão da obra fosse dublada no idioma português e sem legendas.

escuro e incapacitados de continuar as atividades, visto que a previsão de retorno da energia era por volta de 11h30m.

Então, o pesquisador entrou em contato com uma instituição privada de ensino, onde presta serviço como docente em cursos de especialização, próximo ao local em que nos encontrávamos, questionando sobre a disponibilidade de alguma sala e, prontamente, fomos atendidos. Ao tentar sair do prédio da Universidade, deparamo-nos com outro empecilho causado pela falta de energia: a não abertura da cancela do estacionamento de professores, tendo que aguardar a liberação do responsável pela guarita da universidade, que dispôs de uma manivela para abri-la.

Após tais percalços, conseguimos iniciar nossa atividade de transmissão fílmica às 10h15m, com término às 13h. Para esse encontro contamos com a participação de 17 (dezesete) pessoas, além da auxiliar de pesquisa. As atividades desenvolvidas estão arroladas a seguir:

1º momento: transmissão do filme “Pelos Olhos de Maisie”¹⁰, direção de Scott McGehee e David Siegel, 99 min.

Em meio ao conturbado divórcio dos pais, Maisie (Onata Aprile), uma garotinha de sete anos, tenta entender o que se passa. De um lado, a mãe, Susanna (Julianne Moore), uma estrela do rock, do outro, o pai, Beale (Steve Coogan), um influente galerista. Maisie, ao estreitar laços com sua babá e com o atual namorado da mãe, logo descobre um novo significado para a palavra "família".

2º momento: discussão e problematização da obra

As participantes foram instigadas a relatar os sentimentos que a história lhes despertou, se haviam gostado ou não da obra e levantar os aspectos que manifestaram tais sentimentos, como situações de divórcio e de recomposição da família afetam às crianças e quem elas consideravam como família de Maisie: a família biológica ou a família que ela constitui com seu padrasto e madrasta.

3º momento: resolução de problema

Em 20 de setembro de 1993 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 15 de maio, como o Dia Internacional das Famílias. Como referência e esse dia, juntamente com a equipe escolar, você terá que elaborar um cartaz com a temática "família", para ser fixado no mural da escola em que trabalha.

¹⁰ Projetado no idioma inglês com legendas em português, por não possuímos a versão dublada.

4.11.3 Terceiro Encontro

O terceiro encontro aconteceu no dia 19 de setembro de 2015, com início às 8h e término às 12h, em uma sala da Universidade Estadual do Paraná - Apucarana, com a participação de 16 (dezesesseis) pessoas, mais a auxiliar de pesquisa, onde foram desenvolvidas as seguintes atividades:

1º momento: transmissão do filme “Uma lição de amor”, direção de Jessie Nelson, 133 min.

Sam Dawson (Sean Penn) é um homem com deficiência mental que cria sua filha Lucy (Dakota Fanning) com uma grande ajuda de seus amigos. Porém, assim que faz 7 anos, Lucy começa a ultrapassar intelectualmente seu pai e essa situação chama atenção de uma assistente social que quer Lucy internada em um orfanato. A partir de então, Sam enfrenta um caso virtualmente impossível de ser vencido por ele, contando, para isto, com a ajuda da advogada Rita Harrison (Michelle Pfeiffer), que aceita o caso como um desafio com seus colegas de profissão.

2º momento: discussão e problematização da obra

Essa etapa da pesquisa ocorreu após a projeção da obra e seguiu via redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, em que as participantes puderam relatar as sensações e emoções que a experiência estética lhes proporcionou com a obra fílmica.

3º momento: resolução de problema

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o dia 24 de abril como o “Dia Nacional da Família na Escola” a ser comemorado no País todo e você, enquanto pedagoga, auxiliará nos preparativos escolares em comemoração a esse dia. Quais estratégias desenvolverá?

4.11.4 Quarto Encontro

O quarto dia de formação ocorreu em 10 de outubro de 2015, em uma sala de aula da Universidade Estadual do Paraná. Estiveram presentes 12 (doze) participantes, sendo que 01 (uma) pessoa se ausentou durante a intervenção, sendo o processo concluído com 11 (onze) participantes. A auxiliar de pesquisa não esteve presente neste dia. O encontro foi marcado para as 08h, porém, devido ao mal tempo, muitos se atrasaram, postergando o início para às 9h e o término para 11h50m.

1º momento: transmissão do filme “Any day now” - “Um dia desses”, direção de John Lee Hancock, 98 min.

Um Dia Desses é um poderoso conto de amor, aceitação e família. Quando um adolescente com Síndrome de *Down* (Isaac Leyva) é abandonado pela sua mãe, um casal de *gay*, Rudy Donatello (Alan Cumming) e Paul Fliger (Garret Dillahunt) o acolhem e se tornam a família dedicada e afetuosa que ele nunca teve. Mas quando confrontado pelas autoridades, esse casal não convencional é obrigado a lutar contra um sistema tendencioso, a fim de salvar a vida da criança que aprenderam a amar como sua. Inspirado em uma história verídica do final de 1970, o filme aborda questões jurídicas e sociais tão relevantes hoje como eram há 35 anos.

2º momento: discussão e problematização da obra

Foi solicitado as participantes que expressassem os sentimentos que a história havia lhes propiciado, com perguntas disparadoras, tais como: O que você achou da história? Como você acha que deveria ser o final da narrativa? O que vocês acharam do comportamento dos personagens? Quem era a verdadeira família de Marco? Como a escola deve trabalhar com a família de alunos como Marco?

3º momento: resolução do problema

Um/a professor/a pediu sua ajuda para organizar uma atividade sobre famílias em sala de aula com os alunos do ensino fundamental. Quais os requisitos indispensáveis à organização de uma família e como você pode auxiliar esse/a professor/a inclui-los no desenvolvimento dessa atividade?

4.11.5 Quinto Encontro

No dia 17 de outubro de 2015 ocorreu o quinto encontro de formação, em uma sala de aula da Universidade Estadual do Paraná. Contamos com a participação de 16 (dezesseis) professoras e a auxiliar de pesquisa. A projeção fílmica foi iniciada às 8h35m e as atividades planejadas para a manhã terminaram às 11h50m.

1º momento: transmissão do filme “Os garotos estão de volta”, direção de John Lee Hancock, 104 min.

Depois da trágica morte de sua segunda esposa, o conhecido jornalista esportivo Joe Warr (Clive Owen) tem que tomar conta de seu filho, de seis anos, que praticamente não conhece. As coisas se complicam ainda mais para Joe quando Harry (George Mackay), filho de seu casamento anterior, de quatorze anos, muda-se para a Austrália para viver com ele

durante uma temporada. A partir desse momento, Joe terá que se virar para manter uma casa só de rapazes.

2º momento: discussão e problematização da obra

A problematização da obra foi sustentada na discussão com as participantes sobre o enredo do filme, com perguntas que as levavam a expressar seus sentimentos e emoções quanto aos personagens, ao papel da escola no acolhimento da família retratada no filme e à capacidade daquela organização familiar funcionar, bem como de um núcleo de apoio e proteção a todos os seus membros.

3º momento: resolução do problema

A escola em que você trabalha está organizando um teatro em comemoração ao dia das mães e nas vésperas você tem percebido que um aluno começou a apresentar um comportamento estranho, como não querer participar dos ensaios, alegar dores, mostrar-se rebelde e, ao mesmo tempo, tristonho. Você, pedagoga, foi chamada pela professora da turma a conversar com o aluno e descobre que ele não conhece a mãe e que seu pai tem um relacionamento afetivo com outro homem. Descreva como lidar com essa situação de forma que o aluno se sinta incluído no evento comemorativo do dia das mães.

4.11.6 Sexto Encontro

Dia 31 de outubro de 2015 foi realizado o sexto encontro de formação, na Universidade Estadual do Paraná. Contamos com a participação de 13 (treze) professoras mais a auxiliar de pesquisa. A projeção fílmica foi iniciada às 8h30m e as atividades planejadas para a manhã terminaram às 11h30m.

1º momento: transmissão do filme “Baby Love”, direção de Scott Hicks, 99 min.

Emmanuel (Lambert Wilson) e Philippe (Pascal Elbé) formam o casal perfeito, até que o primeiro sugere a ideia de ser pai. Philippe, a princípio, não gosta da ideia, mas para manter o relacionamento, aceita pedir a ajuda de Josefina (Pilar López de Ayala), uma garota disposta a engravidar.

2º momento: discussão e problematização da obra

Esse momento se voltou à discussão com as participantes a partir de perguntas que evocaram seus sentimentos quanto à projeção do filme, tais como: o que acharam da história? A relação homoafetiva retratada no filme lhes causou algum constrangimento? Como vocês

percebem a família formada na trama? Qual seria o final ideal para essa história em sua opinião? Como a escola deve agir com a filha do casal em eventos comemorativos?

3º momento: resolução do problema

A escola em que você trabalha sempre comemora o dia dos pais e das mães e a diretora solicitou que você auxilie no preparo de modelos de “lembrancinhas” para os/as pais/mães. Como poderá contribuir no preparo?

4.11.7 Sétimo Encontro

Em 07 de novembro de 2015 teve início o sétimo encontro de formação, em um espaço acadêmico Universidade Estadual do Paraná. Nesse dia participaram 14 (quatorze) professoras e não contamos com a colaboração da auxiliar de pesquisa. A projeção fílmica foi iniciada às 8h25m e as atividades planejadas para a manhã terminaram às 11h55m.

1º momento: transmissão do filme “De coração partido”, direção de Wilson Yip, 109 min.

Um drama emocionante sobre um garoto que vive uma vida idílica com seus pais adotivos, na costa da Flórida. Tudo está perfeito até o dia que eles recebem um telefonema perturbador: os pais biológicos de Joey o querem de volta. A decisão de um juiz poderia afastá-lo da única casa que ele já conheceu. Os pais adotivos estão determinados a manter o filho que amam, enquanto os outros pais o querem para começar uma nova vida, aquela que sempre sonharam, superando os desafios do alcoolismo e da violência doméstica que os tem incomodado. O futuro de Joey está em jogo, alguém tem que fazer a mais brava decisão de sua vida.

2º momento: discussão e problematização da obra

Nesse momento, as participantes foram instigadas a expressarem a experiência estética que a narrativa fílmica lhes proporcionou, por meio de perguntas que facilitassem a exposição de suas opiniões e sentimentos, tais como: O que você achou do filme? A história lhe agradou? Em sua opinião, a verdadeira família da criança no filme é aquela que gerou ou a que criou? Como você acha que a história deveria terminar? Como a escola deve lidar com a criança do filme oriunda daquelas famílias?

3º momento: resolução do problema

Escolha ou elabore uma história a ser contada para seus alunos do ensino fundamental sobre “família”. Justifique sua escolha.

4º momento: desenvolver uma atividade de desenho com seus alunos

Foi solicitado, as participantes da pesquisa, que desenvolvessem, no decorrer da semana, uma atividade em sala de aula com seus alunos, em que estes pudessem retratar suas famílias por meio do desenho. Parte do resultado desse exercício está ilustrando nesta tese, de forma a evidenciar as representações familiares de alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

4.11.8 Oitavo Encontro

No dia 14 de novembro de 2015 foi realizado o último encontro de formação, no Campus da Universidade Estadual do Paraná. Participaram de 15 (quinze) docentes e a auxiliar de pesquisa esteve ausente. A projeção fílmica foi iniciada às 8h30m e as atividades planejadas para a manhã terminaram às 12h50m.

1º momento: transmissão do filme “A razão do meu Afeto”, Direção de Nicholas Hynter, 113min.

Jennifer Aniston é a assistente social Nina, uma jovem inteligente que faz amizade com um professor chamado George. Ele acaba indo morar com Nina em um momento de dificuldade e as coisas começam a ficar interessantes, pois seu relacionamento é algo único e especial. Quando Nina descobre que está grávida de seu namorado, ela decide que prefere criar o bebê com o homem com quem tem maior afinidade: George. “A razão do meu afeto” é uma comédia romântica que muda a definição da tênue linha entre amor, sexo e amizade.

2º momento: discussão e problematização da obra

O pesquisador lançou perguntas que avaliavam a experiência estética que a história projetada causou nas participantes, como, por exemplo: O que você achou do filme? Gostou ou não da narrativa? Em sua opinião, como deveria ser o desfecho dessa história? Que sensação lhe provocaram os múltiplos rearranjos familiares retratados no filme? Como a escola deve agir para integrar essas famílias em seus ritos?

3º momento: resolução do problema

Baseado em tudo que foi apresentado e discutido em nosso Curso de Formação Continuada, elabore um texto dissertativo cujo tema é “Família”.

4º momento: aplicação dos instrumentos avaliativos pós-testes

✓ O pesquisador distribuiu para cada professora o inventário sobre as representações de famílias, a técnica de evocações de palavras e o questionário de avaliação pessoal da

intervenção, lendo os comandos das questões em voz alta mediante acompanhamento das participantes que, individualmente, assinalavam as respostas conforme suas reservas.

QUINTA CENA



5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nas seções e subseções que seguem, apresentaremos os dados obtidos em todas as etapas da pesquisa correspondentes ao pré-teste, realizado previamente ao “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, bem como no pós-teste, realizado posteriormente à intervenção. Para corroborar nossas discussões, para além dos dados do EVOC, Questionário baseado na Escala *Likert* e questionário pessoal de avaliação, transcreveremos, em momentos oportunos, as falas, opiniões e expressões docentes obtidas por meio do registro no diário de campo, *WhatsApp* e *Facebook*, que referendaram nossas percepções, dando-as destaque por meio do itálico e do emprego de aspas.

Primeiramente, apresentaremos os resultados do pré- e pós-teste, mediante o emprego do EVOC, em que elencaremos as palavras evocadas pelas professoras, tanto no período anterior (pré-teste) quanto posterior (pós-teste) ao Programa de Formação Continuada. Tais palavras fazem referências às representações que as participantes possuem sobre “família”, “família desestruturada” e “família ideal” (Apêndice B), e a análise dos dados obtidos será feita à luz da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2015), Sá (1996a, 1996b) e Ribeiro e Cruz (2013).

No segundo tópico, mostraremos os dados coletados, por meio da aplicação do questionário baseado na escala *Likert*, acerca dos conceitos de “família”, “família ideal” e “família desestruturada”, bem como uma discussão global de seus resultados (Apêndice C).

No terceiro tópico serão apresentados os conteúdos obtidos com a aplicação do questionário de avaliação pessoal da intervenção (Apêndice D), utilizando a técnica de entrevista aberta, discutida por Boni e Quaresma (2005) e Skalink Júnior (2011), principalmente no que se refere à questão 2 – na sua percepção pessoal o conceito sobre família que você possuía antes do programa de formação e após a intervenção continua sendo o mesmo? Por quê? – que abarca o conceito e os debates sobre família. As informações obtidas foram discutidas a partir da análise de conteúdo, pautado em relatos, falas, opiniões e expressões dos sujeitos no decorrer do processo interventivo proposta por Bardín (2010), cuja conclusão será apresentada na sequência.

O Genograma Familiar, proposto por McGoldrick, Gerson e Petry (2011), será debatido na quarta seção, como forma de representar e compreender os padrões familiares, das participantes da pesquisa, o que nos possibilita caracterizar a configuração familiar,

comparando com a ideologia empregada nos conceitos de famílias organizadas em modelos não convencionais.

Na quinta seção serão analisadas as estratégias docentes para a inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais nos ritos escolares por meio de perguntas baseadas na escala *Likert*, tanto no pré- quanto no pós-teste, bem como por meio das discussões realizadas durante a intervenção, retomando a análise de conteúdo pautada em Bardin (2010).

Por fim, abordaremos as percepções docentes sobre o cinema como estratégia de formação continuada acerca de família, para discussão do último tópico, por meio de perguntas baseadas na Escala *Likert* (pré- e pós-teste), no diário de pesquisa (relatos e redes sociais), bem como no questionário de avaliação da intervenção, principalmente no que se refere às questões abertas que fazem referências às contribuições do cinema para a formação docente quanto às famílias organizadas em modelos não convencionais.

5.1 Representações sociais de família, família ideal e família desestruturada

A aplicação do instrumento de evocação livre de palavras, no que se refere às representações de “família”, “família desestruturada” e “família ideal”, contou com a participação de 17 sujeitos no pré-teste e, no segundo momento de aplicação, ou pós-teste, com 15, uma vez que 02 participantes foram excluídos da amostragem por abandono da pesquisa.

5.1.1 Família

5.1.1.1 Pré-Teste

De acordo com o Software TRIEVOC e RANGMOT, foram associados 72 sentimentos, palavras ou imagens ao termo indutor “família”, sendo que 32 delas diferiam umas das outras.

O quadro 6 evidencia uma coluna com a frequência das palavras evocadas uma única vez até o máximo de citações, uma segunda coluna com o número de palavras para cada frequência – nesse caso 01 palavra apareceu 14 vezes, e 16 palavras uma única vez. As demais colunas representam o número e a porcentagem acumulada de evocação, sendo que

terceira e a quarta são apresentadas em ordem crescente e a quinta e sexta em ordem decrescente.

Analisando o número da palavra mais evocada, percebemos que ela figura em maior número quando comparada às palavras citadas com menor frequência. Essa representatividade nos leva a supor que as representações sociais, sobre a palavra-estímulo “família”, na fase anterior ao desenvolvimento do Programa de Formação Continuada, estavam arraigadas no imaginário coletivo, fato esse que induziu parte do conjunto de participantes da pesquisa a fazerem associações a mesma palavra.

Quadro 6 - Distribuição das frequências sobre “família” no pré-teste – RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|------------|------------------|---------|------------------|---------|--|
| freq. * | nb. mots * | Cumul evocations | % | et cumul inverse | % | |
| 1 * | 16 | 16 | 22.2 % | 72 | 100.0 % | |
| 2 * | 7 | 30 | 41.7 % | 56 | 77.8 % | |
| 3 * | 5 | 45 | 62.5 % | 42 | 58.3 % | |
| 4 * | 2 | 53 | 73.6 % | 27 | 37.5 % | |
| 5 * | 1 | 58 | 80.6 % | 19 | 26.4 % | |
| 14 * | 1 | 72 | 100.0 % | 14 | 19.4 % | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O quadro 7 apresenta a frequência e a colocação em que as palavras foram representadas, o que nos auxiliará na análise posterior. Por exemplo, o sentimento “amizade”, foi evocado 3 vezes, sendo que dois sujeitos ao serem estimulados pelo vocábulo “família”, fizeram associação com a amizade, em terceira posição, enquanto outro sujeito a colocou na quarta colocação, o que nos remete a cogitar que, diante de sentimentos, palavras e imagens que vieram à cabeça desses participantes, duas e três palavras sucessivamente, antecederam ao sentimento de amizade nas representações docentes e, portanto, compõem um núcleo mais cristalizado de representações acerca de família.

Tal hipótese pode ser corroborada ao analisarmos a palavra “amor” como sendo o sentimento mais evocado pelos participantes, uma vez que tal associação veio inicialmente à mente de seis participantes em primeiro lugar, sendo também remetida em segundo plano por quatro professoras. A palavra “segurança” e “união” também apareceram com frequência, para um funcionamento familiar.

Quadro 7 - Distribuição das palavras sobre “Família” no pré-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | RANGS | | | | | |
|-------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | :FREQ.: | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| aconchego | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 1* | |
| afeto | : 3 : | 1* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| alegria | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| aliança | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| amizade | : 3 : | 0* | 0* | 2* | 1* | |
| amor | : 14 : | 6* | 4* | 1* | 1* | 2* |
| moyenne : | 2.21 | | | | | |
| apoio | : 3 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 3* |
| base | : 3 : | 1* | 0* | 1* | 0* | 1* |
| carinho | : 2 : | 1* | 0* | 0* | 1* | |
| colaboração | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| companheirismo | : 4 : | 0* | 0* | 0* | 3* | 1* |
| confiança | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| cuidado | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| cumplicidade | : 2 : | 0* | 0* | 2* | | |
| Deus | : 1 : | 1* | | | | |
| diálogo | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| estrutura | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| felicidade | : 2 : | 0* | 1* | 1* | | |
| filho | : 1 : | 1* | | | | |
| fortaleza | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| fraternidade | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| harmonia | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| indiferença | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| mãe | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| paciência | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| paz | : 3 : | 0* | 2* | 0* | 0* | 1* |
| perdão | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| respeito | : 2 : | 1* | 0* | 1* | | |
| responsabilidade | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| segurança | : 5 : | 2* | 1* | 2* | | |
| moyenne : | 2.00 | | | | | |
| solidariedade | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| união | : 4 : | 1* | 1* | 0* | 1* | 1* |

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2015.

O quadro 8, elaborado a partir do subprograma RANGFRQ, apresenta os elementos estruturais das representações sociais, das participantes da pesquisa, mediante o emprego da palavra disparadora “família”.

A frequência e a posição das evocações são organizadas em quatro quadrantes, enfatizando as palavras que compõem o núcleo central e os elementos intermediários e periféricos das Representações Sociais.

Dessa forma, podemos observar que os dois quadrantes superiores apresentam as palavras induzidas com maior frequência e os inferiores aquelas que figuraram com menor frequência. Os dois quadrantes do lado esquerdo evidenciam as palavras, sentimentos ou emoções evocadas preliminarmente pelos sujeitos, ou seja, em primeiro e segundo lugar e os dois quadrantes do lado direito são as palavras citadas em terceiro, quarto ou quinto lugar, na ordem das evocações, como pode confirmar o quadro 7, exposto anteriormente.

O quadro 8, por meio do subprograma RANGFRQ, enfatiza as representações sociais que compõem o primeiro quadrante ou núcleo central, por apresentarem maior frequência de evocação e os elementos intermediários, no segundo quadrante superior e periférico e nos quadrantes inferiores, por serem menos referenciadas.

Os dois quadrantes do lado esquerdo evidenciam os vocábulos evocados preliminarmente pelos sujeitos, ou seja, em primeiro e segundo lugar e os dois quadrantes do lado direito são as palavras citadas da terceira a quinta ordem de evocações – é possível observamos essa ordem de evocação, mais claramente, se recorrermos ao quadro 7.

Dessa forma, os vocábulos mais citados foram “amor” (14) e “segurança” (05). Isto quer dizer que essas palavras, além de serem evocadas mais prontamente, foram representadas mais vezes, passando a compor, no pré-teste, o núcleo central das representações sociais docentes.

Na 1ª periferia (quadrante superior direito), encontramos as palavras “companheirismo” (04) e “união” (04), sendo que aquela não se encontra na primeira ordem das evocações e esta se encontra entre as primeiras e as últimas ordens de evocações. Dito de outra forma, ao se deparar com o termo indutor “família”, algumas participantes prontamente associaram-na à “união”, ao passo que o “companheirismo” foi citado mais vezes na terceira ordem, ou seja, antes desse sentimento apareceram duas variáveis – como, por exemplo, a própria palavra “união” –, consideradas como núcleos centrais das representações docentes.

Nos quadrantes inferiores, de 2ª e 3ª periferias, as palavras “carinho” (02), “felicidade” (02) e “respeito” (02) foram mais prontamente evocadas, bem como “aconchego” (02), “afeto” (03), “alegria” (02), “amizade” (03), “apoio” (03), “base” (03), “cumplicidade” (02),

“fortaleza” (02) e “paz” (03) representam o núcleo de evocações em ordens menores e/ou de menor espontaneidade.

Quadro 8 - Expressões sobre “família” no pré-teste - RANGFRQ

| | |
|--|--|
| <p>NÚCLEO CENTRAL</p> <p>Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> <p>amor 14 2,214</p> <p>segurança 5 2,000</p> | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/1ª Periferia</p> <p>Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <p>companheirismo 4 4,250</p> <p>união 4 3,000</p> |
| <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/2ª Periferia</p> <p>Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> <p>carinho 2 2,500</p> <p>felicidade 2 2,500</p> <p>respeito 2 2,000</p> | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/3ª Periferia</p> <p>Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <p>aconchego 2 3,000</p> <p>afeto 3 2,667</p> <p>alegria 2 3,500</p> <p>amizade 3 3,333</p> <p>apoio 3 5,000</p> <p>base 3 3,000</p> <p>cumplicidade 2 3,000</p> <p>fortaleza 2 3,500</p> <p>paz 3 3,000</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A princípio, podemos perceber que o sentimento de amor e a segurança que ele propicia aos componentes de uma família são valores basilares que integraram o núcleo central das representações sociais das participantes, acerca de família, no momento prévio ao processo interventivo.

5.1.1.2 Pós-teste

Nessa etapa da pesquisa foram evocadas 75 palavras, sendo que, deste total, apenas 24 possuíam conotações diferentes entre si, como apontam os subprogramas TRIEVOC e RANGMOT, conforme o quadro 9.

Na primeira coluna, encontra-se a ordem em que as palavras foram evocadas, o que nos leva a observar que 01 palavra foi evocada 15 vezes, evidenciada na última linha. Ao mesmo tempo, 09 palavras diferentes foram citadas uma única vez, o que está representado na primeira linha.

No pós-teste, a palavra mais evocada figura em maior número quando comparada as palavras citadas com menor frequência, o que nos leva a supor que tal palavra faz parte do imaginário coletivo das professoras, levando todas as participantes a fazer associações a mesma palavra, quando pensam em família, na fase final da pesquisa.

Quadro 9 - Distribuição das frequências sobre “família” no pós-teste - RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|---|----------|---|---------------------|---------------|------------|
| freq. | * | nb. mots | * | Cumul evocations et | cumul inverse | |
| 1 | * | 9 | | 9 | 12.0 % | 75 100.0 % |
| 2 | * | 5 | | 19 | 25.3 % | 66 88.0 % |
| 3 | * | 3 | | 28 | 37.3 % | 56 74.7 % |
| 4 | * | 3 | | 40 | 53.3 % | 47 62.7 % |
| 5 | * | 1 | | 45 | 60.0 % | 35 46.7 % |
| 6 | * | 1 | | 51 | 68.0 % | 30 40.0 % |
| 9 | * | 1 | | 60 | 80.0 % | 24 32.0 % |
| 15 | * | 1 | | 75 | 100.0 % | 15 20.0 % |

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2015.

O quadro 10 traz a frequência e a colocação em que as palavras foram evocadas. Nesse caso, a título de exemplificação, é válido chamar atenção do leitor para a palavra “amor”, que foi representada por todas as participantes, sendo que para 12 professoras, esse sentimento faz parte da primeira ordem de evocação. O vocábulo “união” foi evocado por 06 professoras, ocupando, entre as citações, maior representatividade na segunda e terceira ordem:

Quadro 10 - Distribuição das palavras sobre “família” no pós-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | | RANGS | | | | |
|-------------------|---------|-------|-----|-----|-----|-----|
| | :FREQ.: | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| aconchego | : 3 : | 0* | 1* | 2* | | |
| afeto | : 2 : | 0* | 0* | 0* | 2* | |
| amor | : 15 : | 12* | 0* | 2* | 1* | |
| moyenne : | 1.47 | | | | | |
| apoio | : 3 : | 1* | 0* | 0* | 1* | 1* |
| atenção | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| base | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| carinho | : 4 : | 1* | 2* | 1* | | |
| companheirismo | : 2 : | 0* | 0* | 2* | | |
| compreensão | : 4 : | 0* | 3* | 0* | 1* | |
| confiança | : 3 : | 0* | 0* | 1* | 1* | 1* |
| cuidado | : 5 : | 0* | 1* | 1* | 1* | 2* |
| moyenne : | 3.80 | | | | | |
| cumplicidade | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| dedicação | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| dialogo | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| felicidade | : 4 : | 0* | 0* | 0* | 2* | 2* |
| fortaleza | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| harmonia | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| pai-filho | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| perdão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| regra | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| respeito | : 9 : | 0* | 3* | 1* | 2* | 3* |
| moyenne : | 3.56 | | | | | |
| responsabilidade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| segurança | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| união | : 6 : | 1* | 2* | 2* | 1* | |
| moyenne : | 2.50 | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O quadro 11 apresenta a distribuição das palavras evocadas em quadrantes, a partir do emprego da palavra indutora “família”, após o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”.

No núcleo central encontramos a palavra “amor” (15), como um sentimento evocado por todas as integrantes do projeto. O “carinho” (04), a “compreensão” (04) e a “união” (06) passaram a compor o ideário desse grupo, representando o núcleo central das representações,

após o Programa de Formação. Vale ressaltar que no pré-teste, as palavras, imagens ou os sentimentos que ocupavam essa posição eram “amor” (14) e “segurança” (05).

Na 1ª periferia encontramos a palavra “respeito” (09), com maior frequência, porém ocupando com maior efetividade a terceira e a quinta ordem das representações sociais, como podemos constatar no quadro 10.

O “cuidado” (05) é um sentimento intermediário à família, figurando na segunda, terceira, quarta e, com mais ênfase, na quinta ordem, assim como a “felicidade” (04) deve ser uma constante entre os membros de uma família, pois foram aludidos por participantes do estudo na quarta e quinta ordem.

Na 2ª periferia não houve nenhuma palavra, sentimento ou imagem evocados representativamente, que pudessem compor esse quadrante. Portanto, este se encontra em branco. Já na 3ª periferia, os elementos se compõem por uma série de representações, tais como, o “aconchego” (03), “afeto” (02), “apoio” (03), “atenção” (02), “base” (02), “companheirismo” (02), “confiança” (03) e “segurança” (02).

Quadro 11 - Expressões sobre “família” no pós-teste - RANGFRQ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------|-------|---------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|---------|-------|---|---------|---|-------|----------------|---|-------|-----------|---|-------|-----------|---|-------|
| <p>NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> <table border="0"> <tr><td>amor</td><td>15</td><td>1,467</td></tr> <tr><td>carinho</td><td>4</td><td>2,000</td></tr> <tr><td>compreensão</td><td>4</td><td>2,500</td></tr> <tr><td>união</td><td>6</td><td>2,500</td></tr> </table> | amor | 15 | 1,467 | carinho | 4 | 2,000 | compreensão | 4 | 2,500 | união | 6 | 2,500 | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <table border="0"> <tr><td>cuidado</td><td>5</td><td>3,800</td></tr> <tr><td>felicidade</td><td>4</td><td>4,500</td></tr> <tr><td>respeito</td><td>9</td><td>3,556</td></tr> </table> | cuidado | 5 | 3,800 | felicidade | 4 | 4,500 | respeito | 9 | 3,556 | | | |
| amor | 15 | 1,467 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| carinho | 4 | 2,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| compreensão | 4 | 2,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| união | 6 | 2,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| cuidado | 5 | 3,800 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| felicidade | 4 | 4,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| respeito | 9 | 3,556 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <table border="0"> <tr><td>aconchego</td><td>3</td><td>2,667</td></tr> <tr><td>afeto</td><td>2</td><td>4,000</td></tr> <tr><td>apoio</td><td>3</td><td>3,333</td></tr> <tr><td>atenção</td><td>2</td><td>3,500</td></tr> <tr><td>base</td><td>2</td><td>3,500</td></tr> <tr><td>companheirismo</td><td>2</td><td>3,000</td></tr> <tr><td>confiança</td><td>3</td><td>4,000</td></tr> <tr><td>segurança</td><td>2</td><td>3,500</td></tr> </table> | aconchego | 3 | 2,667 | afeto | 2 | 4,000 | apoio | 3 | 3,333 | atenção | 2 | 3,500 | base | 2 | 3,500 | companheirismo | 2 | 3,000 | confiança | 3 | 4,000 | segurança | 2 | 3,500 |
| aconchego | 3 | 2,667 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| afeto | 2 | 4,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| apoio | 3 | 3,333 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| atenção | 2 | 3,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| base | 2 | 3,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| companheirismo | 2 | 3,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| confiança | 3 | 4,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| segurança | 2 | 3,500 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Após a intervenção, utilizando o cinema como estratégia, a experiência estética propiciada por ele permitiu a incorporação ao sentimento amor de outros valores, tais como o carinho, a compreensão e a união, que organizaram o núcleo central das representações sociais das professoras, diante da palavra estímulo família.

5.1.2 Família Desestruturada

5.1.2.1 Pré-Teste

Por meio do Software TRIEVOC e RANGMOT, obtivemos um panorama de 68 evocações, mediante o emprego da palavra indutora “família desestruturada”, sendo que, dessa coletânea, 34 apresentaram significados diversos. As palavras com a mesma conotação foram corrigidas, filtradas e categorizadas com o auxílio do subprograma NETTOIE.

O quadro 12 demonstra que 01 única palavra foi evocada 10 vezes e 18 palavras foram citadas uma única vez, conforme observamos na primeira e segunda coluna, de baixo para cima:

Quadro 12 - Distribuição das frequências sobre “família desestruturada” no pré-teste - RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|-------|------|---------|------------|----------|---------|
| freq. | * nb. | mots | * Cumul | evocations | et cumul | inverse |
| 1 | * | 18 | 18 | 26.5 % | 68 | 100.0 % |
| 2 | * | 10 | 38 | 55.9 % | 50 | 73.5 % |
| 3 | * | 1 | 41 | 60.3 % | 30 | 44.1 % |
| 4 | * | 3 | 53 | 77.9 % | 27 | 39.7 % |
| 5 | * | 1 | 58 | 85.3 % | 15 | 22.1 % |
| 10 | * | 1 | 68 | 100.0 % | 10 | 14.7 % |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O quadro 13 apresenta a lista completa de palavras redigidas ao empregar a palavra “família desestruturada”. Como exemplificação para a compreensão dos dados, percebemos que mais da metade das docentes recorreram à palavra “briga”, como uma característica dessas famílias. Essa representação ocupa com maior ênfase a primeira ordem de evocação, bem como a terceira e quarta posição. Embora a “falta de amor” não ocupe o *ranking* das palavras mais empregadas na representação dessas famílias, ela é considerada um aspecto de primeira ordem.

