



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

PATRICK AKOA

**FAMÍLIA E EDUCAÇÃO:
O TRABALHO NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS FILHOS**

**SALVADOR
2020**

PATRICK AKOA

**FAMÍLIA E EDUCAÇÃO:
O TRABALHO NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS FILHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, junto à Universidade Católica do Salvador (UCSAL), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Contextos Familiares e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier.

SALVADOR-BA
2020

Ficha Catalográfica UCSal. Sistema de Bibliotecas

A315f Akoa, Patrick

Família e educação: o trabalho no processo educacional dos filhos /
Patrick Akoa. - Salvador, 2020.
122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. Mestrado em Família na
Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier

1. Família. 2. Educação. 3. Trabalho Doméstico. 4. Filhos.
5. Contemporaneidade. I. Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação II. Fornasier, Rafael
Cerqueira. III. Título.

CDD

TERMO DE APROVAÇÃO

Patrick Akoa

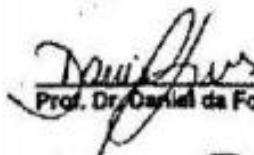
**"FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: O TRABALHO NO PROCESSO EDUCACIONAL
DOS FILHOS"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 14 de abril de 2020,

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Rafael Carqueira Fornaler
Orientador(a) - (UCSAL)


Prof. Dr. Daniel da Fonseca Lins Júnior (Centro Universitário Jorge Amado)


Prof. Dr. Livia Alessandra Fialho da Costa (UCSAL)

Dedico este trabalho a minha mãe e a todos os pais e mães de família que se dedicam aos filhos e ao seu futuro, e ao futuro da sociedade e do mundo pela educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus Criador que, pelo amor, concedeu ao ser humano a inteligência e a vontade para escolher em toda liberdade seu destino de vida, implicando a possibilidade de ser negado.

A minha família, de maneira particular aos meus irmãos e minha querida mãe Jacqueline Akomo, com quem aprendi o valor e a importância da família e do trabalho na vida humana e cotidiana.

A minha família religiosa, particularmente meus irmãos de comunidade de vida para quem a escolha foi determinante na orientação da vida interior e exterior, afetiva e efetiva ; na busca da verdade e no trabalho missionário ao cotidiano.

A Universidade Católica do Salvador, através do Programa de pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, por estes anos de estudo e de partilha; pela dedicação e orientação de cada professor e particularmente do professor Doutor Rafael Cerqueira Fornasier, meu orientador e irmão na missão. Sua dedicação e seus conselhos foram também exemplos e modelos de profissionalismo.

Aos meus colegas de turma, que pela partilha de experiência e pelo trabalho coletivo nos descobrimos, na alegria e nas dificuldades, na importância de olhar a família na sua realidade atual para a ajudarmo-nos com ela e para ela.

A todos meus amigos e amigas baianas que escolheram amizade como meio para fazer crescer a família. Mesmo para um desconhecido, na rua, eu sou um *irmão*, porque familiar pela humanidade.

Faz trabalhar seu filho em casa;
ele te dará menos trabalho na vida!
Provérbio africano (PHAK)

AKOA, Patrick. Família e Educação: O trabalho no processo educacional dos filhos. 2020. Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade contemporânea. Universidade Católica do Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

RESUMO

Este estudo de revisão de literatura, apresenta o papel e a importância do trabalho doméstico no processo educativo dos filhos, enquanto crianças. A família, como âmbito educativo, é chamada, por meio dos pais, a criar e a educar. Neste processo, o trabalho em geral e em particular doméstico é um meio e instrumento de participação efetivo na criação e educação. Trabalhando, o homem transforma o mundo e transforma-se. Assim, as crianças, trabalhando dentro de casa sob o olhar e o acompanhamento dos pais, adquirem várias habilidades necessárias para suas vidas futuras. Pela pedagogia histórico-crítica de Saviani e o princípio de subsidiariedade apresentamos, por meio de um olhar de antropologia filosófica, a riqueza do trabalho de casa, ou seja, doméstico, e seus benefícios para os filhos num contexto familiar. Este último, considerado na visão de Donati e de Bronfenbrenner, como lugar, âmbito favorável, onde realiza-se a construção do ser humano segundo o construtivismo de Piaget e Vygotsky. O trabalho doméstico prepara efetivamente os filhos por meio de numerosas habilidades, hábitos, virtudes. Fazendo suas tarefas e serviços de casa, eles adquirem essas habilidades para o bem deles próprios e para o bem da comunidade familiar e da sociedade. Não precisa proibir o trabalho das crianças; faz-se necessário adequá-lo ao “tamanho” delas, respeitando os seus direitos e deveres.

Palavras Chaves: Família, Educação, Trabalho Doméstico, Filhos, Contemporaneidade.

AKOA Patrick. Family and Education: the labor in the children's educational process. 2020. Master's Dissertation in Family in Contemporary Society. Catholic University of Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

ABSTRACT

The purpose of this study reviewing the literature, is to explore and present the role and importance of domestic labor in boys' upbringing. Family, most of the time has been considered the central piece in children's education. Domestic labor or chores are considered a great learning tool for parents. In a society, labor activity not only changes our surroundings but most importantly ourselves. Hence for children learning from home by doing domestic chores, under their parent scrutiny help them build skills that will turn helpful later in their lives. This study will be using historical critical methods from Savani and the subsidiarity principles, to display anthropological, philosophical benefits of child domestic labor in the family. The latest was considered by Donati and Bronfenbrenner with the constructive theory of Piaget and Vygotsky. Child Domestic labor turns out to be beneficial in the long term for children due to acquired social, technical, emotional skills and contribution to the communities. We believe chores in the family shouldn't be forbidden; however they should only be performed in respect to law and regulations.

Key words: Family, Education, Domestic Chores, Children, Contemporaneity.

AKOA Patrick. Famille et Éducation: Le travail dans le processus éducatif des fils. 2020. Dissertation de Maîtrise en Famille dans la Société Contemporaine. Université catholique de Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

RÉSUMÉ

Cette recherche de révision de littératures, a pour objectif principal présenter le rôle et l'importance du travail domestique dans le processus éducatif des fils en tant qu' enfants. La famille comme milieu éducatif est appelée par le biais des parents à éduquer. Dans ce processus, le travail en général et en particulier le travail domestique est un moyen et un instrument qui participe effectivement à l'éducation. L'homme qui travaille transforme le monde en transformant lui-même. De cette façon, les enfants travaillant à la maison sous l'œil vigilant de leurs parents acquièrent diverses vertus, habitudes et compétences nécessaires à leur vie future. À travers la pédagogie historico-critique de Saviani et le principe de subsidiarité, nous présentons dans une perspective anthropologie philosophique, la richesse des tâches quotidiennes, en d'autre mots, le travail domestique et ses avantages pour les enfants dans un contexte familial. Ce dernier sera considéré da la vision de Donati et Bronfenbrenner à l'aide de la théorie constructiviste de Piaget et Vygotsky. Le travail domestique prépare efficacement les enfants, grâce à de nombreuses compétences, habitudes, vertus qu'ils acquièrent pour leurs propres vies, pour la vie de la communauté familiale et pour la société tout entière. Il n'est pas alors nécessaire que le travail soit interdit aux enfants, il doit juste être mesurer à leur «taille» dans le respect de leurs droits et devoirs.

Mots-clés: Famille, Education, Travail-domestique, fils, contemporanéité.

LISTA DE SIGLAS

ECA: Estatutos da Criança e do Adolescente

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OIT: Organização Internacional do Trabalho

ONU: Organização das Nações Unidas

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

(United Nations Children's Fund)

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e (United Nations Educational, Scientific and Cultural)

TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	21
2.1	MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	21
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL	22
2.2.1	Referencial teórico	22
2.2.1.1	Teóricos que abordam o tema família e as relações intrafamiliares	22
2.2.1.2	Teóricos da educação e aprendizagem com suas obras	23
2.2.1.3	Teóricos do trabalho humano enquanto a atividade antropológica e social	23
2.2.2	Referencial conceitual	24
3	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	25
3.1	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FILHO	26
3.1.1	O “ser-criança”: dos significados etimológicos a realidade	26
3.1.2	Distinção e diferença entre “filho” e “criança”	31
3.2	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA FAMÍLIA: BRONFENBRENNER E DONATI	34
3.2.1	A abordagem bioecológica da família segundo Bronfenbrenner	35
3.2.2	A abordagem relacional da família segundo Donati	36
3.3	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO: SAVIANI, PIAGET, VYGOTSKY	40
3.3.1	A teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani na educação dos filhos	41
3.3.2	Didática: serviço da comunidade familiar com o princípio de subsidiariedade	43
3.4	O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET E VYGOTSKY: PARA CONSTRUÇÃO DO HOMEM	45
3.5	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO TRABALHO HUMANO	49
3.5.1	O trabalho: da palavra a realidade	50
3.5.2	Trabalho humano: apresentação e análise	51
3.5.2.1	A ideia e o trabalho interior	52
3.5.2.2	A realização e o trabalho exterior	55
3.5.2.3	A obra: fim e finalidade do trabalho	59
4	FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	62
4.1	A FAMÍLIA: BERÇO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	62
4.2	O BERÇO FAMILIAR: GERADOR E CONSTRUTOR DA PESSOA HUMANA	64
4.2.1	Família e pessoa física	65

4.2.2	Família e pessoa espiritual.....	66
4.2.3	Família e pessoa política.....	68
4.2.4	Família e pessoa religiosa.....	70
4.3	FAMÍLIA: ÂMBITO EDUCATIVO E SEU O CONTEXTO.....	72
4.3.1	O âmbito familiar: “locus” educacional.....	73
4.3.2	O contexto da educação pelo trabalho-doméstico hoje.....	76
5	A EDUCAÇÃO DOS FILHOS PELO TRABALHO DOMÉSTICO.....	79
5.1	O TRABALHO DOMÉSTICO E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	79
5.1.1	O que é o trabalho doméstico?	79
5.1.2	Em que consiste o trabalho doméstico?	80
5.2	A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOMÉSTICO DOS FILHOS E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	81
5.3	TRABALHO DOMÉSTICO E A EDUCAÇÃO.....	84
5.3.1	Educar pelo trabalho doméstico na contemporaneidade: uma emergência	84
5.3.2	O processo educativo pelo trabalho de maneira geral.....	86
5.3.2.1	O processo educativo das crianças pelo trabalho doméstico.....	89
5.3.2.2	Explicação e adaptação do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner no processo educativo pelo trabalho doméstico.....	90
6	TRABALHO HUMANO: VALOR E OS BENEFÍCIOS DO TRABALHO DOMÉSTICO NA VIDA DOS FILHOS.....	95
6.1	O VALOR DO TRABALHO PARA O SER HUMANO.....	95
6.1.1	O valor antro-po-ontológico do trabalho.....	95
6.1.2	O valor sócio-econômico do trabalho.....	97
6.2	O VALOR E OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO PELO TRABALHO DOMÉSTICO PARA OS FILHOS.....	98
6.2.1	O valor do trabalho doméstico para os filhos.....	98
6.2.2	Os benefícios da educação pelo trabalho doméstico para os filhos.....	100
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Apresentando o décimo segundo volume da clássica Coleção “O Mundo da Criança”¹, na sua versão brasileira de 1954, a Editora Dela afirma: “Não existe no mundo tarefa mais fascinante e mais difícil de realizar bem, que a de criar filhos.” (DELTA, 1954 s.p.). Esta afirmação é ainda verdadeira e atual no século XXI. A fascinante tarefa de criar, ou seja, de educar e as dificuldades que ela implica, são atuais e reais. Em cada época, lugar e cultura há fascinação e dificuldades próprias, encontradas pelos educadores em geral e pelos pais de maneira particular. Se educar é fascinante, educar é também tarefa árdua. Os pais são chamados pela exigência e pelo dever natural, e mesmo pela lei, a educar seus filhos.

A Constituição Brasileira faz, por exemplo, da educação, não só um dever dos pais, mas também e, sobretudo, um direito dos filhos enquanto crianças. No caso contrário, a tarefa educativa volta ao governo do Estado pelo viés do Conselho Titular² (BRASIL, 1988)³. A responsabilidade e a preocupação dos pais com os filhos no decorrer da vida familiar manifestam-se então, primeiramente, neste ato de “criação”⁴ e de educação. Os pais, enquanto genitores e parentes, de acordo com as circunstâncias do ambiente familiar, empenham-se nesta tarefa de criação e de educação. É neste sentido que a família é, num olhar antropológico e psicológico, o primeiro terreiro da educação (MOREIRA; CARVALHO, 2010). A psicóloga e educadora Lúcia Vaz de Campo Moreira afirma, nesta perspectiva, que a família:

¹“O Mundo da criança” é uma Coleção em quinze volumes que foi publicada nos Estados Unidos da América sob o título de “Child Craft) inicialmente pela Quarrie Corporation”. Ela trata das crianças e de seu mundo (família, escola, jogos e brincadeiras etc). Os autores que são especialistas em orientação infantil são no mesmo tempo pais. A obra é então uma mistura de pesquisas e de experiências, do conhecimento prático da criança e de seu mundo.

² O Estatuto da Criança e do Adolescente no seu Título V do Capítulo I do seu artigo 131 afirma que O Conselho Tutelar: “é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”.

³ Constituição da República Federativa do Brasil no seu Título VIII do Capítulo III do seu artigo 205. afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

⁴ O substantivo “criação” aqui não tem o sentido teológico de colocar na existência, ou de fazer existir o que chama-se numa linguagem metafísico passar do não ser ao ser . Em teologia fala-se da criação “*ex-nihilo*”, sem pré-existência de algo. Criação aqui refere-se a educar de maneira geral incluindo todas experiências e circunstâncias uteis e necessárias ao crescimento do criado.

Determina as práticas de educação da prole, organiza o ambiente da criança, estabelece maneiras e limites para as interações entre pais e filhos, netos e propicia condições para o desenvolvimento do bebê, sendo responsável pelas condições que possibilitam formação da identidade; finalmente, cabe a ela a transmissão de valores e, na vivência do cuidado entre pais e filhos, levar à lealdade intergeracional, tornando-a, assim, um *locus* privilegiado ao desenvolvimento de seus membros. (MOREIRA, 2010, p.35).

Nesta mesma perspectiva, retomando o título do livro de Aurora Bernal, a família pode assim ser considerada como realmente um “âmbito educativo” (BERNAL, 2005). Este “*locus* privilegiado”, este “âmbito educativo”, disponibiliza assim as condições para a educação e a criação dos filhos pelos pais. Estas circunstâncias de transmissão de valores educativos passam pelas atividades e tarefas cotidianas e comuns do lar familiar. Estes afazeres que se chamam comumente de “trabalho doméstico”, ou seja, o “trabalho de casa”, são verdadeiros instrumentos no processo de educação e desenvolvimento dos filhos, enquanto crianças. Os pais usam estes fazeres e afazeres para orientar e direcionar os filhos nos seus comportamentos pessoal e coletivo. Nesta perspectiva, o trabalho doméstico dos filhos revela-se um meio de educação para eles sob o cuidado e o controle dos pais. É nas tarefas cotidianas de casa que se inicia a primeira “escola”, o primeiro lugar de aprendizagem (CÓRIA-SABINI, 1998). O Papa Francisco, na audiência geral do dia 19 de agosto de 2015, afirmava:

Com efeito, o trabalho nas suas mil formas, a partir daquele doméstico, cuida também do bem comum. E onde se aprende este estilo de vida laboriosa? Antes de mais nada se aprende em família. A família educa para o trabalho com o exemplo dos pais: pai e mãe que trabalham para o bem da família e da sociedade. (FRANCISCO, 2015 Online)

O trabalho de casa, ou seja, doméstico, é um instrumento, um meio de educação e de criação dos filhos ainda crianças, ainda na fase básica de seu crescimento e desenvolvimento físico, espiritual, psicológico e intelectual (DAMAZIO, 2017). De todas as atividades fundamentais do ser humano em desenvolvimento, o trabalho é uma das primeiras atividades conscientes do homem enquanto humano e faz parte da sua condição de humanidade (PHILIPPE, 1996; LUKÁCS, 2012; ARENDT, 2016).

Todas as crianças, ainda bem criancinhas, brincam de trabalhar. Elas brincam de fazer como o bombeiro, de fazer como o policial, de construir uma casa, de fazer como o médico, de dirigir igual ao motorista, de cozinhar, de lavar, varrer, de cuidar do bebê. E mesmo a grande quantidade de brinquedos são, em miniatura, instrumentos de trabalho. Brincando de trabalhar as crianças trabalham de uma maneira doméstica, tem um fazer

concreto. Por exemplo, brincando de construtor, a casinha será construída; brincando de cozinheiro, a comidinha será feita no jeito de comida de criança brincando. De maneira geral, mesmo se as obras, os produtos destas brincadeiras de trabalhar não são ainda perfeitos, eles são obras, e produtos produzidos pelas crianças. Assim pode-se fazer a pergunta: as crianças são pequenos adultos ou adultos em miniaturas? (GOUVEIA; BARROS, 2013). Mas é certo que estes afazeres mostram o trabalho em geral e mesmo especificamente doméstico. É no devir do ser humano uma das primeiras atividades conscientes do homem no seu processo de desenvolvimento. É neste sentido que, voltando a interrogar estas atividades de fazeres concretos enquanto trabalho, Lukács afirma:

[...] o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p.348).

Mas, o crescimento e desenvolvimento dos filhos enquanto crianças, nas suas dimensões pessoais, física, psicológica, ética, espiritual e social é um verdadeiro desafio diante do contexto sociocultural atual em plena mudança (MARTIN, 1996; PETRINI, 2015). Esta mudança, acelerada pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs)⁵, é causa de uma “anarquia dos valores” para retomar o título da obra de Paul Valadier (1997). Por causa da mundialização das informações e do saber consciente ou inconsciente, por causa do fenômeno de redução ou mais de unificação espaço-temporal, pode-se falar de crise educativa, como já evocava Hanna Arendt no fim do século XX (ARENDRT, 1972; MORIN, 2005; LIPOVESKY, 2011).

As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) não só favorecem, mas também introduzem a complexidade do pensamento e da cultura planetários (MORIN, 2005, 2009). Este misto encontro das culturas planetárias cria uma “anarquia dos valores” ou uma crise na educação familiar e mesmo institucional, recolocando na mesa das discussões a ampla e complexa questão do relativismo, estendida para todas as áreas da vida. Então, faz-se urgente a resposta a seguinte pergunta: como redescobrir nesta “anarquia dos valores” uma

⁵ Tecnologias da informação e comunicação (TICs) é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos, ou sem fio) na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis. A expressão foi usada pela primeira vez em 1997 por Denis Stevenson do governo britânico (WIKIPÉDIA, acesso no dia 10 dezembro 2019).

hierarquia? Será que tudo se vale, será que todos os valores são iguais? Arendt estima que: “A crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios e revestindo-se de diferentes formas” (1957, p.2). Para Arendt, uma das causas é o “nivelamento”, igualar todas as coisas. A filósofa destaca seu pensamento ilustrando o caso particular da crise da educação nos Estados Unidos da América. Mas será que esta crise da educação é só regional e temporal?

O assunto desta pesquisa sob título: “Família e educação: o trabalho no processo educacional dos filhos” justifica-se por um conjunto de perguntas acumuladas sem respostas imediatas sobre a educação em geral e em particular, a educação dos filhos enquanto crianças num contexto familiar. Uma educação em relação ao trabalho, e particularmente em relação ao trabalho doméstico enquanto tarefas de casa, em relação ao aspecto educativo destas tarefas domésticas cotidianas.

Atuando há mais de sete anos numa comunidade, acompanhando pais e mães de família como missionário em vários países e continentes, pode-se observar que há uma real perda do sentido das tarefas de casa, do trabalho na sua dimensão doméstica e concreta, na sua dimensão manual e humana. Pode-se constatar com Gerardo Castillo Ceballos, que: “atualmente o trabalho é visto somente como um meio de sobrevivência relacionado com a competência e o benéfico econômico. E não mais como um meio de desenvolvimento pessoal” (CEBALLOS, 2012, p.369).

No mesmo sentido, uma mãe de família, no Congresso Internacional de Milão sobre a família, o trabalho e a festa, em 2012, observava a respeito do trabalho doméstico enquanto tarefas de casa que:

Em geral, trabalhamos na maioria do tempo fora da nossa própria casa e o trabalho tornou-se imaterial. É uma dificuldade no plano educativo quando precisa transmitir as crianças os valores que façam do trabalho uma atividade plenamente digna da sua humanidade-coragem, respeito dos outros, justiça (RENARD, 2012, p.383).

Gerardo Castillo Ceballos e Bernard revelam que há um real problema a tratar no âmbito familiar, do trabalho. O trabalho hoje em dia, e até mesmo nas casas, ou seja, nos lares familiares, é orientado para uma produção e não primeiro para uma humanização. O que, por conseguinte, vai gerar, em níveis internacional e nacional, a defesa dos direitos das crianças pelas leis e pelos decretos internacionais e nacionais contra o trabalho infantil.

Algumas organizações internacionais preocupam-se desta defesa de maneira particular. O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF - e a Organização Internacional do Trabalho - OIT⁶ -, são dois exemplos atuantes nesta defesa. Mas esta defesa dos direitos às vezes é tomada e tornada como proibição e interdição de todo tipo de trabalho para as crianças. E ainda com o empreendedorismo, a profissão de empregado (a) doméstico (a) proliferou-se graças às novas tecnologias de informação e de comunicação. Encontra-se no mercado de trabalho, nestes últimos tempos, muito aplicativos facilitando e administrando o empregador (a) doméstico (a). Pode-se citar aqui, o exemplo do aplicativo “doméstica app”.⁷ Assim pode-se observar que, mesmo o trabalho de casa, as tarefas cotidianas, passam a ser empregos, além de serem terceirizadas.

A tendência hoje em dia é que o trabalho de casa não é mais uma atividade dos membros da família, não é mais tarefas do pai, da mãe e dos filhos enquanto crianças. Esta nova tendência tira ainda mais as possibilidades de que essas tarefas sejam feitas e realizadas por familiares e muito menos ainda pelas crianças. No ambiente familiar doméstico estão sendo excluídas as possibilidades de fazer qualquer tarefa doméstica por parte das crianças. Os Pais e/ou os empregados domésticos fazem quase tudo dentro de casa. Está quase desaparecendo, então, o trabalho útil e quase necessário para a educação das crianças, enquanto filhos dentro do âmbito familiar.

A tendência que o trabalho seja proibido para as crianças por causa da sua exploração na máquina de produção industrial (UNICEF, OIT, IGBE, 2015)⁸, a tendência do exagero dos pais na atribuição dos trabalhos pesados para as crianças dentro de casa, a tendência do empreendedorismo doméstico e a tendência de o trabalho tornar-se profissão põem um verdadeiro problema na criação e educação familiar dos filhos enquanto crianças.

A problemática tenta responder as seguintes questões: se o trabalho nas suas múltiplas formas faz parte naturalmente das atividades cotidianas de uma família e profundamente da condição humana. Se, na sua forma doméstica, é inserido nas atividades

⁶ UNICEF: O Fundo das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento. Fundada em 1946 com sede em Nova York em EUA. E a OIT: Organização Internacional do Trabalho é uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, especializada nas questões do trabalho, especialmente no que se refere ao cumprimento das normas internacionais. Fundada em 1919 com sede em Genebra na Suíça (WIKIPÉDIA, acesso em: 13 dez., 2019 às 17h: 10).

⁷ Domesticas app, é um novo aplicativo compatível com o sistema Android e Iso (Apel) fundado em 2019.

⁸ Mais de 2,7 milhões de jovens entre 5 e 17 anos de idade trabalham no país, sendo 79 mil crianças de 5 a 9 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes a 2015 apesar da lei estabelecer 16 anos como a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho e 14 para trabalhar na condição de aprendiz. (WIKIPÉDIA, acesso em 13 dez., 2019 às 10h: 40).

criativas e educacionais dos filhos enquanto crianças, será que pode tornar-se uma atividade completamente proibida e interdita para os filhos enquanto crianças? Senão, qual o valor educativo do trabalho humano em geral e em particular na sua forma doméstica para o desenvolvimento do ser humano e especificamente da criança no processo educacional no âmbito familiar?

Neste contexto, o objetivo principal deste estudo é apresentar a importância e a influência do trabalho doméstico (trabalho de casa) no processo educativo dos filhos enquanto crianças no âmbito familiar analisando os seus benefícios subjetivos e objetivos no desenvolvimento humano. Já os objetivos específicos foram: apresentar o método de investigação e os elementos epistemológicos dos principais conceitos teóricos (família, educação, trabalho) que serão usados; apresentar a família como “berço” do desenvolvimento humano e primeiro âmbito educativo das crianças enquanto filhos; definir, apresentar e analisar o trabalho humano geral e, especificamente doméstico, como instrumento no processo educacional para os filhos na família contemporânea e apontar e ilustrar os benefícios objetivos e subjetivos da educação pelo trabalho e particularmente o doméstico dos filhos na família contemporânea.

O presente estudo tem então as seguintes questões norteadoras: Como e em que o trabalho em geral e especificamente no seu modo doméstico pode ser para os pais um verdadeiro instrumento da educação e da criação dos filhos no seu processo de desenvolvimento? Em outras palavras, quais são os benefícios do trabalho em geral e particularmente o de casa para a educação dos filhos?

O caminho através do qual será norteadada a nossa reflexão será trilhado pelo método de investigação qualitativo. O que quer dizer que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, [...] crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1995, p.21). Não pretendemos usar estatísticas como base de análise, nem medir ou numerar algumas categorias para chegarmos a uma conclusão (RICHARDSON, 1989). Concretamente, o estudo sobre “Família e educação: O trabalho no processo educacional dos filhos” é focado numa revisão de literatura narrativa. Este estudo é baseado numa revisão bibliográfica. Não é então uma pesquisa de campo. Pode-se dizer que o “campo” é a literatura que já foi escrita sobre o assunto e seus diferentes subtemas. Sem nenhuma pretensão de esgotar toda a literatura sobre o assunto, serão então usados, teóricos e teorias, conceitos, exemplos, para fundamentar e ilustrar a reflexão e conduzir o nosso pensamento.

Esta apresentação metodológica será o objeto principal do primeiro capítulo da presente dissertação. Sem pretender esgotar todo o conteúdo literário sobre o assunto e seus subtemas, faremos uso de obras e coletâneas, artigos de revistas e jornais, teses e dissertações de pesquisas e atos de congresso, assembleia, colóquio e grandes reuniões antigos e recentes sobre a família, a educação familiar e o trabalho como atividade doméstica. Estas considerações metodológicas serão acompanhadas pelas considerações epistemológicas sobre cada dos três temas principais acima citados. O objetivo aqui é delimitar e afunilar o campo teórico da nossa investigação. Serão então apresentados os principais teóricos e suas teorias em relação aos temas de família, educação e trabalho.

Considerando também a fase de “criança” como uma faixa de limitação e delimitação de nosso assunto a respeito do desenvolvimento no âmbito familiar, a criança será assim considerada como uma pessoa que está apresentando uma imaturidade física e corporal, espiritual⁹ e psicológica, o que implica uma falta da autonomia pessoal e uma dependência quase natural para com os pais. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), na sua Convenção dos Direitos da Criança, adotada no dia 20 de novembro de 1989 pela sua Assembleia Geral, é considerada formalmente criança, todo ser humano com menos de 18 anos depois de ser nascido (ONU, 1989), o que implica para nosso estudo um olhar da infância (0 a 12 anos) e a adolescência (12 aos 18 anos) com alguns ajustamentos por país.

O segundo capítulo apresenta o papel da família no desenvolvimento humano em geral e particularmente dos filhos enquanto crianças. Serão então considerados neste capítulo as relações familiares, sobretudo paternidade e filiação, além de envolvimento intergeracional no processo de desenvolvimento e da educação dos filhos pelos pais enquanto genitores ou não. Perguntamo-nos concretamente como crescem as crianças e como os pais ajudam neste crescimento, segundo o olhar antropológico e psicológico, com ajuda de alguns teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Bronfenbrenner que se consagraram aos estudos da gênese do desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo refere-se ao lugar do trabalho no processo de desenvolvimento humano e de maneira particular do trabalho doméstico no processo educacional dos filhos, apresentando o papel dos pais enquanto parentes e geradores. Apresentaremos neste trecho da pesquisa o que é o trabalho como atividade humana e social, em primeiro lugar, como por

⁹ O espiritual aqui não é em referência ao aspecto religioso, mas ao aspecto filosófico. Ele refere-se às capacidades de inteligência e de vontade, ou seja, a capacidade de conhecer e a capacidade de ser atraído e de atrair segundo a visão aristo-tomista.

exemplo, grandes teóricos da área como Marx, Lukács e João Paulo II, com uma aplicação do papel antropológico do trabalho, em geral nas tarefas domésticas do cotidiano das crianças, enquanto filhos em particular. Nesta parte foi necessário definir, apresentar e analisar o trabalho doméstico como atividade de casa, apontando o que ele é e as tarefas que ele implica, para não confundir com a profissão de empregado doméstico. Vamos, por exemplo, nos servir, para isso, de algumas reflexões de autores da Ata do sétimo encontro internacional da família de Milão em 2012 sobre a família, o trabalho e a festa.