Quadro 13 - Distribuição das palavras sobre “família desestruturada” no pré-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | :FREQ.: | RANGS | | | | |
|----------------------|---------|-------|-----|-----|-----|-----|
| | | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| abandono | : 4 : | 1* | 1* | 1* | 0* | 1* |
| briga | : 10 : | 4* | 1* | 2* | 2* | 1* |
| moyenne : | 2.50 | | | | | |
| carência | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| complexo | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| confusão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| desentendimento | : 2 : | 0* | 2* | | | |
| desigualdade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| desrespeito | : 2 : | 0* | 2* | | | |
| desunião | : 4 : | 0* | 1* | 0* | 2* | 1* |
| falta-amor | : 3 : | 3* | | | | |
| falta-apoio | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| falta-carinho | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| filho-desamparado | : 2 : | 2* | | | | |
| frustração | : 2 : | 0* | 0* | 0* | 1* | 1* |
| incompreensão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| incerteza | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| individualismo | : 2 : | 1* | 1* | | | |
| infelicidade | : 2 : | 0* | 1* | 1* | | |
| insegurança | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 1* | |
| ira | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| irresponsabilidade | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| limitação | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| mãe-solteira | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| necessidade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| ódio | : 1 : | 1* | | | | |
| rancor | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| revolta | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| saudade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| traição | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| transtorno emocional | : 1 : | 1* | | | | |
| trauma | : 2 : | 1* | 1* | | | |
| tristeza | : 5 : | 1* | 0* | 2* | 1* | 1* |
| moyenne : | 3.20 | | | | | |
| vício | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| violência | : 4 : | 0* | 1* | 1* | 1* | 1* |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

das famílias, de acordo com as representações sociais das professoras que participaram do processo de formação continuada.

5.1.2.2 Pós-teste

O TRIEVOC nos aponta para um quantitativo de 74 palavras evocadas no pós-teste, sendo que 33 delas possuíam significados diferentes de acordo com o RANGMOT. Com o auxílio do NETTOIE, agrupamos as palavras que apresentavam mesmo significado ou radical semelhante.

No quadro 15 temos 17 palavras evocadas uma única vez, como remete a primeira linha e 1 palavra citada 9 vezes, representada na última linha.

Quadro 15 - Distribuição das frequências sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|---|----------|---|------------------|------------------|------------|
| freq. | * | nb. mots | * | Cumul evocations | et cumul inverse | |
| 1 | * | 17 | | 17 | 23.0 % | 74 100.0 % |
| 2 | * | 8 | | 33 | 44.6 % | 57 77.0 % |
| 3 | * | 3 | | 42 | 56.8 % | 41 55.4 % |
| 4 | * | 1 | | 46 | 62.2 % | 32 43.2 % |
| 5 | * | 1 | | 51 | 68.9 % | 28 37.8 % |
| 7 | * | 2 | | 65 | 87.8 % | 23 31.1 % |
| 9 | * | 1 | | 74 | 100.0 % | 9 12.2 % |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

No quadro 16, temos a listagem de todas as representações, no pós-teste, ao empregarmos a palavra “família desestruturada”, como termo indutor. A palavra “briga”, assim como no pré-teste, continuou a figurar como o termo mais evocado na primeira, segunda e terceira ordem. Nesse momento, temos um acréscimo de palavras, sentimentos ou imagens representadas que não compareceram no momento que antecedeu ao Programa de Formação de Professores. Essa representatividade, talvez, aponte-nos para uma re/definição de conceitos das professoras, acerca de “família desestruturada”, mediado pela experiência estética que o cinema propiciou.

Quadro 16 - Distribuição das frequências das palavras sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | | RANGS | | | | |
|----------------------|---------|-------|-----|-----|-----|-----|
| | :FREQ.: | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| abandono | : 5 : | 1* | 0* | 2* | 1* | 1* |
| moyenne : | 3.20 | | | | | |
| agressão | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| briga | : 9 : | 4* | 2* | 3* | | |
| moyenne : | 1.89 | | | | | |
| condição-vida | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| desafeto | : 4 : | 1* | 2* | 0* | 1* | |
| desatenção | : 2 : | 0* | 0* | 0* | 1* | 1* |
| descaso | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| descompromisso | : 2 : | 1* | 0* | 0* | 1* | |
| desequilíbrio | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| desrespeito | : 2 : | 1* | 0* | 0* | 1* | |
| desunião | : 3 : | 0* | 1* | 0* | 2* | |
| discriminação | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| discussão | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| falta-afetividade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| falta-amor | : 7 : | 3* | 2* | 1* | 0* | 1* |
| moyenne : | 2.14 | | | | | |
| falta-base | : 1 : | 1* | | | | |
| falta-condições | : 2 : | 1* | 1* | | | |
| falta-regra | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| indiferença | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| individualismo | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 1* | |
| infelicidade | : 2 : | 0* | 2* | | | |
| insegurança | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| irresponsabilidade | : 7 : | 1* | 0* | 1* | 3* | 2* |
| moyenne : | 3.71 | | | | | |
| mágoa | : 3 : | 1* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| ódio | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| problema | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| raiva | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| rejeição | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| separação | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| solidão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| transtorno-emocional | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| tristeza | : 3 : | 0* | 0* | 0* | 1* | 2* |
| violência | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

No quadro 17, com o auxílio do subprograma RANGFRQ, temos as representações, separadas em quadrantes, após o programa de formação, ao empregar a palavra “família desestruturada”.

No primeiro quadrante superior estão as palavras tidas como núcleo central das representações, por terem figurado com maior frequência e prontidão. A palavra “briga” (09), assim como no pré-teste, foi a palavra mais prontamente representada, como característica desse tipo de família. Porém, nesse momento da pesquisa, foram incorporados novos sentimentos, como: “desafeto” (04) e “falta de amor” (07), ocupando a primeira, segunda e terceira ordem de evocações.

No núcleo intermediário de 1ª periferia, da mesma maneira que no pré-teste, a palavra “abandono” (05) se manteve entre as mais evocadas, de primeira ordem, porém, no pós-teste, o fator “irresponsabilidade” (07) foi acrescentado, entre as palavras, sentimentos ou imagens de quarta e quinta ordem, conforme corrobora o quadro 16.

Hipoteticamente, a incorporação desse sentimento se deve a experiência estética que o cinema propiciou, principalmente nos filmes “Bella” e “Pelos olhos de Maisie”, pois as professoras atribuíam a irresponsabilidade como um aspecto negativo para o funcionamento das organizações familiares.

“Não concordo com a mãe do filme do encontro anterior [Bella] que deu a filha para outra pessoa, pelo menos ela foi correta em assumir que não poderia cuidar da criança e deixar com alguém que tivesse melhores condições que ela. Diferente dessa [mãe de Maisie] que tanto brigou pela criança, mas abandonou, mesmo tendo condições de criar”. A professora conclui fazendo alusão às histórias de vida de seus alunos que vivenciam o abandono e a irresponsabilidade dos pais e das mães em situações similares.

Os quadrantes intermediários de 2ª e 3ª periferia evidenciam as representações que figuraram em menor número e menor prontidão, entre elas estão: “descompromisso” (02), “desrespeito” (02), “falta de condições” (02), “infelicidade” (02) e na sequência a “agressão” (02), “desatenção” (02), “desunião” (03), “individualismo” (02), “mágoa” (03), “transtorno emocional” (02) e “tristeza” (03).

Quadro 17 - Expressões sobre “família desestruturada” no pós-teste - RANGFRQ

| | | | | | |
|---|---|-------|---|---|-------|
| NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $< 2,6$ | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/1 ^a Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$ | | |
| briga | 9 | 1,889 | abandono | 5 | 3,200 |
| desafeto | 4 | 2,250 | irresponsabilidade | 7 | 3,714 |
| falta-amor | 7 | 2,143 | | | |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/2 ^a Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $< 2,6$ | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/3 ^a Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$ | | |
| descompromisso | 2 | 2,500 | agressão | 2 | 3,500 |
| desrespeito | 2 | 2,500 | desatenção | 2 | 4,500 |
| falta-condições | 2 | 1,500 | desunião | 3 | 3,333 |
| infelicidade | 2 | 2,000 | individualismo | 2 | 3,000 |
| | | | magoa | 3 | 2,667 |
| | | | transtorno-emocional | 2 | 3,500 |
| | | | tristeza | 3 | 4,667 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Após o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, as brigas continuaram a figurar o imaginário coletivo das participantes da intervenção, quando pensavam em “famílias desestruturadas”, porém, nesse momento, sentimentos como falta de amor e desafeto foram acrescidos a categoria central das representações sociais.

5.1.3 Família Ideal

5.1.3.1 Pré-Teste

Com o auxílio do Software TRIEVOC e RANGMOT, obtemos um panorama de 64 evocações, sendo que 27 palavras, sentimentos ou imagens possuíam conotação diferente, ao representarem a “família ideal”.

No quadro 18 obtivemos um breve panorama das representações, partindo da palavra estímulo, sendo que 14 palavras tiveram uma representação mínima, sendo evocada uma única vez, bem como 02 palavras foram as mais evocadas, figurando 08 vezes no discurso das professoras. Nas colunas posteriores, o *software* empregado aponta, sucessivamente, a porcentagem acumulada de evocação, em ordem crescente e decrescente.

Quadro 18 - Distribuição das frequências sobre “família ideal” no pré-teste - RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|---|----------|---|-----------------------------------|---------|------------|
| freq. | * | nb. mots | * | Cumul evocations et cumul inverse | | |
| 1 | * | 14 | | 14 | 21.9 % | 64 100.0 % |
| 2 | * | 5 | | 24 | 37.5 % | 50 78.1 % |
| 3 | * | 2 | | 30 | 46.9 % | 40 62.5 % |
| 4 | * | 3 | | 42 | 65.6 % | 34 53.1 % |
| 6 | * | 1 | | 48 | 75.0 % | 22 34.4 % |
| 8 | * | 2 | | 64 | 100.0 % | 16 25.0 % |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

No quadro 19, temos a listagem completa das palavras que foram representadas quando o assunto é “família ideal”, bem como a frequência e ordem de prontidão que elas foram elencadas. A palavra “união” teve maior representatividade, tanto em quantidade como em colocação das representações, figurando na primeira ordem. O sentimento “amor” aparece com a mesma frequência, porém elencado em ordem díspar.

Quadro 19 - Distribuição das palavras sobre “família ideal” no pré-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | | RANGS | | | | |
|---------------------|---------|-------|-----|-----|-----|-----|
| | :FREQ.: | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| afeto | : 2 : | 1* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| amor | : 8 : | 2* | 3* | 1* | 1* | 1* |
| moyenne : 2.50 | | | | | | |
| apoio | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| carinho | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 0* | 1* |
| companheirismo | : 4 : | 0* | 0* | 2* | 2* | |
| compreensão | : 3 : | 0* | 1* | 0* | 1* | 1* |
| comunhão | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| diálogo | : 4 : | 1* | 1* | 2* | | |
| equilíbrio | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| estrutura | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| exemplo | : 1 : | 1* | | | | |
| felicidade | : 2 : | 0* | 1* | 1* | | |
| filho | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| flexibilidade | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| fraternidade | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| harmonia | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| igualdade | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| mãe | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| minha-família | : 1 : | 1* | | | | |
| paciência | : 4 : | 0* | 2* | 0* | 0* | 2* |
| pai | : 1 : | 1* | | | | |
| perfeição | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| proteção | : 3 : | 0* | 1* | 2* | | |
| respeito | : 6 : | 2* | 0* | 1* | 2* | 1* |
| moyenne : 3.00 | | | | | | |
| sentimento-positivo | : 1 : | 1* | | | | |
| solidariedade | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| união | : 8 : | 5* | 0* | 0* | 2* | 1* |
| moyenne : 2.25 | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O ponto crucial das representações sociais acerca de “família ideal” está apresentado no quadro 20, que organiza as palavras evocadas.

As palavras mais citadas foram “amor” (08), “diálogo” (04) e “união” (08), porém é possível percebermos que a palavra “diálogo”, que se encontra no primeiro quadrante, aparece menos vezes do que as do segundo quadrante. Isto quer dizer que essas palavras foram

evocadas com maior frequência entre o primeiro ou segundo lugar, passando, assim, a compor parte do núcleo central das representações sobre “família ideal”.

Sá (1996a, 1996b) aponta em seus estudos que devemos conceder igual ênfase aos elementos periféricos, bem como destacar sua complementaridade funcional e, principalmente, estabelecer comparações relações entre representações e práticas sociais. Nesse sentido, não menos essencial que o núcleo central, na teoria das representações sociais, o núcleo intermediário de 1ª periferia vem complementar as representações docentes de “família ideal”, trazendo as evocações de palavras, imagens ou sentimentos, tais como “companheirismo” (04), “paciência” (04) e “respeito” (06), entre os elementos de terceira, quarta e quinta ordens.

Os quadrantes de 2ª e 3ª periferia evidenciam as representações que figuraram em menor frequência e menor prontidão, entre elas estão, respectivamente, “felicidade” (02), no terceiro quadrante, e “afeto” (02), “carinho” (02), “compreensão” (03), “filho” (02), “flexibilidade” (02) e “proteção” (03), no quarto quadrante.

Quadro 20 - Expressões sobre “família ideal” no pré-teste - RANGFRQ

| | | | | | |
|---|---|-------|---|---|-------|
| NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $< 2,6$ | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$ | | |
| amor | 8 | 2,500 | companheirismo | 4 | 3,500 |
| diálogo | 4 | 2,250 | paciência | 4 | 3,500 |
| união | 8 | 2,250 | respeito | 6 | 3,000 |
| ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $< 2,6$ | | | ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$ | | |
| felicidade | 2 | 2,500 | afeto | 2 | 3,000 |
| | | | carinho | 2 | 3,500 |
| | | | compreensão | 3 | 3,667 |
| | | | filho | 2 | 3,500 |
| | | | flexibilidade | 2 | 3,500 |
| | | | proteção | 3 | 2,667 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Percebemos, assim, que o amor, aliado ao diálogo e a união, foram valores, sentimentos ou palavras com maior representatividade no momento investigativo do pré-teste, pelas educadoras que participaram da coleta de dados, ao fazerem associações com o termo indutor “família ideal”.

5.1.3.2 Pós-teste

Na segunda aplicação do teste, diante da palavra estímulo “família ideal” foram representadas 75 palavras, sentimentos ou imagens, sendo que o Software RANGMOT aponta para 33 representações distintas.

Observamos que o quadro 21 faz referência à distribuição de frequência de evocações a partir da palavra que disparou as representações. Dessa forma, o panorama ofertado nos aponta para 19 palavras que foram evocadas apenas uma vez e para 01 palavra projetada 13 vezes, ou seja, na quase totalidade das evocações das respondentes, como observamos na primeira e segunda coluna, na ordem de cima para baixo.

Quadro 21 - Distribuição das frequências sobre “família ideal” no pós-teste - RANGMOT

| DISTRIBUTION DES FREQUENCES | | | | | | |
|-----------------------------|---|----------|---|------------------|------------------|------------|
| freq. | * | nb. mots | * | Cumul evocations | et cumul inverse | |
| 1 | * | 19 | | 19 | 25.3 % | 75 100.0 % |
| 2 | * | 7 | | 33 | 44.0 % | 56 74.7 % |
| 3 | * | 1 | | 36 | 48.0 % | 42 56.0 % |
| 4 | * | 3 | | 48 | 64.0 % | 39 52.0 % |
| 6 | * | 1 | | 54 | 72.0 % | 27 36.0 % |
| 8 | * | 1 | | 62 | 82.7 % | 21 28.0 % |
| 13 | * | 1 | | 75 | 100.0 % | 13 17.3 % |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A listagem com todas as palavras evocadas está representada no quadro 22, ao empregarmos a palavra estímulo “família ideal” no pós-teste. O subprograma RANGMOT nos aponta para uma listagem, em que o sentimento “amor” faz parte do imaginário coletivo de quase todas as professoras que participaram da intervenção, sendo representado 13 vezes, com maior figuração na primeira ordem de citação, isto é, para estas docentes, o amor é o principal sentimento que lhes vêm à mente quando o tema é “família ideal”. O “respeito” também foi representado por mais da metade das respondentes, 08 ao todo, porém, foram evocadas em terceira ordem.

Quadro 22 - Distribuição das palavras sobre “família ideal” no pós-teste - RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | RANGS | | | | | |
|-------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | :FREQ.: | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| aconchego | : 2 : | 0* | 0* | 2* | | |
| afeto | : 6 : | 0* | 2* | 2* | 2* | |
| moyenne : | 3.00 | | | | | |
| alegria | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| amizade | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| amor | : 13 : | 8* | 1* | 0* | 3* | 1* |
| moyenne : | 2.08 | | | | | |
| apoio | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| atenção | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| carinho | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| companheirismo | : 3 : | 3* | | | | |
| compreensão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| compromisso | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 0* | 1* |
| confiança | : 2 : | 0* | 0* | 1* | 1* | |
| cuidado | : 4 : | 0* | 1* | 0* | 1* | 2* |
| cumplicidade | : 2 : | 0* | 0* | 0* | 1* | 1* |
| dedicação | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| empatia | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| equilíbrio | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| estrutura | : 2 : | 0* | 1* | 0* | 1* | |
| exemplo | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| felicidade | : 4 : | 1* | 0* | 1* | 0* | 2* |
| fraternidade | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| lar | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| minha-família | : 1 : | 1* | | | | |
| paciência | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| parceria | : 1 : | 0* | 1* | | | |
| perdão | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 0* | 1* |
| regra | : 1 : | 0* | 0* | 0* | 1* | |
| respeito | : 8 : | 0* | 1* | 4* | 1* | 2* |
| moyenne : | 3.50 | | | | | |
| responsabilidade | : 2 : | 0* | 0* | 0* | 1* | 1* |
| segurança | : 1 : | 1* | | | | |
| suporte | : 2 : | 0* | 2* | | | |
| tolerância | : 1 : | 0* | 0* | 1* | | |
| união | : 4 : | 1* | 0* | 3* | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais nos auxilia na compreensão do quadro 23, que sintetiza as palavras que foram evocadas duas ou mais vezes.

Dessa forma, no primeiro quadrante, figuram as palavras que foram evocadas com maior frequência e prontidão, entre elas o “amor” (13) e a “união” (04), compondo o núcleo central das representações sociais.

No segundo quadrante, do lado direito, estão as palavras que se relacionam ao núcleo central, tais como “afeto” (06), “cuidado” (04), “felicidade” 04” e “respeito” (08). Embora os elementos intermediários da 1ª periferia, algumas vezes, figurem em números maiores do que as representações do núcleo central, eles não foram absorvidos no primeiro quadrante devido à ordem com que foram evocados pelas participantes, figurando em ordens inferiores às do núcleo central.

Nos quadrantes inferiores, temos os elementos intermediários de 2ª e 3ª periferia sendo evocados entre as representações de terceira, quarta e quinta ordem. No terceiro quadrante temos as palavras associadas ao “companheirismo” (03) e “suporte” (02). O quarto quadrante traz as palavras, sentimentos ou imagens associadas à família ideal, tais como: “aconchego”, “compromisso”, “confiança”, “cumplicidade”, “estrutura” e “responsabilidade”, todas representadas 02 vezes.

Quadro 23 - Expressões sobre “família ideal” no pós-teste - RANGFRQ

| | |
|---|---|
| <p>NÚCLEO CENTRAL Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> <p>amor 13 2,077 união 4 2,500</p> | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/1ª Periferia Cas ou la Fréquence ≥ 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <p>afeto 6 3,000 cuidado 4 4,000 felicidade 4 3,500 respeito 8 3,500</p> |
| <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/2ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $< 2,6$</p> <p>companheirismo 3 1,000 suporte 2 2,000</p> | <p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS/3ª Periferia Cas ou la Fréquence < 4 et le Rang Moyen $\geq 2,6$</p> <p>aconchego 2 3,000 compromisso 2 4,000 confiança 2 3,500 cumplicidade 2 4,500 estrutura 2 3,000 responsabilidade 2 4,500</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Mesmo após a intervenção empregando o cinema, como estratégia mobilizadora da experiência estética, não houve mudanças significativas no núcleo central das representações

sociais acerca de família ideal, pois, no ideário coletivo, o amor aliado à união são aspectos promotores do bom funcionamento de uma família, independentemente de como ela se organiza.

5.1.4 Análise global das representações sociais pré- e pós-programa de Formação Continuada mediante o uso do EVOC

Moscovici (2015, p. 10) nos ajuda a compreender que os elementos periféricos dentro da teoria das Representações Sociais se relacionam estreitamente com o núcleo central, como entidades quase tangíveis, que se “[...] entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos [...]”.

Por essa razão, as representações respondem por uma das suas funções principais: a adaptação sociocognitiva. Essa abordagem estrutural salienta que o núcleo central possui duas funções principais: a função geradora, que cria e transforma a significação de outros elementos que constituem a representação; e a função organizadora, que determina a natureza das relações que unem os elementos de uma representação (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615).

Tomando isto como pressuposto e diante do panorama imediato, obtido previamente ao “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, o “amor” foi uma palavra evocada com mais ênfase, ao empregar a palavra estímulo “família”.

Este foi o principal sentimento que veio em primeiro ou segundo lugar, em quase sua totalidade, no ideário das participantes da pesquisa, que, associado à segurança, passou a compor o núcleo central das representações sociais acerca de família no pré-teste. Em outras palavras, o amor e a segurança foram tidos como “[...] elementos unificadores que estabilizam a representação, a base comum, que é coletivamente compartilhada, consensual dentro do grupo e [portanto, mais] resistente às mudanças [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615).

O companheirismo e a união foram sentimentos evocados como elementos intermediários, estreitamente relacionados ao núcleo central. O carinho, a felicidade e o respeito foram considerados elementos de 2ª periferia, assim como o aconchego, o afeto, a alegria, a amizade, o apoio, a base, a cumplicidade, a fortaleza e a paz figuraram na 3ª periferia.

Na visão das professoras, esses fatores, permitiriam a família se estruturar como um grupo social básico, cujo funcionamento é determinante no desenvolvimento de seus membros, ao promoverem um microsistema “[...] incentivador, protetivo e seguro, no qual as pessoas possam aprender e se desenvolver [...]” (POLETTI; KOLLER, 2008, p. 411).

Em síntese, notamos que no pré-teste as participantes perceberam a família como um microsistema em que o amor é um sentimento essencial para a transmissão da segurança de seus membros, que associados ao companheirismo e a união estabelecem formas ativas de conexão, proporcionando o alicerce necessário para a socialização de seus integrantes com os demais sistemas.

Os resultados obtidos no pós-teste nos apontam algumas mudanças tanto no núcleo central, tido como mais rígido pela Teoria das Representações Sociais, quanto nos sistemas intermediários e periféricos, considerados mais flexíveis, quando empregamos a palavra estímulo “família”.

O amor, em sua totalidade, continuou dominando o ideário de família, em primeira ordem, porém, ao núcleo central, foram incorporados outros aspectos, que passaram a ser considerados elementos definidores, após a intervenção em que se empregou o cinema. Entre eles, o carinho, o compromisso e a união, figuraram como sentimentos basilares para a promoção da resiliência familiar. Tal mudança é perceptível na fala das professoras, quando fazem referências a família:

“Ao pensar em família, a primeira palavra que me vem à cabeça é o amor. Sendo assim, pode ser definida como Instituição do Amor.”.

“[...] se existe amor, existe família.”.

“Quando eu penso em família, eu penso em amor.”.

“Ele [referindo-se ao personagem do filme I am Sam] até não podia ser capaz de cuidar dela, mas o fundamental e o principal ele podia dar... amor e atenção.”.

“[...] independentemente do tipo de família, o amor e atenção deve estar sempre presente.”.

O cuidado, a felicidade e o respeito passaram a definir os elementos intermediários, sendo que no pré-teste, o cuidado não foi evocado em nenhum momento das representações, sendo esse sentimento incorporado no pós-teste: *“[...] a família é a base, é a estrutura que nos mantém firmes nos momentos difíceis [...] o que realmente conta é a assistência, o apoio, o cuidar um do outro, o importar-se.”.*

“Só é FAMÍLIA, quando há amor e respeito.”.

“Sentimentos como respeito, amor, carinho, cuidado, são à base do relacionamento familiar.”, relataram as educadoras.

A felicidade e o respeito, evocados na 2ª periferia do pré-teste, passaram a compor a 1ª periferia no pós-teste.

“Qualquer família que se ame, que se dê um ao outro de forma incondicional, é capaz de ser feliz.”.

“[...] se o amor, a atenção e o respeito predominarem, suprirá todas as necessidades de uma família.”.

“Família são aquelas pessoas que tem uma relação muito íntima, estruturada e sustentada por sentimentos de amor, carinho, acolhimento. Família é onde o indivíduo tem segurança, sabe que pode contar nas horas mais difíceis [...]”.

Supomos que parte das incorporações de novas palavras, sentimentos ou imagens se deve às discussões, problematizações e à experiência estética que o cinema propiciou às participantes, visto que parte dos diálogos, ou das situações que as obras fílmicas contemplaram, converteram-se em linguagem que elas passaram a utilizar em suas falas.

A linguagem cinematográfica, na visão de Blasco et al. (2005), como meio de comunicação, tem o poder de ultrapassar os espaços de formação docente e se prolongar no aprendizado do cotidiano. As vivências com o cinema proporcionaram as professoras um meio de comunicação rápido e de acordo com seu contexto cultural, possibilitando que a reflexão se prolongasse para além daquele espaço dedicado às discussões, aspecto que pode refletir em uma nova postura docente, ao lidar cotidianamente com famílias organizadas em modelos não convencionais na escola, como observamos:

“[...] o encontro de hoje foi excepcional... me fez ampliar as concepções sobre o que realmente é ser família. Está sendo uma experiência notável e gratificante poder fazer parte de um projeto que cria situações onde possamos rever nossos conceitos.”.

“Estou ampliando ainda mais meu olhar... quebrando todas as barreiras e começando a compreender e não julgar as famílias de meus alunos.”.

“Uma ótima maneira de nos fazer refletir sobre o que é uma família.”.

O uso da palavra “família desestruturada”, como estímulo as participantes, foi propositalmente pensado, pelo fato de acreditarmos que determinadas professoras culpabilizam as famílias organizadas em modelos não convencionais pelo fracasso escolar de seus filhos, devido à experiência enquanto gestor escolar, pela observação de apontamentos por elas realizados, em reuniões pedagógicas e encontros de professores. Yunes, Garcia e Albuquerque (2007, p. 445) apontaram em seu estudo que parte considerável dos educadores

“[...] caracterizavam as famílias como ‘desestruturadas’, pela sua configuração não nuclear [...]”.

Os dados evidenciados nessa etapa da pesquisa desmistificaram nossa hipótese de que as professoras fariam associações à configuração familiar quando pensassem em “família desestruturada”. Acreditávamos, por exemplo, que palavras como “divórcio”, “pais homossexuais”, “padrasto/madrasta”, “crianças adotivas”, “adoção”, “crianças criadas pelos avós”, etc., pudessem figurar em algum momento das representações sociais, porém isto não ocorreu.

Observamos apenas a associação de “família desestruturada” a “mãe solteira”, no pré-teste, como se a família monoparental, constituída por um progenitor que coabita com o(s) seu(s) descendente(s), pudesse ser apontada como um fator desestabilizante da família, confirmado no apontamento de uma educadora ao referenciar, que a escola tende a “[...] apontar quando a criança apresenta algum comportamento anormal à ausência do pai ou da mãe.”

Porém, mesmo que não detectemos representações substanciais de família desestruturada a sua configuração, observamos em nossa vida profissional a presença desse tipo de discurso e acreditamos ser um engodo o emprego do termo “família desestruturada”, diante do surgimento de problemas escolares, visto que nenhuma família está isenta deles. “Coisas desagradáveis do infortúnio atingem a todos, de várias maneiras e em vários momentos da vida. O que distingue as famílias saudáveis não é a ausência de problemas, mas a maneira de enfrenta-los e a competência para resolvê-los [...]” (WALSH, 2005, p. 15).

Portanto, a partir deste momento, abdicamos do termo “família desestruturada” em prol de “famílias disfuncionais”, ou “famílias em desordem”, “famílias com mau funcionamento”, bem como “famílias com problemas transitórios”, uma vez que, “[...] o estilo funcional de uma família não deve ser necessariamente comparado com seu nível de funcionamento [...]” (WALSH, 2005, p. 84), sendo que qualquer que seja a organização familiar, esta terá condições de sobressair às adversidades, caso haja a presença de aspectos positivos promotores da resiliência familiar. Isto não está atrelado, em hipótese alguma, à configuração familiar, mas ao sistema de funcionamento que envolve a crença, os padrões organizacionais e os processos de comunicação familiar.

Para as professoras, no pré-teste, as brigas constantes, associadas ao abandono que os membros familiares sofrem daqueles que os deveriam proteger, a falta de união entre os entes e a tristeza que esses fatores propiciam são aspectos que desestruturam as famílias, impedindo seu bom funcionamento. Tais fatores acabam por gerar diversas formas de “[...] violência nas

relações intrafamiliares apontadas como: abandono, negligência das crianças e incidência do uso de drogas por pelo menos um membro da família [...]” (YUNES; GARCIA; ALBUQUERQUE, 2007, p. 445).

Braun (2002, p. 22) categoriza a violência intrafamiliar da seguinte maneira:

Violência física: Ocorre quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação à outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física. *Violência sexual:* É toda a ação na qual uma pessoa em relação de poder e por meio de força física, coerção ou intimidação psicológica, obriga uma outra ao ato sexual contra a sua vontade, ou que a exponha em interações sexuais que propiciem sua vitimização, da qual o agressor tenta obter gratificação. A violência sexual ocorre em uma variedade de situações como estupro, abuso sexual infantil, abuso incestuoso e assédio sexual. *Violência psicológica:* Também designada como tortura psicológica, evidencia-se com a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, confirmando um padrão de comportamento destrutivo. Geralmente é associada a outros tipos de violência. *Negligência:* quando a família se omite em prover as necessidades físicas e emocionais da criança e do adolescente.

Na visão das participantes da pesquisa, qualquer que seja a violência gerada no bojo familiar, ela culmina em desentendimentos, que promovem a falta de respeito de uns para com os outros; estafam o sentimento de amor entre os entes familiares, que dilui o coletivo imperando a individualidade; e, conseqüentemente, os filhos dessas relações se tornam desamparados, gerando infelicidade durante e após o período de interação com os fatores de risco.

Porém, se a família conseguir superar esses problemas transitórios e manter a conexão, sendo que cada membro desempenhe efetivamente seu papel, ela manifestará processos de resiliência. No entanto, “[...] se as distorções nestes papéis se mantiverem, como, por exemplo, a violência doméstica na relação entre pais e filhos, podemos dizer que a família está vulnerável [...]” e, portanto, sujeita à desordem, carência, frustração e insegurança (CECONELLO, 2003, p. 28).

Durante e após o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, as professoras mantiveram o fator brigas no núcleo central das representações, como sendo o interveniente mais agravante para o bom funcionamento familiar.

“*Essa é uma família desestruturada.*”, comentou uma participante, sobre as constantes discussões de Suzana e Beale, na presença de Maisie, personagens do filme “Pelos Olhos de Maisie”. Outra professora complementou “[...] dá agonia ver tanta discussão.”, fazendo referência às brigas entre o pai e a mãe. Para elas, a falta de entendimento ou desafeto, mina o

sentimento de amor entre os familiares, gerando o abandono e a desresponsabilização de uns para com os outros, induzindo a família a não funcionar de maneira saudável.

É perceptível a inclusão de sentimentos como o “desafeto” e a “falta de amor” ao núcleo central das representações sociais de família desestruturada, no pós-teste, como fatores que causam transtornos ao funcionamento familiar. Essa reedição de sentidos pode ser atribuída ao cinema, enquanto detentor de produções críticas, engajadas socialmente, que possui em si considerável aspecto polissêmico e uma impressionante dimensão estética, passível de ser problematizada na re/des/construção de conceitos (FRAGA, 2012).

Além disto, as professoras apontaram, na segunda periferia, que o descompromisso é um aspecto presente nas famílias em desordem, bem como o desrespeito, que gera infelicidade, afligindo as condições protetoras da família. Nesse sentido, seus integrantes “[...] sentem-se cortados, alvos de pouca atenção ou compromisso. Em certo sentido, o todo se torna menos que a soma de suas partes, pois os membros da família “[...] fazem suas próprias coisas” com pouco envolvimento ou sinergia [...]” (WALSH, 2005, p. 84), o que pode conduzir a agressões, que atreladas à falta de atenção, desunião e individualismo geram mágoas, transtornos emocionais e promovem a tristeza entre os componentes das famílias.