O capítulo quatro é uma síntese entre trabalho e educação, apresentando os benefícios concretos, para as crianças enquanto filhos, da educação com e pelo trabalho doméstico. Olharemos alguns teóricos como, Ceballos, Montessori e outros. Faremos alusão aos benefícios, por exemplo, de alguns programas particulares como “jovem aprendiz” e alguns movimentos de jovens adolescentes como o escotismo que potencializam e capacitam, usando métodos educativos práticos com foco no trabalho prático e os afazeres cotidianos. Fazendo um paralelo com o que acontece dentro do âmbito familiar, com o trabalho de casa, o aspecto da “*praxis*” sendo colocado em primeiro lugar¹⁰. Veremos como o trabalho em geral e doméstico dos filhos, ajudados pelos pais pode suscitar a aquisição de algumas virtudes, atitudes e habilidades humanas, já essenciais e necessárias para a criança e para sua vida futura, enquanto cidadão engajado no desenvolvimento sócio-político.

Este trabalho pretende ser, então, um estudo interdisciplinar. Não só pelas exigências epistemológicas dos temas família, educação e trabalho, que por si só, abrem as portas da interdisciplinaridade, implicando e cruzando olhares da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia, do Direito e da Teologia. O que também corresponde, formalmente, às normas acadêmicas exigidas pela Universidade Católica do Salvador no seu Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea. O presente estudo corresponde então, não só a um desejo subjetivo do seu pesquisador de contribuir no desenvolvimento da pessoa humana, pelo viés da educação infantil, mas, sobretudo, a uma busca de respostas diante um problema objetivo da educação infantil, cuja tendência, mais inconsciente que consciente hoje em dia, elimina e erradica todo tipo de atividade laboral na vida das crianças.

Sendo, metodologicamente falando, uma revisão de literatura, este estudo poderia se servir da inclusão de uma pesquisa de campo. Neste sentido, as considerações finais não são uma porta fechada, mas, uma perspectiva aberta, com possibilidades de continuação e de

¹⁰ O aspecto “*praxis*” corresponda ao sentido grego da palavra (*πράξις*) que é a união dialética entre teoria e prática. (WIKIPÉDIA, acesso em 15 dez., 2019 às 17h: 43).

abertura. O presente estudo não esgota a pesquisa sobre a educação infantil a respeito do trabalho, mas a abre para uma nova visão educativa da criança.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O título completo da mais famosa e ilustre obra de René Descartes, “O discurso do método”, ou seja, “o discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência” (DESCARTES, 1637), revela a importância do método numa pesquisa científica.

O método é caminho, é o instrumento que leva o pesquisador a buscar a verdade que ele espera descobrir ou simplesmente apontar. Para isso, o método ajuda a delimitar, restringir e afunilar a pesquisa tornando-a mais eficaz na busca de determinado assunto e/ou tema escolhido. É o caminho para atingir o seu alvo de pesquisa, o seu objeto (SEVERINO, 2002).

Este primeiro capítulo apresenta todo o trajeto a ser percorrido na pesquisa. Do que iremos falar? De qual ângulo estamos olhando e entendendo a família, a educação e o trabalho? Quais são os teóricos, as teorias e os conceitos principais que vamos usar para refletir e destacar o nosso pensamento sobre a família e a educação dos filhos enquanto crianças? Quais são as principais obras bibliográficas que irão embasar as nossas reflexões? Qual a nossa fundamentação epistemológica? Enfim, qual será o método e o caminho para que seja atingido o objetivo final deste estudo sobre família e educação no que tange ao processo educacional dos filhos?

2.1 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, usada por alguns teóricos clássicos da psicogenética do desenvolvimento humano, dentre os quais podemos citar Piaget e Vygotsky.

O método escolhido refere-se ao estudo analítico-crítico das publicações sobre o assunto e os temas que este último implica em seu sentido mais amplo. Trata-se particularmente do conjunto de livros, artigos e revistas (impressas e eletrônicas) publicadas, tomando por base a análise, a interpretação, o posicionamento crítico sobre o assunto em si e dos temas diretamente ligados à família, educação e trabalho (ATALLAH, CASTRO, 2005).

O presente estudo refere-se então, a uma pesquisa qualitativa que se preocupa, segundo o pensamento de Minayo, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1995, p.21).

Esta pesquisa não está diretamente relacionada a um estudo de caso particular e, muito menos, a um estudo quantitativo tendencioso a uma coleção de informações e dados

aleatórios com vistas a uma análise sistemática e/ou conclusões como resultantes da análise dos fatos. Se em algum momento falamos de observações ou experiências, nos referimos estritamente ao que é óbvio para todos: uma experiência objetiva e comum a todo ser humano, uma realidade, uma atividade que faz parte da condição humana em si (ARENDDT,1996).

A experiência, no sentido da corrente filosófica aristotélico-tomista, considera a experiência como o ponto de partida de toda reflexão e como bem disse (PHILIPPE, 1996, p. 9): “a inteligência presente nas atividades sensíveis, impele a um juízo de existência sobre as realidades sentidas”. Este juízo de existência é comum a todos, ou seja, “isto é”, “isto existe”, por exemplo: fala-se da experiência do trabalho no sentido de que todo ser humano trabalha, pouco importando a maneira de trabalhar e o tipo de trabalho.

Segundo o pensamento de Hanna Arendt, no seu livro “A condição humana” de 1958 e João-Paulo II, em sua obra intitulada “O trabalho humano” de 1981, o trabalho faz parte da condição humana. Estes dois autores, serão os teóricos que servirão de referência e fundamentação da presente reflexão sobre família e educação e o lugar do trabalho na educação dos filhos.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

2.2.1 Referencial teórico

É formado pelos principais autores, composto por 3 (três) grupos de teóricos, acompanhados de suas respectivas obras, conforme o tema proposto na pesquisa e seus subtemas. O primeiro grupo, formado por teóricos que abordam o tema família e as relações intrafamiliares; o segundo grupo, formado pelos teóricos voltados para área da educação e aprendizagem infantil e o terceiro grupo, composto pelos teóricos que têm como área de atuação o estudo do trabalho humano e suas implicações na educação e na aprendizagem.

2.2.1.1 Teóricos que abordam o tema família e as relações intrafamiliares

Neste grupo, contamos como principais teóricos: sociólogos, psicólogos e teólogos atuantes na área de família, dentre os quais João Paulo II (*Familiaris Consortio ou A função da família no mundo de hoje*), Pierpaolo Donati (*Família no século XXI*), Urie Bronfenbrenner, Pedro Morandé (*Família e sociedade contemporânea, La familia y el trabajo em actualidad*), Francesco Botturi (*Família na filosofia contemporânea*), Giancarlo Petrini

(*Família, sociedade e subjetividades*), Lúcia Vaz e Eliane Rabinovich (*Família no Brasil, Família e parentalidade, Relações familiares volume 2; Pais, avós e relacionamentos intergeracionais na família contemporânea, volume 5*).

2.2.1.2 Teóricos da educação e aprendizagem com suas obras

Constituído de teóricos clássicos da psicogenética do desenvolvimento humano e psicopedagogos como Jean Piaget (*A epistemologia genética; O nascimento da inteligência na criança; Psicologia e pedagogia*), Lev Vygotsky (*Pensamento e linguagem; A formação social da mente*) e Wallon (*A evolução psicológica da criança*), Urie Bronfenbrenner (*A ecologia do desenvolvimento humano; Bioecologia do desenvolvimento humano, tornando os seres humanos mais humano*), Lúcia Vaz (*Família e educação, um olhar da psicologia*), Eliane Rabinovich, Caroline de Cassia Francisco Buosi (*Alienação parental, um interface do direito e da psicologia*), Joaci Góes (*A força da vocação*), Gerado Castillo Ceballos (*Construir hoy el futuro de los hijos: Cómo preparar a los niños y adolescentes para la vida*)¹¹

2.2.1.3 Teóricos do trabalho humano enquanto atividade antropológica e social

Encontramos João Paulo II com as cartas Encíclicas “*Centesimus Annus*”¹² e *Laborem exercens*”, Karl Marx (*O Capital*), Marie-Dominique Philippe (*Carta a um amigo, Philosophie de l'art*), Hanna Arendt (*A condição humana*). Podemos citar ainda como teóricos, aqueles que veem o trabalho como meio de educação, conforme as obras de Dermeval Saviani e seus artigos, cabendo citar: “*Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*”; “*A nova lei da educação*”; “*O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*” e o “*Trabalho e educação num mundo em mudanças*”.

Os 3 (três) grupos de teóricos servirão de embasamento para construção desta pesquisa e revelam a interdisciplinaridade no qual será versado o estudo, incluindo seus subtemas, favorecendo assim, o caminhar por outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a Teologia, Sociologia, o Direito, Pedagogia e Psicologia.

¹¹ Tradução: Construir hoje o futuro dos filhos: como preparar as crianças e adolescentes para a vida.

¹² Tradução: “Centésimo Ano” - Encíclica publicada pelo Centenário *Rerum Novarum* de Leão XIII. A primeira grande encíclica social da Igreja com objetivo primordial de informar que a mesma não está pautada tão somente em cuidar das questões espirituais, mas também sociais.

2.2.2 Referencial conceitual

É formado pela tríade: família, educação e trabalho que se entrelaçam para formar o assunto que será apresentado no presente escrito. Os três conceitos são de campos semântico e lexical diferente, mas influenciam-se reciprocamente.

É a família que educa, porque ela é naturalmente um “*locus*” educacional pelo seu ambiente (BERNAL, 2005; MOREIRA, 2010). Desta forma, convém a indagação: a família realmente educa? E atua como instituição escolar, com professores, ensinamentos formais e disciplinas? Não! A família não educa como uma instituição escolar!”, mas ela possui outro meio para educar, formar e construir o aprendizado dos seus filhos. Esta didática de ensino familiar passa por um conjunto de atividades popularmente conhecido como “trabalho-doméstico”.

Tais atividades são diversas e por meio delas os pais criam e educam os seus filhos (CEBALLOS; BERNARD, 2012) e a partir daí, é possível descobrir a relação existencial entre família, educação e trabalho a ser explorada neste estudo.

O professor Dermeval Saviani (1944), defende e tenta resgatar a relação entre trabalho e educação de uma maneira muito mais formal por meio dos seus textos e publicações ainda que seu foco não seja o trabalho doméstico no âmbito familiar. Sua pedagogia histórico-crítica, usada neste estudo, na especificidade familiar, mostra que para educar é preciso voltar à fonte do que permitiu sistematizar o conhecimento teórico que é ensinado (SAVIANI, 2007).

O trio família, educação, trabalho, forma a base do referencial conceitual desta pesquisa, acrescentando-se os termos: filhos, crianças, parentes, paternidades, aprendizagem, construção de conhecimento, habilidades, virtudes, dentre outros que irão formar e enriquecer o seu campo lexical. E para entender melhor o propósito e o objetivo deste estudo necessitamos também apresentar os seus fundamentos epistemológicos. Desta forma, quais são as considerações epistemológicas desta pesquisa em relação à família, educação e ao trabalho?

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS

Estes fundamentos referem-se às concepções, às visões científicas que servirão de instrumento para chegar a mostrar que o trabalho em geral e particularmente doméstico pode ser um meio, um instrumento educativo dos filhos no âmbito familiar. A esta etapa pode-se perguntar: de qual família trata-se neste estudo? De qual educação trata-se? E de qual trabalho se faz menção nesta pesquisa? Ou ainda, qual é a concepção científica de família, de educação e de trabalho que subjaz esta pesquisa?

O conhecimento científico, sendo de vários tipos, é múltiplo. Segundo as disciplinas, a sua evolução sempre mais profunda faz com que não se possa falar de epistemologia em qualquer ciência, sem levar em conta o conhecimento que já existe e que é contemporâneo ao nosso estudo (GAGNON E HÉBERT, 2000). Nesta perspectiva, vamos considerar o pensamento, a visão, o conhecimento e o olhar de pensadores da contemporaneidade para acompanhar e fundamentar epistemologicamente falando a nossa reflexão sobre família, educação e trabalho.

Por causa da busca insaciável da inteligência humana da verdade, o conhecimento científico mantém um dinamismo com a possibilidade de que a verdade de hoje seja considerada um erro amanhã (BACHELARD, 2004). Este dinamismo do conhecimento científico humano causa, no decorrer da história, mudanças significativas, nas concepções do homem e do seu meio de vida sociocultural. Este dinamismo do conhecimento identifica-se nos tempos modernos com o que Petrini chama de “o processo de racionalização” (2005, p.50). Este último manifesta-se pelo fato de que tudo pode ser entendido, justificado e explicado pela razão. Este sonho, esta ilusão de tudo explicar da Modernidade e da Pós-modernidade vai provocar o fenômeno de “instrumentalização da razão”, ou seja, servir-se da razão para alcançar todos os fins possíveis (PETRINI, 2016).

Diante destes fenômenos intelectuais com impacto na vida prática, (ética, econômica, social e política) assistimos a uma transformação considerável da realidade socioeconômica, política e cultural na Contemporaneidade. Assistimos também às grandes mudanças no aspecto da vida relacional entre pessoas (PETRINI, 2004). Assim o mundo contemporâneo, a sociedade atual, deve reconsiderar suas concepções e visões da realidade. A realidade sociocultural, a realidade política e mesmo a realidade humana tornaram-se complexas na sua compreensão (MORIN, 2005; 2009). Assim, a família, a educação e o trabalho, por causa desta complexidade, implicarão na sua compreensão e fundamentação

epistemológica, neste estudo, de vários olhares. A univocidade da visão científica pode tornar-se um freio para a compressão e o entendimento deste escrito.

Mas, antes de mais nada, parece importante fundamentar, epistemologicamente falando, os termos filhos e criança, para compreensão deste escrito. Sendo que o filho enquanto criança é a pessoa pelo qual o processo educacional é dirigido. O que é esta criança-filho, epistemologicamente falando?

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FILHO

É uma necessidade, não só epistemológica, mas também metodológica, esclarecer os termos e as palavras que serão utilizados para falar ou designar a criança enquanto filho. Assim para entrar na concepção do que é uma criança enquanto filho, fazemos sucintamente um pequeno percurso léxico-semântico do “ser-criança”.

3.1.1 O “ser-criança”: dos significados etimológicos a realidade

Na sua obra “História social da criança e da família”, Philippe Ariès (1981), mostra as considerações que sempre teve a criança na história da sociedade. A criança, olhada pelas pessoas adultas, tem uma incapacidade por si própria a definir-se, a afirmar-se, a dizer-se. Esta incapacidade faz com que criança seja dita, afirmada, definida e vista pelos adultos mais em relação do que eles são e menos em relação ao que elas são em si mesmas enquanto criança. A história e a concepção da criança é assim como roubada pela maneira dos adultos entende-la e vê-la. É nesta perspectiva que o historiador francês afirma:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (ARIÈS, 1981, p.15).

Estas considerações de Ariès são baseadas no significado etimológico dos termos “criança”, “Infância” e “bebê”. Os significados etimológicos revelam as concepções e a relação de dependência radical das crianças dos adultos. Este ser humano particular, por seu tamanho e seu comportamento passivo e ativo, é primeiramente um ser-homem no seu ato de

ser-criança. É preciso então olhar a criança em si mesma enquanto criança. Devemos, como dizia Heidegger, "deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo"(2002, p.65). Para isso, nos voltaremos, sucintamente, sobre estas etimologias para esclarecer a nossa fala e apresentar o que é ser criança, o que é a infância e o que é ser bebê enquanto a primeira maneira que o ser-criança é percebida. E ao final, o que é ser filho enquanto filho.

O termo “criança” vem do substantivo latim “*creare*” raiz léxico-semântica das palavras “criação” e “criatividade” (YIRULA, 2016), o que nos coloca diretamente e metafisicamente falando diante de uma realidade relativa e dependente de um outro ser, cujo papel é de criar; em outras palavras de ser “criador”¹³. A criança é uma realidade cuja existência depende de um outro. Pela palavra “criança” já descobrimos as possibilidades de ser criada a criança pelo seu “criador”. O que nos leva já a considerar as questões, as noções e as realidades da maternidade e da paternidade. Estas últimas manifestam-se pela autoridade no desenvolvimento e crescimento da criança, em todas as suas dimensões gerais e específicas ligadas a sua pessoa enquanto criança.

Ser criança revela, pelo fato mesmo, a sua capacidade de ser criada, uma relação de dependência com o criador. Em outras palavras, não existe criança que não possa ser criada. Todas as crianças, existencialmente falando, são abertas a criação. Elas são “matéria” de criação, elas são disponíveis ontologicamente, naturalmente falando, a ser criadas.

A criança enquanto criança é, na perspectiva ontológica, um “criando-se” esta em estado de realização corporal, mental, psicológica. A criança está em dinâmica constante de criação enquanto criança. Como ser, o ser-criança é um ser em ato de ser, na perspectiva em que a criança está sendo ser-adulto (ARISTOTELES, 2002; JOACHIM, 1996; PHILIPPE, 1996).

O termo “infância” vem também do latim como o termo “criança”. Segundo o dicionário Latim francês de Felix Gaffiot Hachette (1934), o termo latim “*infans*” que vai traduzir-se em francês “*enfant*”, o quer dizer, criança, é segunda a tradução literal “*in farer*” (p.653). Destacando esta etimologia, observamos que o “*in*” latim é privativo no sentido de “sem” ou “não”. E a palavra latim “*farer*” significa “falar”. O termo “*infans*” latim será traduzido “*não farer*”, ou seja, “não falar”. O que nos coloca, não primeiramente diante a

¹³ Mesmo se tem, sem dúvida, a ligação com o ser primeiro ou o primeiro dos seres que as tradições religiosas teístas e teólogos chamam “Deus”, o sentido de criador aqui é mais considerado no sentido comum de aquele que ajuda a criar, aquele que se ocupa do desenvolvimento da criança, que na maioria dos casos, são pais e parentes .

realidade “criança”, mas diante de uma maneira de ser, diante o comportamento de criança. É criança neste sentido alguém que não fala, ou que ainda não tem como falar, ou ainda, alguém privado da palavra. A ideia da infância é então ligada a ausência de fala, a incapacidade de dizer-se. O que é, segundo a visão de Lajolo (1944), uma nota de silêncio sobre si mesmo. A autora afirma:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p.230).

Sendo definida desta forma, a infância revela-se um comportamento. É o comportamento de criança. É neste sentido que a infância, enquanto comportamento ou maneira de viver de criança, oscila segundo o espaço e o tempo onde encontra-se a criança. Sarmiento já dizia:

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p. 10).

A infância tem quase algo de cultural, simbolicamente tem algo de comum que vai até permitir falar de uma “cultura infantil”. Quer dizer, a maneira como as crianças lidam com tempo e espaço e as culturas nas quais encontram-se (SARMENTOS, 2002, 2004). Nesta perspectiva, o autor afirma:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 03).

Assim, segundo Sarmiento e concordando com Dorenelles (2007) podemos dizer que: a “criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (p. 42). Dorenelles pensa claramente que não é adequado continuar a falar de “infância” no singular, mas necessita falar de “infâncias” no plural, na ideia em que, segundo ela: “a criança, varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de

grupos aparentemente uniformes” (p. 42). Se então a criança não fala com palavras, ela fala, expressando-se em cultura, em cultura especificamente infantil.

A cultura infantil, como cultura específica para as crianças, é assim a prova de que a criança pode ser considerada, para ela mesma, em si própria, enquanto criança. O que contrapõe-se ao que nos diz a etimologia da palavra “infância”: “ser sem palavra” no sentido de “ser que não fala”. O que é reduzir a criança quase a um objeto inanimado, ou seja, sem “*ανιμα*”, “*anima*” o que quer dizer literalmente em grego “sem alma”. Portanto a criança é um ser “animado” no sentido de ser “cheio de vida”, cheio de “*ανιμα*”¹⁴ (anima). O que é segundo a significação e a visão aristotélica, um ser cheio do “princípio de vida”¹⁵, ou um ser cheio de “fonte de vida” ou ainda, um ser “repleto de vida” (ARISTÓTELES, 1985). Neste sentido, a criança parece as vezes mais animada que as pessoas adultas. A vida “brotando nela, criando-se ainda, a criança transborda de vida. No linguajar comum ouvimos sempre esta expressão bem significativa e reveladora do que é realmente uma criança: “esta criança é cheia de vida!” Isto é observado empiricamente no recém-nascido que se chama de bebê.

O bebê considerado como este “pequeno homem amado”¹⁶ ou este “homenzinho”, em que a vida está se escotilhando. Um bebê é assim, simplesmente um ser cheio de vida enquanto um ser humano. Os seus movimentos interiores e sobretudo exteriores são expressões e linguagens de comunicação com os pais e com os demais familiares. É neste sentido que: o choro, o riso, as expressões faciais são linguagem e “palavras” desta vida brotando.

O percurso etimológico dos termos “criança”, “infância” e “bebê”, que acabamos de realizar, nos deu a possibilidade de olhar a criança numa perspectiva mais ontológica. Um olhar da criança enquanto criança, na simplicidade do seu ser criança, na sua “nudez” como uma realidade exclusivamente própria na existência. Este olhar da criança enquanto criança vai permitir a Rousseau (1712-1778) na sua grande obra d'educação *Emilio* e Fröbel (1782-

¹⁴ “*ανιμα*”: traduzido significa alma. Que é para Aristoteles o princípio de todo movimento vital. O filósofo consagra um estudo aprofundado sobre este princípio na sua obra “*Δε ανιμα*”. (da alma). A alma enquanto princípio de vida é fonte do movimento vital.

¹⁵ “*ανιμα*” (anima) segundo Aristoteles o princípio vital de todo ser vivente ou vivo. É este princípio que é fonte de todo movimentos vitais no ser vivente (ARISTOTELES, 1985)

¹⁶ Segundo a etimologia e a historiologia, a palavra “bebê” (*bébé*) de origem francesa, refere-se a maneira afetuosa que o rei Stanislas Leszczyński (XVIII século) chamava o anão Nicolas Ferry (1741-1764) da corte dele em Lorraine, Lunéville. Pode-se traduzir “bebê” “meu homenzinho” em francês “mon petit bout d'homme”. O senhor Bébé tinha 21/23 cm de altura e pesava 12 onças e 3 quartos. Na sua morte, ele alcançou a altura de 89 cm. Seu esqueleto é exibido no Museu de Histórias Naturais de Paris. É por estas características físicas e o afeto que beneficiava que Nicolas Ferry foi chamado de “meu homenzinho” (GRANAT; PEYRE, 2008).

1852) nos seus “Kindergartens”¹⁷, de considerar criança no que ela é, enquanto uma realidade social específica que tem suas próprias condições humanas e sócio-políticas. E não mais como uma realidade só dependente do pensar e do falar dos adultos. Esta visão (da criança na sua propriedade de criança) não exclui a outra (da criança como ser dependente, não só do pensar e do falar dos adultos, mas também da criação e educação destes últimos).

Estas duas concepções da criança devem completar-se. Assim, a criança pode ser considerada como uma “realidade-humana-pessoal”¹⁸. Considerada em si própria na sua existência, com suas riquezas e seus próprios problemas específicos, mas tendo em vista sua plena autonomia enquanto pessoa humana. Estas duas posições permitem falar do processo do desenvolvimento humano da criança enquanto criança. Este processo é um processo educacional.

O que quer dizer então que, podemos falar realmente do processo de desenvolvimento humano da criança só juntando as duas concepções da criança: enquanto ser específico, com seu mundo próprio, e enquanto ser, dependendo da criação dos pais (adultos) para sua plena autonomia enquanto pessoa. É esta visão dupla sobre o “ser-criança” que torna possível o verdadeiro e saudável processo de desenvolvimento da criança. E este processo é basicamente e prioritariamente educacional, sob responsabilidade dos pais ou daqueles a quem cabe o papel de criar. Esta relação estabelecida entre criança criada ou educada e seu criador ou educador implica naturalmente, e basicamente em primeiro lugar, as relações de paternidade, maternidade e de filiação que encontram-se, obviamente, no contexto familiar.

É precisamente neste sentido que o termo próprio para falar de criança neste trabalho é a palavra “filho”. Os termos filho e criança não são sinônimos, mesmo sendo do mesmo campo lexical, nesta dissertação. Nota-se também uma grande diferença entre os dois termos no campo semântico. Exige-se então, primeiramente, fazer uma distinção e diferença entre os

¹⁷ Kindergartens : jardins-de-infância, expressão pedagógica cheia de simbolismo. “O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro” (ARCE, 2002, p.108).

¹⁸ “Realidade-humana-pessoal”: expressão forjada por nós para mostrar e dizer que a criança tem uma autonomia na sua existência e no mesmo tempo que está se tornando uma pessoa plena pelo processo de desenvolvimento e da educação ou criação.

termos “filho” e “criança”, mesmo que na realidade um e outro estejam ligados na fase de desenvolvimento e crescimento do ser humano.

3.1.2 Distinção e diferença entre “filho” e “criança”

Falar de filho indica que estamos num quadro de relação de parentalidade, então num contexto familiar. A filiação, como relação, evoca outra relação, a relação de paternidade e a de maternidade, efetivas ou afetivas. Esta realidade relacional, esta relação de filiação, é o que nos parece, faria mais sentido para o significado da palavra “filho”, no sentido mais profundo, na sua origem etimológica e histórica de «*filius*» em latim, descendente da palavra «*feiljos*» do proto-itálico (uma língua anterior ao latim), que veio da forma proto-indo-europeu de falar «*d^heh₁yljos*»¹⁹. A palavra «*d^heh₁yljos*», no latim antigo, tinha a significação literal de “sugador”, porque o filho é aquele que mamava (NEVES 2018, 2020). Estamos ainda num olhar de dependência aos adultos, como no caso das palavras “criança” e “infância” (desta vez uma dependência radical do fato que ela implica: a alimentação).

Para uma compreensão mais profunda do que é um “filho”, necessitamos voltar a considerar o filho como o resultado de uma relação arquetípica de casamento entre homem e mulher. Que implica, obviamente, a diferença sexual²⁰. Nesta perspectiva, o filho é o fruto da relação, primeiramente afetiva e secundamente efetiva (relação sexual), entre duas pessoas implicando a diferenciação dos sexos (ARIÈS, 1987; AGACINSKI, 2012). O homem e a mulher se amando reciprocamente tornam-se pai e mãe por escolha de ambos. Uma escolha consciente e direita porque é uma decisão de ambos ter um filho e organizar-se para isso acontecer. Ou uma escolha consciente indireta porque ela é já contida na decisão do casal de se amar e de ter potencialmente um filho (VAN DEN BROEK, 2016). É verdade que, por procedimento de manipulações laboratoriais, pode-se “fazer” um filho, quase como no fenômeno de manufatura ou de industrialização. Mas este fenômeno é sempre precedido de uma decisão e reflexão do casal, o que significa uma intencionalidade. Não se fabrica filho para vender, mesmo se a possibilidade existisse realmente.

¹⁹ Esta forma é a forma exata escrita pelo professor de tradução Marco Neves no seu artigo “qual é a origem da palavra “filho” no seu blog “certas palavras” publicado em 19 abr., 2020.

²⁰ Nosso olhar aqui não é uma distinção de gênero ou uma discriminação do casal homoafetivo, nem um encorajamento dos héteros. É um olhar de antropologia, tentando compreender a questão biológica. Não há filho, ou fecundação sem diferenciação sexual. E a realidade relacional de pai e mãe nos mostra isso. Nosso pensamento aqui é baseado sobre a feminista e filósofa francesa Sylviane, Agacinski, “*Femmes entre sexe et genre*”. (mulher entre sexo e gênero). Paris: La Librairie Du XXI^e Siècle – Éditions Du Seuil, 2012

O fenômeno de geração de vida humana implica então uma concepção e uma reprodução. A concepção, sendo considerada como o processo intelectual de escolher, de decidir ser pai e/ou mãe e a reprodução como a fase efetiva deste processo implica os fatos biológico e fisiológico de ser pai e mãe. O que nos mostra que, mesmo nestes casos excepcionais, de quase manufatura de um filho, existe uma escolha e há uma decisão, uma intenção clara dos pais. Assim, pode se dizer que todo filho é fruto de uma relação pelo menos afetiva ou pelo menos efetiva²¹. Em ambos os casos, um filho é um fruto. Neste sentido, pode-se dizer e considerar que: “Nascemos de um desejo, de uma falta que se completa no outro, através do amor e da doação de vida e de corpos” (LOPES, 2019). O filho é realmente fruto, neste último sentido, do amor dos pais enquanto homem e mulher, compromissados no amor.