O impacto desses eventos estressores, presentes em qualquer espécie de família, será determinado pela forma como eles serão percebidos. Por exemplo, a maneira como uma criança que foi agredida pelos pais lidará com essa situação dependerá do contexto em que essa violência aconteceu, bem como da influência dos ambientes que ela frequenta, da rede de apoio que lhe oferece suporte, o estágio de seu desenvolvimento, suas experiências prévias ou posteriores ao evento estressor, seu desenvolvimento psicológico e suas características individuais (POLETTI; KOLLER, 2008).

A rede de apoio para o fortalecimento desses sujeitos reside no favorecimento e na manutenção de sentimentos positivos, tanto dentro quanto fora do núcleo familiar, tais como o amor, a cumplicidade, o respeito, a união, o afeto, pois esses fatores, considerados como protetivos, são induzidos na vida de um indivíduo por meio de um ecossistema humano, ou seja, “[...] o sistema social em que está inserido o homem – incluindo família, indivíduo, comunidade, escola e sociedade [...]” (SILVEIRA; MAHFOUD, 2008, p. 569).

Nesse sentido, as participantes apontaram que, independentemente da organização familiar, o que desestrutura uma família é o seu nível de funcionamento e não a sua formatação:

“Não importa como seja os constituintes dessa instituição, se são parecidos ou diferentes, o importante é o respeito, amor e a estrutura que ela proporciona ao indivíduo [...]”

“[...] independente da configuração social da família o que deve ser colocado em evidência é a estrutura emocional.”.

“[...] independentemente do tipo de família, o amor e atenção deve estar sempre presente.”.

“Independentemente do tipo de família e como ela se constitui, é o amor e a amizade do lar e que faz com que nos tornemos pessoas realizadas.”.

“Não podemos dizer que há um único tipo de família. Na verdade, há variadas estruturas e formas de se organizá-la [...] não importa como é formada e sim como ela funciona [...] é questão de afetividade, consideração, apoio e respeito.”.

“[...] o fator que define uma família não deveria estar baseado em sua estrutura, mas sim no carinho e nas demonstrações de amor [...]”.

“[...] a família é a nossa identidade, e só se chama família quando há amor e respeito e para isso não importa se é tradicional, ou se é mãe solteira, ou se os pais são adotivos [...]”.

Poletto e Koller (2008, p. 411) corroboram essa visão ao afirmarem que, para além da configuração familiar, as famílias “[...] que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente, são mais propensas a ter membros saudáveis emocionalmente [...]”, pois tais aspectos possibilitam que as pessoas ou as famílias “[...] administrem as adversidades que enfrentam, de forma a encontrar respostas aos seus problemas e suas necessidades [...]” (SILVA et al., 2009, p. 93).

O emprego da palavra indutora “família ideal” teve o intuito de verificar a presença de representações sociais que invocassem o modelo familiar tradicional caracterizado pela consanguinidade e pelo parentesco, estruturado em função do gênero feminino/masculino diferenciado, em que cada membro tem um papel preestabelecido na família e na comunidade (CANIÇO et al., 2010; WAGNER, 2011).

Portanto, acreditávamos que no pré-teste apareceriam evocações como “pai”, “mãe”, “filhos”, “casamento” “homem e mulher”, dentre outros termos vinculados à “[...] idealização familiar, costumeiramente reforçada por visões psicológicas, pedagógicas, religiosas e jurídicas que favorecem a perpetuação de um ideal de família [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 614). No entanto, as representações nos apontam novamente para o funcionamento familiar

e não a configuração, pois, para as docentes, as famílias, independentemente das variadas configurações, podem ser funcionais. Para elas, não é a forma familiar, mas os “[...] processos familiares e a qualidade do relacionamento que mais contribuem para processos de resistência [...]” (WALSH, 2005, p. 37).

Esse dado é perceptível nas representações sociais obtidas no pré-teste, cujo núcleo central das evocações, a partir do termo “família ideal”, refere-se aos sentimentos e palavras como o “amor”, a “união” e o “diálogo”, tidos como fatores basilares para a saúde da família.

Os elementos periféricos como “felicidade”, “afeto”, “carinho”, “filhos”, “flexibilidade” e “proteção” se relacionam ao núcleo central e se caracterizam por uma “[...] modulação da representação na função de permitir a adaptação à realidade concreta, de diferenciar o conteúdo em cujas bases comunicativas os sentidos são construídos e de proteger o sistema central [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 615). Portanto, são aspectos protetores e promotores do “amor”, da “união” e do “diálogo”, pois as pessoas que convivem em relacionamentos mais carinhosos são capazes de estreitar suas relações familiares intimamente na condução de suas interações com seus membros (COWAN; COWAN; SCHULTZ, 1996).

Ressaltamos que a evocação da palavra “filho”, neste momento da pesquisa, não corresponde a uma visão tradicionalista de família, mas faz referência ao incomensurável amor que uma mãe sente ou deveria sentir por um filho, como disseram as educadoras que já exerciam a maternagem:

“[...] uma mãe carrega um filho no ventre por nove meses, então ela tem ligação com o filho desde o início [...]”.

“Mãe... Quando ouve casos tristes envolvendo crianças, sente tristeza e agradece a Deus pela vida dos filhos.”.

“[...] eu sou mãe e ser mãe é formidável [...]”.

Após a intervenção com o uso do cinema, o resultado do pós-teste foi semelhante ao pós-teste, ao empregar o termo indutor “família ideal” que, por sinal, aproximou-se muito do resultado do pós-teste quando utilizados o termo “família”.

Nessa etapa da pesquisa, o “amor” novamente foi o elemento mais prontamente representado, com relação à “família ideal”, que associado à “união” compõem o núcleo central das representações sociais. O fator “afeto”, componente da 3ª periferia, no pré-teste, assim como a “felicidade”, de 2ª periferia, passaram a estruturar, junto ao “cuidado” e o “respeito” os elementos de 1ª periferia no pós-teste. Em suma, para as participantes, a família ideal “[...] não é uma questão de laço sanguíneo e sim de afetividade, consideração, apoio e

respeito [...]” sendo assim, permaneceu a prerrogativa de que o ideal é que “[...] a família seja, predominantemente, *locus* de afeto, de comunhão, de amor [...]”, como afirma Pereira (2004, p. 114).

Na 2ª periferia, a “felicidade” deu lugar ao “companheirismo” e ao “suporte” no pós-teste – o que era de se esperar pelo fato das representações intermediárias serem mais flexíveis e, portanto, passíveis de mudança.

Atribuímos à experiência estética a aquisição de novos sentidos, haja vista que a “pedagogia do estético” refina o senso crítico para a percepção e análise do ideário de família, pasteurizado pela cultura, que servem à reprodução da dominação e da heteronomia. Posto de outra forma, esses sentidos permitem aos sujeitos considerar como família as organizações compostas por fatores basilares, tais como: amor, união, felicidade, companheirismo e suporte se façam presentes (FRAGA, 2012).

Os elementos que deram sentido a 3ª periferia foram “aconchego”, “compromisso”, “confiança”, “cumplicidade”, “estrutura” e “responsabilidade”, como fatores que protegem o núcleo central das representações sociais, isto é, que oferecem bases para a manifestação do amor e prevalência da união. É para a família “[...] *que corremos quando tudo dá errado, buscando aconchego, é para lá que também corremos quando tudo dá certo, para nos envolver num abraço.*” – este é o real sentido de família defendido pelas educadoras.

A análise desses dados nos permite considerar que as representações sociais dos núcleos centrais, do pré-teste e do pós-teste, quanto à “família ideal”, não possuem conotações nitidamente diferentes das evocações intermediárias, o que nos leva a crer que em ambos os momentos de aplicação do instrumento essas categorias se manifestaram de acordo com a circunstância e a condição e, portanto, delimitam características que se complementam e que tornam a família ideal aquela que propicia um sistema de desenvolvimento saudável aos seus membros, conduzido por aspectos funcionais (BRONFENBRENNER, 1994; SÁ, 1996a; CECONNELO, 2003).

Em síntese, o quadro 24, apresentando mais a frente, traz o panorama das representações sociais do pré- e do pós-teste por meio do emprego de termos indutores “família”, “família desestruturada” e “família ideal”. A título de comparação, colocamos os termos “família” e “família ideal”, lado a lado, a fim de chamar atenção do leitor para as semelhanças das evocações.

As vivências cinematográficas permitiram às professoras a incorporação de novos sentimentos e valores ao núcleo central, tido como mais rígido e, portanto, de menor flexibilidade, quando pensaram em “família”, no pós-teste. Os núcleos intermediários não

sofreram alterações substanciais nos termos evocados, para além da ordem com que foram representados, sendo que, sutilmente, algumas palavras, sentimentos ou imagens, presentes no pré-teste, foram suprimidas e/ou substituídas por outras no pós-teste.

O uso do termo “família ideal” foi pensado como forma de averiguar a presença de um ideário acerca da “família tradicional”, ou seja, baseado em algumas de nossas vivências pessoais, tínhamos como hipótese que as professoras invocariam a imagem de família conduzida por um provedor/pai e apoiada por uma dona-de-casa/mãe em tempo integral. Porém, nossa suspeita foi refutada, visto que as participantes idealizam a família quanto ao seu funcionamento e condução de papéis e não quanto à configuração.

Nesse sentido, tanto no pré- como no pós-teste, elas fizeram referência aos valores e sentimentos considerados essenciais para o funcionamento saudável de qualquer organização familiar. Sendo assim, não notamos diferenças relevantes quanto às representações sociais em ambos os momentos da pesquisa. Acreditamos, nesse caso, que as experiências estéticas propiciadas pelas obras filmicas vieram a reforçar o conceito inicial de “família ideal” que as educadoras já possuíam.

Quanto ao emprego do termo indutor “família desestruturada”, tínhamos como suposição que encontraríamos representações relacionadas à estruturação familiar, tais como, “separação”, “recasamento”, dentre outras anteriormente citadas. Os dados obtidos não corroboram com nossa suspeita inicial, visto que, desde a primeira etapa da pesquisa, as participantes fizeram referências ao funcionamento familiar e não ao arranjo.

Diante desse cenário, podemos observar que os núcleos centrais do pré-teste para o pós-teste, diante da palavra-estímulo “família desestruturada”, sofreu um acréscimo de determinadas representações. Como exemplo, à palavra “briga”, citada no momento inicial da pesquisa, foram incorporados sentimentos de “desafeto” e “falta de amor”.

Nos elementos intermediários, percebemos um deslocamento de palavras, sentimentos ou imagens, do pré- para o pós-teste de uma periferia para a outra. Isto nos induz a apontar que as participantes, desde o princípio da intervenção, mantiveram o discurso de que os aspectos desestabilizantes das famílias disfuncionais estão estreitamente relacionados ao desempenho dos papéis de seus integrantes, que, quando distorcidos, geram inadequações e mau funcionamento, o que independe da configuração familiar.

Esses dados nos apontam para um panorama distante das observações realizadas em nossa atuação profissional, há meia década, ou que pudessem minimamente reproduzir o discurso daquele paraninfo citado na introdução desta pesquisa. Assim como Pereira (2003, p. 08), acreditamos, que “[...] isso significa uma evolução no conceito de família. [...]. Em outras

palavras, o conceito de família se abriu, indo em direção a um conceito mais real, impulsionando pela própria realidade”. Tal aspecto se deve ao fato de que a organização familiar evoluiu junto com culturas, tradição, contexto político, legislativo, social e econômico e que reverberaram nas representações sociais acerca de famílias das educadoras que participaram dos testes.

Antes de findarmos esta etapa, é válido ressaltar que o Software EVOC fornece dados mais precisos diante de um número de evocações maiores, fator pode não ter colaborado para esta etapa da pesquisa, pois diante do pequeno número de participantes da intervenção, a quantidade de representações tende a ser reduzida, o que limita o número de palavras, sentimentos ou imagens que representem o núcleo central e os elementos intermediários acerca de “família”, “família desestruturada” e “família ideal”.

Dessa forma, recomendamos, para estudo futuros ou semelhantes ao nosso, que se empregue outro tipo de análise estatística que dê conta de responder as demandas da pesquisa, ou, então, que o número amostral seja relativamente superior ao que empregamos nesta tese.

Quadro 24 - Representações sociais mediante a evocação livre de palavras

| | Família | | Família ideal | | Família desestruturada | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste | Pré-teste | Pós-teste |
| Núcleo central | Amor (14) Segurança (05) | Amor (15) Carinho (04) Compreensão (04) União (06) | Amor (08) Diálogo (04) União (08) | Amor (13) União (04) | Briga (10) | Briga (09) Desafeto (04) Falta amor (07) |
| Elementos intermediários 1ª periferia | Companheirismo (04) União (04) | Cuidado (05) Felicidade (04) Respeito (09) | Companheirismo (04) Paciência (04) Respeito (06) | Afeto (06) Cuidado (04) Felicidade (04) Respeito (08) | Abandono (04) Desunião (04) Tristeza (05) Violência (04) | Abandono (05) Irresponsabilidade (07) |
| Elementos intermediários 2ª periferia | Carinho (02) Felicidade (02) Respeito (02) | | Felicidade (02) | Companheirismo (03) Suporte (02) | Desentendimento (02) Desrespeito (02) Falta amor (03) Filho desamparado (02) Individualismo (02) Infelicidade (02) | Descompromisso (02) Desrespeito (02) Falta de condições (02) Infelicidade (02) |
| Elementos intermediários 3ª Periferia | Aconchego (02) Afeto (03) Alegria (02) Amizade (03) Apoio (03) Base (03) Cumplicidade (02) Fortaleza (02) Paz (03) | Aconchego (03) Afeto (02) Apoio (03) Atenção (02) Base (02) Companheirismo (02) Confiança (03) Segurança (02) | Afeto (02) Carinho (02) Compreensão (03) Filho (02) Flexibilidade (02) Proteção (03) | Aconchego (02) Compromisso (02) Confiança (02) Cumplicidade (02) Estrutura (02) Responsabilidade (02) | Carência (02) Complexo (02) Frustração (02) Insegurança (02) | Agressão (02) Desatenção (02) Desunião (03) Individualismo (02) Mágoa (03) Transtorno emocional (02) Tristeza (03) |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

5.2 Inventário baseado na escala *Likert*

A aplicação de um inventário baseado na escala *Likert* teve o intuito de complementar as representações obtidas com o instrumento de evocação livre de palavras, apresentando aos respondentes frases afirmativas contendo valores associados às noções de “família”, “família desestruturada” e “família ideal” e que a participante poderia responder de acordo com o grau de concordância ou não em relação à frase do questionário. As opções para serem assinaladas eram: “concordo”, “nem discordo nem concordo” e “discordo”.

Adotamos o ponto de neutralidade por acreditarmos ser possível que a respondente não tenha uma opinião ou experiência no tocante aos conteúdos das frases e que essa resposta seja a mais indicada. Portanto, faremos uso do termo “neutralidade” como sinônimo do nível intermediário de avaliação, caracterizado como “nem discordo nem concordo” nas discussões que seguem.

Optamos pela ordem de aplicação no pré- e no pós-teste do questionário baseado no modelo da escala *Likert*, após o questionário de evocação de palavras, por acreditarmos que sentimentos ou imagens que pudessem conter nas frases afirmativas daquele instrumento pudessem inspirar as participantes na hora de evocarem suas representações sociais.

Essa ferramenta teve o intuito de avaliar se houve alterações significativas nos níveis de concordância das frases afirmativas mediante a experiência estética propiciada pelo “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”.

Nas seções que seguem, apresentamos os resultados estatísticos das questões, agrupadas em três categorias: “família”, “família desestruturada” e “família ideal”. Por fim, apresentamos nossas percepções acerca do panorama ofertado pela análise estatística.

5.2.1 Família

As frases afirmativas que se referiam ao conceito de “família” foram apresentadas junto as questões que versavam sobre as demais categorias de análise, que serão discutidas na sequência, tais como: família desestruturada, família ideal, ritos escolares e família e cinema e formação continuada.

Depois de respondido os níveis de concordância, discordância ou neutralidade, eles foram analisados por meio do teste não paramétrico de *Wilcoxon*, em que podemos observar

se houve diferenças significativas nos dois momentos da pesquisa, no que se refere ao pré- e ao pós-teste, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Família

| FAMÍLIA | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|------|---------------------------|------|----------|------|-----------|-----|---------------------------|------|----------|------|
| | Pré-teste | | | | | | Pós-teste | | | | | |
| | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Família é todo e qualquer agrupamento de pessoas onde permeie o afeto, ou seja, todo e qualquer grupo no qual os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 13 | 86,7 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 14 | 93,3 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,564 | | | | | | | | | | | | |
| Toda e qualquer forma de organização familiar tem a capacidade de responder efetivamente às demandas da vida cotidiana, assumindo o cuidado e o compromisso com sua própria vida e a daqueles que delas dependem | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 | 11 | 73,3 | 1 | 6,7 | 2 | 13,3 | 12 | 80,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,180 | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Podemos observar, então, que as frases correspondentes às categorias “família”: “Família é todo e qualquer agrupamento de pessoas onde permeie o afeto, ou seja, todo e qualquer grupo no qual os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar”, bem como “Toda e qualquer forma de organização familiar tem a capacidade de responder efetivamente às demandas da vida cotidiana, assumindo o cuidado e o compromisso com sua própria vida e a daqueles que delas dependem”, não apresentaram diferença estatística entre as situações de pré- e pós-intervenção por meio do teste. Elas apresentaram (p -valor > 0,05), indicando que os valores de concordância com ambas às informações foram muito semelhantes em ambos os momentos, de 86,7% para 93,3% na primeira assertiva e 73,3% para 80% na segunda.

5.2.2 Família desestruturada

A tabela 2 aponta os índices obtidos pré- e pós intervenção, no que se refere à “família desestruturada”. A elaboração das frases foi previamente pensada, associando fatores

referentes tanto à organização quanto ao funcionamento familiar, com o intuito de averiguar possíveis propensões dos respondentes, a um ou outro aspecto, ou mesmo ambos:

Tabela 2 - Família desestruturada

| | FAMÍLIA DESESTRUTURADA | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|------|---------------------------|------|----------|------|-----------|------|---------------------------|------|----------|------|
| | Pré-teste | | | | | | Pós-teste | | | | | |
| | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Famílias desestruturadas são aquelas em que falta a presença paterna ou materna. | 8 | 53,3 | 4 | 26,7 | 3 | 20,0 | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,053 | | | | | | | | | | | | |
| Famílias desestruturadas são aquelas em que não há regras claras e definidas e isso não tem nenhuma relação com o tipo de família. | 2 | 13,3 | 4 | 26,7 | 9 | 60,0 | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 | 11 | 73,3 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,705 | | | | | | | | | | | | |
| Alunos oriundos de famílias desestruturadas apresentam desvios de comportamentos e problemas de aprendizagem escolar. | 1 | 6,7 | 5 | 33,3 | 9 | 60,0 | 2 | 13,3 | 10 | 66,7 | 3 | 20,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,020 | | | | | | | | | | | | |
| Crianças educadas por outros tipos de família, que não seja a tradicional, serão adultos desajustados e propensos à delinquência juvenil, a violência, as drogações e a desorientação. | 11 | 73,3 | 4 | 26,7 | 0 | 0,0 | 14 | 93,3 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,480 | | | | | | | | | | | | |
| Pais ou mães solteiros têm mais dificuldades em educar seus filhos devido à ausência de uma figura masculina ou feminina. | 11 | 73,3 | 2 | 13,3 | 2 | 13,3 | 14 | 93,3 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,059 | | | | | | | | | | | | |
| Famílias homossexuais não conseguem educar seus filhos pela ausência da figura masculina ou feminina. | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 13 | 86,7 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,317 | | | | | | | | | | | | |
| As famílias da contemporaneidade não são mais semelhantes à de nossos ancestrais. | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 13 | 86,7 | 0 | 0,0 | 3 | 20,0 | 12 | 80,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,564 | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Utilizando o nível de significância de 5%, é possível observarmos que na categoria “família desestruturada” houve alterações estatisticamente relevantes, sendo que apenas em duas afirmativas: “famílias desestruturadas são aquelas em que falta a presença paterna ou

materna” e “alunos oriundos de família desestruturadas apresentam desvios de comportamentos e problemas de aprendizagem escolar”, nas situações de pré- e pós-teste, obtivemos (p -valor < 0,05).

53,3% das respondentes discordavam da primeira afirmativa no momento da pré-intervenção. Após a intervenção, 80% passou a discordar que famílias sem a presença paterna ou materna sejam famílias com mau funcionamento, apresentando um P -valor teste de Wilcoxon: 0,053.

Quanto à segunda proposição, que teve alterações estatísticas significativas, elencada na terceira ordem da tabela 2, 60% assinalou concordância e 33,3% não concordava e nem discordava dessa afirmação no pré-teste, sendo que o número de concordância caiu para 20% e o de neutralidade subiu para 66,7% no pós-teste, com P -valor teste de Wilcoxon: 0,020.

Em suma, inicialmente, mais da metade das professoras concordava com a afirmação de que alunos advindos de famílias desestruturadas apresentam desvios de comportamentos e problemas de aprendizagem escolar e aproximadamente um terço das entrevistadas não tinha uma opinião manifesta sobre o assunto. Após o programa de intervenção, um quinto das respondentes continuou a concordar com essa afirmação e o índice de neutralidade praticamente dobrou.

A assertiva destacada na segunda posição da tabela 2: “Famílias desestruturadas são aquelas em que não há regras claras e definidas e isso não tem nenhuma relação com o tipo de família”, teve um índice de constância nos dois momentos de aplicação do questionário, sendo que de 60% no pré-teste, houve um incremento de 13% no nível de concordância no pós-teste. Essa diferença não pode ser detectada estatisticamente e, portanto, não pode ser considerada como uma mudança representativa.

Perquiridas se “crianças educadas por outros tipos de família, que não seja a tradicional, serão adultos desajustados e propensos à delinquência juvenil, a violência, as drogas e a desorientação” e “Pais ou mães solteiros têm mais dificuldades em educar seus filhos devido à ausência de uma figura masculina ou feminina”, as participantes mantiveram o posicionamento de discordância desses aspectos, em ambas as proposições, de 73,3% para 93,3%, respectivamente, no momento anterior e posterior a intervenção, não refletindo estatisticamente nos momentos pré- e pós-intervenção.

O olhar positivo sobre a família homossexual foi perceptível nos resultados do pré-teste, mantido ao longo do processo de formação, bem como no pós-teste. Quando questionadas se “Famílias homossexuais não conseguem educar seus filhos pela ausência da

figura masculina ou feminina”, 80% das educadoras discordaram da afirmativa no primeiro momento e 86,7% após a intervenção negou esse pressuposto.

Um total de 86,7% concordou que “As famílias da contemporaneidade não são mais semelhantes à de nossos ancestrais” no pré-teste, sendo que 80% do total de respondentes manteve esse posicionamento após a intervenção empregando o cinema.

5.2.3 Família ideal

O conceito de “família ideal” foi abordado de maneira a verificar se as percepções das respondentes possuem relações com a configuração de família ou com o funcionamento familiar. Assim, as questões variam entre a concordância e a discordância de determinadas características dessas organizações.

Tabela 3 - Família Ideal

| | FAMÍLIA IDEAL | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|------|---------------------------|------|----------|------|-----------|------|---------------------------|------|----------|------|
| | Pré-teste | | | | | | Pós-teste | | | | | |
| | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| A família ideal é aquela cujo núcleo é formado por pais e filhos unidos a partir do casamento regulado e regulamentado pelo Estado, considerada como família tradicional. | 2 | 13,3 | 10 | 66,7 | 3 | 20,0 | 14 | 93,3 | 1 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,001 | | | | | | | | | | | | |
| Mesmo que existam outros modelos de famílias, predomina no cenário escolar brasileiro a família tradicional. | 1 | 6,7 | 4 | 26,7 | 10 | 66,7 | 3 | 20,0 | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,034 | | | | | | | | | | | | |
| Apenas as famílias tradicionais conseguem superar as adversidades e buscar soluções saudáveis para o desenvolvimento de seus membros. | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 | 13 | 86,7 | 2 | 13,3 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,317 | | | | | | | | | | | | |
| O casamento é o único instituto formador e legitimador da família brasileira. | 10 | 66,7 | 5 | 33,3 | 0 | 0,0 | 11 | 73,3 | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,999 | | | | | | | | | | | | |
| Do ponto de vista religioso, a família constituída pelo homem e pela mulher é o modelo ideal de união. | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 14 | 93,3 | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 | 11 | 73,3 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,063 | | | | | | | | | | | | |
| A função primordial do casamento está associada à procriação. | 7 | 46,7 | 4 | 26,7 | 4 | 26,7 | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,038 | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Observando a tabela 3, é possível notarmos que o teste de Wilcoxon apontou diferenças significativas, *p-valor* < 0,05 nas situações de pré- e pós-intervenção para três afirmações.

Na proposição: “a família ideal é aquela cujo núcleo é formado por pais e filhos unidos a partir do casamento regulado e regulamentado pelo Estado, considerada como família tradicional” predominava no pré-teste a neutralidade, sendo que 66,7% das educadoras não concordavam e nem discordavam dessa afirmação, ao passo que 20% tomava esse pressuposto como verdadeiro. Esse dado sofreu alterações com *P-valor teste de Wilcoxon*: 0,001 após o Programa de Formação Continuada, pois, ao reaplicá-lo no pós-teste, foi possível perceber que 93,3% das participantes passaram a discordar dessa prerrogativa e ninguém mais concordou com tal aspecto.

No que se refere à assertiva: “mesmo que existam outros modelos de famílias, predomina no cenário escolar brasileiro a família tradicional”, no pré-teste, 66,7% concordava e 26,7% não concordava e nem discordava dessa afirmativa. No pós-teste, por sua vez, os resultados tanto de concordância quanto de neutralidade figuraram em 40%, apresentando um *P-valor teste de Wilcoxon*: 0,034.

Por fim, a terceira questão desse agrupamento de assertivas, que apresentou significância estatística, com *P-valor teste de Wilcoxon* de 0,038, foi aquela que abordou o seguinte conteúdo: “a função primordial do casamento está associada à procriação”, sendo que o nível de discordância praticamente dobrou do pré- para o pós-teste, de 46,7% para 80% e o número de concordância de 26,7% acabou por zerar após a intervenção.

Do número de participantes da coleta no pré-teste, 80% discordou que “apenas as famílias tradicionais conseguem superar as adversidades e buscar soluções saudáveis para o desenvolvimento de seus membros”, havendo um incremento de 6,7% nesse número no pós-teste – valor não significativo estatisticamente.

Quanto à afirmação de que “O casamento é o único instituto formador e legitimador da família brasileira”, 66,7% das participantes da pesquisa a refutaram no pré-teste e no pós-teste 73,3%.

As educadoras defenderam que, “do ponto de vista religioso, a família constituída pelo homem e pela mulher é o modelo ideal de união” com 93,3% no pré-teste e 73,3% no pós-teste. Nessa questão, pairou a dúvida se elas concordavam com esse posicionamento, ou se elas afirmaram que a igreja postula a família constituída pelo homem e a mulher como algo sagrado, condenando as organizações que não se adequam a esse modelo.

5.2.4 Análise Global do resultado do inventário baseado na Escala *Likert*

Ao analisar os resultados obtidos no questionário baseado na Escala *Likert*, no que se refere ao conceito de “família”, empregando o Teste de *Wilcoxon*, com $p\text{-valor} < 0,05$, não percebemos mudanças significativas de conceitos relacionados ao pré- e ao pós-teste.

Podemos inferir duas possibilidades para esse dado. A primeira é que o número reduzido de assertivas – 02 ao todo – limitou a categorização do conceito, uma vez que a escolha do número de itens na escala, bem como o número de questões da categoria, pode ter impactado também nos testes estatísticos realizados nas análises dos dados.

A segunda suspeita vem a corroborar os dados obtidos na aplicação do questionário de evocação livre de palavras e se refere ao conceito positivado acerca das representações de família, como sendo todo e qualquer agrupamento de pessoas em que permeie o afeto, ou seja, todo e qualquer grupo em que os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar. Afinal, como afirma uma professora, “[...] *independentemente do tipo de família e como ela se constitui, é o amor e a amizade do lar e que faz com que nos tornemos pessoas realizadas.*”, de tal maneira que tenhamos a capacidade de responder efetivamente às demandas da vida cotidiana, assumindo o cuidado com nossa própria vida e com a daqueles que de nós dependem. O cinema, enquanto experiência estética, veio apenas fortalecer as percepções que as professoras mantiveram ao longo da pesquisa.

Quando nos referimos aos conceitos de “família desestruturada”, na assertiva que “Famílias desestruturadas são aquelas em que falta a presença paterna ou materna” tivemos alterações significativas nos níveis de discordância do pré- para o pós-teste.

Atribuímos esse resultado à experiência estética vivenciada por meio da projeção dos filmes, pois é “[...] a relação que o homem estabelece com o ambiente, com a realidade, com os fatos diários, sustentada pela sensibilidade, que possibilita a leitura polissêmica do mundo, bem diversa da habitual e cotidianamente realizada pelo indivíduo.” (AMORIM, 2007, p. 77).

As obras fílmicas, como: “A razão do meu afeto”, “Baby love, Bella”, “Os garotos estão de volta”, “Um Dia Desses e Uma lição de amor”, facilitaram a mudança na percepção/entendimento das professoras, pois retratavam famílias caracterizadas pela ausência do pai ou da mãe, mas que apresentavam características que as capacitaram, em determinados momentos das narrativas, a responderem de forma efetiva e proativa às adversidades que se levantavam, assumindo o compromisso com o bom funcionamento familiar.

Quanto à afirmativa: “alunos oriundos de famílias desestruturadas apresentam desvios de comportamentos e problemas de aprendizagem escolar”, novamente, tivemos alterações estatísticas relevantes. Inicialmente, no momento da pré-intervenção, as professoras reproduziram o discurso da “família desestruturada”, como sendo, em partes, responsável pelo fracasso escolar, no que se refere à aprendizagem escolar formal e à aquisição de regras básicas da convivência humana devido a sua configuração.

Esse posicionamento foi perceptível nas falas de algumas professoras:

“Vemos também, falhas na educação, [...] que devido à falta dos pais, as crianças, às vezes, apresentam várias dificuldades, tanto comportamental, que é a mais comum, como tantas outras.”.

A criança, “[...] ao chegar ao ambiente escolar, muitas vezes é tratada com discriminação, não só pelos colegas, mas, infelizmente pelo próprio corpo docente da instituição” – afirmou uma professora, ao fazer referência aos alunos que advêm de famílias com mau funcionamento.

A adoção de parâmetros distanciados dos modelos tradicionais de família, que a escola e os professores muitas vezes defendem, leva-os ao estranhamento em relação a esses “novos pais e mães”. Essa visão pode se manifestar de forma velada ou explícita, intra e extramuros escolares, ou nos sistemas de informação mundial e acabam por se fortalecer diante das incertezas, tanto das famílias como das escolas, que se acusam mutuamente, desconsiderando o movimento e a dinâmica dos distintos fatores que estão na base desses sistemas ecológicos (BROFENBRENNER, 1977, 1994; WALSH, 1998, 2005; CRUZ; SANTOS, 2008).

Embora possamos reconhecer que educadores compreendam que a família seja fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, não é cabível responsabilizá-las pela qualidade do desempenho escolar dos alunos, pautado em sua organização, pois o bom ou o mau desempenho escolar não depende exclusivamente da sua configuração. “Outros inúmeros fatores (sociais, políticos, econômicos e culturais) [e de funcionamento interno da família] influem no desempenho, bem como no sucesso ou no fracasso escolar dos alunos, inclusive o tipo de participação requerido de qualquer espécie de família [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR; MORAES; COIMBRA, 2015, p. 272), bem como de elementos próprios da organização escolar e da prática do professor.

Após o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, parte considerável das professoras deixaram de afirmar, taxativamente, que as famílias em desordem potencializam

as dificuldades de aprendizagem ou possíveis transtornos por parte dos alunos. No entanto, a neutralidade imperou nesse momento, como se a família não pudesse ser culpabilizada, tampouco isenta da responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar.

Essa imparcialidade se deve, em parte, à visão de algumas educadoras de que a família, independentemente de como ela se organiza, não deve ser considerada como o único contexto que a criança tenha a possibilidade de experienciar e expandir seu repertório como indivíduo, em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Apesar disto, reflete uma queixa de parte do professorado, com relação ao afastamento da família do âmbito escolar, delegando exclusivamente a escola todo o processo de formação do ser social, como aponta uma professora:

“O correto é que a criança venha com uma base de educação de casa e muitas vezes nos deparamos com a triste realidade, que devido à correria do dia a dia, os pais estão deixando de lado a educação dos filhos e isso é lamentável, sendo assim, a criança deixa de obter informações que são necessárias para sua vida, tanto familiar quanto social.”

Assim, é essencial que a escola não se negue como partícipe do desenvolvimento integral do cidadão, pois, com a ampliação da jornada escolar e consequente permanência do aluno na instituição, cada vez mais, tem se atribuído a escola a tarefa de educar as crianças. Dito de outra forma, à escola, para além das suas funções básicas, tem sido imputada a missão de transmitir valores e princípios éticos e morais para convivência harmoniosa de seus alunos em sociedade, uma tarefa que, outrora, era exclusiva das famílias.

Corroborando essa prerrogativa, uma professora defendeu:

“[...] as crianças vão cedo para a escola, chegam cedinho vão só à tarde, quase noite para casa. Por este motivo é rotina ver a equipe da escola dar educação para as crianças. Por que digo isso? Pois se as crianças vão cedo, todavia, elas terão regras que serão dadas pelos orientadores, por exemplo: quando se sentar, quando se alimentar, quando e como falar, coisas que como disse eram feitas pela família [...]”

As demais questões não apresentaram alterações significativas entre os dados obtidos no pré- e no pós-teste e, nesse caso, acreditamos que as prerrogativas iniciais das respondentes foram fortalecidas pela experiência estética, por meio do cinema, pois os resultados se mantiveram muito próximos nos dois momentos da pesquisa. Temos como hipótese que isto se deve ao olhar positivo que as educadoras já possuíam acerca das famílias, atribuindo ao mau funcionamento delas a ausência de normas claras e condutas de convivência e não os aspectos que estejam atrelados a sua configuração, como podemos

observar no discurso de uma professora: “[...] *é preciso desalinhar-se dessa velha concepção [de família desestruturada] e dar ênfase maior no que ela realmente representa. Sua base não são as pessoas que a constitui, mas o amor incondicional que predomina nesse lar.*”.

Em uma breve síntese do que foi discutido sobre o termo “família desestruturada”, os dados fornecidos corroboraram as informações obtidas no teste de evocação livre de palavras, visto que as professoras associaram o conceito de “família desestruturada” ao funcionamento familiar e não a sua configuração, pois, nas palavras das educadoras, “[...] *o fator que define uma família não deve estar baseado em sua estrutura, mas sim no carinho e nas demonstrações de amor*”, portanto “*defino família como um lugar onde recebemos afeto, independentemente de seu formato.*”.

No agrupamento de questões que debatiam o conceito de “família ideal”, foram pontuados aspectos importantes para a nossa compreensão do ideário que as participantes possuíam no momento pré-intervenção e que se modificaram no momento pós-interventivo.

Na afirmativa: “a família ideal é aquela cujo núcleo é formado por pais e filhos unidos a partir do casamento regulado e regulamentado pelo Estado, considerada como família tradicional” predominou, no pré-teste, a neutralidade, ou seja, as respondentes nem concordaram e tampouco discordaram dessa prerrogativa.

Diante desse posicionamento, é válido considerarmos que “[...] o princípio da pluralidade das formas de família, teve seu marco histórico na Constituição da República de 1988, que trouxe inovações ao romper com o modelo familiar fundado unicamente no casamento, ao dispor sobre outras formas de família [...]” (PEREIRA, 2004, p. 117), passando a regular outros modelos familiares, como, por exemplo, a união estável e família monoparental.

A partir de então, muito se avançou no conceito de família, que deixou de ser uma entidade prevista legalmente apenas quando há o casamento regulamentado pelo Estado. Sendo assim, devemos reconhecer que,

[...] sem dúvida alguma, é o princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III) o principal marco de mudança do paradigma da família. A partir dele, tal ente passa a ser considerado um meio de promoção pessoal dos seus componentes. Por isso, o único requisito para a sua constituição não é mais jurídico e sim fático: o afeto. Nessa esteira, observa-se que a entidade familiar ultrapassa os limites da previsão jurídica [...] para abarcar todo e qualquer agrupamento de pessoas onde permeie o elemento afeto (*affectio familiae*) (ALVES, 2007, p. 330).

No entanto, o engessamento provocado pela lógica que rege a sociedade, onde reinava a moderna família burguesa, acabou perpassando gerações e constituindo o ideário de um modelo de família supostamente ideal e perfeito, como afirma Kehl (2006, p. 189), e que refletiu na coleta dos dados iniciais da pesquisa.

“É necessário que a sociedade abra os olhos para nossa realidade e inclua todas as formas de famílias na lei.”, defendeu uma professora.

A mudança dessa perspectiva se deu após o Programa de Formação Continuada, uma vez que grande parte das educadoras passou a discordar dessa afirmativa. Podemos afiançar, sustentados em Coelho (2012), que a sensibilização estética, por meio do cinema, foi uma ferramenta importante no estabelecimento desses novos códigos e repertórios simbólicos, pois as narrativas fílmicas, contribuíram para essa re/des/construção do imaginário coletivo, ao traduzir percepções legitimadas da família, como um agrupamento “[...] regido pela lei menos confiável entre os humanos: a lei dos afetos [...]” (KEHL, 2003, p. 02).

As narrativas fílmicas serviram como base para a re/significação do conceito de família, como algo que integra o universo das interpretações atribuídas pelos indivíduos e que caracterizam as interações sociais. A partir do momento que as educadoras captaram esses sentidos, passaram a compreender parte da rede simbólica constituinte das atuais famílias de nossa sociedade (ROUDINESCO, 2003; OLIVEIRA, 2009; COELHO, 2012).

Quanto à questão: “mesmo que existam outros modelos de famílias, predomina no cenário escolar brasileiro a família tradicional”, os níveis de concordância e neutralidade se equipararam no pós-teste. De certa forma, mesmo as professoras reconhecendo a existência de distintas configurações familiares, continuavam, nos momentos de pré- e pós intervenção, a afirmar que, quantitativamente, a família tradicional ainda predomina sobre as demais configurações familiares, ou, então, em ambas as situações, optaram por não definir um ponto de vista rígido, assumindo a neutralidade ou a dúvida quanto à exatidão da informação.

Devemos ressaltar que o Censo de 2010 nos aponta para 19 configurações familiares ou níveis de parentesco, contra outros 11 detectados no Censo de 2000. Nessa última amostragem, a família tradicional se fez presente em 49,9% dos lares visitados, ao passo que em 50,1% das casas a família adquiriu novos contornos (IBGE, 2010).

As possíveis combinações e arranjos familiares são características dos novos lares brasileiros, que variam enormemente de acordo com a fluidez com que seus membros se movimentam. Há dados que apontam que a proporção de brasileiros divorciados aumentou de 1,7% em 2000, para 3,1% em 2010, ao passo que o índice de casados caiu de 37% para 34,8%

em uma década (IBGE, 2010). Ao mesmo tempo, em 2010, o índice de casamentos no civil e religioso teve um índice de 42,9% contra 49,4% em 2000, sendo que, dessas pessoas que estava em união conjugal consensual, 6,1% já havia passado por outro casamento, portanto, eram divorciados (IBGE, 2010).

Atualmente 54,9% das famílias do Brasil são formadas por casais e filhos. Desse montante, 16,3% possui filhos de apenas um dos parceiros, ou frutos de relacionamentos anteriores de ambos os parceiros, o que consiste em um forte indício de uniões reconstituídas (IBGE, 2010).

Possivelmente, no Censo de 2020, teremos alterações significativas nesses índices, o que nos fornecerá um novo panorama acerca das famílias, que visivelmente mudarão suas formas. Tais mudanças são significativas não apenas na sociedade, mas na indústria do imaginário pós-moderno, no cinema, na mídia, na televisão e em nossas próprias relações.

Acreditamos que nesse ponto da pesquisa, as professoras assumiram a neutralidade, ou a concordância com tal afirmação, talvez, pelo fato de não terem conhecimento aprofundado desses dados, sendo que essas informações não foram discutidas no Curso de Formação. Outro aspecto que talvez tenha influenciado esse ponto de vista se deve ao período de turbulência pelo qual passávamos, com a enquete do Portal da Câmara, incluída em 11 de fevereiro de 2014.

Para conhecimento do leitor, a referida pesquisa tinha por objetivo avaliar se os cidadãos eram favoráveis ou contrários ao conceito incluído no Projeto de Lei 6583/13, do deputado Anderson Ferreira (PR-PE), que cria o Estatuto da Família, por meio do seguinte questionamento: “Você concorda com a definição de família como núcleo formado a partir da união entre homem e mulher, prevista no projeto que cria o Estatuto da Família?”.

As contendas acerca dessa premissa se alastraram como rastilho de pólvora nas redes sociais, formando correntes contrárias – em parte por movimentos sociais, como o Movimento LGBT, Movimento Feminista, dentre outros – e favoráveis – em parte proposta por fundamentalistas religiosos –, vindo a culminar na aprovação com 52,86% dos votos favoráveis a essa definição, contra 46,76%, contrários e 0,38% não possui uma opinião formada.

Percebemos o reflexo dessa pesquisa no discurso de uma professora: “*Em 2015, o Estatuto da Família defendeu que família é formada a partir da união de um homem e uma mulher [...]*”.

Ainda no agrupamento das questões que faziam referência a “família ideal”, a questão que defendia a função primordial do casamento associada à procriação passou a ser discordado no pós-teste, mediante a sensibilização estética. A princípio, as respondentes defenderam que o casamento tem como fator basilar a procriação. Talvez, esse aspecto esteja relacionado aos princípios religiosos, perceptíveis na defesa, tanto no pré- quanto no pós-teste, da afirmativa: “do ponto de vista religioso, a família constituída pelo homem e pela mulher é o modelo ideal de união” – o que vem complementar nossa suspeição.

Em seus estudos, Barcellos (2013, p. 17) aponta que essa prerrogativa, da família matrimonial decorre da intervenção da igreja nas relações afetivas, “[...] com o intuito de conservar a moralidade e os bons costumes, estabelecendo proibições de cunho cultural, ou seja, neste sistema, a família tem função reprodutiva somente, o único motivo do casamento é a procriação [...]”. Após a intervenção, fundamentada na experiência estética, podemos constatar que esse conceito ruiu, ou seja, as educadoras passaram a discordar de que o casamento seja um instituto associado à perpetuação da espécie humana, mas uma organização que se “[...] constitui através da livre escolha dos cônjuges fundamentada no amor conjugal [...]” (HINTZ, 2001, p. 10).

A produção desse novo sentido, após a intervenção com o cinema, foi propiciada pelo entrelaçamento das trajetórias de vida das participantes da pesquisa com as narrativas fílmicas, possibilitando que elas suspendessem seus preconceitos e estereótipos, acerca do ideário de família. Isto se deve ao fato de que a experiência as confronta com a evidência do limite de sua interpretação, levando-as a explorar distintas maneiras de compreender as famílias, o que permite uma abertura à diversidade de sentidos do mundo – isto é, de formas de sentir a realidade –, levando-as a compreender os reais fatores que permeiam essa instituição: o afeto e o respeito (HINTZ, 2001; PEREIRA, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR; LIBÓRIO; MAIO, 2015).

Em breves palavras, algumas das questões que versaram sobre o conceito de “família ideal” sofreram alterações nos momentos iniciais e finais da pesquisa. Se, a princípio, as participantes acreditavam que predominava a configuração familiar tradicional no cenário brasileiro, boa parte preferiu não opinar após a intervenção, talvez por dúvida quanto à informação. Ademais, enquanto preferiram manter a neutralidade na primeira aplicação do instrumento, boa parte passou a discordar que a família ideal é aquela regulada pelo Estado. Se antes, quase metade das respondentes discordou que as pessoas se casam com o intuito de

procriar, após o Programa de Formação, um quarto das educadoras passou a discordar desse fato.

Baseado nessas premissas, os dados obtidos nesse aglomerado de questões reafirmam as discussões realizadas até o presente momento, de que a família ideal é aquela que consegue superar as adversidades e buscar soluções saudáveis para o desenvolvimento de seus membros e isso independe da sua configuração.

Nesse ponto de nossas discussões, devemos ressaltar dois pontos cruciais de nosso estudo, quanto à aplicação do instrumento baseado na Escala *Likert*. O primeiro se refere às questões que tratam da “família ideal”, em que percebemos uma dubiedade nas assertivas: “a família ideal é aquela cujo núcleo é formado por pais e filhos unidos a partir do casamento regulado e regulamentado pelo Estado, considerada como família tradicional” e “o casamento é o único instituto formador e legitimador da família brasileira”, pois ambas possuem basicamente o mesmo sentido conotativo e, logo, buscavam avaliar a mesma representação, sendo que a primeira sofreu variações estatísticas e a segunda não.

O segundo aspecto, detectado após a aplicação do teste baseado na Escala *Likert*, está amparado em Dalmoro e Vieira (2013), ao apontarem que o emprego de um questionário, nesse modelo, com três itens (concordo, não concordo e nem concordo e discordo), é indicado para pesquisas em que se busca diminuir o número total de opções a serem analisadas. Por exemplo, em nosso caso, um instrumento de 23 afirmativas, com escala de três pontos, englobará 69 opções a serem analisadas, em dois momentos, no pré- e pós-teste.

Porém, o número reduzido de opções de escolha encolhe o teste, ao mesmo tempo em que diminui sua eficiência para pequenas quantidades de respondentes, como é o nosso caso. Sendo assim, uma escala de três pontos não fornece uma boa discriminação das respostas, o que limita o método de análise dos dados.

Esse fator pode ter sido um interveniente no resultado de nossa pesquisa, já que pelo fato da amostra estudada ser reduzida não conseguimos aplicar a análise estatística do teste *t-Student* e tivemos poucas variações nas análises estatísticas empregando o teste de *Wilcoxon*.

Portanto, indicamos para estudos futuros, que a escala de três pontos seja preterida em relação às escalas de cinco e sete pontos, caso o grupo amostral seja pequeno ou que se apliquem outros instrumentos na coleta de dados, que possibilitem a detecção de pequenas variâncias estatísticas.

5.3 Entrevista do Genograma Familiar

Como as estruturas familiares têm sofrido alterações significativas, é importante que exploremos, para além dos conceitos de famílias que as participantes da pesquisa possuem, como elas organizam sua unidade familiar e quem elas incluem na imagem da sua própria família: quem é importante, quais são os papéis desempenhados e os significados desses relacionamentos.

Nesse sentido, o Genograma Familiar é considerado uma ferramenta útil, que visa à exploração dos padrões passados da família de origem, bem como auxilia na “[...] descrição da configuração atual do sistema familiar; na demarcação dos arranjos de vida nas várias famílias; na observação dos padrões de aliança, conflito e rompimento; e na identificação dos recursos existentes e potenciais na rede familiar ampliada e social.” (WALSH, 2005, p. 38).

A entrevista do Genograma foi empregada em um único momento da pesquisa, no pré-teste, com o intuito de confrontar duas suspeitas. A primeira é que as participantes, independentemente de sua organização familiar, atribuiriam características a “família ideal” como sendo uma união estável entre um homem, que exerça a função de pai, e uma mulher, que desempenhe o papel materno. A segunda corresponde a uma indagação sobre a representação de “família desestruturada” ser projetada – por professoras cuja família se organiza tanto no modelo tradicional como não tradicional – como aquela que se configura de forma não convencional.

Acreditávamos, a princípio, que as “[...] definições legais e consanguíneas de “família” e das normas sociais da família nuclear poderiam impedir as educadoras de revelar relacionamentos significativos [...]” (WALSH, 2005, p. 38), como um reflexo da imposição de um ideário familiar tradicional.

Kehl (2001, p. 36) chama esse processo de dívida e ele é resultante “[...] de nossa idealização do passado e de nossa nostalgia de um mundo que nos parecia mais seguro, diante das modalidades de desamparo que enfrentamos hoje [...]”. Imaginávamos que essa suposta dívida seria invocada a qualquer momento, mesmo por aquelas participantes cuja estrutura familiar, projetada por meio do Genograma Familiar, fosse organizada em modelos não convencionais.

Nossa suposição inicial não foi referendada, pois mesmo as educadoras cujo núcleo familiar era considerado tradicional – 09 participantes – não reproduziram esse discurso –

talvez, pela singularidade do grupo evidenciada no decorrer do processo de intervenção, onde percebemos uma visão positiva quanto às organizações familiares não convencionais.

As demais participantes (06), que advinham de outras configurações familiares, tais como: monoparental (constituída por um progenitor que coabita com os seus descendentes), reconstituída (existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges), com agregados (coabitam ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitores e/ou filhos) e família dança a dois (por familiares, de sangue ou não, sem relação conjugal ou parental (avó e neto, tia e sobrinha, irmãos, primos, cunhados, etc.) também não o reproduziram.

Sendo assim, a entrevista do genograma permitiu nos aproximar das configurações familiares das participantes, mas não confirmou nossas suspeitas iniciais. Pautados nesse dado e nas demais informações coletadas, percebemos que as participantes, assim como Kehl (2003, p. 05), apontam que independentemente “[...] que se trate de uma mãe solteira com seu único filho ou de uma família resultante de três uniões desfeitas e refeitas, com meia dúzia de filhos vindos de uniões anteriores de ambos os cônjuges, ou ainda de um par homossexual que conseguiu adotar legalmente uma criança”, o que deve ser propagado é o afeto, o desejo e o amor sexual.

5.4 Questionário de avaliação pessoal da intervenção e o conceito de família

Se a estatística é limitada para pequenas variações nas representações acerca de família, um questionário aberto possibilita ao respondente maior autonomia para discorrer sobre a temática em questão. Com o propósito de avaliar o efeito da intervenção é que o questionário de avaliação da intervenção foi elaborado e aplicado no pós-teste.

A partir dessa ferramenta foi possível analisarmos o posicionamento e os significados que os sujeitos atribuíram ao conceito de “família”, no momento pós-interventivo, permitindo a análise dos sentidos que a instituição familiar possui na vida cotidiana das participantes do estudo, bem como das influências que o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema” produziu na vida das educadoras, seja enquanto sujeitos, seja como constituintes de nossa sociedade.

Uma questão em especial nos interessa neste momento, por tratar especificamente do conceito de família: “na sua percepção pessoal o conceito sobre família que você possuía antes do programa de formação e após a intervenção continua sendo o mesmo? Por quê?”.

As respostas obtidas com esse instrumento nos possibilitaram estabelecer três categorias. A primeira corresponde ao olhar positivo sobre a família, solidificado pela Formação Continuada; a segunda reacende a visão acolhedora das participantes às distintas organizações familiares e a última condiz a uma mudança radical no conceito de família.

5.4.1 O olhar positivo sobre a família

Pautados nos dados fornecidos pela evocação livre de palavras, pelas respostas dadas ao questionário elaborado com base na Escala *Likert* e pelo posicionamento ao questionário de avaliação da intervenção, podemos constatar que parte das participantes do projeto já possuía uma visão afável às distintas formas de organização familiar, que foi consolidada por meio das trajetórias de família narradas nos filmes.

A princípio, a visão positiva aludida pelas educadoras, em parte, sustenta-se em sentimentos, como o amor, o cuidado, a união e o respeito, reafirmando as percepções relatadas no teste de evocação livre de palavras e no questionário no modelo da Escala *Likert*, como podemos observar em seus relatos, escritos no questionário de avaliação:

“[...] sempre vi a família como um grupo de pessoas unidas, onde o que predomina é o amor incondicional ao outro, porém, tive oportunidade de ampliar essa visão. Independentemente do fato de ser filme, é como se eu tivesse vivenciado aquilo, eu pude me colocar no lugar de cada um.”.

“[...] a família independe de vários aspectos, sendo que a família o que é importante é o amor e a responsabilidade de todos os membros nela inserido.”.

“Reforçou o que acredito ser “família”. Não importa quem são os indivíduos e sim como eles se relacionam e se esforçam para que tudo dê certo e todos fiquem bem, cuidado mútuo.”.

“[...] sempre vi a instituição família como aquela onde há amor, respeito e união, independente de sua composição.”.

5.4.2 A visão acolhedora das distintas organizações familiares

Um segundo ponto que merece destaque se refere à visão acolhedora das educadoras, para com as famílias organizadas em modelos não convencionais, que uma parcela significativa assumiu possuir, antes do Programa de Formação, e que foi reavivada por meio das trajetórias que as obras cinematográficas narraram.

“Sim. Já tinha uma percepção que família não é somente à família tradicional, e este programa fortaleceu e deu um novo embasamento a isto.”.

“Meu conceito de família sempre esteve relacionado com o cuidado e o amor, isso se confirmou com os encontros, a diferença foi pensar nas novas configurações que também são famílias.”.

“Sim, pois as famílias não convencionais também são famílias e eu sou de uma família não convencional.”.

O acolhimento aos distintos arranjos familiares despertou em uma educadora outro tipo de preocupação, associada ao processo de formação e educação das crianças, enquanto seres sociais, oriundas de famílias não convencionais, como evidencia sua preleção:

“Sempre tive em mente o amor como base de uma família, porém, não entendia muito bem como funcionava os outros modelos familiares e a partir dos nossos encontros pude perceber que a maneira como ela se estrutura não afeta em nada na educação ou na formação de uma criança, desde que, aja amor e união nessa família.”.

A escola enquanto sistema integrador e formador do cidadão também foi questionada enquanto um contexto promotor de resiliência, de crianças advindas de distintas configurações familiares, que, na figura de seus educadores, precisa repensar sua atuação com vistas ao acolhimento e integração dessas crianças em seus ritos:

“No início já pensava nesta relação de que a família não deve ser somente a tradicional, como ouvimos falar, e com a formação, pude concretizar e pensar mais na realidade escolar das crianças.”.

5.4.3 Mudanças no conceito de família pós-intervenção

Em última instância, a mudança no conceito de família foi um aspecto relevante a ser observado nessa etapa da pesquisa. As educadoras assumiram seus preceitos e o desconhecimento acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais anteriores ao

processo de formação, ao passo que a sensibilização estética, induzida pelas narrativas cinematográficas, possibilitou o extrapolar pela arte, que “[...] se dirige para incluir outros campos em que a sensibilidade, a percepção e a criatividade complementam a ordem da razão [...]” (SOARES, 2008, p. 38).

O termo “família desestruturada” assumiu um novo sentido com o desenrolar da intervenção, pois se as famílias organizadas em modelos não convencionais eram vistas como “desestruturadas”, após a intervenção as professoras passaram a perceber que estrutura não tem nenhuma relação com a configuração, mas com os sentimentos que permeiam as relações familiares:

“Não. Tinha a percepção de que somente as famílias tradicionais eram estruturadas.”.

“Não, porque agora entendo que o conceito família, está ligado mais ao amor, independente de sua constituição.”.

A resignificação de conceitos não ocorre aleatoriamente, nossos valores e ideais são re/des/construídos ao longo de nossa vida. Para que eles sofram mudanças, fatores intervenientes devem exercer forte influência sobre esses princípios.

Nesse sentido, podemos atribuir ao cinema, às discussões, às dinâmicas, às reflexões pessoais, às trocas de ideias e ao confronto de diferentes perspectivas entre as professoras do grupo – enquanto estratégia des/estabilizadora desse processo, por meio da sensibilização – um importante papel na solidificação de um novo quadro que possibilitou as mudanças na percepção e valores acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais.

“Antes do Programa, confesso que tinha receio em falar, e até mesmo expor a minha opinião. Mas, depois de vivenciar cada encontro, ouvir sobre a vida das companheiras do curso, passei a pensar diferente.”.

“Conforme o programa de formação ia se desenvolvendo, da mesma forma minhas percepções também, nesse sentido, hoje posso afirmar por mim, que não é só a família tradicional que tem a capacidade para criar e educar um filho.”.

“Mudou e muito, não só através dos filmes, mas também das conversas, trabalhos e relatos das outras integrantes do curso.”.

“Não. Alguns conceitos sobre a separação entre os pais foram reformulados após o curso. Nem sempre a separação é um processo negativo para um filho. Mães ou pais que optam por criar seus filhos sozinhas/sozinhos também podem estar buscando uma melhor experiência de vida para seus filhos.”.

5.4.4 Análise global sobre a percepção das participantes quanto ao conceito de “família” baseado no questionário de avaliação pessoal da intervenção

Vale lembrar que diante dos dados obtidos, três categorias puderam ser pensadas: o olhar positivo sobre a família, a visão acolhedora às distintas configurações familiares e as mudanças no sentido de família pós-intervenção.

É possível afirmarmos que os discursos que sustentaram a primeira e a segunda categoria se complementaram e encontraram respaldo um no outro, pois quando pensamos em uma visão positivada sobre as famílias, estamos nos referindo ao olhar despido de preconceitos, suposições, indiferenças e em que prevaleça a cultura do respeito.

Olhar a pluralidade familiar com flexibilidade é não a penalizar por se organizar fora de padrões tradicionalistas e moralistas, mas considerá-la uma instituição que se configurara sustentada no amor, afeto, cuidado, respeito e na cumplicidade entre seus componentes, e que estes são princípios basilares para torná-la um local de remanso para seus entes.

Dentro da visão acolhedora das educadoras, a inquietação com a educação e a formação das crianças, frutos das relações familiares não convencionais, encontra respaldo em Kehl (2001, p. 36), ao defender que independentemente da forma como a família se organiza, “[...] cabe aos adultos que assumiram o encargo de uma criança, o risco e a responsabilidade de educa-la e prepara-la para a vida, na medida em que isto é possível [...]”.

O abandono e a conseqüente falta de educação, como aspectos que podem comprometer o desenvolvimento integral da criança, ocorrem quando o adulto não consegue sustentar sua diferença diante da criança.

[...] Fora isso, sabemos que todos os ‘papéis’ dos agentes familiares são substituíveis – por isso é que os chamamos de papéis. O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível (KEHL, 2003, p. 05).

A manutenção do bem-estar da criança, enquanto papel a ser desenvolvido por um adulto responsável, ou um conjunto deles, tem sido uma tarefa cada dia mais partilhada com outros adultos, fora do contexto familiar, como, por exemplo, a comunidade escolar.

Sendo assim, a escola passou a ser percebida pelas educadoras como um sistema capaz de contribuir para o desenvolvimento saudável da criança, dentro de uma visão acolhedora, visto que, junto com a família, é um microsistema promotor de resiliência de seu alunado, como atestam Henderson e Milstein (2010, p. 37):

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. [...] hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos.

Em última instância, na categoria que se refere à ressignificação do conceito de família, percebemos a mudança radical de algumas educadoras, com relação à visão de famílias organizadas em modelos não convencionais, assumindo que não apenas a família tradicional é capaz de propiciar um desenvolvimento saudável de seus membros, mas que qualquer família com eficientes condutas de funcionamento também o seja.

Esse novo olhar nos leva a reafirmar que o cinema, como aponta Duarte e Alegria (2008), guarda em si uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do sensível, quanto às distintas formas de organizações familiares, perceptível nos discursos docentes, que adquiriram novos significados e significantes após o programa de intervenção.

5.5 Estratégias docentes para a inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais

A escola, dentro da teoria das Representações Sociais, é considerada por estudiosos, como Bronfenbrenner (1977, 1994), como o segundo contexto mais próximo à criança, após a família. Nesse sentido, é considerada um importante sistema, dentro de uma vasta rede de proteção, que contribui significativamente para a promoção da resiliência, como defendem Henderson e Milstein (2010). Porém, se a relação entre família e escola não for de reciprocidade, os aspectos promotores da resiliência tendem a ruir, desencadeando uma situação de crise e isto pode ser uma das consequências da adoção de estratégias ineficientes de inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais.

Pensando nisto, a proposição de situações problemas – envolvendo famílias organizadas em modelos não convencionais nos ritos escolares, durante o “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, associado à aplicação de questionamentos no modelo da escala *Likert* –, possibilitou-nos delinear a coletânea de estratégias que as educadoras propuseram para a inclusão dessas famílias, bem como suas percepções acerca da cultura escolar no que se refere ao desenvolvimento de determinadas atividades.

5.5.1 Questionário baseado na escala *Likert*: ritos escolares

O questionário no modelo da escala *Likert* é um instrumento que permite observar os níveis de concordância, neutralidade ou discordância, de determinadas afirmativas. No questionário que criamos, haviam frases relativas aos rituais que escola costumeiramente emprega, quando se trata de incluir a família em suas estratégias. As proposições e o panorama resultantes da aplicação do questionário no pré- e no pós-teste estão representados na tabela 4:

Tabela 4 - Ritos Escolares e Família

| RITOS ESCOLARES E FAMÍLIA | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|------|---------------------------|------|----------|------|-----------|------|---------------------------|------|----------|------|
| | Pré-teste | | | | | | Pós-teste | | | | | |
| | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| É fundamental que a escola comemore o dia dos pais e das mães para que os alunos assimilem referências da família tradicional. | 8 | 53,3 | 6 | 40,0 | 1 | 6,7 | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,166 | | | | | | | | | | | | |
| As atividades comemorativas como dia das mães, dia dos pais e dia da família são previstas para cumprir uma determinação curricular. | 6 | 40,0 | 3 | 20,0 | 6 | 40,0 | 6 | 40,0 | 5 | 33,3 | 4 | 26,7 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,608 | | | | | | | | | | | | |
| A escola não discrimina os alunos de famílias não tradicionais quando em um evento comemorativo homenageia o pai ou a mãe. | 5 | 33,3 | 8 | 53,3 | 2 | 13,3 | 8 | 53,3 | 7 | 46,7 | 0 | 0,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,096 | | | | | | | | | | | | |
| O aluno que tem dois pais ou duas mães homossexuais, deve escolher um deles ou delas para homenagear em datas que a escola comemorar o dia dos pais ou dia das mães. | 5 | 33,3 | 9 | 60,0 | 1 | 6,7 | 11 | 73,3 | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,014 | | | | | | | | | | | | |
| Cabe à escola transmitir os saberes científicos e a família os valores éticos e morais, portanto não é tarefa da escola educar. | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 5 | 33,3 | 8 | 53,3 | 5 | 33,3 | 2 | 13,3 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,109 | | | | | | | | | | | | |
| Debates com a comunidade escolar que promovam o respeito à pluralidade familiar não é responsabilidade da escola. | 9 | 60,0 | 4 | 26,7 | 2 | 13,3 | 11 | 73,3 | 3 | 20,0 | 1 | 6,7 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,180 | | | | | | | | | | | | |
| As comemorações escolares colaboram para a formação do sujeito, esclarecendo os direitos e deveres da pessoa, respeitando à liberdade de expressão, admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas. | 1 | 6,7 | 5 | 33,3 | 9 | 60,0 | 2 | 13,3 | 4 | 26,7 | 9 | 60,0 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,655 | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Mediante o emprego do teste Wilcoxon, podemos observar na tabela 4 que a única afirmação que apresentou diferença significativa ($p\text{-valor} < 0,05$) nas situações de pré- e pós-intervenção foi: “o aluno que tem dois pais ou duas mães homossexuais, deve escolher um deles ou delas para homenagear em datas que a escola comemorar o dia dos pais ou dia das mães”. Isto se deve ao fato de que 05 professoras discordavam dessa prerrogativa e 09 não

possuíam um ponto de vista definido no momento anterior a intervenção. Após o Programa de Formação, 11 docentes deixaram de concordar com essa afirmação e 03 delas se mantiveram neutras quanto à assertiva.

Mesmo que as demais questões não tenham apresentado diferenças estatísticas, não podemos desconsiderar os dados obtidos no momento pré- e pós-intervenção. No pré-teste, 08 educadoras discordaram e 06 não definiram o ponto de vista de que a escola deve comemorar o dia dos pais e das mães para que os alunos assimilem referenciais da família tradicional. Esse dado sofreu alterações após o Programa de Formação com o emprego do cinema, sendo que 12 passaram a assumir um posicionamento de discordância e 03 de neutralidade.

As professoras tiveram dúvidas quanto ao questionamento se as atividades comemorativas como dia das mães, dia dos pais e dia da família são determinações curriculares, pois 09 delas não souberam responder ou concordaram com essa afirmativa, tanto no pré- quanto no pós-teste.

Quanto à afirmação: “a escola não discrimina os alunos de famílias não tradicionais quando em um evento comemorativo homenageia o pai ou a mãe”, o índice de neutralidade, foi muito semelhante em ambos os momentos de aplicação do questionário.

Se, a princípio, 10 professoras discordaram ou não tinham uma opinião formada sobre a afirmativa de que cabe à escola transmitir os saberes científicos e a família os valores éticos e morais, portanto não é tarefa da escola educar, 13 delas passaram a discordar ou a assumir uma posição de neutralidade após a intervenção.

A maioria das educadoras concordou, antes e após a intervenção, que a escola deve promover debates acerca da pluralidade familiar, em seus ritos, como forma de promover a cultura do respeito.

Por fim, o índice de concordância de que as comemorações escolares são eventos que colaboram para a formação do sujeito, esclarecendo os direitos e deveres dos seres humanos, respeitando à liberdade de expressão, admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas foi mantido ao longo do Programa de Formação.

5.5.2 Quando os personagens dos filmes vão à escola

Embora os filmes empregados como estratégias de formação docente nesta pesquisa não tenham feito alusão explícita ao cotidiano escolar dos membros dessas famílias, as discussões e problematizações acerca da sua presença nesse espaço nos mostraram como a

relação da escola com essas crianças é fragilizada, ao mesmo tempo em que percebemos o quanto os filmes contribuem na formação de uma nova visão acerca dessas famílias e na formulação de estratégias de inclusão a serem desenvolvidas nos ritos escolares.

Após as projeções fílmicas, a problematização foi uma constante no decorrer do projeto, sobre a presença das crianças dos filmes na escola, em eventos que contemplassem a participação da família.

As respostas obtidas nos permitiram categorizar os relatos das professoras em duas vertentes: a escola como indicador de risco e o contexto escolar como indicador de proteção.