Toda filiação implica então, pelo menos uma paternidade ou pelo menos uma maternidade. Mesmo nos casos de adoção de um filho. E no melhor dos casos, as duas relações. Fala-se de filiação só porque existe uma paternidade e/ou maternidade e vice-versa. Na realidade existencial só chama pai ou mãe quem tem um filho e só chama filho quem tem um pai ou uma mãe, ou os dois. A relação paternidade/maternidade e filiação é uma relação com base ontológica, a existência real de uma depende da outra. Isso por causa dos procedimentos biológicos naturais. Mas esta relação implica e faz apelo também as outras relações de bases fortes, como a afetividade e a legalidade (FÉRES-CARNEIRO, MAGALHÃES, 2011). Pessoas podem ser filhos de maneira biológica, ou só afetiva, ou só legal, ou das três maneiras ao mesmo tempo, o que é a situação mais natural na concepção arquetípica da família. É por isso e para isso que somos filhos, ainda mesmo sendo já adultos; mas, não mais criança. Porque ser criança é uma etapa, um momento do processo de desenvolvimento humano. Assim, pode-se dizer que toda criança é sempre um filho, mas todo filho não é sempre criança, porém enquanto adulto, continua a ser filho, mesmo deixando de ser criança.

O que distingue então um filho de uma criança encontra-se incrustado no processo de desenvolvimento. A pessoa chamada de filho pode ser considerada ao mesmo tempo como uma criança e também como um adulto. Portanto o contrário não é possível. É considerada criança uma pessoa ainda em processo de desenvolvimento. É nesta ótica que foi dito mais

²¹ Pelo menos afetiva porque um casal pode decidir de ter um filho, mesmo sem a possibilidade biológica deles. Neste caso são usados os procedimentos laboratoriais. E pelo menos efetiva porque existe pessoas que podem decidir ter um filho por esses mesmos predicamentos sem ter um esposo ou uma esposa. Mas isso pode acontecer efetivamente pelo fato de existir os dois gametas necessários. Todos esses procedimentos precisam ser eticamente e legalmente verificáveis. É justamente a preocupação da ciência bioética.

acima neste trabalho que a criança é a etapa própria de criação e de desenvolvimento, ou seja, a etapa própria do processo educativo.

Então, nesta pesquisa o termo “filho” refere-se a “filho-criança”. O filho é aqui considerado como criança cuja vulnerabilidade permite processo educativo. O “filho” refere-se, nesta pesquisa, ao filho na sua infância. Todas as teorias de aprendizagem, de educação, de construção do homem, da pessoa e da personalidade são focadas nesta infância, que tem ainda várias outras etapas, que não precisamos destacar aqui.

A infância é delicada por causa das suas fragilidades física, psicológica e intelectual. A infância é uma fase que mostra que a vulnerabilidade e a fragilidade têm pelo menos isso de grande: a capacidade de crescimento, de desenvolver-se. A etapa da criança é por isso o período, o tempo próprio e propício da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (PIAGET, 1937; VYGOSTSKY, 1957; MONTESSORI, 2017).

Toda criança precisa de proteção e acompanhamento por ser criança, por ser frágil. É neste sentido que as crianças são de fato filhos. A relação de filiação, que nasce desde o primeiro momento da concepção, ontologicamente falando, e deveria sempre ser uma relação que chama a responsabilidade da paternidade e da maternidade, que são as duas relações protetoras da filiação. O filho é duplamente protegido e cuidado, educado, criado, pelo pai e pela mãe (MOREIRA, 2016). A fragilidade, a imperfeição, a vulnerabilidade da criança tornam a ser oportunidades para os seus “criadores”, para seus pais, a quem cabe a primeira e primordial responsabilidade de educação e de criação (MOREIRA, 2016).

A fragilidade física, psicológica e mesmo social, inerentes da criança enquanto criança, faz com que ela seja objeto de proteção e de cuidado particular. As organizações internacionais²² de defesa e proteção da infância trabalham neste sentido para proibir o trabalho e a exploração da criança, por exemplo. Estas últimas criam leis e determinam direitos para esta finalidade específica de proteção. Será então proibido o trabalho das crianças no sentido que este último é uma exploração destas. Fazer trabalhar as crianças, como um adulto, é uma falta a seus direitos de criança. Mas se as crianças não trabalham como os adultos, elas podem trabalhar como crianças, no puro respeito da sua condição de fragilidade e dos seus direitos. As Organizações Internacionais como UNICEF (Fundo das

²² UNICEF: O Fundo das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento. Fundada em 1946 com sede em Nova York em EUA (WIKIPÉDIA, acesso em 14 de outubro 2019 as 17h: 51).

Nações Unidas para a Infância) e OIT (Organização Internacional do Trabalho)²³ e mesmo outras ONG (Organizações Não Governamentais), são as formas legais de proteção destes direitos das crianças. Mas antes de abordar este assunto do trabalho das crianças, como meio educativo o que nos interessa nesta pesquisa, ou seja, exploração social importa fundamentar o contexto ou meio familiar no qual a criança, enquanto filho, é inserida. Dois teóricos nos ajudarão nesta fundamentação: o americano Uri Bronfenbrenner e o italiano Pierpaolo Donati.

3.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA FAMÍLIA: BRONFENBRENNER E DONATI

A realidade “família” hoje apresenta multiconfigurações, não sendo possível lhe dar uma definição última. Definir no sentido primeiro do termo, delimitá-la numa maneira unívoca de ver ou de entender (SILVA, 2019). A transformação, a mutação, ou ainda a evolução da cultura, das relações interpessoais, as mudanças das leis sobre a união ou a separação dos conjugues no matrimônio, no processo da adoção dos filhos e todas as questões da bioética e do biodireito, mais as questões sobre gênero, impõem uma maneira de conceituar a realidade “família” na sociedade contemporânea (PETRINI, 2004; ROUYER, 2012).

Impossível na contemporaneidade conceber a família sem levar conta todas essas questões satélites que giram ao seu redor, conforme citadas acima²⁴. Na contemporaneidade, há várias abordagens da realidade família. Este trabalho de pesquisa vai considerar e fundamentar sua reflexão a partir da abordagem relacional de Pierpaolo Donati (2011) e a abordagem bioecológica da família segundo Urie Bronfenbrenner (1996), sem negar nem rejeitar as outras abordagens.

Bronfenbrenner (1979; 1986), Segundo Véronique Rouyer (2012, p.249), com Minuchin (1985) e Belsky (1981), fazem parte daqueles pesquisadores que deram o impulso aos estudos da sistemática fundada na década de 60 pelo suíço Ludwig Von Bertalanffy, cujo

²³ OIT: Organização Internacional do Trabalho é uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, especializada nas questões do trabalho, especialmente no que se refere ao cumprimento das normas internacionais. Fundada em 1919 com sede em Genebra na Suíça (WIKIPÉDIA, acesso em 14 de outubro 2019 as 17h:43).

²⁴ As questões satélites: as relações interpessoais, as mudanças das leis sobre a união ou a separação dos conjugues no matrimônio, a adoção dos filhos, as questões de bioética e de biodireito, as questões sobre o gênero.

objetivo principal foi a compreensão das “relações estabelecidas entre organismos biológicos e os problemas decorrentes dos processos de crescimento” (SILVA; SANTOS; KONRAD, 2016, p.3).

Os estudos de Bronfenbrenner, Minuchin e Belsky ajudaram a entender as relações entre o meio, as relações interpessoais e o crescimento e desenvolvimento da criança no seio ou no sistema familiar. (ROUYER 2012). Urie Bronfenbrenner usa a sistemática como instrumento para expor sua abordagem bioecológica da família e sua psicogenética do desenvolvimento humano.

3.2.1 A abordagem bioecológica da família segundo Bronfenbrenner

Se etimologicamente o termo “bioecologia” (bio-ecologia) refere-se ao cuidado com a vida, ligado ao termo família, chegamos a entender que abordagem bioecológica da família, segundo Urie Bronfenbrenner²⁵, é um estudo sistemático que apresenta a família como meio favorável ao desenvolvimento da vida humana. É neste sentido que João Paulo II em maio 1991, na sua Carta Encíclica “*Centesimus Annus*”²⁶, afirma que a família é “primeira estrutura a favor da ecologia humana” (p.79).

A Teoria Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, conhecida também como Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, Teoria dos Sistemas Ecológicos e Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, tem início pelo psicopedagogo na década de 70 nos Estados Unidos. Grande crítico acerca dos modelos de estudos e teorias em desenvolvimento humano, Bronfenbrenner não concebia como é possível estudar o desenvolvimento do homem sem a inclusão do seu contexto, ambiente ou meio de vida (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Este contexto ou ambiente é relevante porque “os processos desenvolvimentais não se limitam a um ambiente único, imediato, mas incluem as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas, oriundas de meios mais amplos” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Para o teórico da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, quatro elementos são essenciais para falar do desenvolvimento do ser humano: o processo, a pessoa, o meio ou o

²⁵ Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou – Rússia, a 29 de abril de 1917, foi um psicólogo radicado nos Estados Unidos que criou a teoria ecológica do desenvolvimento e a mudança de comportamento do indivíduo através da sua teoria dos sistemas ambientais que influencia o sujeito e a sua mudança de desenvolvimento. Faleceu em Ithaca (Nova York) a 25 de setembro de 2005. Enciclopédia do Novo Mundo. Disponível em: <www.newworldencyclopedia.org/entry/Urie_Bronfenbrenner>. Acesso em: 11 de Ago., 2019.

²⁶ Carta Encíclica publicada pelo centenário do texto de Leão XIII “*Rerum novarum*” (1891) sobre a visão e doutrina social da Igreja (JOÃO PAULO II, 1991).

contexto, ou ainda o ambiente e o tempo, a duração. Ele fala do Modelo Bioecológico “PPCT” (Processo, Pessoa, Contexto, Tempo). Elucidaremos mais tarde estes quatro elementos quando chegará o tempo de ver a aplicação ou a aplicabilidade com o nosso assunto de estudo, que é a educação pelo trabalho doméstico.

Assim, pode-se supor que, se a dinâmica de desenvolvimento humano, o seu objeto, o seu contexto e o tempo que ele exige são importantes de se levar em conta, a família enquanto estrutura ou sistema, enquanto meio e ambiente, efetiva, condiciona de maneira considerável e significativa, positivamente ou negativamente, o processo do devir do homem enquanto humano.

A família, como ambiente e sistema, tem impacto no corpo, mente ou psiché e espírito enquanto capacidade racional e afetiva do homem. É neste sentido que para o teórico Bronfenbrenner (1996), a Bioecologia do Desenvolvimento Humano é baseada nas múltiplas e diferentes interações entre o organismo humano e o meio ambiente de vida. É assim que se produzem, é assim que se colocam no lugar os nós dos comportamentos, os mecanismos de crescimento e desenvolvimento da pessoa humana (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Neste sentido o trabalho, particularmente de casa ou os afazeres domésticos “cultivam”, no devir educativo da criança, enquanto filho, alguns comportamentos importantes para o seu crescimento e desenvolvimento.

Assim Bronfenbrenner (1996), João Paulo II (1991) e Pedro Morandé (2012) apresentam a família como lugar favorável para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, em particular da criança enquanto filho. Como apontado na expressão de João Paulo II, a “primeira estrutura a favor da ecologia humana” (1991, p.79), a família é o meio favorável ao cuidado da humanidade desde o seu primeiro momento até o último. Se há interação entre o organismo e o ambiente é porque o ambiente compõe-se também com outros membros do sistema familiar; o que naturalmente forma uma rede, um tecido de relações. É neste sentido que a abordagem relacional da família, segundo Donati, será de grande utilidade para entendermos as relações de filiação entre os pais que criam e o filho que é criado.

3.2.2 A abordagem relacional da família segundo Donati

O sociólogo italiano Pierpaolo Donati²⁷ (1946), no seu livro *A Família no século XXI*, considera a família como um tecido de relações entre sujeitos sociais, implicando todas as dimensões da existência humana. Segundo Donati, a família deve ser vista como “uma relação social plena, ou seja, um fenômeno social total que - direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente - implica todas as dimensões da existência humana, desde as biológicas, as psicológicas, econômicas, sociais, jurídicas, políticas e religiosas”. (DONATI, 2011, p.55).

A abordagem de Donati privilegia mais a rede, o tecido relacional da família. Se a ligação de parentesco não é negligenciada, ela não é também essencial. A morfogênese da família para ele é primeiramente relacional, antes de ser genética. O engajamento relacional é então o que faz a profundidade das relações e não a linhagem, o mesmo sangue familiar, a mesma raiz. Que em si próprio é fruto de uma relação social de relacionamento exigindo uma diferenciação sexual. Donati estima que “a identidade da família não repousa em um fato material objetivável [...], nem numa característica subjetiva [...], mas no fato de ser uma relação social” (DONATI, 2008, p.65). Assim para o sociólogo:

A família é um grupo social humano primário, mas não um grupo qualquer. Definir sua especificidade (como distinção entre família e não-família) significa produzir uma observação interpretativa de como uma sociedade (uma cultura ou subcultura) demarca os limites socialmente vinculantes (legítimos ou admitidos) ou não, no que se refere, de modo específico, às relações íntimas entre os sexos e aquelas entre pais e filhos, em suas recíprocas determinações (portanto, de procriação e inculcação das novas gerações) (DONATI, 2008, p.50).

Esta abordagem relacional permite integrar o conceito de família, a maneira de entender o pluralismo. É importante salientar que a concepção de família, para Donati, não é pluralista. O “relacional”, segundo o autor, “consiste no entrelaçamento combinado de quatro elementos ou componentes ligados entre si: o dom, a reciprocidade, a generatividade e a sexualidade” (DONATI, 2008, p.78). Estes elementos, entrelaçados, constituem para o sociólogo italiano, o genoma²⁸ familiar, ou seja, o “núcleo constitutivo da família”, enquanto família (Donati, 1998, p.10).

²⁷ “Pierpaolo Donati, 30 setembro 1946 é um sociólogo e filósofo italiano das ciências sociais, considerado um dos principais expoentes da sociologia relacional e um pensador de destaque na teoria relacional.” (WIKIPEDIA acesso 14 novembro 2019) Doutor em sociologia e professor emérito do Departamento de Sociologia da Universidade de Bolonha - Itália, com vasta produção científica na área de família, traduzida em diversos países, por exemplo, (DONATI, Pierpaolo. *Família no século XXI: abordagem relacional*, São Paulo: Paulinas, edições 2008 e 2011.

²⁸ Em biologia, o genoma é toda a informação hereditária de um organismo que está codificada em seu DNA. Isso inclui tanto genes como regiões intergênicas, DNA mitocondrial e DNA plastídico. refere-se ao conjunto de

A família tem um genoma próprio, que é dado pelo entrelaçamento entre ética do dom, ética da reciprocidade nas transações, o éthos da sexualidade, como amor responsável no casal, e ética da generatividade (filiação). As variações da família, como tal, são possíveis somente como modos plurais de realizar esta identidade (DONATI, 2008, p. 99).

A concepção, a abordagem relacional da família do sociólogo italiano fundamenta-se sobre uma fonte que é relacional. Analogamente a um organismo, um ser vivo, a identidade do ser familiar vem de um genoma, que faz dela “ser família” (SILVA, 2019). De acordo com Petrini, pode-se dizer então que a abordagem relacional da família de Donati “procura encontrar e compreender a relação familiar a partir daquilo que constitui sua unicidade, porque a família é diferente da relação de amizade, de trabalho, médico-sanitária” (2008, p.28).

“Assim, mesmo se a família implica uma relação de amizade, uma relação de cooperação de trabalho (pelo menos o doméstico), uma relação de cuidado com os outros, o genoma, o “DNA” familiar o que faz família” é segundo Donati (2008) esta relação profunda entre dom, reciprocidade, sexualidade e generatividade. É nesta ótica que Morandé (2005) estima que: “os vínculos contratuais são funcionais [...], não comprometem as pessoas na totalidade e unidade do seu ser pessoa, mas somente naqueles aspectos explicitamente considerados no contrato” (p.17).

A identidade familiar relacional, baseada e fundada neste quadro conceitual (dom, reciprocidade, sexualidade, generatividade), cristaliza a questão da convivência familiar pelas atividades familiares não domésticas e domésticas, onde, concretamente, realizam-se o dom, a reciprocidade, a generatividade e a sexualidade no seio da família (DONATI, 2008, 2011).

Esta abordagem de Donati mostra assim o dinamismo interno e profundo da família. Ela não é uma realidade fixada, engessada num só modo relacional, ela implica várias “coisas”. Fazendo referência ao seu próprio trabalho, em colaboração com outros autores, especialmente Belardinelli (1986) e Di Nicola (2002), Donati afirma:

Para compreender esta perspectiva é necessário sair das abordagens que tentam definir a família como uma “coisa”; tal definição está equivocada. É necessário adotar uma visão propriamente relacional da família, a qual pode ser definida: como lugar-espço (casa), célula da sociedade (por analogia orgânica com o

organismo biológico), modelo (padrão simbólico), relação social (isto é, como ação recíproca que implica intersubjetividade e conexões estruturais entre sujeitos). Nas diferentes teorias, pode-se identificar o prevalecer de uma destas abordagens ou a mescla que a sociedade se articula, torna-se complexa e se diferencia, devemos nos afastar de analogias espaciais e biológicas para assumir um ponto de vista relacional (DONATI, 2011, p.49).

Assim, Donati apresenta a diversidade e a pluralidade das formas familiares. Há pluralidade dos tipos de família no pensamento relacional de Donati. Mas não é qualquer tipo de pluralidade familiar. O pluralismo familiar de Donati leva em conta o genoma, a identidade constitutiva da família em si. Todas as formas de família, segundo o sociólogo, devem ser baseadas, fundadas, sobre a vivência concreta de dom, da reciprocidade, da generatividade e sexualidade. A diversidade e pluralidade de tipo de família não é então para Donati uma simples consequência, por um lado do subjetivismo, crescendo da sociedade moderna (BOTTURI, 2013). Mesmo se hoje em dia as pessoas sentem-se mais livres para decidir ou escolher o que querem viver, sem mais influências dos paradigmas tradicionais.

E por outro lado a pluralização não é também uma consequência de falta de identidade da “realidade família” que, por causa da desconsideração das categorias tempo e espaço, e aceleração das informações, as relações são líquidas e efêmeras, pouco profundas e frágeis (BAUMAN, 2001; LIPOVESKY, 2011).

A família apresentada neste trabalho é plural implicando “novos arranjos familiares” é fundada sobre o genoma (dom, reciprocidade, sexualidade, generatividade) segundo a bordagem relacional de Donati (2008; 2011) integrando os sistemas da bioecologia de Bronfenbrenner (1996).

A família é lugar de realização da pessoa, pois nesta encontra-se, segundo Fornasier (2018, p.521), “em primeiro lugar, o banco de provas de todas as promessas humanas capazes de expressar a identidade e vocação do próprio ser humano, no exercício da liberdade traduzida em amor duradouro”. Este lugar da realização da pessoa é consequentemente, o lugar do processo educativo dos filhos, enquanto crianças.

Em última análise desta seção, a família que está sendo estudada nesta pesquisa é a família considerada como um “princípio antropológico” (D' AGOSTINO, 2003, p.267), pois pertence:

[...] à estrutura constitutiva do ser humano, pois é na família e através dela, nos elementos constitutivos do seu genoma (dom, reciprocidade, sexualidade e geracionalidade) que o “homem adquire, instaura e leva a cumprimento a própria *identidade pessoal* e mais genericamente humana, que é a *identidade relacional*” (FORNASIER, 2016, p.313).

A família segundo as abordagens de Bronfenbrenner e de Donati é então naturalmente e favoravelmente aberta, ou seja, é incentivadora, ou ainda atriz do desenvolvimento humano do homem, mais ainda na sua fase de criança. Pelo processo educativo, realiza-se no seio da família este dinamismo interno e externo da educação como transformação do homem. O que acontece nos primeiros momentos da vida, na infância e na adolescência, pela primeira educação implicando atividades laborais domésticas no seio da casa familiar. Mas sobre o que será fundada esta educação? Qual pedagogia educativa permitirá aos filhos serem educados por meio do trabalho doméstico? Qual é fundamento epistemológico da educação neste estudo?

3.3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO: SAVIANI, PIAGET, VYGOTSKY

A educação como ciência preocupa-se de maneira geral com o desenvolvimento do homem, enquanto pessoa humana, nas suas diferentes dimensões essenciais: física, intelectual e moral. Ela é vista como um processo que respeita etapas e ritmo da natureza humana (AURÉLIO, 2008).

Educar é uma obra; é o trabalho de um homem, a serviço de outro homem capaz de ser transformado. É, por assim dizer, uma pessoa em estado de imperfeição (criança, filho) que, por educação da outra (adulto, pais) vai se aperfeiçoando. Neste sentido, a educação é uma cooperação entre os filhos e os pais, entre o educador e o educando, adultos e crianças num contexto favorável pela agradabilidade e a eficácia.

No estudo em questão, o contexto é o quadro familiar. Afinal, a educação pode ser considerada formalmente como uma arte a serviço da pessoa humana, em processo de crescimento e desenvolvimento (MONTESSORI, 2018; PHILIPPE, 1996; FREIRE, 1996). Ela corresponde então, a um trabalho de transformação do educador, em cooperação com a natureza do educado para uma qualificação, um crescimento e desenvolvimento da sua humanidade, conforme Duarte:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio, mas também presente, é o de que a *educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo*. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos. (DUARTE, 1998, p.2)

A educação utiliza outras disciplinas como ferramentas, dentre elas a Pedagogia, a Didática e a Psicologia. Este estudo é baseado nesta interdisciplinaridade. Esta seção da presente pesquisa usa as ferramentas pedagógica, didática e psicológica. O fundamento pedagógico que serve de ferramenta nesta pesquisa é a teoria histórico-crítica do professor Dermeval Saviani, com a psicologia construtivista de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Quanto a didática, vamos analisar concretamente o trabalho de casa e/ou doméstico como um serviço da comunidade familiar com ajuda do princípio de subsidiariedade na maneira concreta de realizá-lo.

3.3.1 A teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani na educação dos filhos

A teoria histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani²⁹, nascido em São Paulo em 1943, chama-se também de “Pedagogia histórico-crítica”, que tem como fundamento o materialismo histórico, como aduz o teórico:

A expressão “pedagogia histórico-crítica” é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação e das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p.88).

Trata-se de uma pedagogia fundada na “*praxi*”; mas a teoria é sistematizada, formalizada num conhecimento prático cuja importância, no processo educativo, não separa a história enquanto evento e o pensamento teorizado. A teoria não é um ideal, mas uma ferramenta para realização:

²⁹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966); Doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público para Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. (Texto informado pelo autor). Fonte (CNPq CV: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>)

Na pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem. Nesse sentido, o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber (JACINTO, 2014, Online).

A teoria de Dermeval Saviani volta seu olhar para as instituições escolares, podendo ser adaptada pela educação no âmbito familiar. Ele não prioriza nem a teoria e nem a prática, mas busca fazer das duas coisas em uma. Sem teoria, a prática não existe; e sem a prática, a teoria é pura abstração sem utilidade, é preciso dar praticidade ao conteúdo teórico. Para Saviani, o conhecimento é uma extração da vida prática e, enquanto tal, é uma necessidade que ela volte a ser praticável (SAVIANI 2005, 2007).

O histórico é prático. Pode-se dizer com Gasparin que “os conhecimentos científicos sistematizados, enfocados através do movimento dialético prática/teoria/prática, oportuniza aos educandos se apropriarem destes conhecimentos com sentido para suas vidas” (2005, p.15). Para aplicabilidade da sua teoria, Dermeval Saviani vai preconizar a educação pelo trabalho. Para ele, o trabalho funciona como instrumento de suma importância para a educação. Existiu na época da revolução industrial, paralelamente à revolução educacional (2007, p.158).

Para chegar a distinção, e às vezes à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, é importante conciliar os dois para que exista uma formação completa ao longo da vida. Desta maneira, não serão formados apenas profissionais (homens de profissão, máquinas humanas), mas atores e protagonistas sociais (cidadãos). (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani, o trabalho e a educação são duas atividades interligadas. Educar é trabalhar e trabalhar é educar:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p.14)

O pensamento de Gramsci (1968) e Manacorda (1964), comentaristas e críticos de Marx, apontam o problema entre teoria e praticidade na divisão do trabalho, mostrando a separação do trabalho e da educação, Saviani por educação pelo trabalho indica uma solução ao problema social da divisão do trabalho.

Se a teoria histórico-crítica tem um fim social, a vida em sociedade, a sua base epistemológica, é psicológica. De acordo com Gasparin e Petenucci (2008), a teoria pedagógica de Saviani tem como fundamento psicológico a psicologia de Vygotsky:

A Psicologia que embasa a Pedagogia histórico-crítica é a Teoria histórico-cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano (GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p.5).

Se a teoria histórico-crítica é baseada na psicologia de Vygotsky, ela pode ir além dos muros da instituição escolar. Como é possível praticar tal teoria no ambiente familiar? Qual didática poderia ser utilizada para a prática da teoria de Saviani em família? O serviço, enquanto ato natural ao convívio familiar pode ser o meio concreto didático para criar hábitos nos filhos enquanto crianças?

3.3.2 Didática: serviço da comunidade familiar com o princípio de subsidiariedade

Se os pais são formadores e educadores, eles necessitam não só de uma teoria pedagógica (histórico-crítico), mas também de uma didática (do serviço da comunidade familiar com princípio de subsidiariedade). Para aplicar a pedagogia histórico-crítica de Saviani, o serviço da comunidade familiar parece uma das didáticas mais plausíveis.

Servir é uma das primeiras coisas que os pais ensinam aos filhos. Inicia-se por um serviço com objetivo de agradar os pais, os irmãos, os avós. (CORTELLA, 2017). Primeiro servir para agradar os membros da família, e depois, pouco a pouco, para ajudar no bom funcionamento da comunidade familiar. É simplesmente fazer o bem para os outros, que são para uma criança, as pessoas próximas, que fazem parte de seu “microsistema” como o demonstra Bronfenbrenner (1996) na sua bioecologia.

Como parte concreta da pedagogia, a didática é uma ferramenta de transmissão do conhecimento. Os pais precisam trabalhar o modo de fazer e de dizer para que os filhos aprendam o serviço - para cada faixa etária, os pais devem adotar uma didática de serviço dentro da comunidade familiar. Eles precisam ser maleáveis para adaptar seus filhos ao cotidiano (ALMEIDA, 2015).

Instala-se, por conseguinte, troca natural entre os filhos, as crianças e os pais. Logo, os pais, educando, são educados a serem pais (FREIRE, 2006). Com essa transmissão de

conhecimento teórico e prático, no ato de servir e agradar os pais, os filhos entram também no processo de generatividade a respeito de seus pais. Os filhos geram os pais na sua maneira de serem pais.

Apesar do processo educativo em si, os pais e filhos tem uma relação mais profunda, baseada no princípio de generatividade de transmissão da vida. Os pais, enquanto genitores são chamados a transmitir além da vida biológica, todas as outras dimensões da vida. A generatividade é uma lógica de doar-se, de dom da vida que vai muito além do dom da vida biológica (DONATI 2008).

Silvia (2019) afirma que: “generatividade é gerar filhos como fruto de uma relação que tem como meta o bem comum dos cônjuges [...], é a identidade do casal, que se exerce e se constitui como acolhimento do outro na sua realidade e diferença” (p.30). No mesmo espírito, Botturi (2013) afirma que “a generatividade humana significa um universo antropológico: gêneses e vínculo, responsabilidade e fidelidade, acolhimento e proteção, cuidado e educação, transmissão e tradição, entre os sujeitos” (p.146).

A generatividade pauta-se primeiro na transmissão de valores antes de conquistar todas as outras dimensões da vida. Gerar não se resume apenas “dar vida”, mas abraçar a responsabilidade de cuidar, de guiar, de orientar. Assim, o serviço à comunidade familiar os pais ensinando a servir para os filhos, pelo princípio da generatividade eles tornam-se servidores da família de geração em geração.

O princípio de subsidiariedade que deve acompanhar esta didática de serviço da comunidade familiar é um princípio político, social, econômico e ético, cujas raízes filosóficas encontram-se na antiguidade grega. Ele foi formalizado pelo papa Leão XIII na primeira Encíclica social da Igreja Católica *Rerum Novarum* publicada no dia 15 de maio 1891 (SAMPAIO, 2011).