5.5.2.1 A escola como indicador de risco

A escola excludente é aquela que, mesmo sem uma intenção explícita, deixa de incluir parte de seu alunado em determinadas atividades, pois tem como pressuposto que “[...] o sucesso ou o atendimento a certos pré-requisitos é uma condição de entrada ou de percurso, não uma referência, como ponto de destino, de chegada [...]” (MACEDO, 2007, p. 48). Dessa forma, muitas vezes acaba por discriminar alunos advindos de famílias organizadas em modelos não convencionais, quando estabelecem parâmetros dos quais se afastam boa parte de seus discentes, em seus ritos escolares.

Em estudo realizado por Oliveira (2010) com 26 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sobre datas comemorativas, a maior parte das crianças se recorda das festividades que envolvem a família e a sociedade, pois nas festas mais citadas, como o Dia das Mães, a escola convida os familiares a participarem da comemoração. Ao indagar esses alunos sobre o significado da comemoração desse dia, como sendo uma das datas evocadas por eles, 19 alunos acreditavam ser importante e 07 não sabiam sua importância, porém nenhum dos alunos atribuiu valor significativo a essa data.

A minoria que não atribuiu valor significativo à data comemorativa pode muito bem ser a parcela excluída desse evento, por apresentarem uma família não convencional, pois o evento não tem nenhum parâmetro para esses alunos, quando a escola planeja o “dia das mães” pautado no ideário da família tradicional.

Mesmo que “[...] a criança sente-se confortável com a família que tem a escola não tem estrutura para recebê-la e acaba discriminando.”, relatou uma educadora. Em “[...] consequência quem sai prejudicado nessa história é a criança, que ao chegar ao ambiente

escolar, muitas vezes é tratado com discriminação, não só pelos colegas, mas infelizmente pelo próprio corpo docente.”, afirmou outra professora.

E se a família de Marco chegar até a sua escola? – Indagou o pesquisador ao fazer referência ao filme “*Any Day Now*” –, como devemos trabalhar com essa organização familiar? O filme evidenciou uma atividade escolar onde Marco retratou Paul e Rudy como sendo seus pais. Como vocês agiriam? Indagou o pesquisador.

“*Eu acho que não é obrigação da escola trabalhar essa questão.*”, foi o que respondeu uma participante, sendo contestada pelas demais.

“*É sim, essas atividades se fazem presentes na escola.*”.

“*Eu tenho uma aluna que a mãe dela tem uma namorada e ela sabe e conta para os amiguinhos.*”.

“*Mas nesses casos a criança é discriminada.*”.

“*Mas o nosso papel enquanto escola é justamente esse: trabalhar a questão do respeito. Não importa de que família a criança venha, ou qualquer outra particularidade que ela tenha, ela precisa ser respeitada.*”.

“*Mas todos nós sofremos preconceitos, [...] por vir de uma família que a mãe é divorciada, de uma família de dois pais.*”.

Entretanto, nós, enquanto Pedagogos, profissionais habilitados para trabalhar com a inclusão escolar, quando nos referimos à inclusão, estamos incentivando a comunidade escolar a tratar todos com dignidade e respeito. Diante disto, qual seria o primeiro passo? O ideal não seria sairmos da nossa zona de conforto e repensar nossos valores? Perquiriu o pesquisador.

“*Sim professor, tanto que esse curso nos deu uma outra visão do conceito de família.*”.

Nós, enquanto professores, como devemos lidar com os Arties¹¹ em datas comemorativas na escola que envolvam as mães? “*A escola tenta ser compreensiva nessa parte, pois para ela o significado de família é o amor do pai ou da mãe. Nas datas comemorativas pode ir ao dia das mães o pai ou a mãe.*”; e como vocês imaginam que a criança compreende isto na educação infantil e na educação básica? “*Alguns alunos conseguem trabalhar bem a ausência*”, porém, “*Eu conheço crianças que sofrem muito nessas datas.*”, responderam duas educadoras.

Quais estratégias nós pedagogos podemos adotar diante da situação de sofrimento do aluno e da necessidade de incluir todos de forma igualitária? “*Fazer uma comemoração*

¹¹ Personagem do filme “Os garotos estão de volta”.

neutra, não para o pai e a mãe” ou “fazer o dia da família.”. Em seguida, outra resposta: “[...] algumas pedagogas são conservadoras e não querem mudanças.”, foi então que uma professora disse: “Mas é uma mudança importante na escola.”.

5.5.2.2 O contexto escolar como indicador de proteção

Considerado o contexto mais próximo à vida da criança, após o núcleo familiar, a escola desempenha importante papel na formação do ser social. Ambos os microssistemas atuam como uma rede de apoio primária, ao estabelecer vias de acesso e interconexões que podem promover fatores de resiliência para o aluno/criança, quando acontece de maneira positiva. O inverso também se aplica, pois se há uma descontinuidade nesse tecido, conseqüentemente, o desenvolvimento desse sujeito será comprometido (BRONFENBRENNER, 1977, 1994; WALSH, 2005).

Com o intuito de promover o desenvolvimento saudável de seus alunos, na visão das educadoras, a escola deve levar em conta que “[...] *a família não precisa ser aquela tradicional, temos que romper com essa barreira.*”. E a maior prova disso é que “[...] *não existem ex-pai, nem ex-mãe, ou ex-familiar. A família não subtrai, ela soma.*”.

Portanto, quando os professores forem trabalhar com o aluno questões que envolvam as famílias, “[...] *devem perguntar: quem é sua família?*”, ou discutir questões de convivência do tipo “[...] *com quem você vive?*”. Porém, esta não é uma tarefa fácil, visto que alguns educadores desprezaram as dificuldades em burlar um sistema educacional que prevê em seus planejamentos ou materiais didáticos, inclusive nos livros didáticos, exemplos explícitos e idealizados de um modelo de família tradicional ou patriarcal.

Uma opção acessível está ancorada na proposta metodológica de uma participante da pesquisa, ao afirmar que “[...] *o livro didático existe como um suporte, mas sou eu quem defino a forma como devo trabalhar.*”, exemplificando que no exercício da sua docência tenta abranger as múltiplas formas de família de seus alunos.

Há, assim, uma sinalização para a destituição de eventos comemorativos como dia dos pais/mães na escola em prol de comemorações mais abrangentes, como o dia da família, fato que já faz parte do cotidiano de algumas escolas, principalmente no ensino médio, como alegou uma pessoa participante da intervenção: “[...] *a escola não comemora mais o dia dos pais ou das mães, mas sim o dia da família.*”, como forma de incluir alunos oriundos de todas as espécies familiares.

No entanto, a continuidade da tradição em festejar a família nuclear foi relatado pelas demais participantes que exercem o magistério na educação infantil e séries iniciais, devido à frequência com que convivem com essa situação.

Quanto aos demais ritos escolares que demandem a participação da família, as próprias educadoras sugeriram que a “[...] *escola deve-se apoiar a família, mas não do ponto de vista tradicional patriarcal e sim incentivar a participação de todas no cotidiano escolar, esclarecendo e tornando forte o conceito de que a família é e deve ser uma rede de apoio independente de quais e como sejam os integrantes.*”.

Para isto “[...] *a escola deve estudar mais [...]*”. Logo, aprofundar-se no conceito de família na atualidade seria o primeiro passo para caracterização do contexto escolar como parte da rede de apoio e para uma compreensão efetiva, de que independentemente da configuração familiar, todas podem funcionar bem e promover aspectos de resiliência em seus membros.

5.5.3 Estratégias para a inclusão das famílias não convencionais nas atividades escolares

Se a escola tem o poder de fomentar processos de resiliência acadêmica e pessoal nos alunos, atuando como elo de apoio, “[...] *aunque em muchas de ellas existen obstáculos para hacerlo, cada docente en su saula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico [...]*” (HENDERSON; MILSTEIN, 2010, p. 55).

Nesse sentido, pequenas mudanças são grandes passos rumo à inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais, de forma a estimular a participação delas no cotidiano escolar e propiciar o desenvolvimento saudável dos alunos. Em razão disto, foram propostas situações problemas, descritas anteriormente na seção “Claquetes em ação: roteirizando o Programa de Formação Continuada”, após projeção e debate sobre os filmes. Ressaltamos que não houve, em nenhum momento, a interferência do proponente da pesquisa, nem sugestões para a elaboração das atividades.

Desses desafios surgiram variadas estratégias que buscaram tratar a família de forma mais abrangente, de modo a contemplar as diversas organizações familiares, de forma neutra, não nomeando ou caracterizando um tipo familiar em detrimento de outros. Dentro do que foi sugerido, trabalhamos com as seguintes estratégias didáticas: cartazes, comemorações, atividades, convites e lembranças.

5.5.3.1 Convites e lembranças

Após a projeção do filme “Bella”, foi estabelecido o seguinte desafio: diante de uma situação hipotética, em que na escola aconteceria uma reunião para os familiares dos alunos, ao término do bimestre, a fim de discutir o desempenho escolar dos discentes, as pedagogas deveriam organizar uma reunião, convidá-los a participar e recepcioná-los, como desenvolveriam essa tarefa?

O interessante é que desde o momento do primeiro desafio, estratégias de inclusão de todas as famílias, começaram a ser pensadas, talvez, induzidas pelo título do projeto: “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, ou pela sensibilização estética que o cinema lhes propiciou.

Ao convocar a família a participar das intervenções escolares, a maioria das professoras sugeriu a elaboração de um convite/bilhete enviado aos pais e/ou responsáveis por intermédio do aluno ou acondicionado na agenda escolar. Todos os convites foram endereçados, tendo como destinatário “Senhores responsáveis” ou “Senhores pais/mães e (ou) responsáveis”, como forma de abarcar todo e qualquer agrupamento familiar, na referida atividade escolar.

Para a organização e desenvolvimento da reunião, as professoras sugeriram a recepção dos pais ou responsáveis com um café da manhã, como forma de integrá-los com a equipe pedagógica. Um grupo propôs a realização de uma dinâmica integrativa. Em seguida, a diretora ou pedagoga faria uma explanação sobre a reunião e então os pais ou responsáveis seriam encaminhados para as respectivas professoras que tratariam dos assuntos pertinentes de cada aluno e procederiam com a entrega individual do boletim.

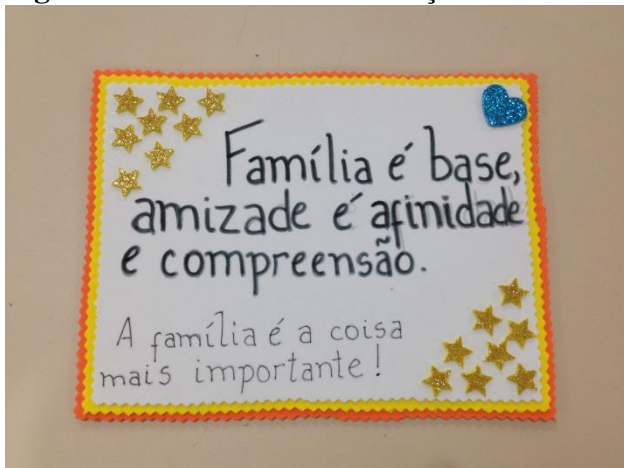
Um outro desafio a ser pensado no exercício docente se referiu a reflexão sobre as situações em relação à comemoração do dia dos pais e das mães, com a diretora solicitando que a pedagoga auxilie no preparo de modelos de “lembrancinhas” para os/as pais/mães, propiciando alternativas que variaram desde a confecção de cartões, embalagens para presente, mensagens, até porta-retratos, como demonstram as figuras a seguir:

Figura 2 - Embalagem para presente com cartão em branco a ser preenchido pelo aluno



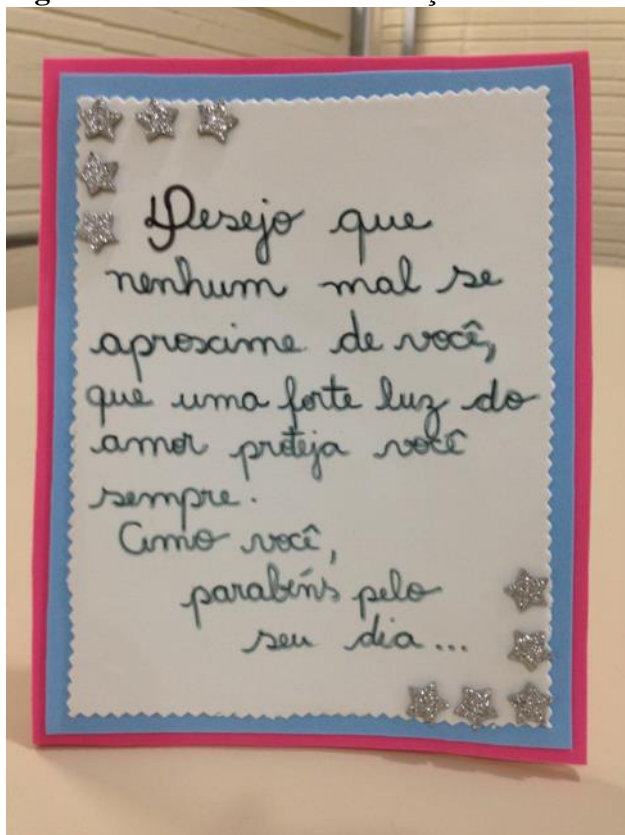
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Figura 3 - Cartão em comemoração ao Dia da Família (1)



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Figura 4 - Cartão em comemoração ao Dia da Família (2)



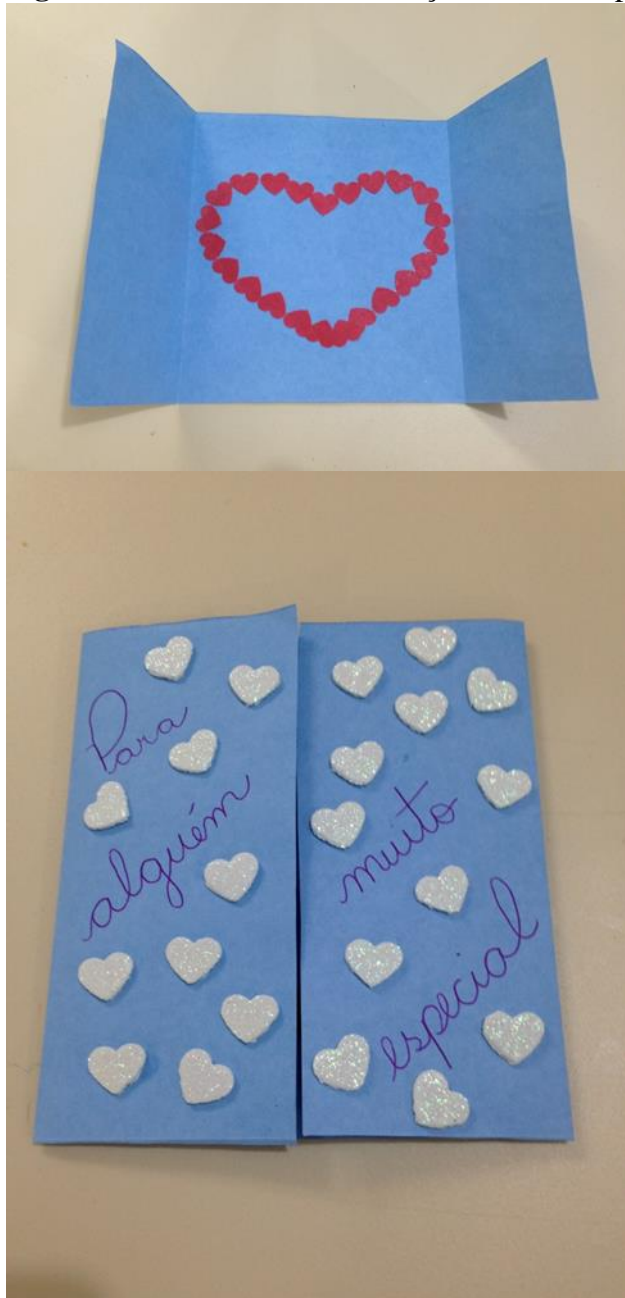
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Figura 5 - Porta retrato para o aluno colocar a foto da família



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Figura 6 - Cartão em comemoração ao dia dos pais ou mães sem nomear pai/mãe



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

5.5.3.2 Cartazes

Seguido da projeção do filme “Pelos olhos de Maisie”, lançamos a seguinte situação problematizada com as educadoras: em 20 de setembro de 1993 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 15 de maio como o Dia Internacional das Famílias. Como referência e esse dia, juntamente com a equipe escolar, você terá que

elaborar um cartaz com a temática "família" para ser fixado no mural da escola em que você trabalha.

Cartazes com diferentes ilustrações de famílias foram organizados, de maneira a resolver a situação-problema. Ainda, após a atividade, foi solicitado que as professoras apresentassem seus trabalhos e as estratégias que empregariam na escola para a sua execução.

Um grupo propôs o cartaz 1 (figura 7) e como estratégia a ser desenvolvida: “[...] *depois de conversar com as crianças, nós iríamos produzir o cartaz. A pergunta seria: como é a sua família? Daí cada um recortaria um tipo de imagem, mas nós não colaríamos..., poderíamos até colar todas, mas a gente selecionaria algumas e as crianças apresentariam a família delas, como elas se identificam.*”, disse uma professora, e outra integrante do grupo complementou: “[...] *poderia trazer foto de sua família para colar no cartaz.*”:

Figura 7 – Cartaz 1

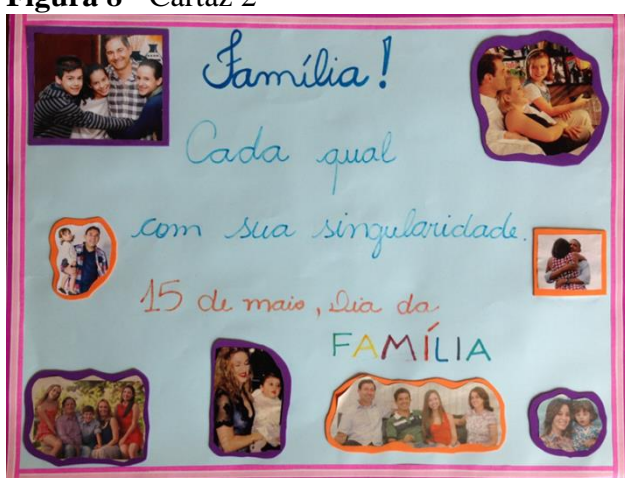


Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outro grupo preparou o cartaz 2 (figura 8) pautado na seguinte metodologia: “*Nós colocamos aqui em nosso cartaz, que no caso da escola nós faríamos com a criança pra trabalhar a diversidade das famílias, e nós escolhemos a frase: – Família! Cada qual com*

sua singularidade, porque existem vários tipos: a família, pai, mãe e filho, só marido e mulher, mãe e filho, a família tradicional, aqui tem outra família com mãe e filho, uma família só com pai e a criança [apontando para as imagens coladas no cartaz], para mostrar pra eles a diversidade das famílias. Claro que poderia haver outros modelos de famílias que nós trabalharíamos em sala de aula. As crianças trazem com elas as histórias particulares e sabemos que existem outras estruturas de famílias, mas no momento são essas que nós apontamos.”:

Figura 8 - Cartaz 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

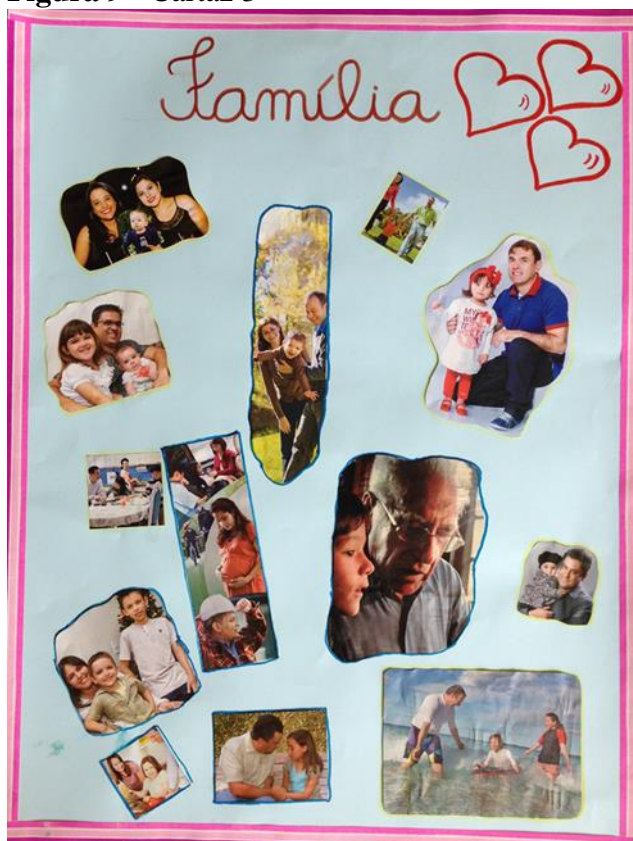
As participantes responsáveis pela elaboração do cartaz 3 (figura 9) expuseram seu trabalho fundamentando da seguinte forma:

Pesquisador: “O que vocês representaram no seu cartaz?”

Participantes: “Os diferentes tipos de famílias.”

Pesquisador: “Quais?”

Participantes: “Ahn... a família tradicional, pai, mãe e filhos, quando a criança só mora com os avós, quando a criança mora só com o pai, quando a criança mora só com a mãe e também a família...como é que fala? Quando a criança tem duas mães ou dois pais também, família homossexual, isso?”:

Figura 9 - Cartaz 3

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

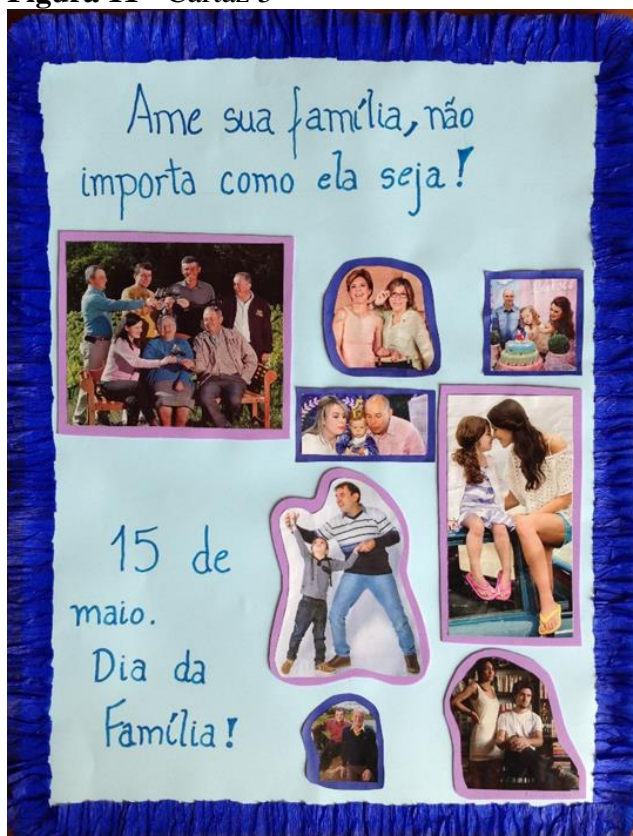
Outro grupo apresentou o cartaz 4 (figura 10) da seguinte maneira: *“Primeiro se fosse para montar o cartaz com os alunos na escola, nós explicaríamos quais são os tipos de famílias e depois uma ideia seria pedir para cada criança trazer a foto da sua família e faríamos os cartazes com os diferentes tipos de família.”*:

Figura 10 - Cartaz 4

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outras professoras apresentaram o cartaz 5 (figura 11), relatando: “*Nós fizemos um cartaz demonstrando a diversidade de famílias tradicionais e todos os outros tipos que existem. Só que nós focalizamos na parte que o amor existe independente de como seja a família.*”:

Figura 11 - Cartaz 5



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Por fim, as demais docentes organizaram o cartaz 6 (figura 12), pensando nas seguintes estratégias: “*Nós trabalhamos a estrutura, que todos os tipos de família independente de como são construídas, a única base é o amor. Portanto, o que quisemos dizer é que precisamos realmente trabalhar esse contexto histórico que a família tradicional não é a única família subsistente e derrubar esses paradigmas, porque é o amor que une. É importante que o amor esteja presente em todos os tipos de família, não importa como elas são formadas. É esse o conceito que nós trabalhamos.*”:

Figura 12 - Cartaz 6

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

5.5.3.3 Comemorações escolares

A situação-problema envolvendo datas comemorativas consistiu no seguinte enunciado: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o dia 24 de abril como o “Dia Nacional da Família na Escola”, a ser comemorado no País todo e você, enquanto pedagoga, auxiliará nos preparativos escolares em comemoração a esse dia. Qual estratégia desenvolverá?

A atividade foi organizada em grupos, formados por duplas ou trios pelos próprios participantes, redigida e posteriormente apresentada. Transcrevemos, a seguir, as resoluções apresentadas discursivamente:

Grupo 1: “Nós pensamos em trabalhar durante a semana anterior ao dia 24 de abril a *Semana da Família*, onde a cada dia o professor de cada sala ou interagindo com os professores de outras salas deverão trabalhar o tema ‘Família’, a diversidade de cada família. Aí convidar os pais, numa sexta-feira, ou à tarde, por exemplo, pra fazer um dia diferente no qual eles chegariam lá vai ter uma dinâmica pra interação deles. Posteriormente uma palestra pra incentivar a família e as diversidades dessas famílias e depois serviríamos um lanche pra todos eles.”.

Grupo 2: “A gente pensou em organizar uma festa onde as famílias teriam que fazer atividades artísticas. Para representar e apresentar a sua família. Nós pensamos numa decoração para o evento, que os alunos trouxessem fotos, cada aluno trouxesse foto da sua

família e deixasse essas fotos expostas pra que as outras famílias vissem os diferentes tipos de famílias dentro da escola.”.

Como estratégia de chamamento das famílias para a data comemorativa, o grupo propôs a elaboração do seguinte convite:

“Querida família,

Convidamos vocês para juntos comemorarmos o ‘Dia Nacional da Família na Escola’, precisamos de voluntários para as representações das diferentes famílias, venha representar a sua. Será no dia 24 de abril a partir das 18h30m.”.

Grupo 3: *“Iremos preparar um ambiente amigável em um lugar aconchegante na escola, propondo antes que os alunos confeccionem cartazes representando o interior de suas famílias, para que possam ser observados as distintas formas de organização familiar e estes cartazes serão expostos no dia do nosso evento pra ver as distintas formas de família. E aí não ia ter aquela ‘paradinha’ de que só tá tratando de uma família, porque tá tratado de cada família, de cada aluno. Então não ia ter o preconceito de puxar para um lado ou puxar para o outro, cada um ia trazer a sua.”.*

Grupo 4: *“A escola desenvolveria a semana da família e os professores trabalhariam o tema que interessasse a produção de cartazes, os tipos de família e depois promoveriam um concurso entre as crianças com o tema principal ‘O que eu mais gosto de fazer quando estou com a minha família?’, aí eles desenvolveriam um desenho que ficaria exposto na escola. Depois faria um retorno com todos os pais ou responsáveis pelas crianças, que seriam convidados para um café na escola, onde poderiam visualizar os trabalhos das crianças. Em seguida seria realizada uma gincana com atividades que envolvessem a cooperação demonstrando a necessidade de um para com os outros. Tipo assim, não é específico para pai e mãe, a criança traria a família dela, do jeito que é, pra dentro da escola, e essa gincana seria no sentido de demonstrar que um é tão importante que o outro e as atividades seriam desenvolvidas onde a criança precisasse da ajuda de uma outra pessoa para que ela conseguisse realizar, do adulto no caso, independente se for pai ou mãe, mas que tenha um relacionamento entre eles que precise desse contato.”.*

Grupo 5: *“Para essa atividade convidaríamos a família, juntamente com as crianças, a participar de um show de talentos na escola; cada família poderá apresentar algum talento – dança, música, culinária e artes diversas. A escola disponibilizaria um espaço adequado e previamente preparado para isso, assim estaríamos abrangendo as diversas peculiaridades de cada família de modo a promover o respeito e a interação entre todas elas.”.*

5.5.3.4 Atividades escolares

Outra atividade proposta ao grupo de professoras foi: suponha que um/a professor/a pediu sua ajuda para organizar uma atividade sobre famílias em sala de aula com os alunos do ensino fundamental. Quais os requisitos indispensáveis à organização de uma família e como você pode auxiliar esse professor a inclui-los no desenvolvimento dessa atividade, visando à inclusão das famílias organizadas em modelos não convencionais nas atividades escolares?

Grupo 1: *“Irámos orientar o professor para que ele pedisse para os alunos trazerem fotos de sua família. Em seguida o professor irá expor as fotos e falar sobre todos os tipos de família, seja ela, mãe, pai e filho – pai e filho – mãe e filho – mãe, pai, filhos, avós – família homossexual. Família elementar: homem, mulher e filhos. Família nuclear: monogâmica. Família extensa: mãe, pai, filhos e avós. Família composta: mãe ou pai, madrasta ou padrasto e filhos das duas partes. Família conjugada: irmãos e filhos.”*

Grupo 2: *“Primeiramente seria importante esclarecer que a família não se resume apenas ao pai e a mãe da criança, mas sim ao círculo de apoio na qual está envolvida. Partindo deste pressuposto, a professora pode orientar os alunos a trazerem fotos de suas famílias para serem colocadas em um mural na sala de aula. Em seguida cada aluno falaria sobre as pessoas que estão nas fotos explicando suas relações. No final da aula a professora pode, a partir da fala dos alunos, discutir as diferenças e semelhanças entre as famílias de cada um e reforçar que sua formação não interfere no vínculo por eles construído.”*

Grupo 3: *“Orientar a professora a preparar um ambiente diversificado e agradável para abordar o tema, no caso, a família. Sugerir para a introdução da aula uma música que relate as diferentes organizações familiares, orientar também que a professora esteja bem preparada, pois os alunos estão em uma fase na qual possui amplo conhecimento e dúvidas sobre o assunto. Após serem sancionadas as dúvidas, a professora poderá prosseguir sua aula pedindo que os alunos façam um poema sobre sua concepção de família. Caso apareça questões imprevistas, poderá dar continuidade ao assunto com aulas multidisciplinares.”*

Grupo 4: *“Inicialmente orientaremos a professora sobre os requisitos indispensáveis de uma organização familiar, que, acima de tudo, uma família deve ter por base o respeito e o amor. Se permeando nesses requisitos, a professora deverá transmitir aos seus alunos, primeiramente, que qualquer situação, atividade que envolva família, eles deverão respeitar todas as diferenças possíveis em relação às estruturas familiares e assim o professor deverá elaborar e planejar atividades que não causem constrangimentos aos seus alunos.”*

Dentro da categoria de atividades escolares, outra situação desafiadora foi imposta às participantes da pesquisa: a escola em que você trabalha está organizando um teatro em comemoração ao dia das mães e nas vésperas você tem percebido que um aluno começou a apresentar um comportamento estranho, como não querer participar dos ensaios, alegar dores, mostrar-se rebelde e, ao mesmo tempo, tristonho. Você, pedagoga, foi chamada pela professora da turma para conversar com o aluno e descobre que ele não conhece a mãe e que seu pai tem um relacionamento afetivo com outro homem. Descreva como lidar com essa situação de forma que o aluno se sinta incluído no evento comemorativo do dia das mães.

Os sujeitos da pesquisa se queixaram da atividade, alegando ser uma tarefa difícil pensar em uma estratégia, tendo em vista a complexidade da situação-problema. Todavia, pensaram nas seguintes soluções.

Dupla 1: *“Propor a diretora para que mude o foco da comemoração do dia das mães para que ela seja voltada à família e às boas formas de se relacionar. Preparar os alunos para esta nova concepção de ver e aceitar as diversidades familiares.”*

Dupla 2: *“Nessa situação, nós, como pedagogas, assim que notarmos, convidaríamos o pai do aluno para uma reunião na qual o assunto seria o aluno, desde o seu nascimento e todo o seu desenvolvimento. Saber da história do aluno para que assim pudéssemos pensar, junto com o pai, possíveis soluções.”*

Dupla 3: *“Conversaríamos com o aluno, esclarecendo que o teatro seria para homenagear a pessoa que representa cuidado, segurança, respeito e amor acima de tudo, mesmo que seja um homem ocupando essa função. Deixaríamos livre para que a criança junto com a sua família optar por participar ou não.”*

Dupla 4: *“Penso que a criança poderia ser chamada para uma conversa em particular com a pedagoga onde ela tentaria entender o que se passa com o aluno. Em outro momento, o pai da criança iria até a escola e também conversaria com a pedagoga para que, dessa forma, ela seja capaz de compreender qual a realidade em que eles vivem e expor o problema ao pai. Por fim, seria feita uma reunião entre pedagogo, pai e aluno para procurar esclarecer e resolver o problema, demonstrando a criança que o afeto dos pais por ela é o que define sua relação com os mesmos e que mesmo não tendo uma mãe em casa, ele vive em um ambiente que tem muito amor e carinho.”*

Dupla 5: *“Após conversar com o aluno, falar com a professora e explicar como o aluno se sente em relação ao fato de seu pai ter uma relação homoafetiva e pedir que, mesmo nas vésperas do evento, modifique o foco de “mãe” da apresentação para “família”. Como*

exemplo, apresentar uma música que fale sobre família e suas diferenças e para o próximo ano ou para as próximas apresentações e datas comemorativas, enfatizar o amor e as diferentes estruturas que o integram e não apenas um componente dele.”.

Dupla 6: *“Para lidar com essa situação, iremos deixar claro para a criança que na família, independente da sua formação, o que realmente tem importância é o amor, a união, companheirismo, respeito e que isso se dá tanto pela figura feminina quanto masculina.”.*

Dupla 7: *“Chamaria, primeiramente, os responsáveis pela criança para discorrer informalmente sobre o relacionamento e o cotidiano estabelecido dentro de casa, apontaria o comportamento notado pela professora em sala de aula e depois de chegarmos a uma conclusão, [...] trabalharia com ele a formação de uma família e principalmente o afeto e o respeito que é a base de tudo.”.*

5.5.3.5 Contando histórias de família

A proposição de uma atividade que demandava a escolha ou elaboração de uma história a ser contada para os alunos do ensino fundamental sobre “família”, justificando a escolha, foi uma das tarefas mais desafiadoras, porém a mais intensa.

A resolução dessa situação-problema trouxe à tona distintas narrativas pessoais que se entrecruzaram com obras fictícias narradas em livros e pequenos filmes, como “A melhor família do mundo”, “As famílias do mundinho”, “O livro da família”, “Meus dois pais” e “Família de Tood Parr”, trazidos pelas próprias educadoras para o cumprimento da atividade. Não retrataremos as histórias pessoais narradas para não expor a vida privada das professoras, que generosamente compartilharam momentos íntimos com seus pares.

“Nosso encontro hoje foi maravilhoso. Tivemos fortes emoções, pudemos compartilhar histórias, algumas reais outras não. Tivemos a oportunidade de conhecer melhor nosso próximo, de nos inspirar, nos identificar e nos admirar... Saiba que, está sendo uma experiência incrível poder fazer parte dessa pesquisa. Agradeço imensamente a Deus por ter te colocado em nossas vidas. Obrigada pela oportunidade, obrigada pela confiança, obrigada por nos instigar a ir além. O.B.R.I.G.A.D.A por tudo.”.

“Pra mim foi uma experiência ímpar. Eu jamais imaginei que viveria um momento como o de hoje. Cada vez mais eu aprendo com vocês a, principalmente, não julgar as pessoas e sim se aprofundar em suas vidas para melhor conhecê-las e compreender suas

trajetórias. Me emocionei, chorei, me coloquei no lugar do outro e ao mesmo tempo sai feliz por ver que apesar de tudo as pessoas se superam e buscam a felicidade, o amor e o cuidado de outras formas. Foi lindo.”.

“Ameeeeeiiii Professor, muito, muito, muito.”.

“Foi lindo professor, a experiência está sendo fantástica mesmo. Esses sábados ficarão marcados em nossas vidas.”.

“Eu não queria que acabasse mais.”.

“Foi uma experiência incrível. Acho que no próximo eu vou levar uma toalha de banho pra secar as lágrimas.”.

“Acredito que essas experiências nos tornam mais humanos, compreensíveis.”.

5.5.4 Análise global das estratégias docentes para a inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais

O fato da mudança no nível de discordância, do pré- para o pós-teste, ter sido estatisticamente significativo quanto à assertiva que alunos oriundos de famílias constituídas por pares do mesmo sexo devam escolher um deles ou delas para homenagear em datas comemorativas, pode ser atribuído à experiência estética, propiciada pelas narrativas projetadas durante o Programa de Formação, dentre elas, podemos citar os filmes “*Any day now*” e “*Baby Love*”, que retrataram uniões homoafetivas, com bom funcionamento, e que ofereciam condições básicas para o pleno desenvolvimento de seus membros.

A escola, ao desenvolver atividades que exijam a participação familiar, como no dia dos pais ou das mães, por exemplo, deve ter em mente a possibilidade de a criança advir de uma união de pessoas do mesmo sexo e, portanto, é necessário o delineamento de estratégias inclusivas. Isto envolve, por exemplo, o fato de a criança não ter de escolher um ou outro representante de sua família para participar de uma reunião escolar, de uma apresentação e até mesmo da entrega de uma lembrança, já é um grande passo para a promoção da cultura do respeito.

Ao mesmo tempo, a escola deve ser cuidadosa ao apontar o desempenho escolar de seus alunos, como um reflexo de sua constituição familiar, pois, como advogam Derrida e Roudinesco (2004, p. 48) “[...] nada permite dizer atualmente que os ‘filhos de homossexuais’ [*enfants d’homos*], como eles designam, sejam mais perturbados que os outros ou mais ignorantes em relação a essa famosa diferença [...]”.

Estudos realizados por Ribeiro e Cruz (2013) apontam que crianças de escola pública ou privada, mesmo que suas famílias se organizem em modelos não convencionais e se sintam confortáveis com essa conformação, acabam por “[...] representar a família positivada, idealizada e afetiva, embora haja uma tensão entre um sentido mais conservador e uma perspectiva mais abrangente de família, que é anunciada enquanto prática social vivida [...]” (RIBEIRO; CRUZ, 2013, p. 620).

Essa carência em projetar uma ideia de “sentimento de família”, que possa garantir a coerência e a solidez de um modelo, não ultrapassa de um conceito mental, ideal e normalizador sobre esse ideário (CARVALHO, 2000, 2004). Esses valores tendem a caracterizar “[...] as famílias estruturadas em modelos não convencionais como disfuncionais, desorganizadas, desviantes ou desestruturadas, pois, falharam no projeto de arquitetar, de sustentar e de cultivar um ‘verdadeiro’ prospecto de família [...]” (OLIVEIRA JÚNIOR; LIBÓRIO; MAIO, 2015, p. 274).

Para Wanderley (2001, p. 23), essas estratégias induzem “[...] a fragilização dos vínculos (família e instituição escolar) que pode produzir rupturas que conduzem ao isolamento social e à solidão [...]”, causando o sofrimento velado ou explícito da criança, pois, ao reforçar valores conservadores sustentados na crença idealizada de que família é aquela constituída por pai e mãe, acaba por reproduzir a in/diferença e afastar de seus ritos uma parcela considerável de alunos que não se enquadram nesse padrão familiar (OLIVEIRA, 2010; RIBEIRO; CRUZ, 2013; OLIVEIRA JÚNIOR; MORAES; COIMBRA, 2015)

Diante do que foi exposto, as comemorações escolares, como dia dos pais ou das mães, não devem ser desenvolvidas como plano de fundo, para reforçar o peso da dívida para com a família idealizada, fazendo com que os próprios professores se sintam também em dívida com seus alunos (KHEL, 2001, 2003). Pelo contrário, autores como Oliveira (2010), Oliveira Júnior, Libório e Maio (2015) defendem o repensar desses eventos excludentes no âmbito escolar, uma vez que são datas mercadológicas, criadas com o intuito de incentivar o consumismo, sendo que a comemoração ao dia das mães só perde, em vendas, para o Natal, e que, ao adquirir força e impulso midiático, transpôs os muros escolares, penalizando os alunos que são de famílias organizadas em modelos não convencionais.

O desconhecimento do currículo ou a obrigatoriedade dele em incluir datas festivas, que envolvam a participação familiar, é outra situação que causou dúvidas nas participantes de nossa pesquisa.

Oliveira (2010, p. 80), em estudo investigativo com algumas professoras, apontou para o seguinte cenário: “[...] como a data está inclusa no currículo escolar da cidade e por obrigatoriedade do sistema educacional é necessário que haja esta comemoração, elas a fazem, mas de maneira superficial [...]”. Por essa razão, tais comemorações ficam sem parâmetros e os alunos aprendem somente que é dia das mães ou dia dos pais e são induzidos pelas professoras a recompensá-los, pelo dom da vida, nem que seja com uma simples lembrança preparada em sala de aula.

Há que se considerar que o educar perpassa várias instâncias e a escola é só mais um contexto que guarda em si a prerrogativa de promover a cultura do respeito dos alunos uns para com os outros, dos educadores para com seus alunos e com suas famílias e a reciprocidade estabelecida entre todos.

Como já discutido, a escola não pode se negar a ser partícipe do desenvolvimento social da criança, pois, com a implantação do ensino integral obrigatório e a extensão da duração da educação básica para nove anos, para além da transmissão dos saberes científicos, cada vez mais tem sido imputada à escola a tarefa de transmitir valores éticos e morais.

Como pontua Gomes (1993, p. 87)

[...] as imposições urbanas de existência, aliadas às condições atuais de vida e de trabalho das mulheres, acabaram por antecipar o início da escolarização da criança, sobretudo de estratos médios. Principal agência de socialização secundária, a Escola há de dar continuidade ao processo educativo anteriormente desenvolvido na Família.

Sendo assim, o pretexto que a escola é isenta de responsabilidade em discutir o assunto e repensar suas estratégias, como alegou uma educadora “[...] *o papel da escola é transmitir o conhecimento científico!*”, não é condizente com a realidade que vivenciamos na contemporaneidade. A escola necessita reconhecer os benefícios da integração efetiva entre a família, independentemente de sua conformação, pois é nessa relação que se estabelecem “[...] as possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos [...]” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 305).

Embora percebamos, nos dados obtidos neste estudo, que ainda seja frequente a comemoração do dia dos pais/mães nos anos iniciais da educação básica e na educação infantil, presenciamos algumas mudanças que apontam para a adoção de eventos que englobem as famílias indistintamente, como, por exemplo, o “Dia da Família” em

determinadas instituições, ou mesmo a supressão dessas atividades, como apontado por uma educadora: “[...] *tem escolas que não comemoram mais o dia dos pais e das mães.*”.

Acreditamos que essa mudança seja um ponto positivo em direção a um novo olhar acerca da família, pois se a escola insiste em propagar essas comemorações, que elas sejam promovidas com base na pluralidade familiar, como forma de promover a cultura do respeito, visto que, como afirma Wagner (2011, p. 21), “[...] as famílias têm diferentes configurações. Essas combinações variam desde as mais clássicas, que reproduzem o modelo tradicional definido pela consanguinidade e parentesco, até as mais complexas que coexistem em nossos dias” [...].

Podemos transpor essa pedagogia para os demais ritos, como: ao convidar pais e mães a participarem de atividades escolares, de maneira aberta ou neutra, empregando termos como “família” ou “responsáveis”; ao fixar cartazes pela escola, com conteúdo baseado na multiplicidade familiar; e ao trabalhar com os alunos o conceito de família pautado na diversidade familiar.

También deben conocer los aspectos concretos de su situación a fin de establecer prioridades correctas y efectuar opciones razonadas para lograr que sus escuelas sean organizaciones constructoras de resiliencia. Cuanto más participen los interesados – alumnos, sus familias, educadores y otros – en la clarificación de la situación actual y en la decisión de tomar medidas apropiadas, tanto más posible será que se hagan cargo del proceso de cambio (HENDERSON; MILSTEIN, 2010, p. 88).

Se a escola assim o fizer, além de não discriminar os alunos provenientes de famílias organizadas em modelos não convencionais, quando em um evento comemorativo homenageia o pai ou a mãe, a escola colaborará para a formação integral do sujeito, esclarecendo os direitos e deveres das pessoas, respeitando à liberdade de expressão e admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas.

Cabe à escola referendar as famílias organizadas em modelos não convencionais, como instituições capazes de promover o bem-estar de suas crianças ao estabelecer relações saudáveis com elas, o que fomentaria as estratégias integrativas das famílias em suas plurideterminações.

5.6 O cinema como estratégia para a formação continuada acerca de família

As discussões que sucedem são resultantes da aplicação de três instrumentos destinados especificamente para identificar o cinema como uma ferramenta potencial a ser

empregada na formação docente. O primeiro deles faz parte do questionário baseado na Escala *Likert*, aplicado em dois momentos da pesquisa: no pré- e pós-teste, com o objetivo de avaliar, estatisticamente, os níveis de significância, de uma assertiva, que se refere ao cinema enquanto estratégia de formação acerca de família, que pode ser empregado em sala de aula.

O segundo instrumento é uma extensão do questionário de avaliação da intervenção, aplicado após o programa de formação, com o propósito de averiguar a eficiência das estratégias adotadas ao longo da pesquisa, mediante a análise dos relatos das participantes do estudo.

A terceira ferramenta, empregada ao longo do processo de intervenção, corresponde ao registro de campo, que consistiu na observação de atitudes comportamentais, gestuais, expressivas e das falas, realizada pelo pesquisador e sua auxiliar de pesquisa no decorrer do “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”.

5.6.1 Questionário baseado na Escala *Likert*: cinema, experiência estética e formação docente

No questionário baseado na Escala *Likert*, inserimos uma frase afirmativa que avaliava as percepções das educadoras sobre a experiência estética propiciada pelo cinema, em sua formação docente. Nesse sentido, a indagação: “O cinema pode ser uma estratégia metodológica utilizada em sala de aula para demonstrar as distintas formas de organizações familiares?” foi aplicada no pré- e pós-teste, apresentando os resultados elencados na tabela 5:

Tabela 5 - Cinema, experiência estética e formação docente

| CINEMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|-----|---------------------------|------|----------|------|-----------|-----|---------------------------|-----|----------|------|
| | Pré-teste | | | | | | Pós-teste | | | | | |
| | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | | Discordo | | Nem concordo nem discordo | | Concordo | |
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| O cinema pode ser uma estratégia metodológica utilizada em sala de aula para demonstrar as distintas formas de organizações familiares. | 0 | 0,0 | 2 | 13,3 | 13 | 86,7 | 0 | 0,0 | 1 | 6,7 | 14 | 93,3 |
| P-valor teste de Wilcoxon: 0,317 | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Utilizando o *P-valor teste de Wilcoxon* $> 0,05$, não foi possível detectar diferença estatística entre as situações de pré e pós-intervenção por meio desse teste. Isto se deve ao fato de que, inicialmente, 13 participantes concordavam com a afirmativa e após o processo de intervenção, 14 delas passaram a concordar, sendo, portanto, um valor pouco perceptível para o teste escolhido.

5.6.2 A experiência estética na re/des/construção de conceitos acerca de famílias

Se a estatística não sofre influências de pequenos resultados, por meio de um questionário fechado, a aplicação de um questionário aberto nos possibilitou analisar, com maior fidedignidade, as percepções das participantes quanto ao programa de formação continuada. Essa ferramenta demonstrou potencialidade para o cumprimento dos objetivos da pesquisa.

As questões elaboradas para esse fim nortearão nossas discussões, sendo que os próprios questionamentos constituirão duas categorias de análise, das quais extraímos os conteúdos mais relevantes para este momento, sendo elas: percepções quanto à formação docente por meio dos filmes e a visão generalizada quanto às estratégias do Programa de Formação.

Ressaltamos que serão transcritos fragmentos dos relatos docentes, como forma de ilustrar as categorias formadas a partir deles. Tendo em vista a extensão e o conteúdo dos mesmos, alguns serão condensados ou suprimidos, de modo a não prolongar nosso processo dissertativo, bem como não expor nossas participantes, que, por vezes, relataram suas trajetórias pessoais.

Dessa forma, encontraremos, a seguir, a descrição das seguintes indagações: “em sua opinião, quais foram as contribuições para a sua formação docente que a intervenção por meio dos filmes lhe proporcionou?”, “a maneira como os encontros foram conduzidos foi satisfatório? Por quê?” e “que estratégias você sugeriria para aprimorar o processo de intervenção através dos filmes?”.

5.6.2.1 Percepções quanto à formação docente por meio dos filmes

Ao indagar as professoras sobre as contribuições que o cinema propiciou para sua formação, bem como os pontos fortes e nevrálgicos da intervenção, foram apontados mais

benefícios do que malefícios, que variaram desde a mudança de conceitos, a resignificação de valores pessoais, até o fornecimento de subsídios para atuação profissional.

Em um primeiro momento, chamou-nos atenção o relato de que as narrativas fílmicas, que abordavam famílias organizadas em modelos não convencionais, mas que apresentavam bom funcionamento, conseguindo se sobressair às adversidades, provocaram o amadurecimento do exercício docente, diante de situações de inclusão dessas famílias nas práticas escolares, com vistas à promoção da cultura do respeito e da compreensão:

“Para mim as intervenções por meio dos filmes foram valiosas, pois me ajudaram a lidar com tais situações com um olhar diferente na escola onde trabalho.”

“Me proporcionou rever alguns conceitos a respeito da vida escolar da comunidade onde estou inserida.”

“Me possibilitou um novo olhar aos meus alunos, reconhecer primeiramente o meio social em que ele se coloca [...]”

“[...] pude pensar sobre algumas questões que passam despercebidas no cotidiano da escola.”

“Os filmes nos fazem relacionar o que vemos muito no cotidiano, nesse mundo contemporâneo e que muitas vezes não damos atenção. Tiramos daí uma boa forma de lidar com essas situações e respeitá-las.”

“[...] a maior contribuição do curso com relação a minha formação docente foram as maneiras que precisamos buscar atualmente para lidar e conversar com pais e alunos em sala de aula diante das novas formações familiares, tendo em vista a transmissão do respeito e compreensão.”

Quando questionadas acerca de quais foram os aspectos positivos em se empregar o cinema nessa intervenção, as educadoras apontaram como ponto forte a aproximação com situações similares do cotidiano, que lhes possibilitou refletir sobre as práticas interventivas a serem adotadas com alunos advindos de famílias tidas como não tradicionais:

“[...] é um instrumento de grande valia, pois podemos vivenciar histórias que, por vezes, nos pareciam distante ou até que não existissem.”

“[...] exemplos marcantes, que servem de base para situações do dia a dia.”

“[...] podemos ver diferentes maneiras de se constituir família, podendo olhar com olhos de quem está vivenciando.”

A construção de uma nova visão também foi outro aspecto apontado pelo uso do cinema, para a formação docente, de acordo com os relatos. Isto significa que se

anteriormente as educadoras concebiam as famílias organizadas em modelos não convencionais como uma instituição disfuncional, pelo predomínio de uma concepção tradicionalista, a partir do Programa de Formação, passaram a considerá-las como uma instituição, não isenta de crises, mas que conseguem superá-las, a partir da união de seus membros, e que isto independe de como ela se compõem, mas de como se dá o seu funcionamento.

Esse novo olhar está atrelado à concepção de que os vínculos familiares se fortalecem quando uma crise é encarada como um desafio compartilhado, a ser enfrentado junto, como as professoras apontaram em suas falas:

“[...] pude olhar com outros olhos, tudo o que diz respeito à família.”.

“[...] pude mudar alguns conceitos sobre a família e sua estruturação, bem como deixar de lado visões tradicionalistas que possuía.”.

“[...] entre as contribuições, o novo olhar sobre as famílias é de grande importância e foi proporcionado pelos encontros.”.

“[...] consegui expressar meus sentimentos e opinião, passando a olhar de vários ângulos uma mesma história.”.

A ruptura com o ideário da família nuclear foi relatada como um efeito causado pelo programa de intervenção, mediante o emprego de obras cinematográficas e as possíveis reflexões que estas propiciaram, levando as participantes a compreenderem que as novas configurações familiares não devem ser responsabilizadas, exclusivamente, pelo desempenho escolar de alunos oriundos desses arranjos, o que implica à escola maior aprofundamento nos demais contextos que permeiam o cotidiano dessas famílias:

“Os filmes contextualizaram as discussões, ao apresentar na ficção os exemplos que vivenciamos no dia a dia, a partir das discussões.”.

“Esta intervenção através dos filmes colaborou para que eu conseguisse entender de uma forma mais ampla o que é uma família e perceber que hoje em dia não é só a família tradicional que prevalece.”.

“[...] proporcionou olhar de uma maneira diferente a realidade que nos cerca. Enquanto profissional ajuda a não julgar os comportamentos dos alunos devido ao seu ‘tipo familiar’ e a reforçar o meu conceito de que família não tem nada a ver com laços sanguíneos e que nem sempre o que é visto pela sociedade como um padrão ideal é funcional.”.

“Contribuiu para que pudesse identificar mais a fundo o quão importante é o relacionamento entre os membros da família e não os integrantes que a compõe.”

“[...] foi importante, para podermos analisar os diferentes tipos de organização familiar existentes e compreender o conceito de família desestruturada, mas o mais importante, acredito que foi a retirada do pré-conceito sobre as famílias.”

“[...] obtive uma visão mais ampla de família. Refleti e pude perceber que o conceito de família ideal se resume em amor, independentemente de como seja formada.”

Por fim, a afirmativa de que a experiência estética propiciou mudanças para além do exercício profissional, incidindo na esfera pessoal, foi outro fator apontado como reflexo da educação estética mediada pelo cinema:

“Acredito que foi importante para meu próprio crescimento pessoal.”

“Só posso dizer que vou levar essa experiência para a vida toda.”

5.6.2.2 A visão generalizada quanto às estratégias do Programa de Formação

Além da possibilidade de nos fornecer um panorama das percepções das participantes do estudo, quanto à re/des/construção do conceito de famílias, o questionário composto por questões abertas nos permite avaliar as próprias estratégias empregadas na condução do processo de formação, de maneira que possamos administrar experiências futuras com maior êxito.

Dessa forma, ao inquirir as educadoras se a maneira como os encontros foram conduzidos foi satisfatório, temos relatos unânimes, que nos apontam para a eficiência das estratégias empregadas.

Parte desses apontamentos estão atrelados a própria sensibilização que o cinema propiciou, no que se refere às diversas configurações familiares, considerada, pelas participantes, um ponto forte do processo de formação:

“Foram impregnados de emoção e possibilitaram que todos nos conhecêssemos melhor. Também possibilitou enxergarmos a família sobre outros olhares.”

“Os encontros foram maravilhosos, pudemos compartilhar ideias, sonhos, sentimentos, me fez ampliar meus horizontes e conviver melhor com o próximo.”

“[...] o cinema [...] é uma ferramenta capaz de estimular a emoção das pessoas e causar reflexões através de suas obras.”

“[...] com o filme, a história nos toca profundamente. É uma forma de entender certos conceitos.”.

Os debates posteriores aos filmes, com questionamentos do tipo: “O que você achou da história?”, “Como você percebeu a família do filme?”, “A família retratada no filme apresentava um bom funcionamento?”, “Como a escola deve receber as crianças dessas famílias?”, dentre outros, foram uma estratégia pensada desde a proposição inicial desta pesquisa. Contudo, a incorporação de situações problemas a esses debates foi uma atividade sugerida pela banca de qualificação e que contribuiu substancialmente para o processo de formação por meio do cinema, como relataram as professoras:

“Cada encontro proporcionou após o filme demonstrar nossa opinião e discutir sobre o tema e logo após simular uma situação escolar. O que fazia-nos refletir e posteriormente colocar em prática os novos conceitos adquiridos por nós.”.

“Pois os filmes nos apresentavam uma nova visão e as discussões e atividades concretizavam nossas ideias esclarecendo dúvidas e nos mostrando maneiras de lidar com essas situações no dia a dia.”.

“[...] o professor, depois de todos os filmes, fazia com que cada um de nós déssemos nossa opinião.”.

“[...] além dos filmes que foram excelentes exemplos, tivemos os debates, que reforçou ainda mais a associação das ideias e percepções sobre a família.”.

“[...] depois dos filmes tínhamos os debates que fazia com que tivéssemos várias percepções diferentes uma da outra.”.

“[...] foi desenvolvido todo um debate em cima dos filmes que supriu as dúvidas que persistiram.”.

“As discussões e propostas de atividades foram bastante interessantes.”.

O direito de fala, dado as participantes no transcorrer das atividades de problematização e resolução de problemas, possibilitou a aproximação com suas trajetórias, sentimentos e emoções pessoais e profissionais:

“[...] a cada encontro tivemos a oportunidade de expor nossos pensamentos, sentimentos e opiniões e isso nos fez refletir muito quanto a nossa postura diante de situações como as apresentadas.”.

“[...] tivemos a oportunidade de por meio dos filmes de rever nossos conceitos.”.

“[...] podemos expressar e ouvir diversas opiniões e realidades, visto que são bastante diferentes.”.

“[...] *todos puderam expor seus conceitos e opiniões.*”

Diante da visão geral sobre as contribuições da experiência estética, por meio do cinema, obtivemos como sugestão para ampliação do debate sobre famílias organizadas em modelos não convencionais a transposição do programa de formação para além da universidade, abrangendo também as escolas e seus agentes:

“*Acredito que esse projeto deveria ser levado até as escolas.*”

“[...] *como sugestão deveríamos fazer intervenções nas escolas.*”

“*Projeto nas escolas, até mesmo nas universidades.*”

O envolvimento com outros sujeitos, diretamente ligados à temática, foi outra indicação apontada pelas professoras, como uma forma de contribuir para a consolidação de experiências e trajetórias, no que se refere à formação docente por meio do cinema sobre a presença de distintas configurações familiares na escola:

“[...] *proporcionar encontro com pessoas que vivenciam essas situações para que elas deem seu depoimento.*”

“*Trazer famílias de diferentes tipos para falar como é a relação delas com a escola.*”

“*Acredito que seria interessante conhecer a concepção dos pais sobre o tema ‘Família’, por meio de entrevistas ou outras formas.*”

A extensão do projeto foi outro ponto sugerido pelas participantes, não pela insuficiência dos encontros realizados ou dos conteúdos programados, mas pela motivação que sentiram durante o tempo em que participaram da pesquisa e pela sinergia que desenvolveram umas com as outras, pois, conforme relatou uma professora, “[...] *tivemos a oportunidade de conhecer melhor nosso próximo, de nos inspirar, nos identificar e nos admirar.*”

Sendo assim, a indicação de uma maior duração do curso foi detectada como algo positivo, pois nos leva a crer que a intervenção por meio do cinema impactou suas percepções de modo a deixá-las saudosas do período em que conviveram umas com as outras e com o pesquisador:

“[...] *gostaria que fosse por um tempo maior. Adorei!*”

“*Que fossem mais dias de curso. Amei o curso... muito obrigada, professor, agora sim entendi a base de uma família.*”

“*Deviam ter mais encontros [...].*”

“[...] *fico triste pois nossas manhãs de sábado não serão as mesmas.*”

“[...] fico triste também porque acabou. Então sugiro que já pense num pós-doutorado! E conte comigo.”.

5.6.3 O cinema e o re/des/encontro com histórias reais

Pensar na inclusão de questionamentos como: “quais foram os aspectos positivos e negativos em se empregar o cinema nesta intervenção?”, “qual filme você mais gostou? Por quê?” e “qual filme você menos gostou? Por quê?” é buscar nos relatos a experiência estética que o cinema propiciou. O gostar ou desgostar faz parte do processo de sensibilização, pois coloca em movimento um jogo de sentidos visuais, emocionais, experienciais, motivacionais e sentimentais (SOARES, 2008; FRAGA, 2012; SILVA, 2012).

Tais indagações associadas ao diário de campo e aos registros em redes sociais nos permitiram uma aproximação com algo que Blasco et al. (2005) denominam de resultados latentes, propiciados pelos aspectos educativos da linguagem cinematográfica, ou seja, o respondente, ao eleger o filme que mais gostou ou que menos gostou, coloca-se em uma situação em que é levado a desenvolver uma “[...] compreensão pragmático-performativa do objeto que lhe é apresentado [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 03), no caso, as trajetórias familiares narradas nas obras cinematográficas, que, muitas vezes, se re/des/encontram com suas próprias narrativas de vida

Chamamos atenção do leitor ao fato de que não usaremos os relatos na íntegra nessa discussão, pois eles, muitas vezes, tratam do desfecho das narrativas fílmicas, fato que poderá desestimular a assistência das referidas obras, bem como pelo fato de determinadas falas exporem experiências pessoais das participantes.

As narrativas de personagens que superaram as adversidades, mediante o apoio mútuo entre os entes familiares, que mesmo não possuindo laços sanguíneos desempenhavam com êxito os papéis maternos ou paternos, foi um dos aspectos determinantes na predileção de determinadas obras, pelo encontro com trajetórias reais:

“O filme me fez lembrar o amor do meu pai. Por isso me emocionei, que com todas as dificuldades dele sempre me amou, deu a vida dele para que eu e meus irmãos fossemos felizes.”.

“[...] ninguém é perfeito, não existem pais perfeitos, famílias perfeitas, mas devemos buscar sermos melhores. Por exemplo, eu sei que meus pais não foram os melhores do mundo, mas sei que eles fizeram de tudo para ser.”.

“[...] mesmo oriunda de uma família tradicional, sempre tive diferentes tipos de mães/pais/filhos/irmãos dentro da família que tenho.”

“[...] nem sempre a família ideal é aquela com laços sanguíneos, uma vez que a criança pode ser tratada melhor com pessoas que apenas convivem com ela.”

“[...] vi que não precisava, ou era necessário, um laço sanguíneo para ser uma família.”

As informações obtidas nos registros do diário de campo e os dados levantados no questionário sociodemográfico nos apontam para um aspecto interessante: as participantes que são mães se lembravam de seus filhos quando se deparavam, nos filmes, com situações de crianças abandonadas pelas famílias, ao afirmar que *“mãe [...] quando ouve casos tristes envolvendo crianças, sente tristeza e agradece a Deus pela vida dos filhos.”* Ao mesmo tempo, situações de bom funcionamento envolvendo as famílias cinematográficas também eram comparadas a trajetórias reais: *“[...] ser mãe é assim, se virar em mil, correr daqui e dali e ao fim do dia colocar a cabeça no travesseiro, sentir aquele cansaço enorme e querer tudo outra vez de manhã.”*

O reencontro com o real sentido da família também fez parte da perspectiva das educadoras, quanto aos aspectos positivos de algumas narrativas:

“[...] nos mostrou muitos valores que precisam ser revistos.”

“[...] uma família pode ser constituída de uma forma diferente e o que importa é ter amor e cuidado.”

“[...] o amor fez com que ele prosseguisse mesmo que inconscientemente. É claro que não podemos esquecer que os outros serão importantíssimos para que essa criança cresça e se desenvolva. Mas, o amor comprometido, atenção e sustentação quem oferecia a ela era o pai. Independentemente do tipo de família e como ela se constitui, é o amor e a amizade do lar e que faz com que nos tornemos pessoas realizadas.”

Histórias cujos finais não eram felizes, que retrataram o sofrimento direto ou indireto de alguns personagens, pelo predomínio de injustiças sociais ou legislativas e devido a uma insuficiência em sua rede de apoio, foram as principais justificativas que as professoras apontaram por não ter gostado das obras fílmicas:

“[...] fiquei muito triste em saber que foi baseado em uma história real, que infelizmente continua a acontecer.”

“[...] nos parte o coração em pensar que há crianças como o menino representado no filme em que sofrem tanto desprezo dos pais.”

“[...] fiquei chocada com a atitude da justiça.”.

“Muito descaso das autoridades com uma vida.”.

O desgostar também foi apontado como uma consequência do roteiro da obra, que, em sua essência, mobilizou uma menor quantidade de sentidos, por não conter aspectos dramáticos, como relataram as professoras:

“[...] foi um filme menos tocante, a situação em que a família se encontrava é mais comum no dia a dia.”.

“[...] Não que ele seja ruim, porém os outros retrataram assuntos mais tocantes e tristes.”.

Por fim, o fato da obra fílmica não abarcar todas as vivências familiares foi apontado, por uma professora, como um fator negativo a ser levado em consideração no emprego do cinema na formação docente, com relação às famílias organizadas em modelos não convencionais:

“[...] são pequenos trechos da vida que se mostram nos filmes, não contemplar todas as situações vividas em família dificulta a visão de um todo para as nossas discussões.”.

5.6.4 Análise global sobre a percepção das participantes quanto ao cinema como estratégia de formação continuada

O panorama ofertado pelos resultados do questionário baseado na Escala *Likert*, no pré- e pós-teste, no que se refere ao questionamento sobre o cinema como uma estratégia metodológica potencial para demonstrar as distintas formas de organizações familiares em sala de aula, não pode ser considerado um dado irrelevante, mesmo diante da ausência de significância estatística.

O índice de concordância com essa prerrogativa se manteve no período pré- e pós-intervenção e isto se deve a visão positiva das educadoras, mantidas ao longo do processo de formação, de que o cinema contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito, transpondo o desenvolvimento de competências e habilidades versadas apenas na lógica, mas sustentadas na sensibilização.

A percepção por elas demonstrada tem a ver com o que Passos (2008, p. 33) defende como a capacidade do cinema de “[...] abordar questões que digam respeito também às capacidades de percepção e sensibilidade, imprescindíveis na capacitação para ler e sentir a realidade [...]”. Essa educação é o que Passos (2008) chama de educação estética e Marcello e

Fischer (2011) de pedagogia do olhar. Seja qual for o conceito empregado, é sabido que ela nos permite pensar o presente com vistas a uma ação futura, a partir de um artefato cotidiano – o cinema.

Se, por um lado, a estatística se manteve constante no momento inicial e final do estudo, por outro, os relatos obtidos após o programa de intervenção, mediante a aplicação do questionário de questões abertas, bem como pelos dados coletados em registro de campo, habilitam-nos a afirmar que tanto o projeto de intervenção quanto as estratégias empregadas para seu desenvolvimento foram eficientes, na pedagogia estética, para promover a problematização acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais, como relataram as educadoras.

No que tange às percepções quanto à formação docente por meio dos filmes, o amadurecimento profissional foi apontado como um dos efeitos de se empregar o cinema, como instrumento de formação por meio da sensibilização. Situações familiares antes desconhecidas foram retratadas nas obras fílmicas, permitindo às educadoras a aproximação com situações similares no cotidiano escolar.