Segundo Sampaio (2011), o princípio de subsidiariedade é:

[...] é um Princípio que regula as relações de poder e finalidade, ou seja, diz respeito à relação entre níveis de concentração de poder e respectivos níveis de interesses a serem satisfeitos. Escalona atribuições em função do atendimento dos interesses da sociedade, obriga a repassar e a redefinir racionalmente os níveis de atuação individual, social e estatal. Segue um processo onde cabe primeiramente ao indivíduo decidir e atuar para satisfazer por seus próprios meios seus interesses.” (SAMPAIO, 2011, p.109)

Também conhecido como “princípio da ajuda”, o princípio de subsidiariedade afirma que é um erro moral e de caridade permitir que um nível social muito alto faça o que pode ser feito pelo nível social mais baixo, porque seria privado de tudo o que ele pode fazer. Como

tal, e como consequência disso, o trabalho de todos tem o mesmo respeito, independentemente do seu nível social, porque eles são os únicos que podem fazê-lo (SOUZA, 2010; SAMPAIO, 2011).

Na educação familiar, o princípio de subsidiariedade, vai consistir em educar os filhos para a responsabilidade. Os pais, os parentes educadores, são chamados a mostrar, a ajudar os filhos a serem responsáveis no seu nível de estado de criança. O que a criança pode fazer e realizar os pais não o façam. Eles podem iniciar dando um primeiro exemplo, mas nunca devem tomar o lugar da criança, somente no caso de necessidade absoluta (PETRINI; CAVALCANTI, 2005). Assim o filho, servindo a comunidade familiar no seu nível, vai responsabilizar-se para com ela. E por várias pequenas responsabilidades, os filhos, enquanto crianças, constroem a capacidade de assumir responsabilidades maiores. O que se encaixa bem com a linha da teoria construtivista dos psicopedagogos Jean Piaget e de Lev Vygotsky.

3.4 O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET E VYGOTSKY: PARA CONSTRUÇÃO DO HOMEM

Antes de preocupar-se com a teoria, cabe esclarecer a noção de construção. A primeira ideia que vem à mente quando se fala em construção é um edifício, uma casa. A construção é a estruturação que implica na realização de um trabalho. Nesta perspectiva, a teoria construtivista em si, fala do aspecto laboral. É neste sentido, sobretudo que Vera Rudge Werneck, comentando a teoria de construção do conhecimento, diz:

Considera-se como construção o ato de construir algo, e, como ato ou ação a terceira fase do processo da vontade. Ante um objeto que mobilize o sujeito, vão ocorrer três etapas: a deliberação, a decisão e por fim, a execução. A ação é entendida como um processo racional e livre decorrente, portanto da inteligência e da vontade. Embora se possa falar em ato reflexo, ato instintivo e ato espontâneo como movimentos que partem do sujeito independentemente da sua vontade, percebe-se que nesses casos não se tem propriamente um ato, uma ação livre, mas apenas um movimento involuntário, indeterminado (WERNECK, 2006, p.175).

Educar será então edificar. É verdade que para além da semelhança fônica e ortográfica, a realidade da educação humana é uma edificação, uma estruturação, uma construção da pessoa humana por meio do processo da educação. Então, mesmo com a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, o foco poderá estar no meio, no ambiente e no lugar onde se

dá o processo de educação. Entretanto, uns irão se concentrar na maneira de educar e outros unirão o sujeito, o meio e as interações entre os dois para falar de educação.

Neste último caso, o suíço Jean Piaget (1896-1980) e o russo Lev Vygotsky (1896-1934) tiveram a mesma intuição de focar na teoria pedagógica deles sobre o sujeito que conhece, bem como com a participação exterior de outras pessoas e do meio. Estes três elementos interagindo fundamentam a teoria construtivista como *teoria do conhecimento* ou a teoria da educação que mostra como é feita a aquisição do conhecimento.

No tocante a educação familiar, o sujeito a ser educado é o filho, enquanto criança. O meio ou ambiente é a família representada imediatamente pelos pais. Antes de expor esta teoria chamada de *construtivismo*, é bom sublinhar que para Piaget a família é um verdadeiro laboratório de observação e de experimentação para a educação infantil em geral e para os filhos em particular. O psicólogo suíço não hesitou em servir-se de sua própria família para observar e experimentar como é construído o conhecimento nas crianças:

Com a ajuda de minha esposa, passei um tempo considerável observando suas reações, além de submetê-los a várias experiências. Os resultados dessa nova pesquisa foram publicados em três volumes que tratam principalmente da gênese da conduta inteligente, ideias de constância e causalidade objetivas, e dos começos do comportamento simbólico (imitação e brincadeira) [O nascimento da inteligência na criança (1937); A construção do real na criança (1937); A formação do símbolo na criança (1945)]. Não é exequível sintetizar esses livros. Os dois primeiros não foram publicados em inglês, mas o terceiro (escrito muito mais tarde) está sendo traduzido. (PIAGET, 1980, p.125).

O ambiente familiar é portador e construtor do ser humano em processo de crescimento e exerce importância primordial no início do processo de formação/construção da criança. Este meio de interação entre os membros é também estimulante para o novo ser que acaba de nascer. Para os educadores, o seio familiar é considerado como a primeira escola. Fortalece Piaget (1980):

Observei em meus próprios filhos que, entre o sexto e o décimo mês, as crianças não têm noção da permanência de um objeto que desaparece da vista (um relógio escondido por um lenço, etc.) Entre os começos de uma noção de constância ou permanência de objetos concretos e o domínio final do conceito de constância das propriedades físicas (peso, massa, etc.) tinha de haver estágios sucessivos no desenvolvimento de ideias de constância que poderiam ser estudados em situações concretas, e não somente através da linguagem (PIAGET, 1980, p.126).

Estas duas observações de Piaget, na sua própria família, apresentam elementos indicando o que é construtivismo: o sujeito e a interação com a objetividade do meio, do lugar

natural onde ele se encontra. E assim, ele vai desenvolvendo sua inteligência quanto a capacidade de conhecer e a vontade quanto à capacidade de amar.

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, o conhecimento passa pelo fenômeno da aprendizagem; assim, o conhecimento nasce para uma criança de forma progressiva, mas de maneira construtiva. Piaget privilegia o sujeito, mas também o que se pode chamar de mediador, cujo papel real é estimular a criança a aprender. No ambiente familiar este papel cabe aos pais, tornando visível o aspecto das relações entre afetividade e inteligência no processo da aprendizagem da criança (PIAGET, 2014).

Impossível negar o impacto concreto da afetividade da mãe e do pai enquanto mediadores/estimuladores no processo da aprendizagem do filho quando ainda criança. Um dos exemplos bem conhecidos é a dificuldade de aprendizagem na escola pelas crianças que vivem em situação de abandono (SILVA, 2019). Educar, para Piaget, é, então, mediar para o conhecimento, formar-se. O ato de educar é simplesmente permitir que se edifique o conhecimento no educado no sentido que o primeiro ator de sua educação seja ele próprio.

Lev Vygotsky, assim como seu contemporâneo Piaget, mantém os três elementos necessários para que se construa o conhecimento na criança: ela mesma, o mediador, e o meio. Ele privilegia a experiência concreta de vida como Piaget fez no próprio seio familiar, conforme diz Teresa Cristina Rego (2008): o saber, para Vygotsky, vem realmente só da experiência.

Mas o russo, diferente do suíço, insiste no processo de qualificação. Desta forma, a criança precisaria se confrontar com situações objetivas do processo de construção e que implicam num desafio cognitivo (REGO, 1998; 2008).

As provas no processo educativo estimulam a criança. “[...] a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2000, p.303). O teórico construtivista distingue desenvolvimento geral e aprendizagem:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY 2001 p.115)

Trabalhar é naturalmente desafiante porque alude uma fase de realização exterior sobre a matéria, ou seja, o processo de transição. No caso particular do trabalho doméstico, por exemplo, a criança não lava a louça contidas na pia com alegria ou forra a cama com disposição; há no processo um grau elevado de dificuldade a ser superado e que favoreça à limpeza e organização. É o desafio que se realiza no âmbito institucional por meio dos exercícios avaliativos chamados de provas. Estas, por sua vez, são essenciais para que exista uma boa formação e/ou educação da criança enquanto filho.

Com o trabalho doméstico, os filhos não escapam às dificuldades. Conforme Bernard (2012) é importante que os pais orientem seus filhos na realização de um trabalho manual, sobretudo na cultura etnológica atual (Renard, 2012, p.383). Para a mãe e educadora, as dificuldades, no processo educacional não são absolutamente necessárias, mas são inseridas naturalmente, porque o processo de aprendizagem se integra ao sujeito (RENARD, 2012).

Outro aspecto sobre o qual insiste Vygotsky é a ligação com o contexto. As pessoas inseridas no processo educativo formam um contexto relacional importante. Este contexto impacta sem dúvida no processo educativo (REGO, 1998). A educação, no ambiente de violência ou de miséria, é certamente diferente da educação no contexto de paz e tranquilidade.

O desafio da educação é ainda maior para as famílias de baixa renda e que vivem à margem da sociedade. Essas famílias moram nas chamadas e temidas “favelas”, como nos bairros do Subúrbio ferroviário de Salvador, ou mesmo nos “muros” da cidade do Rio de Janeiro. Existe uma relação direta entre as pessoas e a classe social na qual estão inseridas, ocasionando impactos na qualidade da educação (CABRAL DE CARVALHO, 2016).

É bom precisar que o construtivismo na educação familiar é diferente do construtivismo na educação institucional. Na educação institucional, o construtivismo pode ser entendido como a constituição do saber que se realiza por meio dos estudos.

A construção do conhecimento pode ser feita estudando disciplinas como Filosofia, Matemática, Química, Português, Medicina, Engenharia, Informática, dentre outras. Esta construção chama-se comumente *bagagem* intelectual que corresponde a acumulação do conhecimento durante o tempo de formação ou aos anos de estudos nas instituições especializadas por cada disciplina citada.

Na educação familiar, o construtivismo realiza-se praticamente numa interação direta, envolvendo tempo e idade. O modo como o bebê interage é diferente de uma criança de sete anos ou mais, por exemplo. E, sobretudo, não há acúmulo de informação consciente

como nas instituições escolares - as imagens, os sons, os gestos, os cheiros formam um conjunto de coisas que a criança guarda e repete.

Conhecer é muito mais que experimentar. É a correlação entre a teoria (palavras dos pais), o fazer e o realizar (SAVIANI, 2007). Para a criança a imitação é mestra. O ato de imitar é o início da educação e da construção na primeira infância. A criança repete os gestos, as expressões faciais e as palavras dos adultos com quem convive (CEBALLOS, 2016). Piaget vai dividir a infância em várias fases, mostrando que a criança é inscrita num processo ativo de assimilação e desafios até chegar à acomodação (PIAGET, 2014).

Para Piaget e Vygotsky, a visão construtivista é mais significativa por causa da interação entre o sujeito e o objeto, implicando um mediador sob a forma de estimulador. Aprendizagem vem de uma verdadeira construção. E o trabalho nas suas diversas formas integra este modo, esta modalidade da aquisição. No trabalho, a criança é ativa, interage com os objetos, com a estimulação do mediador adulto (pai/ mãe) que trabalha com ela. A criança aprende trabalhando porque ela incorpora diretamente o processo e as consequências acabam sendo positivas, através da aquisição de virtudes e virtuosidades, de atitudes, disponibilidades (RENARD, 2012). O que fundamenta cientificamente a capacidade que o trabalho tem para transformar e mudar o ser humano?

3.5 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO TRABALHO HUMANO

A visão na qual vamos nos basear epistemologicamente para mostrar que o trabalho em geral, e especificamente doméstico, é educativo é uma visão da antropologia filosófica. O termo “antropologia” é composto de duas palavras de origem grega: *ἄνθρωπος* (Antropos), que significa homem enquanto ser humano, e *λόγος* (logos), significando discurso no sentido de pensamento. De maneira geral a questão fundamental em Antropologia é: “o que é o homem?” (ANDRADE, 2016, p.31).

A Antropologia, enquanto disciplina de estudo, é a ciência que se dedica a estudar o homem enquanto ser humano no sentido amplo, englobando a sua origem, seu desenvolvimento físico, psicológico, sociocultural, as suas características raciais e religiosas. É um olhar completo sobre o homem enquanto ser humano com todas as características da sua humanidade. E a tarefa específica da Antropologia filosófica é encontrar, como diz Lima Vaz: um “centro conceptual que unifique as linhas de explicação do fenómeno humano e no qual se inscrevam as categorias fundamentais que venham a constituir o discurso filosófico sobre o ser do homem ou constituam a Antropologia como ontologia” (VAZ, 1991, p.17).

Olhar o trabalho na ótica antropológica significa olhar o trabalho como atividade humana, isto é, uma atividade que é constitutiva da natureza do ser humano, com importante função no seu processo de desenvolvimento. (ARENDDT, 2016; JOÃO PAULO II, 1981). Mesmo se pudermos fazer apelo as outras visões (social, empresarial, por exemplo) do trabalho humano, a especificidade deste será ligada sua ontologia, ou seja, ligada ao ser. O que significa nesta perspectiva que o homem não seria plenamente homem sem o exercício da atividade laboral. O que seria então o trabalho nesta perspectiva antropológica? E qual é sua importância no processo de desenvolvimento do ser humano? Antes de analisar o trabalho no sentido antropológico, nos parece importante esclarecer sucintamente seu sentido etimológico.

3.5.1 O trabalho: da palavra a realidade

O termo trabalho, no seu sentido etimológico, vem da palavra latim *Tripalium* que se refere a um instrumento de tortura. Tortura aqui recorda a dificuldade, a penalidade, o esforço natural exigido pelo ato de fazer. Este esforço encontra-se no coração da atividade do trabalho humano. (BORGES, YAMAMOTO, 2004). É neste sentido que o linguajar comum usa muitas expressões com a palavra “trabalho” para expressar o esforço e a dificuldade e a pena em algumas situações particulares. Por exemplo, a expressão “uma mulher em trabalho de parto” significa simplesmente que já iniciaram nela as contrações preparatórias ao parto e como este ato natural implica uma dor é usada a palavra “trabalho”. Fala-se também, em ocasiões, de perda de familiares de: “o trabalho de luto” manifestado na pena sentida da separação com um ser querido que tenha falecido.

Mas necessitamos precisar que o trabalho como atividade não é só doloroso. E será um erro antropológico considerar que o trabalho significa dor, sofrimento ou pena. É o que também significa a outra palavra sinônima “labor”. Se comumente o termo “trabalho” é entendido neste sentido, parece mais um reducionismo lexical e mesmo semântico da realidade da atividade de trabalhar. É infelizmente uma verdadeira deficiência, no sentido em que prejudica a significação profunda do trabalho humano. E este sentido foi usado na história quando o trabalho foi reservado só para os escravos. (GOMES, 2019). Esta dificuldade pode ser superada se voltamos a ver a significação das palavras em outras línguas como o inglês.

Em inglês o termo trabalho se traduz primeiramente “*work*”. Mas para indicar o aspecto de penalidade e dificuldade, o inglês faz uso de “*Labor*”. O trabalho como realidade está longe de ser unicamente sofrimento, dor e penalidade. O trabalho é uma atividade do homem que participa intrinsecamente da sua emancipação e desenvolvimento enquanto ser.

(PHILIPPE, 1996; JOAO PAULO II, 2012). Com base nesta concepção de antropologia filosófica, podemos analisar a realidade do trabalho humano e seu impacto na educação.

3.5.2. Trabalho humano: apresentação e análise

Para esta análise é bom voltar ao concreto da atividade do trabalho. O trabalho realiza-se de múltiplas formas na banalidade cotidiana de cada ser humano. É o que já mostrava no século VIII a.C. Hesíodo na Grécia Antiga com sua Teogonia *Os Trabalhos e Os Dias*. O cozinheiro, o professor, o agricultor, o escritor, o carpinteiro, o pedreiro, o pai, a mãe, o filho - adulto ou criança - trabalham fazendo, realizando, transformando alguma coisa. Pode-se dizer que, o trabalho, no seu sentido básico e genético, é e implica, nas suas múltiplas formas, uma transformação, certo fazer concreto. A cotidianidade desta experiência de trabalhar é o que marca mais o homem ao longo de sua vida e sua existência de vir a ser. O trabalho é então, nesta perspectiva, o que faz o homem compreender e conhecer melhor o seu próprio condicionamento temporal e a sua dependência com o universo físico (ROUVILOIS, 1998; LUKÁCS, 2012.).

Assim, já é perceptível que o trabalho cotidiano influi não só no que é transformado, mas também em quem transforma. O olhar sobre a atividade concreta do trabalho mostra que, para esta transformação do trabalho acontecer, o homem desenvolve três ações: a concepção do que será feito, a realização daquilo e a contemplação e o uso do que foi feito.

Assim, pode-se destacar, segundo este olhar da experiência empírica do trabalho, três grandes momentos, três grandes etapas constantes em todo trabalho: a concepção, a realização e a obra realizada e sua utilidade. Este processo ou roteiro é para todo tipo de trabalho, quer seja intelectual, quer manual. Uma tese de doutorado é, por exemplo, concebida, ela é realizada (escrita) e ela é ao final uma obra, um livro útil para os estudos. O trabalho artesanal, doméstico e industrial segue também as mesmas etapas. (o que às vezes o emprego não realiza sempre porque limita-se a uma ou duas etapas e ainda implica sempre uma certa forma de contrato formal ou informal). O fabricante de uma cadeira, por exemplo, segue o mesmo processo: ideia da cadeira ou sua concepção, sua realização e um resultado que é (o objeto) a cadeira terminada. Assim pode-se dizer que: o trabalho é primeiramente um processo de transformação de algo para obter algo, uma transformação da matéria em vista de uma obra (JOÃO PAULO II, 2012).

O trabalho vem de uma ideia concebida, que tem como fim a obra como resultado do processo de transformação, segundo a ideia inicial. Para entender melhor este processo é

preciso analisar mais profundamente cada etapa e descobrir nela o que é especificamente humano.

3.5.2.1 A ideia e o trabalho interior

Fazer um trabalho e realizá-lo requer uma ideia pré-existente na mente do trabalhador. Se a ideia não é dele próprio, ela é de outra pessoa. As receitas de cozinha, as plantas de casa e edifício, as fórmulas, pré-projetos e projetos de tese são, por exemplo, entre outros, tantas maneiras de como a ideia se apresenta. O que quer dizer que, o homem, na sua mente, constrói projetos antes de realizá-los.

Esta ideia, formada na mente do trabalhador, mostra que o trabalho humano carrega realmente uma intencionalidade do homem que trabalha. Pode-se dizer que o trabalho humano, por causa desta carga intencional, tem desde a fase embrionária da ideia inicial, uma marca identitária do trabalhador (SOARES; COSTA, 2011).

Esta intencionalidade, que tem sua fonte na ideia, mostra também, ao mesmo tempo, que o trabalho é uma atividade especificamente humana. É nesta perspectiva que Karl Marx afirmava no seu livro *O Capital* a respeito da ideia:

Uma aranha executa operações semelhantes ao tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-lo em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2017, p.202).

Esta comparação dá ao homem o privilégio de ser o único animal capaz de trabalhar realmente por causa das suas capacidades racionais e afetivas. O trabalho humano é intencional; é principalmente por isso que ele é um verdadeiro processo civilizatório. Marx observa nesta perspectiva:

A noção de intencionalidade permite-nos entender o trabalho como um processo civilizatório, por meio do qual o homem se distanciou dos outros primatas, construiu os seus primeiros instrumentos e perpetuou a técnicas de confecção deles. O processo civilizatório de trabalho traduz-se em atividade humana orientada para um determinado fim no intuito de produzir valores de uso, bens resultantes do intercâmbio entre o homem e a natureza. Partindo deste entendimento, o ato de trabalhar consiste na apropriação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, comum a todas as formas sociais (MARX, 2017, p.20).

Esta ideia inicial que dá a intencionalidade ao trabalho manifesta e revela para Marx a capacidade do homem de produzir e melhorar as suas condições de vida. Pelo trabalho, o ser humano doma o mundo e a si mesmo. O trabalho faz sair o homem do estado de natureza selvagem para um estado de civilização. É obvio que a construção das cidades, as invenções técnicas, a evolução, hoje em dia dos meios de comunicações e suas tecnologias são resultantes do trabalho humano. Todas estas obras têm como fonte a ideia inicial, este trabalho interior, que vai exteriorizar-se.

A ideia no trabalho determina, orienta e capacita o ser humano a fazer, a realizar e realizar-se. É, por exemplo, conhecido que, num aspecto psicológico, muitas terapias de recuperação nos casos de tratamento comportamental de alguns vícios e dependências, de algumas distorções comportamentais fazem uso do trabalho como um dos meios terapêuticos. Só com a ideia de trabalhar, de fazer algo, o homem determina-se, orienta-se, pode até reequilibrar-se nos tempos de desordem emocional e psíquica. A ideia pode ser até mesmo fonte e início de um novo modo comportamental para o homem.

O sentido grego do trabalho, enquanto atividade, vem reforçar e tonificar este aspecto da ideia como fonte. A ideia é fonte e início do trabalho humano. É neste aspecto que os gregos antigos usavam o termo “*ποίησις*” (poesia) - o que literalmente significa- “*criar*” para designar o trabalho. Criar no sentido em que surge uma novidade, no sentido de invenção de algo novo pelo ato de fazer. Pela ideia inicial do trabalho, o homem cria e inventa sua vida exterior e interior. É neste sentido que, na fase de realização, o trabalho vai ser para o homem um meio de criação das suas condições de existência e de vida (PHILIPPE, 2002).

O ser humano é criador das suas atividades de vida. Das atividades mais simples as mais complexas, o homem trabalha. Do trabalho de nutrição de seu próprio organismo, ao trabalho de construção de sua própria identidade - psicológica, humana, pessoal - passando pela construção da sua habitação, o ser humano trabalha. Ele inventa-se, ele cria-se. Ele cria, recria e inventa também suas condições de vida exterior. O homem, enquanto trabalhador, apresenta-se como *auto-criador*, não só de seus meios e condições de vida, mas também de seu ser-físico, de seu ser-espiritual, de seu ser-social, seu ser-relacional, seu ser-psico. Ele sai da individualidade para a coletividade. (LUKÁCS, 2013; ESCURRA, 2016). Lukács afirma: “[n]o trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que (...) constituem a essência do novo no ser social” (LUKÁCS, 2013, p.44)

Também sob esse aspecto o trabalho se revela como o veículo para a autocriação do homem enquanto homem. Como ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com a sua autorrealização, que também implica,

obviamente, nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser autofundado: o ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 82).

É principalmente por isso que o sentido grego de “*ποίησις*” (poesia), isto é, “*criar*”, está ligado à arte cujo sentido primeiro e etimológico derivado da palavra grega “*ἀρχή*” (*arkê*) significando *princípio*, o que significa primeiro ou causa (PHILIPPE, 1996; 2002). Trabalhar em grego significa pôr os princípios, as bases, as fundações, os fundamentos. No pensamento helenístico grego, o ser humano aparece como um arquiteto, no sentido primeiro e básico, o que quer dizer: aquele que põe os fundamentos. Pelo trabalho, o ser humano põe os fundamentos não só das construções das realidades do mundo exterior, mas também de sua vida enquanto ser humano. Então, o homem se constrói construindo.

O trabalho, enquanto atividade, iniciando-se com a ideia, tem algo a ver com arquitetura. O que faz pensar num processo em duas partes: uma parte teórica e a outra prática. É neste sentido, por exemplo, que Aristóteles escreveu o livro *A Poética*. Uma tragédia escrita (teoria) que precisa ser apresentada, atuada em cena (prática). A ideia que está no princípio, fundamento ou causa da atividade humana de trabalhar, precisa ser realizada. O trabalho deve passar da teoria da ideia interior para uma prática exterior, pela etapa da realização (ARISTOTELES, 2015).

A ideia, como fase inicial do trabalho, coloca luz em dois aspectos do trabalho humano. O primeiro é o aspecto do trabalho como uma fonte de vida humana. Pelo trabalho, o ser humano, de certa maneira, vai criar-se, criando suas condições de vida. E o segundo aspecto é que, como ideia, projeto, todo trabalho precisa de realização. O trabalho projeta o ser humano no exterior dele. O homem, pelo trabalho, vai a conquista do mundo, ele é chamado a transformá-lo, organizá-lo, aperfeiçoá-lo, pela sua própria subsistência. No universo, na natureza, mundo objetivo exterior, a ideia vai permitir que o ser humano manifeste a sua subjetividade, sua interioridade e intencionalidade através do seu trabalho. (PHILIPPE, 1996; ARENDT, 2016)

A ideia é, então, uma necessidade intrínseca ao processo do trabalhar. Esta necessidade, que é a ideia pelo trabalho, exige por si mesma uma realização para evitar ficar num aspecto de projeto. Philippe afirma a respeito da ideia: “o que caracteriza este novo conhecimento (ideia), oriundo da luz da inspiração é, precisamente, considerar o possível, aquilo que pode ser realizado pelo homem, pelo artista” (PHILIPPE, 1996, p.18). A ideia precisa encarnar-se, realizar-se. Se a ideia é o projeto do que deve ser feito, ela precisa ser exteriorizada. Esta fase de realização é a segunda grande etapa do trabalho enquanto atividade

humana. O que é o trabalho enquanto realização? O que é esta fase exterior do trabalho, o que ela revela do homem?

3.5.2.2 A realização e o trabalho exterior

Depois da fase interior do trabalho, implicando todo o mecanismo da inspiração e da imaginação, até chegar a uma ideia completa, o trabalho exterioriza-se pela ação concreta sobre a matéria entendida no sentido grego de *φύσις* (*physis*), o que quer dizer, a natureza. A experiência empírica apresenta o homem agindo, quase como imprimindo a ideia na matéria com gestos e atos concretos. A fabricação de uma cadeira é como a impressão da ideia da cadeira na madeira pelo marceneiro. Isso observa-se melhor no caso particular de um escultor. Este agir particular do homem sobre a matéria é um fazer. Este ato de fazer vai implicar uma “*trans-formação*,” ou seja, uma mudança de forma. O que significa que, pela sua ação, o homem vai fazer passar a matéria *φύσις* (*physis*), a natureza, de uma forma a outra. Agindo sobre a matéria o homem fabrica outra forma. É o pensamento que destacou Henri Bergson na noção do *homo-faber* na sua obra *A Evolução Criadora* e mais tarde por Hannah Arendt, no seu livro *A condição humana*.

Ambos mostram que o homem por ser dotado de inteligência, fabrica objetos e instrumentos, ou seja, o homem trabalha, fabrica porque é inteligente. O que significa que o ato de fabricar, o ato de fazer é propriamente do ser humano. O “fazer” faz parte da condição de ser homem (BERGSON, 2010; ARENDT, 2016). O homem sendo um animal inteligente deve trabalhar criar, fazer e inventar objetos e instrumentos. Esta capacidade de fazer o distingue também dos outros seres. O animal, por exemplo, não fabrica objetos e instrumentos adequados para ajudar a sua condição animalasca.

Mas se o ato de fazer e realizar é especificamente humano por causa da inteligência, este ato precisa de força, precisa de eficácia para ser cumprido. Tem uma exigência de potência, uma força-dinâmica, um esforço, para que a ideia, pela ação exterior imprima-se na matéria. É por causa deste esforço que, às vezes, o homem vai criar instrumentos mais sofisticados para tentar aliviar esta exigência do esforço (sobretudo físico) do trabalho. É este esforço, esta força intrínseca ao ato de fazer que valeu o nome de “trabalho”.

Pelo esforço (sobretudo físico), que exige a realização de um trabalho, de uma obra, a atividade humana de trabalhar ficou quase, e às vezes completamente, identificada à pena, à tortura, o sofrimento. (ALBORNOZ, 2017). O que quer dizer algo de negativo e desumanizante.

A etimologia do termo *trabalho* mostra explicitamente esta perigosa confusão. Será que o trabalho é uma atividade negativa e desumanizante por causa do esforço que ele implica e exige? Esta fase de realização, que implica o esforço, certa dificuldade e mesmo certa pena, é em vista da produção de uma obra. O esforço não deve ser considerado por si mesmo. Ele deve sempre estar ligado à obra e ao resultado, a utilidade pela qual foi feito o trabalho. É para isso que existe um salário, no caso do “trabalho-emprego”, que deve corresponder justamente a quantidade e qualidade do trabalho. Cortella diz a este respeito que não terá trabalho sem ideia de esforço, e mesmo sem a realidade do esforço. Tem uma “Ética do esforço” (CORTELLA, 2017, p.81).