Ao se deparar com famílias organizadas em modelos não convencionais, um olhar de receptividade e respeito foi tido como condição necessária para a inclusão e reciprocidade dessas instituições. Essa nova visão, em partes, foi propiciada pelas reflexões acerca do ideário de família, que os roteiros fílmicos e as estratégias interventivas abordaram, levando as educadoras a romperem com o imaginário de que unicamente as famílias tradicionais são estruturas funcionais, passando a assumir, tanto no exercício docente como na vida privada, a concepção de que qualquer organização familiar, independentemente de sua configuração, pode funcionar de maneira eficiente, promovendo o bem-estar e a saúde daqueles que a compõem.

É perceptível que embora o conceito de resiliência familiar não tenha sido abordado diretamente no processo de formação, as professoras perceberam que todas as formas de viver família podem ter características de resiliência, passando a corroborar a percepção de Yunes (2001) e Walsh (2005) de que elas buscam garantir de sua sobrevivência por meio de um constante movimento de resistência às situações opressivas. Independentemente de como se organiza o empreendimento familiar, cuidado, solidariedade, organização e flexibilidade são necessários no desenvolvimento de estratégias que permitam as famílias se sobressair às adversidades e se recuperar delas.

Quanto à avaliação das professoras sobre as dinâmicas empregadas no Programa de Formação, a aproximação com trajetórias pessoais e profissionais foi reafirmado como um aspecto promotor da educação estética, possibilitado pelas narrativas fílmicas – o que era o objetivo inicial da pesquisa.

O assistir despreziosamente um filme, por si só, é um ato de experiência estética. Problematizar as situações narradas e simular o encontro com situações semelhantes, definido por Fischer (2011) como uma prática cultural – assistir a filmes e pensar sobre eles –, é um fator que solidifica a experiência estética, como relata Duarte e Alegria (2008, p. 75), pois coloca “[...] o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras [...]”.

O encontro entre o sujeito e o objeto em tela propaga algo que ainda não existia, pois resulta em um novo efeito, “[...] um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o campo da experiência. E é aí que começa a experiência estética [...]” (PEREIRA, 2012, p. 187).

Portanto, a projeção fílmica, as problematizações em torno das narrativas e a simulação de situações do cotidiano escolar, envolvendo casos semelhantes às trajetórias cinematográficas, foram fatores de extrema valia para a pedagogia do olhar, sobre as famílias organizadas em modelos não convencionais. Conforme relatos, essas metodologias possibilitaram as educadoras pensarem “[...] através do cinema, pela profusão de suas imagens, e de seus signos [...]” (VASCONCELLOS, 2008, p. 156), sobre seus dilemas pessoais e profissionais

O desgostar também é um reflexo do olhar estético. O desencontro com determinados aspectos da narrativa faz parte desse movimento. Histórias com finais tristes, roteiros sinuosos e a não contemplação das distintas trajetórias familiares são fatores que desagradam o espectador. No entanto, cotidianamente, deparamo-nos com desfechos infelizes e com desarranjos em histórias reais, afinal, como afirma Modro (2006), os filmes são apenas uma representação do real, transposta pelo ponto de vista daqueles que o idealizam.

Até mesmo as obras que se propõem a realizar um resgate histórico fiel guardam em si uma visão segmentada. “Assim, os filmes são uma base representativa para poder ser analisada a realidade, e nunca devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e acontecimentos, por mais verossímeis que sejam [...]” (MODRO, 2006, p. 12).

Mesmo considerando a eficácia do projeto, algumas sugestões de aprimoramento foram feitas ao seu término, como complemento para intervenções futuras, dentre elas: o envolvimento com famílias organizadas em modelos não convencionais, externas ao projeto. Entretanto, uma parcela considerável de participantes advinha dessas famílias e puderam, em diversos momentos, comungar, com as demais professoras e o pesquisador, suas narrativas pessoais.

A transposição do projeto para os intramuros escolares e demais licenciaturas foi uma sugestão dada pelas participantes, como uma forma de sensibilizar o maior número de educadores quanto às distintas configurações familiares, assim como estender a duração da intervenção, não por sua insuficiência, mas pela emoção que o uso do cinema possibilitou, como alegaram as docentes em processo de formação.

Blasco et al. (2005) defendem que essa emoção é uma forte aliada da sensibilização estética. Isto não quer dizer que o raciocínio seja indispensável para a construção dos conceitos no aprendizado, apenas corrobora que é necessário passar antes pelas emoções, quando pretendemos aproximar o indivíduo de determinados significados – em nosso caso: o conceito famílias organizadas em modelos não convencionais.

Sendo assim, o sentimento de “querer mais”, manifesto por meio da sugestão de extensão do projeto, é resultante da emoção, que lhes facilitou o caminho para raciocínios lógicos, provocada pelas imagens, externas ou internas as obras fílmicas.

Em síntese, o cinema demonstrou ser uma potente ferramenta a ser utilizada em sala de aula, emprestando ao aluno sua força comunicativa. Quando a mesma estratégia é transposta para a formação docente, a eficiência é a mesma, pois ao exprimir realidades familiares próximas a trajetórias, sentimentos e emoções do cotidiano, que com palavras não poderiam ser expressas, promovem o amadurecimento pessoal e profissional.

A nova visão que a pedagogia do olhar proporciona passa pela compreensão da família, por meio de múltiplas e distintas conceituações e interpretações, remetendo os seus sentidos à complexidade e à pluralidade, o que tende a promover a ruptura com o ideário da família nuclear, tido como um modelo ideal de organização, em prol do sentimento de respeito e de receptividade às famílias organizadas em modelos não convencionais.

A sensibilização, propiciada pela pedagogia da estética, reflete no amadurecimento profissional e, conseqüentemente, as estratégias docentes se expandem para o acolhimento dessas famílias, bem como para a esfera pessoal, em que cada indivíduo, diante da nova compreensão de funcionalidade, passa a considerar qualquer tipo de família como um

contexto que independe de configuração, mas que se volta aos aspectos basilares, como amor, respeito, união, cumplicidade e tolerância, tidos como representações essenciais para o desenvolvimento saudável de seus membros.

A CENA FINAL



Produzir um filme requer o domínio e o controle de uma série de técnicas específicas. Algumas delas pertencentes à esfera cinematográfica, como a filmagem e a montagem, outras são mais comuns ao cinema e demais atividades artísticas, como a elaboração do roteiro, a cenografia, a recitação, os recursos humanos, a organização do trabalho, etc. (COSTA, 2003).

O roteiro fílmico se constitui no ponto de referência para o preparo de todas as ações técnico-organizativas, portanto, deve possuir qualidades expressivas ou dramáticas que são funcionais para a compreensão dos aspectos psicológicos, estéticos, dentre outros, que contribuem para o sucesso da obra (COSTA, 2003). Após o cumprimento desses requisitos, o desenrolar da trama culminará com a cena final como conclusão da obra, que pode ou não indicar a continuidade para narrativas posteriores

Assim como no cinema, produzir uma tese exige uma gama de requisitos organizacionais e técnicos, como a elaboração do projeto, escolha dos sujeitos, delimitação da pesquisa, organização, análise dos dados, dentre outros. O desenvolvimento de uma tese perpassa por várias etapas, sendo que a conclusão da obra tende a nortear os percursos e percalços mais relevantes da pesquisa, fornecendo indicativos para novas matrizes investigativas e as implicações teóricas e práticas que esse estudo traz para o campo em que se insere.

Sendo assim, intentamos projetar na cena final deste estudo os aspectos mais instigantes observados, de modo que nosso leitor consiga, por meio dessa síntese, encontrar palavras atravessadoras de todo nosso processo investigatório.

O ponto de partida deste trabalho foi pautado em um incômodo pessoal do pesquisador ao se deparar com reiterados discursos docentes e estratégias escolares que afastam, do interior da escola, alunos oriundos de famílias organizadas em modelos não convencionais. Parte desse mal-estar é resultante da experiência enquanto gestor escolar e da vivência como membro de uma configuração familiar não tradicional.

A partir daí, alguns questionamentos foram levantados: qual o conceito de família idealizado e adotado pela escola em seus ritos? De que forma as famílias não convencionais são percebidas por professores da educação básica? Seria o cinema capaz de re/dimensionar conceitos acerca dessas famílias.

Esses questionamentos tomaram corpo e se transformaram em um problema detectável: poderia a experiência estética proporcionada pelo cinema mobilizar e ressignificar os sentidos e práticas docentes associados às famílias organizadas em modelos não convencionais?

Foi nesse cenário de incômodo e inquietação que nos propusemos a elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, por meio da experiência estética, mediante o uso do cinema, cuja metodologia consistiu na projeção e contextualização de obras cinematográficas, centradas em famílias não convencionais, mas que manifestavam processos de resiliência, dentre elas: *A razão do meu afeto*, *Baby love*, *Bella*, *De coração partido*, *Os garotos estão de volta*, *Pelos olhos de Maisie*, *Um Dia Desses* e *Uma lição de amor*.

Partindo desses pressupostos, retomamos os objetivos desta tese que nortearão as principais conclusões organizadas em três blocos: a elaboração do projeto de intervenção, a aplicação e a avaliação dele.

Elaborar um projeto que dê conta de fornecer respostas sólidas a questionamentos ainda não confirmados é uma tarefa que demanda uma série de esforços por parte do pesquisador. A escolha dos métodos prévios e posteriores à intervenção e das ferramentas de análise é que conferem cientificidade ao estudo.

Dessa forma, esboçar um projeto que aborde as concepções de professores sobre famílias organizadas em modelos não convencionais, definir os instrumentos empregados na pesquisa, formular as questões que subsidiariam os questionários aplicados no pré- e pós-teste e caracterizar as estratégias de problematização não foi um exercício simples.

Superado os desafios iniciais, delineamos o projeto intitulado “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, com a colaboração de companheiros de pesquisa e por meio de indicativos das pesquisadoras que compuseram a banca de qualificação da tese.

O desenho deste estudo e os dados que ele nos forneceu por meio da aplicação de instrumentos que validam os resultados, no momento anterior e posterior ao processo de formação e nas distintas situações da intervenção, levam-nos a considerar que o cinema é uma potente ferramenta no desenvolvimento da experiência estética.

Afirmamos isto pois o cinema se mostrou apto a mobilizar uma série de sentimentos, sensações, valores, expressões e opiniões, sobre famílias organizadas em modelos não convencionais, sendo capaz de re/des/construir sentidos.

Inicialmente, observamos que para as educadoras as representações de família estavam ligadas diretamente ao amor e à segurança que esse contexto propicia aos seus componentes. Considerando um núcleo cristalizado das representações sociais, percebemos mudanças

significativas nesse conceito, por meio da incorporação de novos sentimentos, como o carinho, a compreensão e a união, após a intervenção.

A família ideal, do princípio ao fim da investigação, esteve associada a valores que permitem seu bom funcionamento, como o amor, o diálogo e a união. Na concepção das educadoras, portanto, o ideário de que a família é a instituição do amor se manteve inabalado em todos os momentos da pesquisa.

Percebemos também que para elas o núcleo central das representações sociais acerca de família desestruturada se sustentou nas brigas como um fator disfuncional, no momento pré-interventivo. Posteriormente ao projeto de formação continuada, empregando o cinema como estratégia, foram incorporados a esse conceito outros aspectos negativos como o desafeto e a falta de amor, que acabam por interferir diretamente na qualidade da relação familiar.

Esses dados foram corroborados mediante a aplicação de outros instrumentos de investigação, tais como diário de campo, inventário baseado na Escala *Likert* e questionário de avaliação pessoal do projeto de formação. Isto nos leva a defender que pequenas mudanças, mas significativas, ocorreram na concepção de família das professoras e que, na visão delas, a forma como a família se configura em nada impede seu bom funcionamento, uma vez que seu equilíbrio depende de sentimentos e valores que lhes sustentam e não da forma como se organizam.

Outro aspecto demonstrável em nosso estudo é que embora tenhamos perpassado a todo instante pelo conceito de resiliência familiar, não foi nosso objetivo defini-lo diretamente. Contudo, indiretamente, apontamos indicativos de processos de resiliência, durante o projeto de formação continuada, ao fazer referências nas problematizações sobre o funcionamento saudável das famílias retratadas nos filmes, que se entrecruzaram com fatores promotores da resiliência familiar, como o sistema de crenças, os padrões organizacionais e os processos de comunicação daquelas famílias.

Tal conduta induziu as professoras, no decorrer do processo interventivo, a incorporarem em seus discursos a resiliência familiar como um aspecto de resistência às situações de crise, pois elas perceberam que todas as formas de família podem ter características de resiliência e superar as adversidades.

Depreendemos desse contexto que as professoras compreenderam que independentemente de como as famílias se configuram, elas são capazes de promover aspectos protetivos, quando há um equilíbrio entre sentimentos e valores positivos, ou a

desestabilização, quando há um desequilíbrio em suas relações internas, causando sofrimento psíquico, físico e emocional em seus componentes.

Portanto, passou a compor o discurso docente que independentemente de sua configuração, as distintas organizações familiares não passam ilesas por momentos de turbulência. Todavia, diante da presença de sentimentos positivos entre seus membros, elas conseguem mobilizar uma série de fatores protetivos, que lhes possibilitam a superação diante os momentos de opressão.

Se assumirmos que o contexto familiar se fortalece internamente, devemos levar em conta que uma série de aspectos externos podem contribuir para esse equilíbrio. Nesse sentido, a intervenção possibilitou as docentes considerar que tanto a família quanto a escola são contextos fundamentais no desenvolvimento pleno do educando.

A partir de então, foi atribuído um novo significado as suas práticas, com vistas à promoção da cultura do respeito e à inclusão de alunos advindos de famílias não convencionais, conforme as educadoras relataram ao investigador nos bastidores da pesquisa. Ademais, permitiu que elas refletissem sobre a necessidade de re/definir estratégias que permitam a inclusão dessas famílias nos ritos escolares, como forma de promover uma relação saudável entre família e escola.

A incorporação desses valores se deve tanto as vivências com o cinema quanto às estratégias empregadas no curso do projeto de formação continuada, como as discussões, dinâmicas, reflexões pessoais, trocas de ideias e o confronto de diferentes perspectivas entre as professoras do grupo. Essas dinâmicas compuseram o quadro que possibilitou mudanças na percepção e nos valores docentes, ao proporcionarem às professoras um meio de comunicação rápido e próximo ao seu contexto cultural e social.

Tais aspectos nos habilitam a reafirmar que o projeto de intervenção foi eficiente para promover a problematização e a ressignificação de valores acerca de famílias organizadas em modelos não convencionais nas escolas, indo ao encontro do cumprimento do objetivo da pesquisa, no que se refere à elaboração de um projeto de intervenção.

Quando nos propusemos a aplicar uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, via experiência estética, projetamos nosso estudo de modo a conferir rigor científico aos dados obtidos. Portanto, foi necessário a construção de instrumentos que possibilitassem a avaliação dos conceitos, valores pessoais e profissionais, bem como das concepções prévias das participantes, com

relação à família, família ideal e família desestruturada, e após a intervenção, do processo de formação continuada.

Os conteúdos que integraram os instrumentos de avaliação baseado na escala *Likert* e na evocação livre de palavras surgiram de uma suposição inicial de que as representações de “família” e “família ideal”, das docentes, estariam associadas à organização familiar, ou seja, aos membros que as compõem, como, por exemplo: pai, mãe, filho, irmão, avôs, avós, etc., visto que em nosso cotidiano observamos a reiteração do imaginário coletivo pautado na família tradicional.

Nossa hipótese foi refutada desde o primeiro contato com as participantes da pesquisa, que ao fazerem referências à “família” e “família ideal”, por meio da evocação livre de palavras, caracterizaram-na como uma organização em que os sentimentos que devem prevalecer é o amor e a segurança.

Inicialmente, a parte cristalizada das representações sociais acerca de família foi evidenciada pela presença quase unânime entre as participantes do sentimento de amor. Após o período interventivo, outros sentimentos passaram a reestruturar o núcleo central das representações sociais, por meio da inclusão de valores como a compreensão, o carinho e a união, conferindo novos contornos ao conceito de família.

Ao empregarmos a palavra-estímulo “família desestruturada”, tínhamos preliminarmente a suposição de que as professoras fariam associações aos aspectos social e culturalmente negativos, tais como divórcio, recasamento, pais/mães homossexuais, crianças abandonadas, dentre outros.

Pelo contrário, confrontamo-nos no período pré-intervenção com as brigas constantes como sendo um fator desestabilizador do bom funcionamento familiar, na percepção das professoras. A esse aspecto foram incorporados o desafeto e a falta de amor no momento posterior ao projeto de formação continuada, o que veio reforçar o entendimento de que as educadoras caracterizaram a família como o Local do Amor e do Respeito, ou no sentido estrito da palavra, um LAR.

A singularidade do grupo de professoras que compunham a pesquisa precisa ser ressaltada, visto que elas se mostraram simpáticas às distintas organizações familiares tanto no pré- quanto no pós-teste, bem como nas atividades e problemas propostos e devido a nossa experiência enquanto educador – uma postura não corriqueira ao professorado, que acaba privilegiando em seus ritos escolares o ideário do modelo de família tradicional.

Quando aplicado o questionário baseado no modelo da Escala *Likert*, tanto no caso das concepções de “família” quanto nas de “família desestruturada” e “família ideal”, tivemos a detecção de alterações estatísticas significativas em algumas questões, porém não tínhamos a pretensão de causar uma revolução diante das limitações que nossa pesquisa apresentou e que apontaremos a seguir.

Talvez, a estatística não tenha sido tão sensível às pequenas variações nos conceitos empregados nos momentos de pré- e pós-teste. No entanto, outros instrumentos complementares, como o questionário de avaliação da intervenção e o diário de campo, apontaram-nos fortes indícios de mudanças nas concepções das educadoras.

Os registros nos permitiram detectar o olhar positivo das educadoras sobre a família, ou seja, algumas delas já tinham uma compreensão de que família independe de configuração, mas de aspectos funcionais. Ao mesmo tempo, a visão acolhedora das participantes às distintas organizações familiares foi um dado relevante, pois nos leva a crer na constituição de uma nova categoria de professores mais simpáticos à multiplicidade familiar. Esses fatores foram reafirmados mediante a experiência estética.

No entanto, chamou-nos atenção à mudança radical no conceito de família, apontado por algumas professoras que afirmaram que anteriormente a intervenção possuíam uma visão de que as apenas famílias tradicionais eram funcionais e que o olhar estético, para as narrativas cinematográficas e as dinâmicas desenvolvidas no processo de formação, induziram-lhes a rever seus conceitos sobre as famílias organizadas em modelos não convencionais.

Defendemos que mudanças, por menores que sejam, são sempre o primeiro passo rumo a uma nova jornada e, portanto, de grande relevância para o campo de estudo em que se inserem. Nesse sentido, dentro da área educacional, nosso objeto de pesquisa vem contribuir significativamente no desenvolvimento de programas de formação, pois demonstrou que o cinema e as estratégias utilizadas no processo de intervenção, são ferramentas potenciais na abordagem de conceitos e valores sobre famílias não convencionais.

Para estudos ulteriores, indicamos a investigação da prática docente a partir do projeto de formação, visto que não era o foco deste estudo em questão, porém, com os dados obtidos, cremos que as reflexões propiciadas pela formação continuada se prolongarão para além daqueles espaços que foram destinados às discussões, passando a refletir em uma nova postura docente, no acolhimento cotidiano de famílias não convencionais na escola, uma vez que as educadoras compreenderam a família como sendo o primeiro contexto com o qual a

maioria de nós possuiu vínculos e a escola como o segundo contexto mais próximo ao sujeito. Tal característica lhes possibilitou vislumbrar que ambas são sistemas que compõem uma rede primária de fatores e aspectos promotores da resiliência individual e familiar. Portanto, a relação entre ambas, além de ser equilibrada, deve ser alvo de constantes investigações.

Se nossas suspeitas se confirmarem e essas reflexões se estenderem para sua atuação profissional, essas educadoras colaborarão para a formação integral do sujeito, partindo do respeito à liberdade de ser família de cada um, admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas que as permeiam; e comporão, junto com a família, uma rede de contextos protetivos, capazes de promover o bem-estar das crianças e estabelecer relações saudáveis com as famílias em suas plurideterminações.

Parte desse movimento está estreitamente relacionado às estratégias docentes que **poderão ser** adotadas por essas educadoras daqui para frente. Diante dos resultados obtidos, podemos acenar para um cenário de mudanças, visto que as problematizações propostas às docentes no processo de formação nos forneceram sólidos indícios de novas formas de inclusão de todas as formas de ser família nos ritos escolares.

Ao mesmo tempo, temos a consciência que estamos formando e capacitando pedagogos, considerados agentes de liderança nos espaços escolares, quando assumem a função de direção, coordenação, supervisão e/ou orientação escolar e que, portanto, poderão vir a redefinir possíveis futuras estratégias que objetivem a integração dessas famílias nos ritos escolares.

Entretanto, é necessário apontarmos algumas limitações de nossa pesquisa. A primeira delas se refere à análise dos dados. Em primeiro lugar, o Software EVOC, empregado para o tratamento das evocações livres de palavras, é um instrumento que fornece dados mais precisos diante de um número de evocações maiores. Um número amostral reduzido, como foi o nosso caso, minimizou a quantidade de representações acerca dos conceitos de “família”, “família desestruturada” e “família ideal”.

Em segundo lugar, o emprego de um questionário baseado na escala *Likert*, com três níveis (concordo, não concordo e nem concordo e discordo), é indicado para pesquisas que visam a diminuir o número total de opções a serem analisadas, ou seja, para questionários que possuem um grande número de questões afirmativas, visto que poucas opções de resposta acabam encolhendo o teste e reduzindo sua eficiência para pequenas quantidades de respondentes.

Ambos os aspectos podem ser considerados fatores intervenientes nos resultados de nossa pesquisa. Isto se deve, em parte, ao fato da amostra estudada ser reduzida e, portanto, no caso do teste no modelo da Escala *Likert*, não termos conseguido aplicar a análise estatística do teste *t-Student*, recorrendo ao teste de *Wilcoxon*, que apresentou variações estatísticas para algumas questões e se demonstrou insensível para pequenas mudanças.

Nesse sentido, indicamos para estudos futuros que a escala de três pontos seja preterida em relação às escalas de cinco e sete pontos, caso o grupo amostral seja pequeno, ou então, que se apliquem outros instrumentos na coleta de dados, que permitam a detecção de pequenas variâncias estatísticas.

Se o EVOC não se mostrou sensível a pequenas variações nas representações sociais pré- e pós-intervenção, recomendamos, para estudos semelhantes ao nosso, que se empregue outro tipo de análise estatística que dê conta de responder as demandas da pesquisa, ou, então, que o número amostral seja relativamente superior ao que empregamos em nossa investigação.

Outra limitação deste estudo se refere à escolha do grupo investigado. Primeiramente, a dificuldade em angariar participantes foi o maior obstáculo, visto que a primeira tentativa de acesso a um grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação de determinado município do Estado de São Paulo se mostrou infrutífera, pela baixa adesão de sujeitos no curso de formação continuada – fator que limitaria ainda mais a nossa coleta de dados.

Após recorrermos ao Estado do Paraná, conseguimos um número previsto no projeto inicial de acadêmicas de Pedagogia, mas que já exerciam o magistério na rede pública ou privada de ensino em distintos municípios, sendo este um pré-requisito para a participação do curso.

O interesse de parte das participantes pelo processo de intervenção pode ser justificado pela certificação que ele conferiria, visto que a instituição universitária, onde as professoras estavam matriculadas, exige como requisito para a conclusão do curso determinado número de horas de participação em atividades extracurriculares.

Entendemos a formação continuada de professores como um processo cíclico e constante, que visa ao aperfeiçoamento de saberes multi e interdisciplinares, inerentes à prática docente, que se dá após a formação inicial do professor, mas em sintonia com ela, com vistas a assegurar um ensino de melhor qualidade ao educando e a reflexão crítica da prática do educador, por meio da pesquisa e da aproximação com múltiplas concepções que possibilitam a mudança.

Sendo assim, consideramos o ato de se formar continuamente um requisito necessário para a ampliação de conhecimentos no exercício docente, principalmente no que se refere à relação família e escola. Porém, a falta de motivação do próprio profissional em dedicar parte do seu tempo para um projeto de formação continuada foi observada como um fator negativo na formação da múltipla identidade profissional, pois muitas docentes convidadas a integrarem o projeto se recusaram a participar alegando a extensão deste como um empecilho.

Outro fator impeditivo, alegado pelas docentes, refere-se ao não reconhecimento dessa atividade como essencial ao desempenho docente, pois as empresas empregadoras, privadas ou públicas, que exerciam a docência, não estimulam a especialização do magistério, mediante a dispensa dos professores para o aperfeiçoamento em horário que coincida com sua jornada de trabalho. Diante desse cenário, elas recorrem aos programas ofertados em horários alternativos, como aos finais de semana, por exemplo.

Estes, dentre outros fatores, comprometem a formação continuada do professor e, conseqüentemente, seu exercício profissional. Isto ficou evidente na baixa adesão de docentes no primeiro município contatado e no segundo município onde a condição para que as professoras tivessem acesso ao projeto era que os encontros de intervenção ocorressem aos sábados, ou seja, fora do período de funcionamento das escolas nas quais lecionavam.

Consideradas as limitações de nosso estudo, é necessário enfatizar as potencialidades dele. Podemos depreender que os instrumentos de coleta de dados e ferramentas de análise empregados no pré- e no pós-teste, nos forneceram informações estatísticas sólidas que nos autorizam a afirmar que os resultados obtidos são de grande valia para o campo educacional, pois referendam o cinema e as estratégias utilizadas como ferramentas capazes de re/des/construir significados e significantes quando a temática se refere às famílias não convencionais.

Esses apontamentos nos dão subsídios para afirmar que o objetivo da pesquisa que condiz à aplicação de um processo de intervenção por meio da transmissão de obras fílmicas foi alcançado com êxito, reafirmando o cinema como uma estratégia potencial capaz de gerar reconstrução de sentidos, por meio da promoção da experiência estética.

Por fim, o objetivo que correspondia a avaliar a proposta de intervenção de um curso de formação continuada, mediante a experiência estética, propiciada pelo cinema sobre famílias organizadas em modelos não convencionais, foi desenhado de forma a se basear nas avaliações das docentes e no conceito do próprio pesquisador.

Por meio da aplicação do instrumento de avaliação baseado na Escala *Likert* e a análise dos dados por ele produzidos, tanto no momento anterior como posterior a intervenção, inferimos que não houve alterações estatísticas na afirmação de que o cinema é um recurso metodologicamente potencial na evidenciação das distintas formas de organizações familiares, pois as participantes concordaram unanimemente com tal prerrogativa, tanto no pré- quanto no pós-teste.

Essa constância estatística não deve ser encarada como um aspecto negativo, pelo contrário, corrobora nossa visão de que o cinema pode ser empregado como recurso, tanto na formação docente quanto discente, ou seja, seu uso pode ser estendido como estratégia didática em sala de aula.

Autenticando essa prerrogativa, os relatos obtidos após o programa de intervenção, por meio da aplicação do questionário de questões abertas e dos dados coletados em registro de campo, evidenciaram que o emprego do cinema e das demais estratégias complementares deram conta de problematizar a realidade de algumas famílias organizadas em modelos não convencionais e sua presença no âmbito escolar.

O amadurecimento profissional foi apontado pelas educadoras como um dos reflexos dessa sensibilização estética, pois, para elas, as aquisições conceituais e atitudinais foram possibilitadas pelas reflexões sobre as famílias e que o cinema e as estratégias interventivas promoveram esse aspecto, que lhes possibilitou assumirem a concepção de que quaisquer organizações familiares, independentemente de sua configuração, podem funcionar de maneira equilibrada e promover o bem-estar e a saúde daqueles que a compõem.

Quanto à avaliação das participantes da pesquisa sobre as dinâmicas empregadas no Programa de Formação, a aproximação com trajetórias pessoais e profissionais foi reafirmado como um aspecto promotor da experiência estética, possibilitando-as refletir sobre a presença de famílias organizadas em modelos não convencionais na escola, por meio do cinema. As problematizações em torno dessas famílias e a simulação de situações do cotidiano escolar foram fatores elencados pelas participantes da pesquisa como de extrema valia para as transformações em suas concepções sobre as famílias não convencionais.

A transposição do projeto para outros níveis de ensino, bem como para as distintas licenciaturas, foi sugerido pelas participantes, o que corrobora a visão positiva que tiveram do processo de intervenção. Esse apontamento foi colocado como uma forma de sensibilizar um maior número possível de alunos, professores e futuros educadores quanto às distintas configurações familiares.

Estender a duração da intervenção também foi uma solicitação realizada durante e após a finalização do projeto, não pela insuficiência dele, mas pela sensação de completude que a experiência estética pelo uso do cinema propiciou. O desejo de “querer mais” é uma reverberação da emoção, que facilitou o caminho para raciocínios lógicos induzidos pelas narrativas fílmicas.

Poderia parecer presunção de nossa parte avaliar positivamente nosso projeto, enquanto pesquisadores, sem que antes tivéssemos apontado os benefícios elencados pelas participantes do estudo. Feito isto, temos segurança para afirmar que o cinema demonstrou ser uma potente ferramenta na formação docente, pois, ao projetar realidades familiares próximas as trajetórias do cotidiano escolar, promoveram o amadurecimento pessoal e profissional das professoras investigadas.

Portanto, a experiência estética, por meio do cinema, permitiu as docentes romperem com o ideário de família tradicional, admitindo as diversas maneiras de ser família como verdadeiras. Consequentemente, cremos que as estratégias docentes adotadas por elas, daqui por diante, expandir-se-ão para o acolhimento de todas as famílias.

É possível pensarmos que isto não refletirá apenas na esfera profissional, como também poderá incidir na vida pessoal de cada uma delas, pois, diante dessa compreensão, poderão repensar suas famílias e daqueles que lhes cercam, como um contexto que, independentemente de como se configura, poderá manifestar a resiliência familiar, quando houver a presença de aspectos promotores como o amor, respeito, união, cumplicidade e tolerância, considerados requisitos necessários para o equilíbrio familiar e desenvolvimento saudável de seus membros.

Por meio dos resultados obtidos com a aplicação de instrumentos de coletas de dados, no momento anterior e posterior a proposta de intervenção via experiência estética, com o uso do cinema e demais processos interventivos, podemos defender que a arquitetura de nosso projeto nos permitiu cumprir com o último dos objetivos propostos, que consistia em avaliá-lo como um todo.

À guisa da conclusão, podemos assegurar que por meio dados obtidos na técnica de evocação livre de palavras, no inventário baseado na Escala *Likert*, no questionário de avaliação pessoal da intervenção e nos registros no diário de campo, conseguimos alcançar os objetivos desta pesquisa, que consistia na elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta de formação continuada com profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, via experiência estética, cuja metodologia versava na projeção e contextualização de obras

cinematográficas, cuja temática central se sustentasse em famílias organizadas em modelos não convencionais, mas com processos de resiliência.

Foi detectável, mediante a análise dos resultados do projeto de formação continuada, a re/des/construção dos conceitos docentes no que se refere às famílias organizadas em modelos não convencionais, aspecto este que confere força ao cinema enquanto ferramenta capaz de mobilizar sentidos e que, associada a outras estratégias, favorece a pedagogia do estético na mobilização de valores.

Este estudo não se encerra aqui, pelo contrário, apresenta apenas dados pertinentes aos objetivos traçados para esta pesquisa. A partir dos dados obtidos, uma série de ações está sendo pensada com o intuito de complementar nossa própria formação acadêmica, com vistas à divulgação dos resultados desta investigação nos meios científicos. Sendo assim, análises posteriores serão realizadas com o intuito de complementar, as discussões que aqui foram expostas. A continuidade da pesquisa poderá ser retomada em um estudo posterior, tanto pelo proponente da pesquisa quanto por outros estudiosos na temática, mediante observação das práticas pedagógicas dos sujeitos – fator que ampliaria, sobremaneira, a relevância científica do trabalho.

Consideramos fundamental estabelecer estratégias que visem à capacitação do maior número de profissionais da educação, no que se refere à inclusão de famílias organizadas em modelos não convencionais nas escolas. Partindo dessa premissa e diante da eficácia de nosso estudo, projetamos para os próximos anos a continuidade do “Programa de formação de professores e experiência estética: representações de resiliência em famílias não convencionais pelas lentes do cinema”, na instituição onde o pesquisador leciona.

As obras cinematográficas poderão ser ampliadas usando os filmes que ficaram fora da intervenção, em substituição às obras que desagradaram as participantes, como no caso do filme “A razão do meu afeto”, preterido pela maioria das participantes. Poderemos optar, também, pela introdução de novos filmes, lançados recentemente, tais como: *Boyhood*: da infância a juventude (2014), dirigido por Richard Linklater; *Amor por direito* (2015), dirigido por Peter Sollett; *Joy*: o nome do sucesso (2016), dirigido por David Russell; *O quarto de Jack* (2016), dirigido por Lenny Abrahamson; dentre outros.