O salário é uma recompensa, ligada antropologicamente à obra material, ao resultado do trabalho. O que significa que a finalidade do trabalho é o verdadeiro salário do trabalhador. É nesta perspectiva que se tem uma satisfação, física, psicológica etc. O primeiro salário de todo trabalho é gozar, aproveitar dele, é a satisfação resultante do trabalho, do esforço feito. É para isso que quanto mais o trabalho é bem feito, com dedicação, mais a satisfação, o gozo é grande. Pode-se ter então um bom salário (no sentido do dinheiro) sem ter um real gozo e satisfação e o contrário é verdade.

O trabalhador pode ser satisfeito pelo seu trabalho com pouco dinheiro. É para isso que o salário é uma questão, muitas vezes, de justiça, de equilíbrio entre o trabalho e a recompensa. A remuneração do trabalho é uma questão de justiça, é uma questão ética, ligada ao trabalho, que necessita de um bom olhar antropológico. As expressões como: “ganhar o salário” e “merecer o seu salário”, carregam uma forte significação antropológica e ética. O salário é, e deveria ser, o preço do esforço feito. O que no processo educativo dos filhos é importante, para mostrar o preço dos esforços, o valor dos esforços pessoais na vida contida do ser humano. (RENARD, 2012; CORTELLA, 2017).

Importante ressaltar que esta etapa do trabalho humano, que implica o esforço, será como instrumentalizada para fins políticos e econômicos. O trabalho será usado como atividade exclusivamente de produtividade e o trabalhador como meio de produtividade. Assim introduziu-se no trabalho da realização a questão ética que vai voltar a questionar a intencionalidade profunda do trabalho humano. (JOÃO PAULO II, 2012).

Produzir mais significa mais trabalho e conseqüentemente mais esforço. Para isso foi usado inicialmente as forças físicas dos animais: cavalos, bois, burros, elefantes. E depois o homem fez uso da própria força humana de maneira forçada para atingir seus fins de produtividade. Isso fez nascer a questão do trabalho escravo e da escravidão de certas categorias de pessoas e de raças, que é o uso das forças humanas ao serviço da exploração de

maneira forçada. É por causa deste uso para produtividade das forças humanas, de maneira exclusiva, que se iniciou a exploração das forças humanas para os fins econômicos de produção.

A história justifica, por exemplo, a diáspora e a escravidão dos negros africanos no Brasil, no período colonial pelo trabalho nos campos de cana-de-açúcar, pelo trabalho doméstico nas casas dos senhores e pelo trabalho de venda de mercadoria. (GOMES 2019; SOUSA, 2019). Esta exploração das forças humanas pelo trabalho escravo será responsável, às vezes, pela má compreensão do trabalho humano.

O esforço inerente ao trabalho instrumentalizado cria outra perigosa confusão de intensificação da atividade humana de fazer e realizar uma atividade de escravo. Muitas pessoas facilmente lidam com trabalho – sobretudo físico- na condição de escravidão.

Esta identificação do trabalho-humano ao trabalho-escravo vai como incrustar-se na consciência e no subconsciente coletivo de certas camadas de população onde ocorreu a escravidão e a colonização. O que justifica, às vezes, certas atitudes inconscientes e conscientes a respeito do desprezo da atividade de trabalhar, sobretudo o trabalho manual. Mas, se em realidade o trabalho fosse atividade de escravo, o ser humano seria o seu próprio escravo, de maneira natural? No entanto, o trabalho aparenta dignificar o ser humano concedendo-lhe um poder sobre a natureza física exterior e sobre a sua própria natureza humana.

Karl Marx, critica e denuncia esta exploração das forças de trabalho humano na sua obra *O Capital*, mostrando que o capitalismo usa o trabalho e o trabalhador como meio e instrumento exclusivo de produtividade. E, assim, entra no trabalho a questão da divisão do trabalho que implicará e conduzirá diretamente à questão da alienação pelo trabalho, a escravidão pelo trabalho. Um dos comentaristas de Marx afirma o seguinte a este respeito:

A alienação do trabalhador relativamente ao produto da sua atividade surge, ao mesmo tempo, vista do lado da atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva. Esta deixa de ser uma manifestação essencial do homem, para ser um “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. Por isso, o trabalho deixa de ser a “satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele”. O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano. (CABRAL, 2019, Online).

Assim a fase de realização do trabalho é uma fase em que o comportamento humano pode ser profundamente degenerado. A questão da divisão do trabalho e da alienação estão implicitamente presentes nesta segunda etapa do ato de trabalhar por causa da possibilidade

de instrumentalização da força de trabalho e do próprio trabalhador. Se o trabalho entra numa lógica exclusiva de produtividade, ele desumana-se. Pode ser considerado como um emprego e não mais como propriamente um trabalho, no sentido antropológico do termo.

O esforço natural na realização concreta de uma obra é necessário e faz parte de maneira implícita e explícita de todo trabalho humano. Não há como escapar completamente, mesmo usando instrumentos especializados. O esforço é uma exigência do próprio ato de trabalhar. Toda obra, todo trabalho, precisa de esforço. Os benefícios desta exigência de esforço são inegáveis na construção e no processo de desenvolvimento humano da pessoa e ainda mais enquanto criança.

Do lado do comportamento humano, a psicologia revela a importância deste esforço inerente a cada labor. O trabalho prepara o homem para enfrentar a dureza e a violência da natureza física. Ele o prepara para enfrentar situações de adversidade, de resiliências e de superação. Esta parte será destacada de maneira específica quando for tratado o caso específico da educação dos filhos, no contexto familiar, através da atividade de trabalho.

A segunda fase do trabalho humano revela já certo antagonismo interno na atividade humana de trabalhar. Tem de um lado a exigência do labor, do esforço, inscrita em todo trabalho humano. E de outro lado a fuga natural da dificuldade, do difícil, do esforço que vai levar o homem a criar instrumentos para aliviá-lo. Este antagonismo é reforçado pelas feridas sociais, históricas (escravidão e colonização) e culturais como, por exemplo, a concepção religiosa do trabalho como punição e fruto do pecado da desobediência humana (BIBLIA, 2001). Uma das causas mais evidentes deste antagonismo é a instrumentalização do trabalho e do trabalhador pela lógica produtivista capitalista. Naturalmente o homem precisa trabalhar e naturalmente o homem foge, evita todo esforço, toda penalidade causada pela própria atividade de trabalhar. Existe, então, um antagonismo no coração mesmo da atividade do fazer humano.

Este antagonismo é como fonte do comportamento dialético a respeito do trabalho humano. Tem como uma contrariedade entre a fuga do esforço e o desejo de produtividade. Toda produção necessita de esforços. Existe um diálogo a estabelecer entre a força de produção e a própria produção. Sem força não há produção. Este antagonismo conduz logicamente à dialética do mestre e do escravo, destacado pelo filósofo alemão Friedrich Hegel (1770). Mas a dialética existe por causa da instrumentalização das forças de produção. Como atividade, o trabalho não tem por finalidade a produção, mas uma obra. Por meio dela inicia-se a terceira etapa do trabalho enquanto atividade.

3.5.2.3 A obra: fim e finalidade do trabalho

A terceira parte do trabalho humano é a obra que marca o fim do trabalho. O trabalhador inicia seu trabalho pela fase da ideia, passando pela realização concreta e termina pela obra. O carpinteiro vai iniciar, por exemplo, a feitura de uma cadeira pela ideia desta que ele cria. Ele vai exteriorizar a ideia pelo trabalho, imprimindo a ideia da cadeira na madeira. E o resultado é a cadeira pronta para ser usada. Pela obra tem uma parada do trabalho. O que significa que a obra, sendo resultado do trabalho, é também o fim, no sentido do termo. Depois da obra, não há mais algo para fazer, a não ser apreciar o que foi feito. Não há mais algo a fazer é o repouso. O trabalho dá um repouso ao homem, pelo menos dá a capacidade para apreciá-la melhor. O que é esta obra em si mesma e em vista de que ela é feita, enquanto obra? Qual é a sua finalidade e utilidade?

A obra do trabalho é para si próprio resultado de todos os esforços que foram feitos, da ideia à realização. O trabalhador pode fazer a comparação entre a ideia e o resultado, que é a obra terminada. Esta comparação é um julgamento artístico que permite corrigir de melhorar a obra. O ser humano, por esta comparação, manifesta sua responsabilidade a respeito de seu trabalho pela qualidade de sua obra. Todo trabalho engaja o trabalhador, não só do lado da objetividade (como o objeto que foi fabricado), mas também e ainda mais do lado da subjetividade (a utilidade do objeto fabricado). A responsabilidade do ser humano no que ele faz e fabrica é o cuidado do próprio homem sobre ele próprio e sobre o planeta.

O trabalho pela obra revela-se não só uma conquista do mundo e da natureza, mas também um cuidado deste último. A questão ecológica hoje em dia é preocupante por causa dos efeitos do trabalho do homem. Se pelo trabalho o homem civiliza a natureza selvagem, ele precisa pelo mesmo trabalho cuidar da “casa-mundo” da qual ele é o mestre de obra (HAECKEL, 1866). Mas hoje em dia a ação do trabalho humano é mais preocupante que nas últimas décadas, o que interroga os ecologistas e antropólogos sobre o sentido profundo e a finalidade do trabalho humano. Se a obra é objetivamente um resultado do trabalho do homem, ela é subjetivamente a utilidade deste trabalho.

O homem trabalha em vista de certa finalidade. E enquanto finalidade, a obra é o que justifica toda a atividade do labor humano. É o que dá sentido ao seu trabalho. A obra é o que dá sentido. Ela não pode ser só o resultado imediato, é a utilidade mais profunda deste resultado. É neste sentido que a palavra “trabalho” é sinônima da palavra “obra” (ARENDDT, 2016). Revela-se então que o trabalho humano tem graus de finalidade. O primeiro grau da finalidade do trabalho é o resultado que dá um termo ao trabalho e conduz o trabalhador a

repousar-se, a descansar-se. O descanso é simultaneamente o resultado e objetivo, o fruto do trabalho. Repousar-se significa que antes estava trabalhando. As férias na vida comuna só tem sentido por causa do trabalho.

O segundo grau é a utilidade do resultado que poderia somente ser uma utilidade artística. Uma obra de decoração, por exemplo. Deve-se mencionar que existe também uma variedade de utilidade do trabalho segundo o resultado objetivo que foi realizado. Uma casa construída tem uma utilidade diferente de uma tese de doutorado escrita. E um par de sapatos feito tem uma utilidade diferente de uma roda de carro, mesmo que os dois resultados sirvam para andar.

O terceiro e último grau da finalidade do trabalho é o porquê profundo do trabalho humano. O homem trabalha para si próprio. Ele é a obra por excelência de seu próprio trabalho. Enquanto ser vivente, o homem trabalha para manter-se em vida. Ele cultiva, caça, cozinha, constrói, cura-se pelos elementos naturais. O homem trabalha para defender-se contra a violência e a dureza da natureza que o cerca. Ele desenvolve qualidades e habilidades, virtudes, melhorando suas condições de existência. Como finalidade último de seu trabalho, o homem cuida dele mesmo. Mas também se transforma. Ele humaniza-se mais e dignifica-se. (JOÃO PAULO II, 2012). A obra é então como um espelho do trabalhador, através dela o trabalhador manifesta e revela suas qualidades, a bela da obra revela a beleza de seu autor. A obra é reflexo de quem o fez. Na obra emanam certa imagem, certa atitude, certa visão do mundo do trabalhador e os esforços feitos por ele na sua realização.

Assim, realizando a obra, o trabalhador realiza-se. “Nós fazemos o trabalho, mas, em certo sentido, ele também nos faz” (CORTELLA, 2017, p.51). É pela sua obra que o ser humano se revela ao mundo, aos outros e a si mesmo. As grandes obras de uma cidade, por exemplo, manifestam o poder criador e transformador do ser humano.

Se o homem pelo trabalho transforma a natureza, qualifica ela para obter uma obra, a primeira natureza transformada pelo trabalho humano é a natureza humana. Pelo trabalho, o homem qualifica-se, desenvolvendo sua virtuosidade. Todo trabalho humano é transformador e formador do homem enquanto trabalhador. Referindo-se a afirmação do grande e famoso artista Michelangelo, Cortella diz: “todo pintor pinta a si mesmo”. (CORTELLA, 2017, p.54) Todo trabalho humano é qualificador, ele é civilizador da natureza humana. O ser humano pelo trabalho é arquiteto de sua corporalidade, de sua dimensão intelectual, moral psicológica; ele é pelo seu próprio trabalho arquiteta da sua sociedade, da sua cultura. O homem é artista de sua própria vida. João Paulo II apresenta o homem como sujeito e objeto do trabalho

(JOAO PAULO II, 2012, p.22). É nesta perspectiva que Soares e Costa, parafraseando Zanelli e Silva (2010), afirmam:

Por meio do trabalho, o indivíduo reconfigura a percepção de si mesmo e do seu ambiente, possibilitando, com isto, seu crescimento e desenvolvimento pessoal. O trabalho é uma categoria central não somente para a organização da vida social, mas também na dimensão psicológica, pois é fundamental para os processos de autodescrição e autoavaliação (SOARES; COSTA, 2011 p.22).

Pela obra pode ser entendido que o trabalho humano influencia o sentido da vida do ser humano. Pela obra, o trabalhador grava seu nome na história. E mesmo depois da morte, a sua obra continua revelando e falando dele. Conhecemos grandes arquitetos poetas, filósofos, pintores, músicos, só pelo viés de suas obras e construções, seu trabalho. A Torre Eiffel, por exemplo, em Paris, fala de seu criador e construtor Gustave (Gustavo) Eiffel. Os poemas de Jorge Amado nos falam de uma maneira dele mesmo. O romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, nos fala dele e de seu desejo de abolição da escravidão e da sociedade da sua época.

A obra imortaliza o trabalhador, o que significa que ela deu sentido, de certa maneira, à vida de seu autor. No sentido que a obra, pode-se dizer o trabalho, na sua profundidade, transcende o tempo e o espaço.

Para concluir este capítulo, faz-se necessário considerar o trabalho, no seu sentido pleno e profundo, como um processo humano implicando o homem na sua integralidade física, espiritual e psicológica, numa ação de transformação da matéria, iniciando pela ideia e terminando pela obra realizada e suas numerosas utilidades, finalizadas pelo próprio trabalhador. O trabalho, no sentido antropológico, distingue-se em três dimensões, que na atividade laboral acontecem simultaneamente. A primeira é ligada a estética, implicando arte e beleza ou o bonito, a segunda dimensão é sócio-política e econômica ou comunitária e a terceira onto-antropológica. O ser humano é a finalidade própria e mais profunda de seu próprio trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009; SOARES, COSTA, 2011). O trabalho pela obra implica, ao mesmo tempo, o bonito, a utilidade e o empoderamento. Como realizam-se estes fundamentos epistemológicos na família na contemporaneidade?

4 FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Após apresentar os fundamentos metodológicos e seguidamente os fundamentos epistemológicos, necessitamos apresentar a família no seu papel de criadora e de educadora.

No movimento de estudo da família nos últimos anos, volta a ressoar uma verdade que se impõe por si mesma, com base nos estudos filosóficos do homem como “animal político” (PHILIPPE, 2002, p.84). A família, considerada como “*célula mater*”³⁰ da sociedade (POTYARA, 2006), isto é, o fundamento da sociedade, ou ainda como considera Donati (2011) “o símbolo [...], mais forte, estável e relevante ao longo da vida social, desde o início da história humana até hoje” (p.55). Como tal, a família tem também um papel fundamental no desenvolvimento humano. E, sobretudo na educação. A educação está intimamente inserida no processo de desenvolvimento humano, por isso queremos, antes de olhar a educação familiar de maneira específica, dar um olhar geral sobre o papel da família no desenvolvimento humano (MOREIRA, 2010).

4.1 A FAMÍLIA: BERÇO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Falar do desenvolvimento humano na família é falar do dever do homem enquanto pessoa. É apresentar como a família implica-se de maneira direta e indireta no desenvolvimento das dimensões subjetivas e objetivas, essenciais da existência pré e pós-natal do ser humano (DONATI, 2011). A família, numa abordagem racional, é o “lugar” inicial relacional, desde a nascença de todo ser humano. Ela pode ser considerada, nesta ótica, como verdadeiro berço³¹ da construção e formação da pessoa humana.

Conforme os pensamentos de Camisasca (1998) e Zilles (2012), o conceito de pessoa tem evoluído desde a antiguidade greco-romana até os dias atuais. Esta evolução semântica, se assim podemos dizer, é um sinal da realidade de pessoa que não é inata. Ser pessoa não é mudar de natureza, mas assumir e atuá-la de maneira individual. (WOJTYLA, 2011). O que implica uma construção, em tempo e espaço determinados, das diversas dimensões física, intelectual, psicológica de cada ser humano. E sendo “uma relação social completa” ela implica todas as dimensões no seu cuidado (DONATI 2011, p. 55).

³⁰ “Célula- mater” significa literalmente “célula mãe”. Isso no sentido de “matriz”. No sentido do que é base da sociedade, o que é primeiro. Aqui encontra-se o pensamento de Aristotélico na sua obra de política.

³¹ O berço: Este termo é usado aqui no sentido do lugar e espaço de crescimento de novo ser humano e no sentido do seu primeiro período de vida. O berço reunindo então simultaneamente o tempo e o espaço do novo ser humano.

O “berço familiar”³² é o primeiro espaço, cronologicamente falando, para a construção da pessoa humana. É na família que se iniciam a formação e construção das dimensões subjetivas e objetivas das crianças enquanto filhos, mesmo se ela ainda é incompleta. Elas precisarão de um aperfeiçoamento. O seio familiar tem a missão de ser o marco inicial no que tange à construção das bases, das fundações e dos princípios inerentes à estrutura da pessoa humana e de sua personalidade. Karol Wojtyła, na Carta Encíclica *Centesimus annus* fala da família como lugar de uma “ecologia humana”:

A primeira estrutura fundamental a favor da 'ecologia humana' é a família, em cujo seio o homem recebe as primeiras noções sobre a verdade e o bem; aprende o que significa amar e ser amado, e, por conseguinte, o que quer dizer concretamente ser uma pessoa (JOÃO PAULO II, 1991, p.73).

O cuidado que a família manifesta aos seus membros se expande durante a vida toda, do nascimento até a morte. Não se trata apenas do liame afetivo, mas também efetivo, agregando valores positivos para a formação da pessoa humana. O cuidado concreto varia desde a preocupação natural (alimentação e necessidades básicas), ao intelecto, moral e a vivência em sociedade; a família preocupa-se com o homem como pessoa humana em sua totalidade existencial. Pode-se então considerar o ambiente familiar como o *microsistema*, o ambiente inicial, básico, imediato e íntimo, onde a criança é amada e envolvida nas atividades de acordo com a sua idade, sob a responsabilidade de seus pais (BRONFENBRENNER, 2011). A família encontra-se, então, no coração mesmo do desenvolvimento do ser humano. Para mostrar este lugar preferencial e privilegiado da família, o teórico da bioecologia do desenvolvimento humano afirma:

De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida - aquelas que amam e passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, igreja ou creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: *a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar os seres humanos mais humanos* (BRONFENBRENNER, 2011, p.279).

³² “berço familiar” Expressão forjada por nós para designar e significar a família como o primeiro lugar e espaço físico, psicológico, social do desenvolvimento humano.

É preciso interrogar-se então: em que e como a família enquanto *microsistema*, ou seja, enquanto berço, participa concretamente no desenvolvimento humano e de maneira particular no desenvolvimento da criança enquanto filho? Como e em que a família é geradora, construtora e educadora do homem enquanto pessoa?

4.2 O BERÇO FAMILIAR: GERADOR E CONSTRUTOR DA PESSOA HUMANA

A família, enquanto realidade social total, implica na sua essência todas as dimensões da existência humana. O que quer dizer que a família não pode existir sem a implicação de todas as dimensões da pessoa humana. Na sua atuação como pessoa humana, o ser-homem precisa da família (SALTINI, CAVENAGHI, 2014). A família revela-se, então, no processo de construção da pessoa e da sua dignidade, um elemento essencial indispensável.

A experiência de ver um recém-nascido, além de contemplar sua beleza, interroga: “O que será esta criancinha?” Esta interrogação consciente ou não revela que a criancinha que acaba de nascer carrega nela infinitas potencialidades que somente entendemos por que já somos pessoas adultas.

O princípio da anterioridade do ato à potência, segundo a visão aristotélica, ajuda a ver já na criancinha uma pessoa. Mas, para que esta última seja efetivamente pessoa, de maneira realista e completa, é necessário passar pelo processo de atuação (PHILIPPE, 2002; WOJTYLA, 2011). Para compreender a família como um tecido de relações que fundamentam, geram e constroem a pessoa humana, precisamos olhar uma pessoa humana realizada nas suas dimensões pessoais. E, fazendo uma retrospectiva, veremos como isto acontece.

O homem, enquanto pessoa, realiza-se crescendo no seu corpo, conhecendo a realidade, amando e sendo amado, sendo autônomo, trabalhando, convivendo com os outros e interrogando-se sobre o sentido último da sua existência. Estas atividades do homem são chamadas, segundo alguns personalistas como Karol Wojtyla, de dimensões da pessoa. Donati, com sua linguagem de sociólogo, fala de “dimensões da existência humana” (DONATI, 2011, p.55) que implicam a vida biológica, psicológica, econômica, social, jurídica, política e religiosa. Então, como a família participa deste desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa, em todas as suas dimensões?

4.2.1 Família e pessoa física

A primeira realidade que é experimentada por uma pessoa humana é o seu corpo. A corporeidade é uma noção que pode ser interpretada de maneira errada se vista só no seu sentido da dicotomia para a espiritualidade. Compreendia assim, na corporeidade sobra só o aspecto biológico, material, ou seja, físico (BORGES, 2010).

Portanto, o ser humano tem na sua linguagem expressões que revelam o contrário. O “eu” pode dizer: “eu tenho um corpo!” e também pode dizer: “eu sou meu corpo!”. O professor da educação física e do movimento humano Adroaldo Gaya (2006) dizia:

Meu corpo, este corpo de carne, ossos e vísceras; este corpo que joga, dança, faz esportes, canta interpreta e representa histórias; este corpo mais ou menos bonito ou feio; mais ou menos forte ou fraco, mais ou menos habilidoso; mais ou menos feliz ou triste; mais ou menos deprimido ou ansioso; este corpo sempre carente de aprendizagens, vive o mundo real. É a minha forma de estar no mundo. Assim, por mais que a arrogante prepotência de ser racional queira negar minha corporalidade sou antes de tudo um corpo no mundo. (GAYA, 2006, p.255).

Esse corpo é a pessoa física, a pessoa material, limitada no espaço e no tempo. Apresentado assim, pode-se dizer numa visão aristotélica que o corpo é como o condicionamento substancial da pessoa humana (PHILIPPE, 2002; 2005). Aqui a pergunta é: como a família fundamenta, constrói a corporalidade humana? Numa abordagem relacional da família, segundo o olhar de Donati, podemos dizer que o corpo na sua essência é o resultado de uma relação entre um casal heterossexual – o que está em jogo aqui é a diferença sexual – baseado, normalmente, num vínculo amoroso. A pessoa humana física é um resultado de relação primeiramente afetiva e depois efetiva de dois outros corpos diferenciados pelos seus caracteres sexuais, feminino e masculino (AGACINSKI, 2012).

O resultado imediato desta relação é o que comumente chamamos de criança ou de bebê, filho recém-nascido. Que na sua forma física é pequena. O corpo do bebê é pequeno. Este corpo, fruto afetivo e efetivo da relação de dois corpos é também o lugar pelo qual a pessoa humana física vai relacionar-se com os outros membros da família. A relação subjetiva e objetiva da paternidade do pai e da maternidade da mãe vai gerar o filho, que por sua vez vai viver a filiação e a fraternização. Com eles e outros irmãos.

A corporalidade pessoal pode então ser entendida e considerada, segundo o pensamento do professor Donati, como a implicação direta e explícita da dimensão biológica da existência humana. A família, considerada na sua potencialidade racional, não só gera o

corpo humano, mas também se serve dele nas demais relações. Todas as relações familiares exigem um corpo pessoal, presente (no caso da coabitação) ou não. A pessoa física no aspecto relacional pode ser considerada segundo o pensamento filosófico de Aristóteles como um *organon*³³ (organon), um instrumento, uma ferramenta da relação familiar.

A corporalidade humana manifesta a presença humana, mesmo se esta última está para além do físico. O corpo é instrumento de serviço, de trabalho, de amor. Neste sentido do corpo como instrumento de serviço fraternal, de trabalho de amor, João- Paulo II fala de “um corpo espiritual”, isto é, um corpo “em perfeita harmonia com as atividades do espírito humano na verdade e na liberdade” (2004, p.398). O corpo humano é então, segundo esta ótica, a realidade material espiritualizada, sobretudo enquanto ele entra em relação amorosa com outro corpo humano (SEMEN, 2013).

O corpo do homem, enquanto humano, é o instrumento de produção econômica, instrumento de comunicação familiar. Pela família, no seu aspecto relacional, a pessoa física atualiza-se interagindo com outras pessoas. O próprio crescimento físico, se não está diretamente ligado ao ser relacional familiar, implica-o de maneira essencial.

A família imprime na pessoa física um caráter particular pelo ambiente, a cultura familiar e todas as formas de relações que esta cultura estabelece. O ser-homem pode então dizer: “eu sou meu corpo e meu corpo vem da minha família!”. Os traços e a semelhança física manifestam esta pertença a uma família particular. Pode-se dizer então que o caráter pessoal da corporalidade humana é fruto da família. A família, como relação social plena, como fenômeno social total, para retomar as expressões de Donati (2011, p.55), revela-se construtora, edificadora, cultivadora, ou seja, geradora da pessoa na sua corporalidade.

E, considerando que a pessoa humana não é somente um corpo, se faz necessário compreender de qual modo a família pode contribuir na formação da pessoa, na sua dimensão espiritual? Em outras palavras, em que a família, como relação social plena, gera ou constrói na pessoa espiritual do homem?

4.2.2 Família e pessoa espiritual

A pessoa espiritual refere-se às capacidades espirituais de inteligência e de vontade. Ou seja, capacidades de conhecimento e de afetividade. Estas últimas são o que especificamente caracterizam o homem enquanto animal racional, enquanto ele é diferente

³³ *Organon* (Organon) é uma obra de Aristóteles. Ela trata do corpo humano como um instrumento que o homem usa para diversos fins. É deste termo *organon* que surgiu a palavra órgão.

das plantas e dos bichos. Por causa destas capacidades é que o homem tem capacidade de conhecer, de amar e de ser amado. Tem uma parte cognitiva e uma afetiva. (PHILIPPE, 1996; 2002). Como então a família, enquanto fenômeno social total, desenvolve a capacidade cognitiva e afetiva do homem enquanto pessoa? Qual seria o lugar da família no desenvolvimento e na construção da pessoa espiritual?

O desenvolvimento da pessoa espiritual no âmbito familiar passa pela educação e pela formação. O papel dessa educação não é primeiro a preparação para o mercado de trabalho, mas como afirma Joaci Góes (2009), no seu livro *A Força da Vocação no Desenvolvimento das Pessoas e dos Povos*: “A tarefa da educação consiste em desenvolver o ser humano em todas suas potencialidades, a partir da ordem de conhecimentos predominantes na sociedade” (p.169).

Esta tarefa é primeiramente familiar. Desde a pequena infância, a família vai atuar despertando e aguçando as capacidades espirituais (inteligência e a vontade) de seus membros. Este desenvolvimento da pessoa espiritual pela família passa concretamente por várias atividades intrafamiliares da aprendizagem. Aprendizagem da linguagem, acompanhada de exercícios de pronúncia, por exemplo. É dentro do ambiente familiar que a criança vai iniciar a pronúncia das primeiras palavras, encorajadas por todos os membros. É nos vínculos intrafamiliares que a criança vai desenvolver sua capacidade de amar e de ser amada (MOREIRA, 2010).

O afeto da comunidade familiar, nas suas diversas relações e vínculos, revela-se o terreno propício do desenvolvimento da pessoa espiritual. São conhecidas as perturbações e consequências psicológicas que às vezes uma criança tem, quando no meio familiar falta ou falha na questão do amor. É importante notar então que, antes de qualquer instituição formal ou não, a pessoa espiritual nasce e se desenvolve primeiramente na intimidade e no colo familiar. Os pedagogos e psicólogos como Piaget e Vygotsky falam da educação básica que implica os aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais, morais. (SALTINI, CAVENAGHI, 2014).

Pode-se considerar aqui os exemplos das tribos dos Bassa e das Eshiras na África Equatorial e na África do Leste, os Massai, sem esquecer as tribos indígenas aqui no Brasil que, pelo fenômeno da iniciação, favorecem rapidamente este desenvolvimento das capacidades espirituais, psicológicas, comportamentais. Nestas culturas tradicionais, existem etapas no processo educacional dos filhos. A educação tradicional africana implica, por exemplo, etapas segundo o crescimento fisiológico, moral e, social da pessoa. Os meninos e as meninas são submetidos, enquanto crianças, a várias séries de provas, estimulando este

crescimento das capacidades espirituais e mesmo física - que faz lembrar o construtivismo de Vygotsky -, da infância até a entrada na fase adulta, passando pela adolescência, onde a pessoa forma-se e constrói-se por meios dessas práticas tradicionais intrafamiliares e extrafamiliares (BIRINDA, 1995, 2005). Nessas etapas, a criança entra também no processo de socialização. Assim, a família pelas diversas relações de parentalidades e irmandades, contribui para formação e construção da pessoa política no sentido primeiro da palavra. Mas como isto se realiza então?

4.2.3 Família e pessoa política

Como a família participa na construção da “pessoa política?” Para uma boa compreensão do como a família interfere na construção e na formação da pessoa política, necessita esclarecer o sentido do termo “política”. A palavra política é um derivado de duas palavras gregas “πόλις” e “ἔθος”. A primeira (πόλις) significando basicamente cidade, sociedade, comunidade de pessoas humanas interagindo. E a segunda (ἔθος) os costumes usados de maneira individual e comunitária. Esses últimos são regras e princípios morais necessários para uma vida pessoal e comunitária em busca do bem pessoal e comum. (ARISTÓTELES, 2009; PHILIPPE, 2002).

É neste sentido que para Aristóteles, a política, enquanto vida e organização de uma cidade, precisa da Ética. Se o filósofo distingue bem a Ética, enquanto o agir moral, e a Política como o agir moral na comunidade, ele não as separa. Para o filósofo tem uma real complementaridade e segundo Philippe “uma dependência da [...] política em relação à ética pessoal que Aristóteles elaborou” (2002, p.82). A vida na “polis” não pode existir sem a vida ética. Como então a família é construtora da pessoa política, da pessoa “sócio-ética”?

A família como meio e lugar de vida e de crescimento do ser humano é também o seu primeiro meio de socialização. Pela convivência o ser humano, em particular a criança, aprende a lidar com os outros. Mesmo se esta convivência está ligada a uma afeição, ela não deixa de ser um lugar objetivo de socialização antes de todas outras instituições formais como a creche, a escola o colégio etc. As relações familiares de parentalidades, maternidade, paternidade e de irmandade constituem este primeiro tecido social onde o homem enquanto ainda criança aprende a socializar-se.

A criança vai descobrindo as riquezas dos papéis assumidos por cada membro e cada geração, mesmo se estas últimas não dependem sempre dos laços sanguíneos. A família, de maneira particular no seu caráter relacional, sendo a base da sociedade, (POTYARA,

2006), tem a capacidade de criar, de construir, de formar a “pessoa-social” do ser humano ainda criança. Mas, além do relacional, a família tem no seu seio costumes, tradições, normas, leis e regras que regem estas relações.

Estas leis, princípios e costumes, no agir familiar, formam e constroem um comportamento familiar, uma maneira de agir e interagir neste âmbito onde o ser humano aprende a lidar e agir por princípios. Nisso, a criança, enquanto filho, forma sua vontade nos atos cotidianos, adquirindo disposições, habilidades, hábitos, capacidades de agir conforme o seu bem individual e comunitário. Uma formação de hábito da parte da criança e da comunidade familiar (OLIVEIRA, 2015). O âmbito familiar participa concretamente na edificação da pessoa, no seu comportamento, primeiramente ético e num segundo momento, psicológico.

A família, no seu processo de socialização da pessoa humana, forma simultaneamente a “pessoa-social”, a “pessoa-ética” e mesmo o caráter psicológico da pessoa nascida do ambiente comportamental intrafamiliar. Estas pessoas social e ética participam na formação e construção da “pessoa-política”. O que quer dizer um ser humano capaz de viver na sociedade com um comportamento ou um agir moral e ético pessoal.

E, além do agir moral ético, há um agir poético, laboral, implicando o aspecto do “fazer”, da transformação da realidade. Sabe-se, por exemplo, que toda criança, no contexto familiar, aprende a trabalhar servindo os outros membros da família. É o trabalho doméstico, o trabalho de casa. Estes pequenos afazeres dentro de casa que cabem à criança fazer, preparam o seu futuro como trabalhadores na sociedade (CEBALLOS, 2016). Este “trabalho-serviço” pode-se assim dizer, é início da construção da “pessoa-econômica”, sendo ainda tímida, incapaz de administrar os bens da sua casa segundo o sentido primeiro da palavra economia.

Assim sendo, Aristóteles mostra que a vida prática, no sentido etimológico da palavra grega “*πραξις*” implica o aspecto do comportamento ético e o aspecto do comportamento poético tendo o agir ligado à ética e o fazer ligado à poética. (PHILIPPE, 2002, p.23). O que significa que o agir poético é ligado à transformação, ao trabalho.

Já havia certa relação estabelecida entre o trabalho e a família, que os pensadores antes de Aristóteles, como Hesíodo (750 ou 650 a.C.), trataram.

Na sua obra de Teogonia “*Os Trabalhos e os Dias*” Hesíodo iniciou um pensamento relacionado à família e ao trabalho. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que tem o surgimento da “pessoa política” no âmbito familiar, tem o surgimento da “pessoa econômica” que por meio das atividades poéticas transforma a sociedade e o mundo, criando

produtos e incentivando o comércio e a troca do que é produzido para um desenvolvimento dos bens comuns e pessoais, necessários à vida. A criança, neste caso aprendendo a trabalhar, já se prepara para ser protagonista da vida econômica e social. (MORIN, 2009; CORTELLA, 2017).

Mas a família desperta também no homem outras “necessidades” imateriais que são exigências da própria vida humana: é o caso do sentido religioso (GIGUSSANI, 1988) enquanto abertura ao ser-primeiro que as religiões chamam de Deus. Então como a família forma e constrói a pessoa religiosa?

4.2.4 Família e pessoa religiosa

A dimensão religiosa do ser humano não está primeiramente ligada a uma religião formal. O religioso aqui faz referência ao que os estudiosos³⁴ da pessoa humana e suas dimensões chamam de abertura ao ser-primeiro ou o primeiro dos seres que as religiões chamam de Deus. É o que Luigi Gigussani chama de “O sentido religioso” e o que os medievais, particularmente Tomás de Aquino, chamam “*capax Dei*”³⁵ a capacidade inata ao ser humano de procurar o Ser Primeiro que as religiões chamam de Deus. (AQUINO, 2006). Considerando a dimensão da pessoa espiritual, o ser humano tem a capacidade de interrogar-se sobre o sentido último da sua própria existência, e questionar-se sobre o transcendente. Então, como a família constrói, forma e desenvolve no ser humano, e particularmente na criança enquanto filho, esta capacidade de buscar o ser-primeiro que as religiões chamam de Deus?

Para Luigi Gigussani (2003), o sentido religioso nasce a partir da manifestação, no eu, da expressão de alguns questionamentos profundos, tocando a nossa própria existência e a existência das coisas. Como por exemplo, qual é o sentido último da existência? O porquê da existência da dor e da morte? A partir de que e por que a realidade existe? Estas perguntas exigem respostas completas e plenas, mas, ao contrário, têm uma desproporção entre as tentativas de repostas e a exigência da plenitude e completude das perguntas. (p.73)

³⁴ Estudiosos da pessoa humana nas suas dimensões essenciais são aqui filósofos, antropólogos sociólogos, teólogos (Aristóteles, Jacques Maritain, Bartolo Cilles, Levis Strauss, São Tomás de Aquino, Santo Agostinho, Joao-Paul II, Donati, Petrini).

³⁵ A “Capax Dei”: Esta expressão encontra-se em várias obras de São Tomás de Aquino, por exemplo, na Suma teológica, I. q. 59, a.1.; II- II, q. 1 8, a.1; III, q.4 a.1; q.6, a.2. Santo Tomás de Aquino usa esta expressão quanto ele trata da virtude de religião para mostrar e explicar que o homem enquanto ser racional tem a capacidade de descobrir a existência de Deus por meio da sua razão natural.

Cabe dizer: todas as respostas para este questionamento são incompletas. É como, para usar uma analogia, “um poço sem fundo”. Tem certa aproximação com o fundo, mas as respostas nunca são completas. São perguntas que tocam as exigências da natureza humana no que ela é de mais profundo. No seu livro, *O sentido religioso*, Gigussani, diz: “Essas questões estão ligadas ao fundo do nosso ser: elas não podem ser extraídas, porque constituem o tecido do qual somos feitos” (GIGUSSANI, 2003, p.75).

É óbvio que um dos primeiros lugares onde estas perguntas surgem é o âmbito familiar. A experiência da morte de um familiar, o vazio, a saudade e a ausência permanente dele no seio da família interrogam sempre as crianças. Experimentar a dor, o sofrimento e/ou a morte de uma pessoa amada interroga sempre sobre a existência em geral ou pelo menos sobre a sua própria existência. O “eu” faz, neste momento, a experiência da sua própria finitude diante desta pergunta de profundidade abismal. “O que eu sou realmente, se minha existência é chamada a desaparecer pela morte?” Feuerbach usará este sentimento de finitude e dependência do homem para justificar a existência das religiões, mas numa perspectiva ateísta. Ele afirma:

Sentimento de dependência ou finitude são então o mesmo sentimento. Mas o sentimento de finitude mais delicado, mais doloroso para o homem, é o sentimento ou a consciência de que ele um dia acaba, de que ele morre. Se o homem não morresse, se vivesse eternamente, não existiria religião. [...] somente o túmulo do homem é o berço dos deuses (FEUERBACH, 2009, p.46).

É verdade que para uma criança este questionamento não é ainda feito com estas palavras. O vazio e a saudade que ficam diante da perda de uma pessoa amada não deixam de ser uma experiência particular. Assim, a família se revela um ambiente favorável onde brota no ser humano estas perguntas, ligadas ao Absoluto; abrindo assim, certa janela para o infinito. A partir desse momento, a família, como realidade social básica, constrói no homem a dimensão humana do religioso. Assim, nasce na criança enquanto filho, pouco a pouco, a “pessoa religiosa” no homem. O homem como ser é um ser “*capax Dei*”.

Além dessas perguntas mais profundas, que às vezes a criança não faz, há a prática religiosa na família. Existe sempre uma tradição de prática religiosa na família que permite na criança certa abertura ao sentido religioso. A família, mesmo se não transmitir, no sentido próprio o sentido religioso, ela pelo menos disponibiliza para ele nascer e brotar nos seus membros ainda crianças. A família pode então ser considerada como terreno favorável, permitindo o crescimento da pessoa religiosa dos filhos.

Para encerrar este capítulo sobre a família como berço do desenvolvimento humano, pode-se dizer, de acordo com Clarice Ehlers Peixoto, comentando e apoiando o pensamento do sociólogo francês François De Singly, no seu livro “Le soi, le couple et la famille” publicado em 1996, que a família é:

[...] o lugar central da construção da identidade individualizada, pois os indivíduos são interdependentes e as relações afetivas e pessoais são necessárias para a construção do self infantil e adulto; a busca de si mesmo é permanente e demanda laços sistemáticos com os mais próximos. Por isso, a família é vista menos como instituição e mais como espaço de socialização e das relações afetivas, pois a identidade pessoal depende do diálogo com os próximos (PEIXOTO, 2007, p.18).

A família revela-se então, como sendo esse terreno, esse espaço de construção e da formação da identidade pessoal do ser, o lugar fundamental e central do desenvolvimento humano. Pode-se dizer, nesta perspectiva, que não há plenamente desenvolvimento humano sem o espaço familiar. Sendo, cronologicamente falando, o primeiro lugar, esse espaço é também e pode ser considerado um dos mais importantes (se não é o mais) na construção da pessoa das crianças, dos filhos. Pode-se afirmar, nesta ótica, que não há filhos sem família. É nessa mesma perspectiva que, sendo o terreno propício do desenvolvimento humano, a família realiza isso por meio da educação ou segundo a linguagem comum da “*criação*” dos filhos. Mas esse desenvolvimento da pessoa dos filhos, mesmo sendo propriamente o que há de natural da família, realiza-se num contexto específico.

4.3 FAMÍLIA: ÂMBITO EDUCATIVO E SEU CONTEXTO

Depois de olhar a família como berço do desenvolvimento da pessoa humana em geral, e especificamente das crianças enquanto filhos, esta seção vem destacar o contexto da educação familiar, que se manifesta conscientemente e efetivamente na vontade dos pais de criar e educar seus filhos (SANTOS; MOREIRA, 2016).

O processo educacional familiar em si refere-se ao papel próprio da família ser um lugar da primeira educação. Este papel cabe, sobretudo aos pais, cuja responsabilidade nasce desde o ato conjugal com possibilidade de gerar a vida. Toda família é neste sentido educadora pelo meio da própria convivência familiar. A família, enquanto comunidade de vida, faz nascer o ser-familiar. Ainda que formalmente a primeira responsabilidade seja dos pais. Esta procuração para a educação faz parte da natureza da família. É neste sentido que

ela naturalmente organiza o ambiente para disponibilizar e deixar o favorável para este fim educativo. Lúcia Vaz Moreira afirma a respeito da família:

Determina as práticas de educação da prole, organiza o ambiente da criança, estabelecem maneiras e limites para as interações entre pais e filhos, netos e propicia condições para o desenvolvimento do bebê, sendo responsável pelas condições que possibilitam formação da identidade, finalmente cabe a ela a transmissão de valores, na vivência do cuidado entre pais e filhos, levar à lealdade intergeracional, tornando-a, assim, um *locus* privilegiado ao desenvolvimento de seus membros. (MOREIRA, 2010, p.35).

E no caso da falha desta organização natural familiar, de maneira particular a lei, o Estado pode superar o problema. É para isso que o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu capítulo III, seção Art.19, destaca os direitos de que toda criança deva ter uma convivência familiar, ou seja, ter um ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substância entorpecentes. (E.C.A, 2010, p.12).

É bom observar que nesta questão do ambiente familiar, a lei e o direito vão estabelecê-la como uma necessidade. Isto na medida em que, se a natureza falha, a lei pode substituí-la. É o que sublinha o termo excepcionalmente. O que marca de maneira significativa a importância do âmbito familiar. O que é este âmbito familiar? O que ele representa para a criança em desenvolvimento? Qual é seu contexto na contemporaneidade?

4.3.1 O âmbito familiar: “locus” educacional

O âmbito familiar pode ser considerado primeiramente e simplesmente como um lugar, um espaço físico. Um “*locus*”, como o chama Moreira (2010, p.36). Este espaço é a casa familiar, lugar de moradia. Donati (2011), na concepção relacional da família, assinala que a família não é uma coisa só: “é necessário sair das abordagens que tentam definir a família como uma” coisa”; tal definição é equivocada” (p.49). E logo o sociólogo mostrando que a família é variáveis coisas no mesmo tempo vai colocar em cima da sua lista o “o lugar-espaço (a casa)” (p.49). É evidente para o sociólogo que a moradia é de uma importância capital para as relações e ainda mais para o processo educativo.

Impossível negar a influência da moradia no processo de desenvolvimento humano e concretamente na educação das crianças, dos filhos, assim como na educação escolar. No

processo natural de desenvolvimento vital dos seres vivos no planeta Terra, o espaço, o habitat, tem influenciando o comportamento e mesmo a morfologia e fisiologia deles. Tem como uma relação entre arquitetura e a vida; o espaço físico e a vida. O Luiz Tokuzi Kohara, doutor em arquitetura com especialidade na habitação, afirma neste sentido:

A história da vida no planeta terra tem mostrado que quando o espaço habitat se torna inadequado a uma espécie, ela, para assegurar a sobrevivência, faz adaptações orgânicas ou comportamentais, muitas vezes contrárias a sua natureza, gerando desequilíbrios na fauna e na flora. Devido às mudanças bruscas ocorridas no espaço/habitat, muitas espécies chegam à extinção (KOHARA, 2009, p.98).

Esta afirmação de Kohara tem ainda mais sentido quando se trata das crianças. O psicólogo e pedagogo Jean Piaget (1970) mostra a importância da criança, no procedimento de aprendizagem, situar-se num espaço, num ambiente para lidar com o seu corpo e fazer a distinção com outras coisas. Então, se a família é “lugar-espaço, casa” como o diz Donati (2011), ela é importante para a educação dos filhos e seu desenvolvimento, conforme o pensamento da urbanista Oliveira:

“O espaço é necessário e imprescindível, para que a criança trabalhe os seus sentidos, seus movimentos, preste informações para a mente, brinque, crie, observe a natureza e se socialize. Observa-se também que a percepção do espaço da criança é diferente da do adulto. Enfim, o espaço é básico para o desenvolvimento da criança” (OLIVEIRA, 2002, p.10).

A casa familiar é, antes de todas outras instituições de caráter religioso ou civil, o primeiro lugar de educação. Ela transcende o espaço físico para entrar num “espaço sentimental e emocional. No seu livro “A cidade e a criança,” Mayumi (1989), mostra “as casas, os caminhos, as cidades como espaços da criança que transcendem as suas dimensões físicas e se transformam nos entes e locais de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta” (p.14). A casa é o espaço doméstico da criança. É o lugar onde ele tem certo domínio porque conhece as pessoas, os parentes, as peças, os móveis, o som de vozes, a luz, as cortinas, a maneira como a casa é vestida. Todos estes elementos favorecem ou não o processo educativo. A criança, quando está fora deste espaço, deste quadro físico, entra as vezes num quadro comportamental diferente porque entrou num quadro físico outro, diferente do seu espaço de vida.

A família como casa, “lugar-espaço” (Donati, 2011) tem nela atividade própria e adaptada neste espaço. Estes afazeres domésticos são o trabalho de casa, o trabalho doméstico, então mais adaptados para os filhos enquanto crianças porque é o trabalho

proporcionado ao espaço deles. E enquanto tal, este trabalho entra plenamente no processo, é educativo e formativo dos filhos.

Se este âmbito é para Petrini e Moreira um “*locus*” privilegiado (2010, p.36) para a educação, para Donati um “lugar-espaço”, ou seja, a casa (201, p.49), faz parte dos ambientes sistemáticos do teórico da bioecologia, Bronfenbrenner (1996). Se de modo geral, podemos dizer que a família faz parte dos quatro ambientes que destacou Bronfenbrenner (microssistema, mesossistema, exossistema³⁶, macrossistema³⁷) na sua teoria de desenvolvimento humano, pode-se dizer que a família, como âmbito educativo, integra efetivamente ou implica-se mais concretamente no microssistema e no mesossistema (1996, p.18).

O microssistema, para o teórico da Bioecologia, não é só a casa familiar, ele implica outros espaços físicos, outros ambientes como a creche, a escola e outros lugares onde a criança passa um bom tempo lidando com outros que saiam dos outros microssistemas. É para isso que, conforme Meincke, a família é: “um microssistema complexo que permite a interação entre seus vários componentes e, dessa forma, interage, vive e transmite papéis” (2007, p.53).

O mesossistema, conforme o mesmo autor, “São os elementos familiares do ambiente: atividades molares, papéis e estruturas interpessoais na forma de díades [...], variando no grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relações afetivas” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21).

É preciso dizer que todos os ambientes do âmbito familiar educativo são interligados e influenciam-se mutuamente. Amparo (2008), enquanto crítico e comentarista, afirma:

Os processos que operam nos diversos ambientes nos quais a pessoa está incluída são interdependentes e se influenciam mutuamente. Por exemplo, o ambiente escolar sofre influência de outros ambientes, como a família ou o trabalho (AMPARO 2008, p.74).

³⁶ De acordo a Bronfenbrenner (1996), existem inúmeros exossistemas que afetam diretamente o processo de desenvolvimento humano, seja na infância, seja na fase adulta, mediante influência exercida sobre a família, a escola e o grupo de convivência. Dentre tantos, cita o autor: “o local de trabalho dos pais, uma sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais, as atividades da diretoria da escola local” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). Citado por Silva (2019, p.21).

³⁷ Macrossistema: é considerado o conjunto de sistemas de uma cultura, com padrão global que envolve ideologias, crenças, valores, religião e tantos outros elementos que influenciam o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Em outras palavras, é “a consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micros, meso e exossistemas constituintes” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 197). Citado por Silva (2019 p. 22).

É bom ressaltar que estes ambientes, estes sistemas, implicam não só os espaços físicos, as relações interpessoais e espaciais, eles implicam também o quadro psicológico, que nasce das diferentes relações estabelecidas entre os diferentes ambientes. O ser humano no correr da sua existência, estabelece e constrói várias relações. Este conjunto de relações, acompanhadas dos comportamentos que surgem delas, forma um sistema de comportamento “ecopsicológico” (DESSEN, 2007; CARVALHO, 2018). Donati (2011), na sua abordagem relacional da família, fala, neste sentido, da família como “uma relação social completa ou uma relação social total” (2011, p.55). E explicita: “isto é como ação recíproca que implica intersubjetividade e conexões estruturais entre sujeitos” (DONATI, 2011). É a explicação, num outro olhar, da família ecopsicológica.

Esta concepção ecopsicológica “tem como fundamento o conjunto de relações que o ser humano estabelece ao longo de sua existência, de acordo com o contexto e as variáveis singulares aos indivíduos” (SILVA, 2019, p.23). Estas relações vão além dos comportamentos observados porque são medida pela cultura. Estas últimas integram a subjetividade formada e composta de crenças, auto-percepções, emoções, motivações, gratificações e conflitos (CARVALHO, 2018).

A família, como âmbito educativo para os filhos enquanto crianças, é então ao mesmo tempo espaço-lugar-casa (DONATI, 2011), ambiente bioecológico, (BRONFENBRENNER, 1996) e uma realidade ecopsicológica que implica uma intersubjetividade, e uma intergeratividade relacional (PETZOLD, 1996, DESSEN, 2007). Este âmbito educativo, que é a família, está num contexto particular. Iremos olhar este contexto em relação a educação pelo trabalho doméstico.

4.3.2 O contexto da educação pelo trabalho-doméstico hoje

A complexidade cultural e social (MORIN, 2005), hoje em dia, faz-nos interrogar sobre o futuro das tarefas de casa, o trabalho doméstico. De um lado, tem o avanço inegável da robotização através da tecnologia eletrodoméstica, que acabam por tomar um lugar importante no trabalho doméstico e nos afazeres dentro de casa. De outro lado tem a compreensão do trabalho doméstico como uma profissão, um emprego (RENARD 2012), outro elemento, que não é cultural, mas uma das consequências das feridas do trabalho industrial e do capitalismo, uma das causas do trabalho infantil ainda bem comum na nossa

sociedade. Estes três elementos não favorecem, ou favorecem muito pouco a possibilidade de servir-se do trabalho doméstico como meio de educação nos lares.

Se a evolução da tecnologia em si tira as crianças, os filhos, dos afazeres manuais, o fenômeno é acentuado ainda mais com a evolução da tecnologia eletrodoméstica. Ela faz com que nossas casas fiquem cheias de “eletro-ajudantes”³⁸: a proliferação do fogão a gás ou elétrico, máquina de lavar roupas, máquina de lavar louça, os multiprocessadores de todo tipo para cortar, espremer, ralar, descascar, mexer, triturar, sem esquecer os aspiradores para varrer e limpar o chão. Interessante olhar quanto os serviços ou trabalhos domésticos que são realizados pelos “eletro-ajudantes”. Esta automatização da casa, por meio dos eletrodomésticos, está sempre crescendo, atualmente (ARRUDA, 2010).

Mesmo assim, tem sempre uma possibilidade de serviço e trabalho doméstico. Ainda não tem máquina para forrar a cama, por exemplo. O problema permanece, pelo menos em algumas famílias, onde existe um/a empregado/a doméstico/a. Isso na medida em que o trabalho doméstico é hoje em dia uma verdadeira profissão (ÁVILA, 2009).

O emprego doméstico não é só uma opção de trabalho hoje em dia. É um trabalho regulamentado pela lei, como qualquer outro emprego. Sua importância se vê nas famílias onde os dois pais trabalham fora de casa. O emprego doméstico adapta-se ao tempo e ao espaço. Se não é integral em tempo pleno, ele funciona em meio turno. E enquanto espaço, ele pode limitar-se a só algumas tarefas particulares de cozinhar ou limpar, ou lavar.

A importância do trabalho doméstico, como emprego, não se revela do lado da sua reverência epistemológica e menos ainda da pesquisa, mas do lado social conforma o pensamento de Ávila.

À importância do emprego doméstico no mercado de trabalho (...) não corresponde um investimento no campo da produção do conhecimento na área das Ciências Sociais. O que não está tratado como relevante, nem na ciência social nem na política, se torna insignificante como questão da vida social (ÁVILA, 2009, p.31).

A disponibilidade dos empregados domésticos é conhecida por causa de pouca exigência de formação para tornar-se profissional. Quase não existe formação formalizada. Todos podem tornar-se profissionais domésticos. Qualquer um pode ser chamado e dar conta do trabalho exigido. Os empregados domésticos podem ser chamados em qualquer momento e podem prestar serviço em qualquer que seja sua escolha e agrado. Esta disponibilidade libera ainda as crianças da possibilidade de não fazer tarefas de casa.

³⁸ “Eletro-ajudantes” termo forjado por nós para designar todos os utensílios de eletrodomésticos que, ajudando, tomam o lugar possível de um filho ajudar nas tarefas de casa.

Outra situação que não promove o trabalho doméstico das crianças enquanto filhos é a questão do trabalho infantil, que ainda é uma escória social hoje em dia, na exploração industrial das crianças. As crianças de famílias de baixa renda são às vezes exploradas, trabalhando informalmente. E mesmo dentro de casa as crianças são sobrecarregadas nas tarefas do cotidiano impedindo que elas não tenham mais tempo para brincar e estudar (OIT, 2010).

No Brasil, por exemplo, um pouco mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo que mais de um milhão e 600 mil deles possuem menos de 16 anos (IBGE, 2010). Em 2010, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em toda a América Latina, uma em cada dez crianças e adolescentes está na condição de trabalho infantil. É verdade que hoje em dia a realidade é crua, mesmo se estes números diminuíssem.

Este contexto faz com que o trabalho doméstico dos filhos enquanto criança seja mal visto, mal entendido, mal apreciado para as próprias crianças e pelos adultos, que focam sobre a defesa dos direitos da criança, sem ver o como é prejudicial para a educação a criança ficar sem treinar-se pela vida prática dela.

No próximo capítulo entenderemos o que é o trabalho doméstico e no que ele implica concretamente para ser educativo, para os filhos.

5 A EDUCAÇÃO DOS FILHOS PELO TRABALHO DOMÉSTICO

Neste capítulo, abordaremos o tema em questão apresentando o trabalho doméstico com suas especificidades, bem como sua contribuição para a educação da prole, tomando por base o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo - PPCT), a Teoria Pedagógica histórico-crítica de Saviani e o serviço da comunidade familiar, amparado pelo Princípio da Subsidiariedade, como já explanado anteriormente.

5.1 O TRABALHO DOMÉSTICO E SUAS CARACTERÍSTICAS

5.1.1 O que é o trabalho doméstico?

A palavra doméstico deriva do latim “*domesticus*” que corresponde ao ambiente familiar, a tudo aquilo que se vive dentro de casa (CUNHA, 2010). Desta forma, habitualmente defrontamo-nos com expressões como: educação doméstica, tarefas/afazeres domésticos, empregada doméstica, animais domésticos, até mesmo aparelhos eletrônicos destinados ao uso doméstico (eletrodomésticos).

Donati (2011, p.49), entende que a primeira definição de família está atrelada a ideia de “casa”, o lugar-espaco. Nesta dialética, o trabalho doméstico corresponde ao trabalho familiar; àquele trabalho que é desempenhado em casa e com o objetivo de servir a comunidade familiar.

João Paulo II (1991, p.73) vê o “ambiente familiar” como a “ecologia humana”; Morandé (2012, p.169) comenta a terminologia acolhida por João Paulo II e aduz ser a maneira mais sintetizada do que significa o trabalho pela família, sendo assim, o trabalho doméstico, como afazeres de casa, o primeiro trabalho que cuida e se preocupa com a família como um todo. Pais, filhos e os demais membros desempenham cada um seu papel na manutenção deste espaço-lugar, do ambiente Bioecológico e Ecopsicológico numa relação de interdependência (DONATI, 2011; BRONFENBRENNER, 1996; DESSEN, 2010).