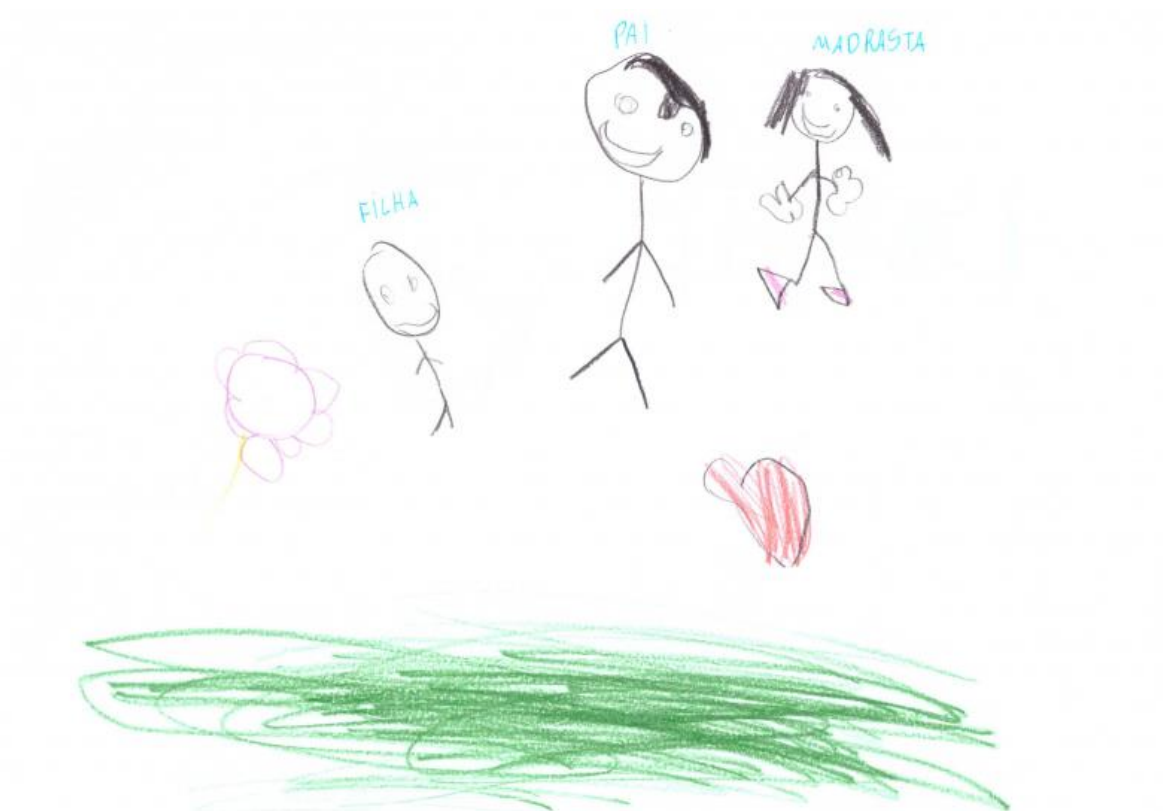
Com a intenção de capacitar um maior número de educadores, quanto ao estabelecimento de uma relação inclusiva entre escola e famílias organizadas em modelos não convencionais, os próximos projetos de formação deverão ser estendidos para os demais cursos de licenciaturas e expandidos para a comunidade externa.

Tendo em vista que as estratégias empregadas em nossa pesquisa se mostraram eficientes, é válido ressaltar que elas podem ser utilizadas em intervenções semelhantes as nossas. Tanto o delineamento do projeto como sua temática podem ser reconfigurados para abranger outros objetos de pesquisa em outros níveis de ensino, como a educação básica, compreendida pela educação infantil e pelo ensino fundamental e médio; em outras licenciaturas e graduações do ensino superior; e mesmo em outras áreas que não sejam as ciências educacionais.

É válido considerarmos que as estratégias empregadas e os dados obtidos nesta pesquisa serão disseminados no meio acadêmico, por meio da participação em eventos, como congressos, seminários, oficinas, simpósios, dentre outros, pelo envio de artigos para publicação em editoriais científicos, mediante a publicação de um livro sobre a temática e, quiçá, em um futuro próximo, ganhar novos contornos investigatórios em um estágio pós-doutoral.

Referendamos nossas discussões com a fala de uma participante que, em poucas linhas, resume tudo o que aqui foi discutido, deixando-nos uma sensação de gratificação e de que podemos fazer a diferença na vida de muitas crianças que sofrem as mazelas da vida escolar, por advirem de famílias organizadas em modelos não convencionais:

“[...] quero muito te agradecer pelo curso. Através dele o meu olhar sobre a Família mudou totalmente. Principalmente com as famílias dos meus “aluninhos”. Agora olho pra cada um deles e imagino como é e o que cada um passa dentro de casa. Então os recebo todos os dias com muito mais amor e carinho e a cada dia me apaixono mais pelo dom que Deus me deu de eu ter seguido esta profissão linda. E viva nós, professores, que enfrentamos tudo por amar o ensinar”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Barreto Moreira. O reconhecimento legal do conceito moderno de família – o art. 5º, II e parágrafo único, da lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha. **De Jure**: revista jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 8, p. 330-347, jan./jun. 2007.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; BRAGA, Maria da Graça Reis. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 2, p. 177-191, jul./dez. 2006.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida et al. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 11-20, 2003.

AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma educação estética**: um enfoque na formação universitária de professores. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Orgs.). **Representações sociais e formação do educador**: revelando interseções e discursos. João Pessoa: Editora Universitária, 2002. p. 17-34.

APUCARANA. Prefeitura Municipal de. **Decreto nº 195/03**. Regulamenta o processo de avaliação do estágio probatório dos servidores nomeados para os cargos de professor e assistente infantil, conforme disposto nos arts. 17 A 19 da lei nº 080/02, de 31/12/2002. Apucarana, 2013. Disponível em: <<http://cm-apucarana.jusbrasil.com.br/legislacao/262259/decreto-195-03>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloisa Araújo Pinheiro. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AUMONT, Jacques. Pode um Filme Ser um Ato de Teoria? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2008,

BALTAZAR, José Antonio; MORETTI, Lucia Helena Tiosso; BALTHAZAR, Maria Cecília. **Família e Escola**: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Rev. Caleb Farias Alves. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELLOS, Letícia Vasconcelos. **A família homossexual vista pela jurisprudência constante**. 50 f. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. rev. atual, Lisboa: Edições 70, 2010.

BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. Conflito Conjugal: Impacto no Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 261-268, 2006,

BENGHOZI, Pierre. Resiliência familiar e conjugal numa perspectiva psicanalítica dos laços. Tradução Sandra Teixeira Marques. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 101-109, 2005.

BLASCO, Pablo González et al. Cinema para o Estudante de Medicina: um Recurso Afetivo/Efetivo na Educação Humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 119-128, maio/ago. 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, p. 68-80, jan-jul. 2005.

BOZAL, Manuel Guil. Escala mixta Likert - Thurstone. **Anduli**, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, Sevilla, n. 5, p. 81-95, 2006.

BRANDÃO, Juliana Mendanha. **Resiliência**: de que se trata? O conceito e suas imprecisões. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa**: obras visuais. Brasília, DF: MJ, 2014. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsp/ConsultarObraForm.do?inicio_action>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nenhuma criança brasileira vai crescer sem saber ler! Ou sem gostar de ler!** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2015.

BRAUN, Suzana. **A violência sexual infantil na família**: do silêncio à revelação do segredo. Porto Alegre: AGE, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological models of human development. In: International Encyclopedia of Education, 2. ed. Oxford: Elsevier, ano. v. 3. Reprinted In: GAUVANIAN, M. & COLE, M. (Eds.), **Readings on the development of children**, 2. ed. NY: Frreman, 1994. p. 37-43.

BRONFENBRENNER, Urie. Toward an Experimental Ecology of Human Development. **American Psychologist**, Washington, v. 32, n. 7, p. 513-531, July, 1977.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CANIÇO, Hernâni et al. **Novos Tipos de Família**. Plano de Cuidados. 1. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, jun. 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58. jan./abr. 2004.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. *Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza*. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 71-93, 2000.

CECCONELLO, Alessandra Marques. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. 2003. 317 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERRINOS, Andy Anthony Carbajal; PIZARRO, Lea LinetIngaroca; ILLACUTIPA, Zinia Karen Yupanqui. *Relación entre la Resiliencia y el Funcionamiento Familiar*. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, 1., 2011, **Anais....** Lima: Universidad Peruana Union, 2011. p. 1-13.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Tradução Nilson Moulin Louzada, Revisão Sheila Schvatzman. 3. ed. São Paulo: Globo. 2003.

COUTINHO, Laura Maria. *Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 225-238, jan./jun. 2008.

COUTINHO, Laura Maria. *Apresentação da série: Cinema e educação: um espaço em aberto*. In: BRASIL. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. **Cinema e educação: um espaço em aberto**. Salto para o Futuro. Brasília, DF: MEC. Ano XIX, n. 4, maio, 2009, p. 04-10.

COWAN, Philip A; COWAN, Carolyn Pape; SCHULTZ, Marc S. *Thinking about risk and resilience in families*. In: HETHERINGTON, E. M. BLECHMAN, E. A. (Orgs). **Stress and Coping in Children and Families**. Advances in Family Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. v. 5. p. 13-33.

COWAN, Philip A. *Individual and family life transitions a proposal for a new definition*. In: COWAN, Philip A, HETHERINGTON, E. M. (Orgs). **Family transitions**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 1-30.

CRUZ, Fátima Maria Leite; SANTOS, Maria de Fátima Souza. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, set./dez. 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em 2011) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

DALMORO, Marlon; KELMARA, Mendes Vieira. Dilemas na construção de escalas tipo *Likert*: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, p. 162-174, 2013.

DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p. 347-381, 2000.

DELALIBERA, Mayra et al. A dinâmica familiar no processo de luto: revisão sistemática da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 20, n. 4, p. 1119-1134, 2015.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007.

DIAS, Berenice. **Família homoafetiva**. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/28_-_fam%EDlia_homoafetiva.pdf> Acesso em: 1 set. 2014.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun 2008,

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Leandro Korder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

EVALTE, Tatiana Telch. **Nas entrelinhas da relação professor-aluno**: o vínculo afetivo. 2010. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FABRIS, Elí Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e trabalho docente. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em

meios adversos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FERREIRA, Flávio Rodrigo Freire. O preço da criança e a nova cultura da adoção: do cenário político-legal às práticas de adoção em Natal/RN. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 19, n. 36, p. 61-80, jan./jun. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético estética. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011,

FISCHER, Sandra. **Cotidianos no cinema brasileiro contemporâneo: imagens da família, da casa e da rua**. Porto Alegre: editoraplus.org, 2009.

FORÉS, Anna; GRANÉ, Jordi. La resiliência: **Crecer desde la adversidade**. España: Plataforma Editorial, 2008.

FRAGA, Paulo Denisar. Sobre Cinema e Educação estética. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 137, p. 16-22, out. 2012.

FRANSCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

GIBBS, Graham. **Análise de dados quantitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRZYBOWSKI, Luciana Suárez. **Parentalidade em tempo de mudanças: desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento**. 2007. 103f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

GUIMARÃES, César. A experiência estética e a vida ordinária. **Revista Eletrônica E-Compós**, [online], ed. 1, p. 1-13, dez. 2004,

HENDERSON, Nan; MILSTEIN, Mike. **Resiliencia en la escuela**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**, Porto Alegre, n. 3, p. 8-19, 2001.

HOCK, Lothar Carlos; ROCCA, Susana María. Resiliência: uma perspectiva de esperança na superação das adversidades. In: HOCK, Lothar Carlos. ROCCA, Susana María. (Orgs.). **Sofrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007. p. 09-27.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. [S.l.], 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceitos**. [S.l.], 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Ângela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 3., p. 135-154, jul./set. 2014.

KEHL, Maria Rita. Lugares do feminino e do masculino na família. In: COMPARATO, Maria Cecília Mazzilli; MONTEIRO, Denise de Sousa Feliciano (Orgs.). **A criança na contemporaneidade e a psicanálise: família e sociedade: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1. p. 29-38.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular**. Artigos e Ensaios. [S.l.], 2003. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

KREPPNER, Kurt. The Child and the Family: Interdependence in Developmental Pathways. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2000,

LACAN, Jacques. **A família**. Tradução de: Brigitte Cardoso e Cunha, Ana Paula dos Santos e Graça Lamas Graça Lapa. 2. ed. Lisboa: Assirio & Alvim, 1981.

LANDAU, Judith; SAUL, Jack. Facilitando a Resiliência da Família e da Comunidade em Resposta a Grandes Desastres. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, ano 4, n. 4, p. 56-78, 2002.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LEAL, Ana Lúcia; RÖHR, Ferdinand; POLICARPO JÚNIOR, José. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 11-24. jan./abr. 2010.

LEÃO, Naiara; SIMAS, Fernanda; FARIELLO, Danilo. Veja os direitos que os homossexuais ganham com a decisão do STF. IG: **Último Segundo**. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/veja-os-direitos-que-os-homossexuais-ganham-com-a-decisao-do-stf/n1300153607263.html>>. Acesso em: 1 set. 2014.

LEITE, Marilene Prima; BOHRY, Simone. Conflitos relacionados à gravidez na adolescência e a importância do apoio familiar. **Encontro: Revista de Psicologia**, Valinhos, v. 15, n. 23, p. 113-128, 2012,

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; UNGAR, Michael. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 3, p. 476-484, 2010.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Construindo resiliência através da participação em práticas culturais**: a articulação entre os indivíduos e processos inter-relacionais e comunitários na facilitação do protagonismo. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP. Presidente Prudente, 2011. Texto não publicado.

LICHTENEFLS, Henriete; LICHTENEFLS, Patrícia. Resiliência: a capacidade de resistência e flexibilidade na velhice. In: HOCK, Lothar Carlos; ROCCA, Susana María. (Orgs.). **Sofrimento, resiliência e fé**: implicações para as relações de cuidado. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007. p. 102-112.

LINDSTRÖM, Bengt. O significado de resiliência. **Adolescência Latinoamericana**, 1414-7130/2, p. 133-137, 2001,

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 135-154, jan./jun. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: SECADI/MEC, 2009. p. 85-95.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 14, n. 3, set./dez. 2014. p. 512-526.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MCGOLDRICK, M; GERSON, R. PETRY, S. **Genogramas**: avaliação e intervenção familiar. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2008.

MIRAVALLS, Anna Forés; ORTEGA, Jordi Grané. **La resiliencia en entornos socioeducativos**. Madri: Narcea S.A. de Ediciones, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=rplPlxouciAC&pg=PA65&dq=El%20humor%20como%20indicador%20de%20resiliencia&hl=pt-BR&pg=PA65#v=onepage&q=El%20humor%20como%20indicador%20de%20resiliencia&f=false>>. Acesso em: 26 maio 2015.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineeducação 2: usando o cinema na sala de aula**. Joinville, SC: UNIVILE, 2006.

MORAES, Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza; SANTOS, Benedito Rodrigues dos; RABELO, Rosimeire Romeiro. O outro lado da história: a entrega de um filho para adoção. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 209-222, jan./jun. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi, 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOTA, Catarina Pinheiro. **Dimensões relacionais no processo de adaptação psicossocial de adolescentes: vulnerabilidade e resiliência em institucionalização, no divórcio e em famílias intactas**. 2008. 468f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Porto, Portugal, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul/dez. 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Família e escola: um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 10, p. 101-114, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; MAIO, Eliane Rose. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 270-279, jun. 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; COIMBRA, Renata Maria. Família “margarina”: as estereotípias de famílias na indústria cultural e a des/re/construção de conceitos docentes. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 266-279, set. 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Etiane Cristine de. **Pai, separado e pobre**: entre as dificuldades e o desejo de uma paternidade plena. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PASSOS, Maria Carvalho. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 31-40, 2005.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Transformação do olhar e compartilhamento do sentido no cinema e na educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 169-180, jan./jun. 2008.

PEREIRA, Marcos Vilella. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011.

PEREIRA, Marcos Vilella. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Renata José Dias. A família contemporânea: reconhecimento da multiparentalidade e seus efeitos no ordenamento jurídico pátrio. **ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, v. 10, n. 10, **Anais...** Presidente Prudente, 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Direito de família**: uma abordagem psicanalítica. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família**. 2004. 157 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Ângela Mattar (Orgs.). **Resiliência e psicologia no indivíduo**: interfaces do risco à proteção. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 19-44.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul./set. 2008.

POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca da compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PRESIDENTE PRUDENTE, Prefeitura de. Secretaria da Educação. **Educação**. Presidente Prudente, 2015. Disponível em:
<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

RIBEIRO, Fernanda Siqueira; CRUZ, Fatima Maria Leite. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 612-622, 2013.

ROSA, Juciane Rodrigues Pereira da. **As relações entre uma prática pedagógica resiliente e a aprendizagem escolar**. 2009. 55 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1996a.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central. **Temas em Psicologia**. n. 3, p. 19-33, 1996b,

SACRAMENTO, Antonio Jorge Cerqueira. **O cinema na prática pedagógica**: Projeto Cine Modelo realizado no Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães. 2008. 19 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2008.

SANTEIRO, Teles Vilela; ROSSATO, Lucas. Cinema e abuso sexual na infância e adolescência: contribuições à formação do psicólogo clínico. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 15, n. 3, p. 83-94, set./dez. 2013.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; HORN, Cláudia Inês; GIONGO, Ieda Maria. Escola, família e as novas configurações da contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 77-92, 2013,

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SIEGEL, S. **Nonparametric Statistics for the behavioral sciences**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1956.

SILVA, Mara Regina Santos da et al. Processos que sustentam a resiliência familiar: um estudo de caso. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 01, p. 92-99, jan./mar. 2009.

SILVA, Paloma Ferreira Coelho. **Olhe bem de perto**: a construção dos discursos sobre a família nos filmes hollywoodianos contemporâneos. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 4, p. 567-576, oct./dez. 2008.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SIMÃO, Manoel José Pereira; SALDANHA, Vera. Resiliência e Psicologia Transpessoal: fortalecimento de valores, ações e espiritualidade. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 291-302, 2012.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 173-203.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação estética** – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

SOUSA, Florentino Manuel Cabrita. **Influência do ruído na comunicação interpessoal**: percepção de profissionais de saúde numa Unidade de Cuidados Intensivos. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação em Saúde) - Universidade Aberta, Lisboa, 2006a.

SOUSA, Júlio Emílio Pereira de. As famílias como projectos de vida: o desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. **Saber (e) Educar**, n. 11, p. 41–47, 2006b,

SOUZA, Marilza Terezinha Soares de. **Resiliência na terapia familiar**: construindo, compartilhando e ressignificando experiências. Tese não publicada (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP., 2003.

TARANARU, Olga. **Estudo da Relação entre Resiliência e Espiritualidade numa Amostra Portuguesa**. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

VASCONCELLOS, Anna Beatriz Lisboa de. **Comédia no cinema brasileiro**: o gênero na cultura globalizada. 2012. 85 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 155-168, jan./jun. 2008.

WAGNER, Adriana. Os desafios da família contemporânea: revisitando conceitos. In: WAGNER, Adriana et al. **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea**: Pesquisas e Reflexões. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. 2011. p. 19-35.

WALSH, Froma. **Strengthening family resilience**. New York, London: The Guilford Press, 1998.

WALSH, Froma. **Fortalecendo a resiliência familiar**. Tradução Magda França Flores. Revisão Científica Cláudia Bruscatin. São Paulo: Roca, 2005.

WALSH, Froma. **Normal family processes: growing diversity and complexity**. 4. ed. New York, London: The Guilford Press, 2012.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAYA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

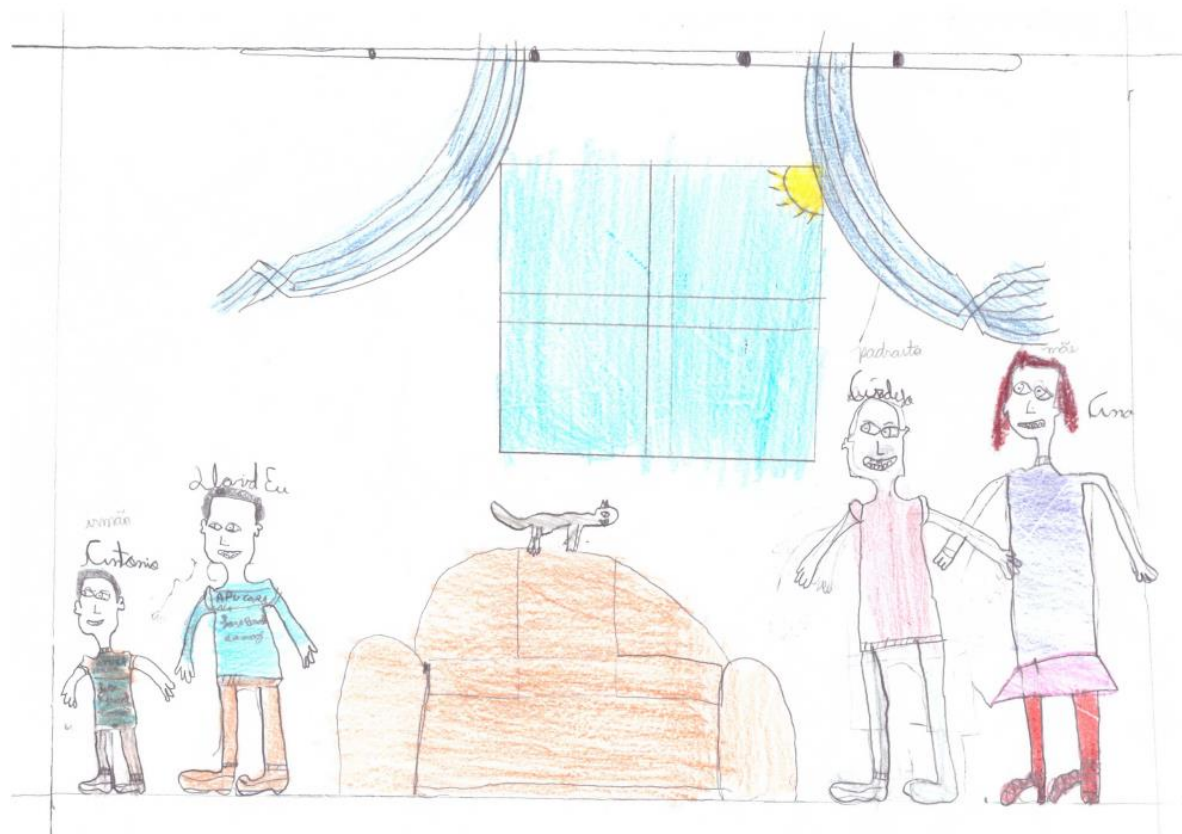
YUNES, Maria Ângela Mattar. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. 2001. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, num. esp, p. 75-84, 2003.

YUNES, Maria Ângela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; YUNES, Maria Ângela Mattar (Orgs.). **Resiliência e psicologia no indivíduo: interfaces do risco à proteção**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

YUNES, Maria Ângela Mattar; GARCIA, Narjara Mendes; ALBUQUERQUE, Beatriz de Mello. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 444-453, 2007.

APÊNDICES



Apêndice A - Questionário sociodemográfico

DATA DA APLICAÇÃO: ___/___/_____

NOME: _____

GÊNERO: () M () F IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

LOCAL EM QUE RESIDE: _____

ESCOLA (S) EM QUE ATUA: _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE ATUA: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

TEMPO DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: _____

TURNO (S) QUE ATUA: () M () T () N JORNADA DIÁRIA: _____

QUEM RESIDE EM SUA CASA: _____

Apêndice B – Técnica de evocações de palavras

Data da aplicação: ___/___/_____

Nome: _____

1. Escreva nas linhas abaixo até 5 palavras (sentimentos, palavras, imagens) que vêm a sua cabeça quando você pensa em “**família**”

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

2. Escreva nas linhas abaixo até 5 palavras (sentimentos, palavras, imagens) que vêm a sua cabeça quando você pensa em “**família desestruturada**”

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3. Escreva nas linhas abaixo até 5 palavras (sentimentos, palavras, imagens) que vêm a sua cabeça quando você pensa em “**modelo ideal de família**”

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Apêndice C – Inventário sobre representações de famílias

Data da aplicação: ___/___/_____

Nome: _____

Indique quão fortemente você concorda ou discorda com cada uma das seguintes afirmações abaixo circulando um dos números na tabela:

| | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo |
|---|-----------------|----------------------------------|-----------------|
| a. A família ideal é aquela cujo núcleo é formado por pais e filhos unidos a partir do casamento regulado e regulamentado pelo Estado, considerada como família tradicional. | 1 | 2 | 3 |
| b. É fundamental que a escola comemore o dia dos pais e das mães para que os alunos assimilem referências da família tradicional. | 1 | 2 | 3 |
| c. Famílias desestruturadas são aquelas em que falta a presença paterna ou materna. | 1 | 2 | 3 |
| d. Debates com a comunidade escolar que promovam o respeito a pluralidade familiar não é responsabilidade da escola. | 1 | 2 | 3 |
| e. Toda e qualquer forma de organização familiar tem a capacidade de responder efetivamente às demandas da vida quotidiana, assumindo o cuidado e o compromisso com sua própria vida e a daqueles que delas dependem. | 1 | 2 | 3 |
| f. Alunos oriundos de família desestruturadas apresentam desvios de comportamentos e problemas de aprendizagem escolar. | 1 | 2 | 3 |
| g. Mesmo que existam outros modelos de famílias, predomina no cenário escolar brasileiro a família tradicional. | 1 | 2 | 3 |
| h. O aluno que tem dois pais ou duas mães homossexuais, deve escolher um deles ou delas para homenagear em datas que a escola comemorar o dia dos pais ou dia das mães. | 1 | 2 | 3 |
| i. O cinema pode ser uma estratégia metodológica utilizada em sala de aula para demonstrar as distintas formas de organizações familiares. | 1 | 2 | 3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| j. Do ponto de vista religioso, a família constituída pelo homem e pela mulher é o modelo ideal de união. | 1 | 2 | 3 |
| k. Apenas as famílias tradicionais conseguem superar as adversidades e buscar soluções saudáveis para o desenvolvimento de seus membros. | 1 | 2 | 3 |
| l. A escola não discrimina os alunos de famílias não tradicionais quando em um evento comemorativo homenageia o pai ou a mãe. | 1 | 2 | 3 |
| m. Família é todo e qualquer agrupamento de pessoas onde permeie o afeto, ou seja, todo e qualquer grupo no qual os seus membros enxergam uns aos outros como seu familiar | 1 | 2 | 3 |
| n. Crianças educadas por outros tipos de família, que não seja a tradicional, serão adultos desajustados e propensos a delinquência juvenil, a violência, as drogadições e a desorientação. | 1 | 2 | 3 |
| o. O casamento é o único instituto formador e legitimador da família brasileira. | 1 | 2 | 3 |
| p. As atividades comemorativas como dia das mães, dia dos pais e dia da família são previstas para cumprir uma determinação curricular. | 1 | 2 | 3 |
| q. Pais ou mães solteiros têm mais dificuldades em educar seus filhos devido à ausência de uma figura masculina ou feminina. | 1 | 2 | 3 |
| r. Cabe a escola transmitir os saberes científicos e a família os valores éticos e morais, portanto não é tarefa da escola educar. | 1 | 2 | 3 |
| s. As famílias da contemporaneidade não são mais semelhantes a de nossos ancestrais. | 1 | 2 | 3 |
| t. As comemorações escolares colaboram para a formação do sujeito, esclarecendo os direitos e deveres da pessoa humana, respeitando à liberdade de expressão, admitindo as diferenças sociais, culturais, étnicas e religiosas. | 1 | 2 | 3 |
| u. Famílias homossexuais não conseguem educar seus filhos pela ausência da figura masculina ou feminina. | 1 | 2 | 3 |
| v. Famílias desestruturadas são aquelas em que não há regras claras e definidas e isso não tem nenhuma relação com o tipo de família. | 1 | 2 | 3 |
| w. A função primordial do casamento está associada a procriação. | 1 | 2 | 3 |

Apêndice D – Questionário de avaliação pessoal da intervenção

1. Em sua opinião, quais foram as contribuições para a sua formação docente que a intervenção através dos filmes lhe proporcionou?
2. Na sua percepção pessoal o conceito sobre família que você possuía antes do programa de formação e após a intervenção continua sendo o mesmo? Por quê?
3. A maneira como os encontros foram conduzidos foi satisfatório? Por quê?
4. Quais foram os aspectos positivos e negativos em se empregar o cinema nesta intervenção?
5. Qual filme você mais gostou? Por quê?
6. Qual filme você menos gostou? Por quê?
7. Que estratégias você sugeriria para aprimorar o processo de intervenção através dos filmes?

ANEXOS



Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: REPRESENTAÇÕES DE RESILIÊNCIA EM FAMÍLIAS NÃO CONVENCIONAIS PELAS LENTES DO CINEMA**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, a ser desenvolvida por Isaias Batista de Oliveira Júnior e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Renata Maria Coimbra.

O objetivo da pesquisa é elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de formação continuada de profissionais do ensino fundamental visando problematizar a realidade de famílias presentes no contexto escolar, através da experiência estética propiciada pelo cinema, em obras que representam famílias não convencionais com indicadores de resiliência familiar, como forma de mobilização e ressignificação de sentidos associados às famílias que fogem de modelos tradicionais. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria mediante a assinatura do TCLE, seguido de respostas a quatro instrumentos de pesquisas conforme segue:

1. Questionário sociodemográfico: composto por questões abertas referentes a identificação pessoal e profissional dos/as participantes.
2. Evocação de palavras: o/a educador/a trará à tona por meio de palavras, sentimentos ou referências de suas representações sociais sobre famílias.
3. Questionário baseado na escala *Likert*: o/a participante atestará os níveis de concordância ou discordância sobre determinadas afirmações referentes a formas de organização familiares, envolvendo suas percepções e valores a respeito de diferentes configurações familiares.
4. Genograma familiar: o/a professor/a caracterizará graficamente sua configuração familiar e os padrões de relacionamento estabelecidos entre seus membros.

Em seguida você participará de uma intervenção propiciada pela experiência estética por meio do cinema, realizada em 10 (dez) encontros presenciais, onde serão transmitidos filmes que problematizem as percepções, valores e relações de distintas formas de organização familiar. Após a veiculação de todas as obras cinematográficas, os questionários iniciais serão reaplicados, com exceção do genograma familiar, com a inclusão de um questionário sobre suas percepções e avaliações da metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez, diante do teor de algumas perguntas da entrevista ou cenas das obras projetadas, pode causar desconforto. Caso isso ocorra, você poderá negar-se a respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao término do estudo os dados obtidos através das entrevistas serão inutilizados e descartados. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício material ou financeiro, bem como não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga valiosas contribuições para a sua atuação pedagógica.

Dúvidas em relação à pesquisa poderão ser esclarecidas com o/a responsável pela pesquisa, conforme os endereços abaixo:

Orientadora: Prof. Dr^a. Renata Maria Coimbra...

Orientando: Isaias Batista de Oliveira Júnior...

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – FCT, *Campus* de Presidente Prudente. Coordenadora do CEP: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo. Telefone: (18) 3229-5526. E-mail: cep@fct.unesp.br

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data

Assinatura do Participante

Anexo B - Parecer consubstanciado do CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: REPRESENTAÇÕES DE RESILIÊNCIA EM FAMÍLIAS NÃO CONVENCIONAIS PELAS LENTES DO

Pesquisador: Isaias Batista de Oliveira Júnior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45219215.8.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.119.427

Data da Relatoria: 19/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da FCT-UNESP, cujo objetivo geral consiste em elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de formação continuada de profissionais do ensino fundamental da rede pública de ensino visando problematizar a realidade de famílias presentes no contexto escolar, através da experiência estética propiciada pelo cinema, em obras que representam famílias não convencionais com indicadores de resiliência familiar, como forma de mobilização e ressignificação de sentidos associados às famílias que fogem de modelos tradicionais. Descritiva e exploratória, a pesquisa em tela contemplará para sua execução aprofundamento teórico sobre a temática, aplicação de questionários e realização de entrevistas com 30 docentes, coordenadores pedagógicos e diretores de 6 escolas municipais de Presidente Prudente.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de formação continuada de profissionais do ensino fundamental da rede pública de ensino visando problematizar a realidade de famílias presentes no contexto escolar, através da experiência estética propiciada pelo cinema, em obras que representam famílias não convencionais com indicadores de resiliência familiar, como forma de mobilização e ressignificação de sentidos associados às famílias que fogem de modelos

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.119.427

tradicionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os participantes da pesquisa não sofrerão quaisquer riscos ou desconfortos, uma vez que todos os procedimentos previstos/elencados obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres Humanos (conforme Resolução CNS n. 466/12), bem como não terão nenhum benefício direto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta consistente fundamentação teórica, metodologia adequada e cronograma exequível. Os roteiros de questionário apresentados não ferem os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Cabe registrar que os documentos obrigatórios (Folha de rosto, TCLE, Autorização do responsável pelo Local onde será desenvolvida a pesquisa, Termo de compromisso, Projeto com Roteiros de questionários, foram devidamente anexados e encontram-se preenchidos, contemplando o exigido para pesquisas com seres humanos.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante de todo o exposto, considero o Projeto de Pesquisa APROVADO.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 19.06.2015, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA - UNESP/
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 1.119.427

PRESIDENTE PRUDENTE, 23 de Junho de 2015

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador)

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br