O trabalho doméstico tem significado então no serviço da comunidade familiar. Este serviço é em primeiro lugar, o fundamento do trabalho na escolha dos filhos, é a base do trabalho dos pais na empresa, por exemplo. Para trabalhar fora de casa, em qualquer outra atividade laboral, o trabalho doméstico, dentro de casa, é o primeiro, geneticamente falando, ele é fundamental porque quase necessário.

5.1.2 Em que consiste o trabalho doméstico?

Segundo a convenção nº 189 da Organização Internacional do Trabalho,

O “trabalho doméstico” abrange um conjunto de tarefas e serviços que variam de país para país e podem ser diferentes de acordo com a idade, sexo, origem étnica e status migratório dos trabalhadores envolvidos, bem como de acordo com o contexto cultural e econômico em que eles trabalham. (OIT, 2011, Online)

O trabalho doméstico consiste em um conjunto de tarefas e serviços de casa. Estes serviços são classificados em setores como: lavar, limpar, passar, cozinhar, comprar, arrumar, organizar, passeios, reuniões familiares. Estes serviços não são todos voltados para os filhos enquanto crianças. O que significa que tem pessoas exteriores que podem vir ajudar para manutenção do lar e da casa.

Esta ajuda de pessoas exteriores que os familiares trazem para manutenção da casa faz com que a Organização Internacional do Trabalho OIT, considere também trabalho doméstico como “emprego doméstico”, regido por leis e caracterizado pela formalização do contrato de trabalho, diferentemente do contexto abordado neste estudo, que trata do trabalho doméstico no ambiente familiar e voltado para a educação e formação dos filhos, enquanto crianças. O trabalho doméstico de casa diverge do trabalho doméstico emprego.

É neste sentido que a OIT, vai cuidar na sua convenção nº189 sobre o “trabalho doméstico”, das questões do direito para regularizá-lo. O trabalho doméstico educativo não é o trabalho doméstico emprego. A Organização Internacional do Trabalho especifica no seu artigo 1 o que é o trabalho doméstico enquanto emprego:

- (a) o termo “trabalho doméstico” designa o trabalho executado em ou para um domicílio ou domicílios;
- (b) o termo “trabalhadores domésticos” designa toda pessoa, do sexo feminino ou masculino, que realiza um trabalho doméstico no marco de uma relação de trabalho;
- (c) uma pessoa que executa o trabalho doméstico apenas ocasionalmente ou esporadicamente, sem que este trabalho seja uma ocupação profissional, não é considerada trabalhador doméstico. (OIT, 2011, Online)

Esta distinção mostra que existem confusões e que tem crianças que às vezes são empregadas para executar tarefas domésticas nas casas familiares. Necessita-se então de uma clareza do que nós chamamos de trabalho doméstico, em relação aos filhos enquanto crianças. Para isso é necessário caracterizá-lo.

5.2 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOMÉSTICO DOS FILHOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

A primeira característica a enfatizar é o fato de que o trabalho doméstico, próprio para crianças, respeita as condições dos filhos enquanto crianças. O que quer dizer pessoas ainda em desenvolvimento. O termo criança refere-se a um estado de crescimento; é uma etapa de amadurecimento. O que significa fase de imperfeição biológica, física, psicológica, intelectual (CEBALLOS, 2016).

A criança é, ontologicamente falando, uma potência, o que significa que ela ainda está numa etapa do “vir-a-ser,” ela está numa etapa de “tornar a ser”, que não é estática, mas evolutiva. (PHILIPPE, 2002; 2005) É criança quem ainda não saiu da infância, mesmo sendo adolescente. O trabalho doméstico, sob a forma de emprego, não pode ser então executado pelas crianças. As outras características olham o que diz a respeito ao trabalho em si. O trabalho doméstico das crianças enquanto filho é:

a) Um trabalho dentro de casa. É um trabalho realizado em casa dentro do ambiente familiar. E nesta ótica é o mais adequado para crianças enquanto filhos. O ambiente familiar é o âmbito propriamente e naturalmente preparado para a criança evoluir, crescer e desenvolver-se (GOMES, 2017). A Organização Internacional do Trabalho permite que as crianças, enquanto filhos, realizem um trabalho doméstico, dentro do seu lugar mais aconchegante que é a casa familiar.

O trabalho doméstico realizado pelas crianças em sua própria casa, sob condições razoáveis e sob a supervisão de parentes, é parte integrante da vida familiar e do desenvolvimento pessoal, ou seja, algo positivo. No entanto, existem preocupações sobre determinadas situações em que essas cargas de trabalho podem interferir ou ser excessivas na criação dos filhos; nesses casos, essas situações podem ser equivalentes ao trabalho infantil (OIT, 2011, Online).

Mas também a OIT, reconhece que pode ter alguns casos de exageros que colocam as crianças enquanto filhos numa situação de empregado e ainda mais numa situação de pura exploração, identificada ao trabalho infantil proibido pela natureza ontológica da criança e pelas leis e direitos internacionais.

O trabalho doméstico das crianças, no seio da sua família, é então um serviço para a comunidade familiar, que respeita e cuida do que é próprio nela. Se este trabalho doméstico das crianças é serviço, ele é primeiramente, no início da infância, uma maneira de integrar a criança na comunidade família, na qual já está inserida por natureza (HYMES, 1954). A

participação das atividades domésticas de casa permite a criança sentir-se parte integrante de seu meio. James L. Hymes (1954) classifica esta participação por meio do trabalho - atividades domésticas na vida da comunidade familiar - como uma necessidade fundamental profunda para criança em vista de seu equilíbrio afetivo e emocional.

b) Um trabalho doméstico sem caráter de emprego. O trabalho doméstico educativo executado no seio da família das crianças enquanto filho acontece sem contrato nem caráter profissional. É naturalmente que os pais podem pedir aos filhos crianças um serviço que respeita as suas condições de criança. A OIT insiste nesta ausência do caráter contratual e profissional dizendo:

As crianças que fazem tarefas domésticas em sua própria casa e as crianças envolvidas no trabalho doméstico (na casa de terceiros) podem realizar tarefas semelhantes. No entanto, no primeiro caso, o elemento da relação de emprego não existe, portanto, essas situações não devem ser chamadas de trabalho doméstico infantil (OIT, 2011. Online).

Apesar de tamanho esclarecimento, infelizmente existem crianças que, por várias razões, sejam elas sociais, econômicas ou políticas são colocadas nas “casas de família” para desempenhar função, antigamente de caráter intelectual e humano. Em relatório publicado em 2013 pela OIT revela, em números significativos, a presença de crianças inseridas no mercado do trabalho doméstico:

Estima-se que mais de 17,2 milhões de crianças entre 5 e 17 anos estavam ativas no trabalho doméstico em todo o mundo em 2012, representando quase 6,5% de todas as crianças nessa faixa etária em atividade econômica. Entre eles, o número de crianças trabalhadoras domésticas de 5 a 14 anos é estimado em 11,2 milhões, o que representa aproximadamente 7,8% de todas as crianças economicamente empregadas nessa faixa etária. Pode haver uma diferença acentuada na incidência de trabalho doméstico infantil quando a idade mínima de 15 anos de trabalho é excedida para o trabalho. O número estimado de crianças no trabalho doméstico entre as idades de 15 a 17 anos foi de 6 milhões em 2012, aproximadamente 5% das todas as crianças nessa faixa etária em uma atividade econômica (OIT, 2013. Online).

É importante distinguir o trabalho doméstico do trabalho doméstico infantil, o trabalho das crianças dentro de casa, sendo uma realidade social, dentro do espaço e do ambiente. Este trabalho tem um fim educativo.

c) Um trabalho doméstico educativo. A finalidade do trabalho doméstico das crianças dentro de casa é educativa. É um momento de aprendizagem das coisas simples da vida e de participar da vida na comunidade familiar. Ceballos (2012) pensa que é bom hoje em dia “ajudar os filhos a descobrir o verdadeiro sentido do trabalho” (p.371). E o trabalho

doméstico ou as tarefas domésticas são esta única ocasião na infância de descoberta do sentido e importância do trabalho humano.

Esta educação para o trabalho passa primeiramente pela imitação. O trabalho doméstico das crianças inicia-se pela imitação dos adultos em ocorrência os seus pais. “As crianças aprendem imitando adultos” (KEHM, 1954, p.44). Tal fenômeno se dá através das brincadeiras e das tarefas domésticas realizadas diariamente, porém, a depender da faixa etária, a imitação passa a ser uma verdadeira ajuda. Se o trabalho doméstico a ser realizado pela criança, enquanto filho, não tiver fim meramente educativo, inaugura espaço à criação do cenário propício à exploração infantil.

Extrapolando o caráter educativo do trabalho doméstico, os pais entram numa fase que podemos chamar de maus-tratos à criança. Todo trabalho doméstico, na medida e no tamanho das capacidades das crianças, sob a supervisão dos pais, é educativo e o prepara para a vida futura.

Pode-se dizer então que quatro coisas caracterizam, pelo menos segundo a OIT, o trabalho doméstico da criança como meio e instrumento de educação no processo educativo: o respeito da condição e ontologia da criança, a casa família como lugar e espaço de execução do trabalho, a condição de que este trabalho não esteja sob regência de um vínculo empregatício e o fato de que este trabalho seja realmente educador.

Se pelo menos estas características não são respeitadas, o trabalho doméstico torna-se uma exploração. E a Organização Internacional do Trabalho avisa: “Antes de tudo, o trabalho infantil é a mais grave violação dos direitos humanos e dos direitos e princípios fundamentais do trabalho, representando uma das mais principais antíteses do trabalho decente” (OIT, 2013, Online).

A OIT, na sua convenção nº138 distingue dois tipos de trabalho infantil: o trabalho leve e sem perigo e o trabalho pesado e perigoso. A UNICEF faz a mesma distinção com termos um pouco mais corretos. No primeiro caso, ele chama de *childwork*³⁹ ou trabalho conforme as normas da OIT para crianças que é naturalmente leve e sem perigo. E o trabalho chamado *Unconditional worst forms of child labor*⁴⁰ ou trabalho que não está em conformidade com as normas da OIT para crianças. Esta distinção vem da tradução da palavra trabalho em inglês. A língua inglesa usa duas palavras para falar do trabalho: *work* que designa o trabalho cotidiano e menos pesado, com utilidade direta e a palavra: *Labor* que se

³⁹ Childwork: refere-se ao trabalho adaptado, aceitável para crianças (UNICEF).

⁴⁰ Unconditional worst forms of child labor: refere-se ao trabalho inadequado, inaceitável para crianças. (UNICEF).

refere ao labor. O que significa um trabalho pesado, laborioso, com grande penalidade. É este trabalho que priva a criança da infância. É esse que é proibido para as crianças.

5.3 TRABALHO DOMÉSTICO E A EDUCAÇÃO

5.3.1 Educar pelo trabalho doméstico na contemporaneidade: uma emergência

Inserida no século XXI, a família hoje não escapa ao “mal estar” do mundo contemporâneo (ARENDR, 2016; BAUMAN, 2001). A rapidez e a aceleração das informações e comunicações impactam de maneira considerável a vida interna e externa da família e de seus componentes (LIPOVETSKI 2011). Se a família em si mesma sofreu e sofre ainda mudanças significativas, segundo Petrini (2004), a educação que proporciona aos filhos, enquanto atividade familiar, também é impactada por esse ritmo sempre mais acelerado da vida.

A educação no século XXI tem que ser diferente, sem ao mesmo tempo perder a sua essência (Morin, 2003). Se a essência da educação é o desenvolvimento do homem (FEIRE, 1996), a família, apesar das mudanças, é ainda hoje, de acordo com Petrini (2009) “o habitat mais adequado para acolher o ser humano” (p.114). Ou segundo Moreira (2010) o “*Locus* privilegiado de seu desenvolvimento” (p.36).

E no contexto cultural da globalização, da mundialização, do planetário, da complexificação, (MORIN, 2003; 2005), e no contexto da liquidez, da rapidez, da hipermodernidade, no contexto do todo “aqui e agora” (BAUMAN, 2001; LIPOVETSKI 2011) a educação familiar tem uma necessidade de voltar a praticidade.

Para Saviani, a praticidade é a fonte de todo conhecimento teorizado ou formalizado. O promotor da pedagogia histórico-crítica mostra que o conhecimento nasce da praticidade passa para a teoria e volta a praticidade, para ser aplicado. Para conhecer, o ser humano tem umas certas experiências práticas na história (evento) (conhecimento prático ou histórico) e a partir destas práticas, ele formaliza a teoria com o espírito crítico sobre a experiência histórica vivenciada. E com base nas essas experiências praticas ou históricas ele formaliza criando uma teoria (conhecimento formal) depois volta a aplicá-lo na prática. (conhecimento prático) (SAVIANI, 1991, 2005, 2007).

Segundo o pedagogo paulista, existe um fundamento ontológico entre trabalho e educação. E enquanto ontológico, ele se impõe a vida sócio-política, e mesmo econômica. E o

verdadeiro trabalho não é de prová-lo, (sendo natural) mas de mostrar como ocorreu historicamente a separação. Saviani (2007) afirma:

No entanto, constatado o estreito vínculo ontológico-histórico, próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação. (SAVIANI, 2007, p.152).

Esta relação não é de estabelecer, ela existe por si própria, o trabalho é educativo naturalmente. Mas com o desenvolvimento etnológico, com a invasão das novas técnicas de informação e comunicação, a tendência do trabalho hoje em dia é de tornar-se “imaterial” (RENARD, 2012, p.383), em outras palavras intelectual, informatizado. A contemporaneidade é mais chamada a um trabalho “imaterial” que material, no sentido de manual. O trabalho doméstico dos filhos, enquanto crianças, é mais manual.

O Papa Francisco, observando uma crise na educação familiar, com a questão da tecnologia na vida dos filhos, convida os pais a ter uma atitude educativa a respeito delas.

Na época atual, em que reina a ansiedade e a pressa tecnológica, uma tarefa importantíssima das famílias é educar para capacidade de esperar. Não se trata de proibir as crianças de jogarem com os dispositivos eletrônicos, mas de encontrar a forma de gerar nelas a capacidade de diferenciarem as diversas lógicas e não aplicarem a violência digital a todas as áreas da vida. O adiamento não é negar o desejo, mas retardar a sua satisfação. Quando as crianças ou adolescentes não são educados para aceitar que algumas coisas devem esperar, tornam-se prepotentes, submetem tudo à satisfação das suas necessidades imediatas e crescem com o vício do “todo e imediatamente”. Este é um grande engano que não favorece a liberdade; antes, intoxica-a. Ao contrário, quando se educa para aprender a adiar algumas coisas e esperar o momento oportuno, ensina-se o que significa ser senhor de si mesmo, autônomo face aos seus próprios impulsos (FRANCISCO, 2016, p.225).

Por causa desta tendência predominante da tecnologia na vida das famílias contemporâneas, Ceballos (2012) pensa que é uma emergência, hoje em dia, as famílias educarem suas crianças ao sentido profundo do trabalho humano.

Hoje, existe uma necessidade urgente de convidar os países a considerar o trabalho (incluindo o trabalho do aluno) como uma base básica para a educação. Que eles promovam na família uma educação para o trabalho, um trabalho educacional voltado ao desenvolvimento pessoal de quem o realiza. Existe uma estreita relação entre família e trabalho (CEBALLOS, 2012, p.371).

Ceballos continua mostrando que esta urgência da educação ao trabalho deve ser vivenciada com situações concretas de trabalho e convivência. O que quer dizer que situações de praticidade do trabalho servirão para adquirir um conhecimento pela vida prática, na

comunidade familiar ou na sociedade no futuro. É exatamente nesta perspectiva que Saviani (2007) diz que tem uma relação ontológica entre trabalho e educação. Ceballos confirma este pensamento baseado na teoria da pedagogia histórico-crítica dizendo:

Uma família é um âmbito natural da educação; mas essa educação não é realizada no vazio, mas em situações concretas de trabalho e convivência que devem ser favorecidas e utilizadas. A família é uma comunidade de trabalho e de amor; é o lugar em que os verdadeiros valores são descobertos e vividos, entre eles os relacionados ao trabalho e que são a base das virtudes humanas, como indústria, ordem, perseverança ou solidariedade. (CEBALLOS, 2012, p.371).

No trabalho doméstico, realizado pelas crianças dentro de casa, sob a supervisão dos pais e adultos familiares, encontram-se estas “situações concretas” que evoca Ceballos. E isso na convivência da comunidade familiar. Por exemplo, a criança pode forrar sua cama depois de levantar-se, ajudar a lavar a louça, ou varrer um espaço. Essas tarefas são trabalhos domésticos controláveis e supervisionáveis pelos pais ou outros adultos da família com as crianças.

Ceballos (2012) deixa perceber, já no seu texto, alguns benefícios deste trabalho doméstico das crianças dentro de casa, da família. Antes de desenvolver este assunto, uma pergunta faz-se importante: como e em que o trabalho em geral e particularmente o trabalho das crianças é educativo?

5.3.2 O processo educativo pelo trabalho de maneira geral

Antes de ser uma atividade educativa, o trabalho tem uma importância na vida humana. É por esta importância que o trabalho humano é educativo. A atividade de trabalhar participa do desenvolvimento do ser humano. Para Arendt (2016), ela faz parte do condicionamento humano de maneira ontológica. Mas também o trabalho é uma atividade que corresponde melhor ao processo biológico de seu corpo humano. A filósofa afirma:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida (ARENDRT, 2016, p.133).

O homem educa-se e forma-se pelo seu próprio trabalho. No caso das crianças, no seio da família este processo é ativo e verificável no trabalho doméstico em casa, com os familiares. Assim pode se dizer que o homem aprende a cuidar, educa-se e a cuidar dos seus

familiares pela atividade do trabalho doméstico, dentro de casa. Se como criança ele já o faz, como adulto e responsável o fará melhor, com muita dedicação e empenho.

A vida pessoal e a manutenção da família, sendo as duas finalidades do trabalho doméstico, enquanto trabalho e atividade de casa, acontecem na sua forma cotidiana e concreta. O trabalho é então ao mesmo tempo instrumento de sobrevivência material da vida e instrumento da construção da identidade pessoal e social do ser humano. Portanto, o trabalho tem assim, para as famílias e por extensão para toda a sociedade, um papel primordial de cuidar e de manter a vida humana e social. E Karl Marx na obra *O Capital*, já dizia:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade - é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p.50).

Esta concepção do trabalho, como criador de valores, faz do trabalho, sobretudo o trabalho doméstico dentro de casa, um lugar de aprendizagem da vida e de seus valores. O trabalho, as tarefas de casa, são uma verdadeira escola de vida. O trabalho doméstico das crianças dentro de casa forma, educa para a vida sociopolítica. O trabalho é geralmente considerado como o lugar da aprendizagem da vida. Mais que a dimensão afetiva, o trabalho determina concretamente a vida e a direciona. (BROEK, 2016).

Van de Broek, (2016), antropóloga e filósofa, mostra que pelo trabalho o ser humano descobre a primeira maneira de realizar-se, de determinar-se, de orientar-se e de educar a si próprio. É o primeiro lugar de descobrir também as suas capacidades e seus limites. Broek afirma:

Quando uma pessoa começa a trabalhar, ela "se encarrega de sua vida": ela a orienta, ou pelo menos concorda com ela. O trabalho é uma atividade característica do ser humano, capaz de construí-lo, desenvolvê-lo e enobrecê-lo. seja manual, ou melhor, intelectual, além das obras que produzimos, ele nos qualifica. Através de nossas realizações, adquirimos habilidades, descobrimos a nós mesmos e colocamos nossa marca no mundo (BROEK, 2016, p.139).

Se para Van de Broek o trabalho estrutura o ser humano, o determina e orienta, para João-Paulo II (2012), é principalmente pelo seu caráter educacional. Trabalho e laboriosidade, segundo o papa, condicionam o processo educativo.

(...) trabalho e laboriosidade condicionam também *o processar-se da educação* na família, precisamente pela razão de que cada um « se torna homem » mediante o trabalho, entre outras coisas, e que o fato de se tornar homem exprime exatamente a finalidade principal de todo o processo educativo. Como é evidente, entram aqui em

jogo, num certo sentido, dois aspectos do trabalho: o que faz dele algo que permite a vida e a manutenção da família, e aquele outro mediante o qual se realizam as finalidades da mesma família, especialmente a educação. (JOÃO PAULO II, 2012, p.35).

A relação trabalho e educação, sendo “ontológica” segundo Saviani (2007), devido à educação contida dentro da atividade de trabalho, certas situações de trabalho infantil são toleradas e permitidas por causa desta prioridade dada ao formativo e a educação em si. O caso histórico é o exemplo de Marx e Engels que viam como alternativa, no lugar da interdição completa do trabalho infantil que eles criticavam severamente, tolerar o que já existia, uma proposta de introduzir e integrar o caráter formativo e educativo deste trabalho. O professor e pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda (2010) comentando Marx e Engels, sobre a questão do trabalho infantil afirma:

A combinação do trabalho na fábrica com o processo formativo aparece como uma alternativa para o trabalho infantil. Marx proporá uma subdivisão das crianças, para fins de trabalhos, em três grupos etários: “dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 anos” “com horários diários, respectivamente, de 2, 4 e 6 horas”, combinando esse trabalho com atividades formativas (MANACORDA, 2010, p.48).

No Brasil, o programa nacional, Jovem Aprendiz⁴¹ criado em 2005, é um dos exemplos desta “tolerância” do trabalho infantil, devido ao caráter formativo a aprendizagem que ele implica, desde sua fase embrionária em 1819, na Bahia, sobre a apelação de “Seminário dos Órfãos” (PEDREIRA, 2019, p.137). No seminário dos órfãos, as “crianças a partir de cinco anos de idade eram encaminhadas às oficinas, como aprendizes”.

“A ideia do trabalho como um instrumento disciplinador da criança pobre sempre esteve presente no Brasil” (RANGEL; CRISTO, 2004 *apud* PEDREIRA, 2019, p.137). O que é inconcebível hoje em dia é fazer trabalhar, de qualquer maneira uma criancinha de 5 anos, se este trabalho não está adaptado a ela. A criança que trabalha em sistema que respeita as condições e características específica dela, que respeita as características do trabalho que cabe a ela realizar, forma-se e educa-se.

⁴¹ Jovem Aprendiz ou Menor Aprendiz: é um programa do governo brasileiro que se realiza em uma forma de contratação, criada a partir da Lei da Aprendizagem, de 2000. O objetivo é estimular o emprego entre jovens, principalmente aqueles que nunca tiveram trabalho e oferecer capacitação profissional a eles. O aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo também capacitação específica na área em que esteja empregado. A legislação determina que médias e grandes empresas tenham de 5% a 15% de seus funcionários como aprendizes. O jovem pode trabalhar, no máximo, dois anos como aprendiz. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/12/05/como-funciona-programa-jovem-aprendiz.htm?cmpid=copiaecola> acesso em: 18 dez, 2019.

Pode-se então dizer que só a educação, só o caráter educativo e formativo do trabalho possibilita o fato que o trabalho possa ser feito pelas crianças. O que é obviamente o caso do trabalho doméstico das crianças dentro do âmbito familiar, sob a supervisão cuidadosa dos pais e demais familiares adultos. O trabalho doméstico das crianças dentro de casa, na medida em que as suas características estão respeitadas, torna-se realmente um lugar de desenvolvimento humano. É o que permitiu a Lukács dizer que o trabalho, no sentido ontológico, é “o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades” (1978, p.78). O filósofo húngaro pensa e estima que, como ponto de partida da humanização, vindo de si próprio, os valores humanos emanam da atividade laboral, de seu trabalho. O György Lukács afirma:

“como o único âmbito desse desenvolvimento, todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado. Interessa-nos exclusivamente afirmar que tudo aquilo que no trabalho e através do trabalho surge de expressamente humano constitui, precisamente, aquela esfera do humano sobre a qual – direta ou indiretamente – baseiam-se todos os valores” (LUKÁCS, 1978, p.78).

Todo trabalho tem então um esquema de educação por causa da estrutura cognitiva que ele cria na pessoa e especificamente na criança, durante a sua atividade laboral (BORGES; TAMAYO, 2001). Como este processo realiza-se especificamente nas crianças? Como as crianças, enquanto filhos, entram neste processo de educação pelo trabalho especificamente doméstico?

5.3.2.1 O processo educativo das crianças pelo trabalho doméstico

Este processo educativo realiza-se na família. A família é vista como:

[...] um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Ela tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22).

Como “sistema social pela transmissão de valores” (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22) a família é a base da educação. As autoras continuam afirmando sobre este papel primordial da família no processo de desenvolvimento humano:

Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família) (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22).

Neste contexto, significa dizer que as ocorrências e as experiências em família possibilitam a formação de um conjunto de atitudes.

5.3.2.2. Explicação e adaptação do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner no processo educativo pelo trabalho doméstico⁴²

Para entendermos como isso acontece vamos nos apoiar no Modelo Bioecológico (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo - PPCT) de Urie Bronfenbrenner (1996). Pode-se adaptar e converter o Modelo Bioecológico – PPCT em ECFI.

Processo = Educação, Pessoa = Criança/filho, Contexto = Família como ambiente e Tempo = Idade da Criança/Filho. No final da conta daria: Educação, Criança, Família e Idade – ECFI. Modelo Bioecológico da Educação da Criança na Família segundo a Idade com o trabalho de casa como meio e instrumento de educação. A explicação do ECFI sobre inspiração e adaptação do Modelo Biotecnológico PPCT.

a) Processo (educacional) Segundo o pensamento de Bronfenbrenner (1996) e como explica Silva (2019) “é um ‘constructo’ que permite entender a interação entre os organismos e o meio ambiente, sendo considerado o “núcleo do Modelo” Biotecnológico” (p.19). Nesta pesquisa, o processo refere-se ao processo educativo do filho enquanto criança. É o caminho formativo, educativo da criança onde os pais são os principais autores e protagonistas com o próprio filho. É o exercício da paternidade e/ou da maternidade. É o envolvimento paterno e/ou materno na educação dos filhos (SANTOS, MOREIRA, 2016). Existe então uma interação relacional dentro este processo educativo. É nesta ótica que o próprio Bronfenbrenner fala do processo como um mecanismo de interações, permitindo o início e a continuação do desenvolvimento do filho enquanto criança. Ele o classifica como máquinas ou motores do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p.6).

⁴² Esta explicação e adaptação é própria da nossa reflexão segundo o processo educacional família com trabalho e especialmente doméstico, como meio e instrumento de educação dos filhos enquanto crianças. Esta explicação e adaptação não se encontra em nenhum livro ou documento consultado. É próprio desta pesquisa sob inspiração do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1994; 1996).

Esta “maquinação” tem por finalidade a educação concreta, o desenvolvimento humano da pessoa, do filho, enquanto criança, que é o segundo elemento indispensável do Modelo Bioecológico – PPCT ou do ECFI.

No presente estudo, faz parte deste processo educacional a pedagogia “histórico-crítica” de Saviani (2005; 2007). Esta pedagogia que se inicia na história (evento) passando pela crítica para formalizar-se numa teoria e volta na prática, na aplicabilidade do que foi formalizado na teoria (Ver nossa explicação no item acima intitulado: “Educar pelo trabalho doméstico na contemporaneidade: uma emergência”). É o trabalho doméstico, como trabalho de casa realizado pela criança, enquanto filho, ajudando na aplicabilidade da teoria com a didática de serviço da comunidade familiar. (RENARD 2012; CORTELLA, 2017) Os pais, servindo-se do princípio de subsidiariedade, ajudam os filhos nas primeiras responsabilidades de tomar consciência do que cabe a eles fazer (SAMPAIO, 2011). Suscita a responsabilidade para si próprio e para os outros da comunidade familiar (CEBALLOS, 2016).

b) Pessoa (criança) é o objeto do processo educacional. É a pessoa para qual é dirigido o processo em primeiro lugar. Mas também para Bronfenbrenner o segundo elemento de pessoa no Modelo Bioecológico, o autor do processo, nesta pesquisa são os pais (BRONFENBRENNER, 1996). Mas queremos destacar o aspecto da criança como objeto principal do desenvolvimento. Mesmo se pelo princípio da generatividade a criança é também participante, de uma maneira específica ao desenvolvimento da paternidade e/ou da maternidade.

Criança refere-se à pessoa do filho ainda na infância ou adolescência. Ela é caracterizada pela fragilidade física, psicológica, racional e afetiva (PIAGET, 1970, 1980 2003). As crianças, enquanto filhos, estão neste estado de debilidade e vulnerabilidade daquele que é ou será educado, a vulnerabilidade não é só próprio do estado de criança, é próprio especificamente do processo educativo (QUINTEIRO, 2005; CEBALLOS, 2016). Mesmo a pessoa adulta que pretende entrar num processo de educação ou de formação necessita entrar neste quadro de “vulnerabilidade”. A educação passa pela aprendizagem. (FREIRE, 2006). Aprendizagem é parte material do processo educativo. Para que a aprendizagem seja objetiva, deve haver primeiro e primordialmente esta vulnerabilidade que, para um filho enquanto criança é um fato, porque ainda depende dos adultos e particularmente dos pais.

Esta vulnerabilidade na criança é fisicamente manifestada pelo tamanho do corpo, racionalmente pelo desconhecimento, psiquicamente e psicologicamente pela inocência e a dependência radical dos adultos, particularmente dos pais. Esta vulnerabilidade infantil é o

lugar onde será trabalhada como “uma massa” no processo educacional. Nesta vulnerabilidade, encaixa-se todo o processo educativo implicando limites e proibições, leis e princípios, encorajamento e desejos (MOREIRA, CARVALHO, 2010). A criança vai assim progressivamente construindo seu jeito de ser, permitindo o surgimento dos primeiros traços de sua subjetividade e personalidade. (QUINTEIRO, 2005)

Subjetividade e personalidade entendidas aqui como uma sorte de identidade comportamental dinâmica. Significa que, na primeira educação familiar, a criança forma, com a ajuda dos pais, e demais parentes do meio familiar sua individualidade, sua singularidade, sua intimidade comportamental consciente e inconsciente. O que forma, como diz no linguajar comum, o seu “jeitinho” único de ser e de estar, que vai, ao mesmo tempo, assumir um dinamismo constante ao longo da história de vida, fazendo as passagens das etapas de criança para adolescente e adulto (ITAQUI; IENSEN, 2014). Neste sentido, o processo educativo implica todas as capacidades latentes da pessoa humana desde a infância, seus aspectos físicos e espirituais, psicológicos até a fase adulta em que a pessoa entra numa certa autonomia a respeito do seu próprio desenvolvimento. O processo educativo de toda criança implica então todos os aspectos da sua pessoa humana. A vida física, psicológica, racional, emocional, incluindo a vida relacional.

A pessoa, a criança a ser educada revela-se então um ser biopsicológico, cujas disposições são necessárias ao processo educativo. A criança precisa de maneira concreta obedecer. No caso do trabalho doméstico precisa fazer a vontade dos pais, dos adultos. É necessário criar uma proximidade psicológica porque fisicamente ela existe obviamente do fato da convivência no mesmo ambiente, no mesmo contexto (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

c) Contexto (familiar) Corresponde para o fundador do Modelo Bioecológico, ao ambiente que implica o ambiente familiar e extra familiar. No caso desta pesquisa, o contexto corresponde somente ao ambiente familiar. É o meio “bioecológico” para retomar o termo próprio de Bronfenbrenner (1996). É o elemento no qual se organiza o sistema bioecológico. É o meio de vida da pessoa e o lugar onde decorre o processo educacional.

No caso da teoria da bioecologia, o contexto corresponde a um conjunto de ambientes encaixados uns nos outros, permitindo uma interseção entre os ambientes. Todos sendo baseados no primeiro, que é o meio familiar. Nos fundamentos epistemológicos da família, foi sucintamente destacado estes quatro ambientes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

No presente estudo, o ambiente correspondente é só o familiar, na sua pureza. É só o lugar-casa que fisicamente é demarcado (DONATI 2011). Justamente o trabalho doméstico não pode acontecer fora de casa para as crianças, senão torna-se um emprego fora do meio familiar. É o que corresponde, segundo a linguagem de Urie Bronfenbrenner, ao microsistema (1996). Ele o define como sendo: “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, experimentados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18), que corresponde às atividades dentro de casa, que são próprias do trabalho doméstico das crianças sob a supervisão dos pais e outros adultos.

Este contexto familiar é protetor do trabalho doméstico na sua essência. É o “*biotop*”, é o meio de subserviência da criança no seu trabalho-serviço da comunidade familiar. Ele corresponde ao desenvolvimento da criança enquanto filho, sob o olhar dos adultos, pais ou não. Pode-se dizer que mesmo se do lado psicológico o ambiente familiar pode ser influenciado, para outro ambiente exterior ele não é “poluído” pelo outro tipo de atividade laboral que não vem propriamente dele e que não é adaptado às crianças. Toda família é protetora de seus membros, sobretudo das crianças, que estão no tempo de fragilidade e vulnerabilidade. (SANTOS, MOREIRA, 2016) O que é este tempo para a criança?

d) Tempo (idade) - este elemento no Modelo Bioecológico é o último. É a temporalidade tomada no sentido cronológico e segundo o teórico o “cronossistema”, no sentido de evento; a historicidade que marca os momentos da vida (BRONFENBRENNER, 1996). Em nosso trabalho o tempo refere-se mais a temporalidade cronológica. O que quer dizer concretamente, a idade da pessoa, e quando falamos de filhos incluímos criança e adolescentes.

O tempo, a idade segundo a lei, a maioridade (BRASIL, 2010). Antes da completude desta geralmente fala-se do trabalho infantil. O filho nesta pesquisa, sendo criança ou adolescente, não pode ser considerado “trabalhador infantil” porque o trabalho doméstico que se fala aqui é trabalho doméstico no sentido daquilo que participa a própria emancipação da humanidade da criança, isto é, ao próprio desenvolvimento da criança ou do adolescente enquanto filho. É o trabalho como a proposta da OIT que significa:

As tarefas domésticas realizadas pelas crianças em seus próprios lares, em condições razoáveis e sob a supervisão daqueles que estão próximos, são parte integrante da vida familiar e de seu crescimento e, sem dúvida, são positivas. No entanto, quando essas cargas de trabalho interferem na educação das crianças ou são excessivas, elas podem ser equiparadas ao trabalho infantil (OIT, 2011. Online) .

No trabalho doméstico, a imaturidade tem grande relevância na medida em que permite mensurar quantitativa e qualitativamente o trabalho realizado, ou seja, a quantidade de tarefas e o tempo destinado para sua conclusão, respeitando sempre a faixa etária e as condições físicas da criança ou adolescente. O trabalho das crianças, enquanto trabalho dentro de casa, é natural e está incluído na história do desenvolvimento do ser humano.

O processo educativo dos filhos, enquanto crianças pelo trabalho, de maneira especial pelo trabalho doméstico, pode seguir o Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1996), passando por uma adaptação específica onde Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – PPCT (Modelo Bioecológico), torna-se Educação, Criança, Família e Idade - ECFI.

Adaptando o Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano, com a didática e o princípio da subsidiariedade, quais seriam os benefícios trazidos para os filhos, enquanto crianças, no processo educativo que usa o trabalho doméstico como meio de educação?

6 O TRABALHO HUMANO: VALOR E BENEFÍCIOS DO TABALHO DOMÉSTICO NA VIDA DOS FILHOS.

Este último capítulo de nossa pesquisa trata dos benefícios e valor do trabalho e particularmente do trabalho doméstico para os filhos. Apontar os benefícios do trabalho doméstico é falar dos impactos positivos da atividade de casa para os filhos. Quais seriam? Segundo o pensamento metafísico aristotélico da anterioridade do ato em relação a potência (PHILIPPE, 2002; WOJTYLA, 2011), necessitamos, para mostrar os benefícios do trabalho doméstico para as crianças enquanto filhos, ainda no processo de “tornar-se”, identificar o seu valor na vida do homem. Desta forma, antes de elencar os pontos positivos, convém mostrar, de maneira geral, o valor do trabalho para o homem.

6.1 O VALOR DO TRABALHO PARA O SER HUMANO

É valoroso todo trabalho que tem uma grande importância (AURÉLIO, 2008). E o trabalho enquanto atividade tem uma grande importância para o homem e para a sociedade na qual ele vive. Será destacado nesta seção três lugares onde se manifesta a importância e o valor da atividade laboral. O trabalho tem valor antroponológico, social e econômico.

6.1.1 O valor antroponológico do trabalho

O valor antroponológico do trabalho refere-se à importância da atividade laboral em relação à vida enquanto humano. De acordo com João Paulo II, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto de seu trabalho (JOÃO PAULO II, 2012), isto é, o homem é aquele que é autor e fim de seu próprio trabalho e isso de maneira ontológica. Em outras palavras, a atividade laboral não pode ser separada do ser humano e de sua vida.

A questão ontológica é ligada, segundo a metafísica clássica⁴³, a questão da identidade do ser e de sua existência e não existência (ARISTOTELES, 2002). Se o trabalho é uma categoria ligada à essência ontológica do homem, pode-se dizer que, a atividade laboral faz parte da condição do ser humano enquanto ser. Dermeval Saviani (2007), procurando o fundamento ontológico entre trabalho e educação, acaba por nos revelar também o fundamento ontológico da atividade laboral:

⁴³ Refere-se a metafísica aristotélica, desenvolvida no seu livro a *Metálica*

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência (SAVIANI, 2007, p.154).

O homem não só existe de fato, mas ele produz a sua existência, ele faz-se existir pelos meios que ele produz para si mesmo. Saviani retoma aqui um pensamento do fundamento ontológico do trabalho de Marx e Engels (1974). Para eles, a distinção ser humano racional e os outros seres não racionais fazem plenamente e profundamente só no fato do homem ter capacidade de produzir seus meios materiais de existência. Eles afirmam:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p.19).

Então se o ser humano é sujeito de seu trabalho, o que quer dizer aquele que trabalha, ele é também do mesmo jeito aquilo que é produzido; é objeto e fim da sua própria atividade laboral. O trabalho tem centralidade na vida do ser humano, na sua própria identidade e na sua identificação em relação aos outros (MARX, ENGELS 1974; SAVIANI, 2007).

Arendt (2016), nesta ótica, vai um pouco mais longe destacando e colocando em evidência este aspecto não só ontológico, mas também antropológico do trabalho, enquanto categoria e atividade humana. Ela afirma:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida (ARENDR, 2016, p.133).

Conforme o pensamento da autora, o trabalho não pode ser separado da condição do ser enquanto humano. Ele é parte integrante do seu condicionamento humano. O homem na sua condição humana é trabalhador (ARENDR, 2016) e, condicionado pelo trabalho, o homem produz os valores sociais e econômicos da sua existência. Como isso é realizado?

6.1.2 O valor socioeconômico do trabalho

O valor socioeconômico do trabalho manifesta-se mais do que seu valor ontológico. Ou seja, é o mais visível. Neste sentido, João Paulo II apresenta o trabalho como sendo um “componente fixo”, como “a chave essencial” de todas as questões sociais (JOÃO PAULO II, 2012, p.14). Assim podemos olhar o valor do trabalho em dois aspectos para entender seu valor socioeconômico. O trabalho como meio de produtividade da vida individual e comunitária ou social. Esta produtividade manifesta-se não só em bens materiais visíveis, mas também em bens imateriais e invisíveis.

A produção dos bens materiais visíveis e palpáveis é o primeiro papel social do trabalho do homem. O ser humano, pelo seu trabalho, cuida-se e produz meios de sobrevivência, de alimentação, moradia, passando pela produção dos meios de transporte e de comunicação... O homem cria as coisas úteis para sua própria vida e para a vida da sociedade. O ser humano, conforme Karl Marx, é produtor da sociedade no qual ele vive:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem -quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p.50).

Esta produção é ligada ao trabalho emprego, trabalho assalariado. Útil para manutenção, por exemplo, da família e suas necessidades. João Paulo II estima neste sentido que o trabalho constitui a família. É por ele que a família existe concretamente. O Papa afirma:

O trabalho, de alguma maneira, é a condição que torna possível a fundação de uma família, uma vez que a família exige os meios de subsistência que o homem obtém normalmente mediante o trabalho... O que faz dele algo que permite a vida e a manutenção da família (JOÃO-PAULO II, 2012, p.35).

O trabalho tem este papel de produtividade na vida e na sociedade. A questão do desemprego é um problema social grave, faz entender melhor a questão da dignidade que dá o trabalho ao ser humano como bem imaterial e invisível (JOÃO-PAULO II, 2012).

Será que estes valores invisíveis do trabalho são diretamente ligados a questão de emprego? Certamente não, na medida em que o trabalho é fonte de formação e educação, como estamos tratando nesta pesquisa.

O processo educativo das crianças pelo trabalho é uma produtividade não material mais palpável na sociedade. Então, o que são estes benefícios do trabalho e particularmente doméstico para os filhos, enquanto crianças num âmbito familiar?

6.2 O VALOR E OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO PELO TRABALHO DOMÉSTICO PARA OS FILHOS

Se o trabalho, enquanto atividade laboral, já tem por si só valor antropológico, socioeconômico, para o ser humano, qual será o valor específico do trabalho doméstico para as crianças enquanto seres humanos, ainda no processo de desenvolvimento? E quais são ou podem ser os benefícios desde trabalho particular de casa?

6.2.1 O valor do trabalho doméstico para os filhos

Falar do trabalho doméstico é ordinariamente falar de um trabalho sem muito valor social, como tem, por exemplo, um advogado, um engenheiro. Só pelo nome e pela apelação, o trabalho doméstico é sem valor, fato que faz referência às tarefas de casa. A prova é que o salário dos trabalhadores domésticos é muito limitado. Aqui é bom já dizer não se fala de um trabalho doméstico emprego ou profissão. O trabalho doméstico ao qual fazemos alusão é aquele da criança dentro de casa sob a supervisão dos pais e adultos da comunidade familiar.

Este trabalho das crianças dentro de casa tem valores e importância para os filhos. Destacamos os dois mais óbvios: o seu valor educativo e seu valor de integração dos filhos na comunidade familiar. Estes valores são vistos a partir do bem que traz a atividade laboral para os filhos enquanto crianças.

a) o valor educativo

Analogamente ao jovem aprendiz, o trabalho doméstico dentro de casa é uma opção de formação, de ensino. É um momento exclusivo de aprendizagem para os filhos. Vários teóricos sempre sustentam o valor educativo do trabalho em geral.

O próprio Marx tolerou o trabalho infantil só com opção formativa⁴⁴. Se num contexto quase de exploração, Marx permite, por falta de opção alternativa, ele será uma

⁴⁴ “A combinação do trabalho na fábrica com o processo formativo aparece como uma alternativa para o trabalho infantil. Marx propõe uma subdivisão das crianças, para fins de trabalhos, em três grupos etários: “dos 9 aos 12, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 anos” “com horários diários, respectivamente, de 2, 4 e 6 horas”, combinando esse trabalho com atividades formativas” (MANACORDA, 2010, p. 48).

alternativa bem possível, quando todos os direitos da criança são respeitados, dentro do âmbito propriamente educativo que é a casa familiar.

Para Dermeval Saviani (2007), o valor educativo do trabalho é inserido na atividade laboral, no sentido em que não podem ser separados o trabalho e a educação. Para o autor, existe uma relação de dependência de ordem ontológica entre as duas atividades humanas. O teórico da pedagogia histórico-crítica mostra que as duas atividades são exclusivamente humanas, e por perguntas mostra a razão pela qual elas são exclusivamente humanas. Saviani declara:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (SAVIANI, 2007, p.152)

Esta dependência ontológica entre as duas categorias, trabalho e educação, é o que fundamenta a teoria histórico-crítica como uma pedagogia da *práxis*.

Nesta linha de pensamento sobre o valor educativo do trabalho, encontram-se, além de Saviani, autores como Gramsci, Frigotto, Ciavatta, Ramos, dentre outros, que estudam o trabalho como princípios educativos. Se para eles o trabalho é um princípio educativo, isso significa que eles incluem preferencialmente as crianças e os adolescentes, os adultos são uma exceção que confirma a regra. Sendo que a educação é primeiramente para as crianças, pessoas ativamente em processo de desenvolvimento.

O valor educativo do trabalho faz dele um princípio educativo importante, que pode servir para a educação institucional e formação escolar e para a educação informal familiar. Os teóricos acima citados, resumindo este princípio, afirmam, nesta perspectiva:

O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, *mamíferos de luxo* (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.67).

E para mostrar que este valor educativo do trabalho não é exclusivo para as escolas institucionais, os autores insistem mostrando que o princípio educativo está muito além dos muros das escolas.

O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.67).

Este dever e este direito, que é a atividade laboral, não é exclusivo para adultos. As crianças, os filhos adultos e futuros pais são chamados a conviver com a comunidade familiar. O trabalho doméstico das crianças dentro de casa favorece o valor do cuidado do outro, pelo cuidado e dedicação aos outros membros da comunidade familiar.

b) O valor relacional (vida com os outros)

O valor relacional é próprio do contexto familiar. Donati (2011) trata da família como “uma relação social plena ou completa” (p.55). Pelo trabalho doméstico, as crianças dentro de casa, aprendem o serviço da comunidade familiar através do serviço do pai, da mãe ou dos irmãos e outros membros da família.

Segundo Ceballos (2012) João Paulo II, aprovando⁴⁵ a carta sobre o direito da família disse:

A família constitui mais que uma unidade jurídica, social e econômica, é uma comunidade de amor e solidariedade insubstituível para o ensinamento e transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais, religiosas, essenciais para o desenvolvimento e bem estar de seus próprios membros e da sociedade (JOÃO PAULO II *apud* CEBALLOS, 2012, p.371). CONFERIR ESTA CITAÇÃO

O valor educacional do trabalho, especialmente do trabalho doméstico, e o seu valor relacional reúnem-se no valor do serviço. O trabalho doméstico dos filhos, enquanto crianças, é um serviço a si próprio, para as crianças, e um serviço para a comunidade familiar. O que faz descobrir que o trabalho doméstico permite aquisição de algumas qualidades para o bem dos filhos e da comunidade familiar. Quais são ou podem ser estas qualidades? Ou seja, quais são os benefícios objetivos e subjetivos do trabalho doméstico no processo educativo dos filhos?

6.2.2 Os benefícios da educação pelo trabalho doméstico para os filhos

Antes de tudo, precisamos salientar que, no processo de desenvolvimento humano, a família geralmente coloca o seu foco na educação dos filhos. Esta escolha não é só um pensamento bem organizado e formal, ela ocorre naturalmente. É um apelo interior e

⁴⁵ A carta sobre os direitos da família foi aprovada no dia 22 de outubro 1993.

profundo, uma exigência da própria natureza dos pais enquanto pais. É o dever e expressão da sua responsabilidade enquanto pais de criar, educar os filhos com desejo de crescimento físico, intelectual e psicológico deles. Então, os pais educam, ensinando a fazer, a realizar ou ainda permitindo aos filhos imitá-los. E os filhos, por sua vez, ficam naturalmente dispostos a serem educados.

Conforme pensa Silva e Lacordia (2016):

Na infância, aprendem-se os primeiros passos da vida, onde se conhece e desenvolvem-se as principais habilidades. É através destas experiências e até dos traumas vividos que se desenvolve também a personalidade da vida adulta. Deve-se ter uma atenção especial nos primeiros anos (SILVA; LACORDIA, 2016, p.3).

A infância é a fase de construção da criança. Os benefícios da educação pelo trabalho doméstico são as capacidades desenvolvidas ou que podem ser desenvolvidas durante o processo educativo na infância. O desenvolvimento passa por um crescimento concreto que o corpo físico deixa perceber. Mesmo se o desenvolvimento vem primeiro, do interior, a manifestação exterior é perceptível pela aquisição de qualidades e hábitos novos.

O homem faz-se fazendo, trabalha-se trabalhando, cria-se criando, transforma-se transformando (MARX, 2017; JOAO PAULO, 2012; ARENDT, 2016). O que o trabalho doméstico das crianças, enquanto filhos, transforma, cria, faz neles? Podemos classificar os benefícios segundo três categorias: físicos, comportamentais (psicológicos), e espirituais (éticos e cognitivos). É bom ressaltar, que esta distinção não os separa na realidade concreta.

a) Os benefícios físicos: força e resistência física da corporalidade

O trabalho, sendo uma atividade que implica a pessoa física, implica também a corporalidade, parte importante da educação. Ter uma atitude física constrói. A primeira educação é física. Na infância vai iniciar-se com as posições corporais; bem sentar-se, por exemplo, bem andar. A educação física é a primeira educação que recebemos. (PLATÃO, 2012). E toda educação física passa pelos exercícios. Fazer suas tarefas domésticas como ajudar os pais ou outros adultos, ou fazer o que já tem capacidade de realizar faz parte dela. Os filhos, enquanto crianças, têm a necessidade de mover-se, praticar a aprendizagem dos primeiros passos:

Um estilo de vida ativo pode trazer muitos benefícios para quem o pratica. (...) a atividade física quando praticada regularmente pode preservar a saúde do homem ou até melhorá-la. (...) E mesmo adultos a manutenção de uma vida ativa auxilia na prevenção das doenças crônicas não transmissíveis. (SILVA, LACORDIA, 2016, p.8)

No aspecto da saúde, é conhecido e comprovado que as atividades físicas fazem parte do desenvolvimento, corporal, psicológico e intelectual das crianças. E implicar uma criança nas atividades de casa ajuda as mesmas a não ficar paradas, porque pode desenvolver uma doença. A obesidade é conhecida na população infantil, por exemplo, mesmo quando as causas não são só a falta de exercícios físicos. Um exemplo no movimento de escotismos juvenil com finalidade educativa, fundado em 1907 por Baden Powell, forma os jovens com a uma vida prática, ativa na natureza, de sobrevivência nas dificuldades, em equipe ou sozinho. As atividades são as tarefas cotidianas de casa, mais algumas atividades esportivas.

b) Os benefícios comportamentais ou psicológicos: a força psicológica, a capacidade de ir além das dificuldades.

O trabalho doméstico é uma grande estimulação comportamental para os filhos. A confrontação ao real permite a estes fazerem face à dificuldade de algumas situações da vida. Se os filhos nunca experimentarem a dificuldade, mesmo numa tarefa doméstica, eles não vão superar as coisas difíceis da vida. Broek afirma:

O trabalho, sobretudo o manual em particular, dá à pessoa a oportunidade de encarar a realidade e se ajustar a ela, a experiência que influencia outras áreas de sua existência, incluindo o domínio relacional. Autonomia e autoconfiança também são ativos valiosos para entrar em um relacionamento justo com outra pessoa (BROEK, 2016, p.140).

Pelo trabalho doméstico, os filhos formam-se na responsabilidade da vida de trabalho e na responsabilidade por si e pelos outros. A estrutura do trabalho nestes três momentos forma os jovens a não cair no imediatismo que propõe a sociedade moderna. O Papa Francisco insiste e convida os pais a educar pela paciência:

A época atual, em que reina a ansiedade e a pressa tecnológica, uma tarefa importantíssima das famílias é educar para capacidade de esperar.[...] O adiamento não é negar o desejo, mas retardar a sua satisfação. Quando as crianças ou adolescentes não são educados para aceitar que algumas coisas devem esperar, tornam-se prepotentes, submetem tudo à satisfação das suas necessidades imediatas e crescem com o vício do “todo e imediatamente” (FRANCISCO, 2016, p.225).

A interpretação deste trecho ajudar a entender a importância do trabalho doméstico na saúde mental dos filhos enquanto crianças. Pode existir nas famílias contemporâneas crianças com forte problema de ansiedade que o trabalho doméstico pode ajudar a controlar. É conhecido que no mundo dos adultos muitos fazem terapias com o viés laboral para sair de um problema mental.

c) Benefícios éticos e cognitivos.

Este grupo de benefícios é o mais evidente a se perceber nas crianças. É a formação e criação dos hábitos e virtudes para as crianças enquanto filhos. Pela força de agir, de trabalhar, formam-se nas crianças costumes, hábitos. O trabalho doméstico, como atividade, disponibiliza a criação e o cultivo de alguns hábitos.

O primeiro hábito cultivado pelos filhos enquanto crianças, é o hábito de trabalhar. O trabalho doméstico vai criar nos filhos esta facilidade de fazer, de servir (SAVIANI, 2011) porque habituar a fazer torna-se como uma segunda natureza. Segundo Ceballos (2012) é a primeira coisa que uma criança descobre, o sentido do trabalho. “A primeira tarefa dos pais, como chefes da escola de trabalho da família, é ajudar cada criança a descobrir o significado do trabalho humano, pois favorece a humanização do homem e suas relações familiares e sociais”. (p.372).

Criar e formar nos filhos o hábito de trabalho. Este hábito nasce da repetição constante deste. O trabalho doméstico das crianças dentro de casa favorece estes costumes. Um filho que tem costume de trabalhar vai descobrir a importância do trabalho na vida e na vida futura ele será responsável por seus compromissos.

O filho que trabalha não só aprende o que é o trabalho, mas ainda, ele sabe trabalhar. Ele sai de um conhecimento teórico do que é o trabalho para a prática. Nas suas tarefas domésticas ele vai adquirindo virtuosidade no que ele sabe fazer. Assim o trabalho doméstico é meio de aperfeiçoar-se. (JOÃO-PAULOII,2012; PHILIPPE, 1996). Esta autotransformação pelo trabalho doméstico passa também pelo hábito. É o fato de passar do não conhecimento de algo para um conhecimento adquirido pelo trabalho regular. Saviani diz neste sentido que:

Adquirir um habitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência, faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que ele se fixem [...] Adquirido o habitus, atingida a segunda natureza, a interrupção de atividade ainda que por longo tempo não acarreta a reversão (SAVIANI, 1991, p.19)

Habitus refere-se aqui a esta novidade adquirida numa maneira particular de trabalhar, de realizar, que vai constituir a segunda natureza ou a nova natureza do trabalhador. O que corresponde do lado ético, ao que Aristóteles (2009) chama de “virtudes”, na obra “Ética a Nicômaco”.

Além destas aquisições do conhecimento do sentido do trabalho e do habitus, a criança pode adquirir várias outras virtudes éticas. A estrutura cognitiva da atividade laboral pode criar a paciência na criança, no sentido que todo trabalho respeita um processo bem organizado, que não dá para pular etapas. O sentido do dever também pode surgir como

virtude que desenvolve na criança fidelidade ao trabalho doméstico que recebe dos pais dela. O fato de cumprir seu dever o prepara para a responsabilidade no futuro. Pode-se também citar o sentido da cooperação com os demais, no sentido da organização e do respeito do trabalho dos outros. Mais as virtudes de insistência, persistência, perseverança (CEBALLOS, RENARD, 2012) nascem a partir da atividade laboral, do fenômeno de penalidade da dificuldade.

O trabalho doméstico dentro de casa é para os pais e filhos um lugar de cooperação no processo da educação, mesmo se os pais por responsabilidade tenham mais peso nesta cooperação. A educação pelo trabalho tem particularmente esta cooperação como um pilar na sua metodologia. Sendo uma educação prática, no sentido que tem uma práxis, particularmente do lado das crianças, precisa ser um lugar de grande abertura. Os pais, pela subsidiariedade permitem esta participação efetiva dos filhos ainda crianças. A pedagogia histórico-crítica também vai além dos muros escolares. Se ela foi fundada na escola, precisa voltar a ter seu lugar na primeira educação, a educação familiar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intitulado “Família e Educação: o trabalho no processo educacional dos filhos”, este estudo teve como objetivo principal apresentar a importância e a influência do trabalho doméstico (trabalho de casa) no processo educativo dos filhos, enquanto crianças, no âmbito familiar. Esta pesquisa analisou então, não só “como” e “em que” o trabalho é educativo no âmbito familiar, mas também, os seus benefícios subjetivos e objetivos no processo de desenvolvimento humano e particularmente da criança enquanto filho.

É neste sentido que a questão norteadora deste estudo foi pautada na reflexão em “como” e “em que” o trabalho em geral, especificamente doméstico, pode ser para os pais um verdadeiro instrumento na educação e criação dos filhos, no seu processo de desenvolvimento humano. Em outras palavras, quais são os benefícios do trabalho em geral e, particularmente, o de casa na educação dos filhos?

Para dar uma resposta que seja adequada a esta pergunta, foram realizadas análises bibliográficas sobre os temas e conceitos principais que formam o campo lexical e semântico desta pesquisa. Para fundamentar nossa argumentação foram estudados e destacadas várias teorias e pensamentos de autores diversos, em áreas de conhecimentos diferentes, marcando assim o caráter interdisciplinar, exigido pelo Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Esta pesquisa usou então, como método e instrumento de investigação, a revisão narrativa de literatura. Trata-se de um estudo analítico-crítico das publicações literárias sobre os temas relacionados a família, a educação familiar dos filhos; os temas relacionados ao trabalho humano e ao seu impacto educativo; os temas relacionados ao desenvolvimento humano. Foram então levados em conta, de maneira concreta, as notas de leitura de um conjunto de livros, artigos e revistas (impressas e eletrônicas) publicadas. Tudo isso baseado numa análise interpretativa, num posicionamento crítico sobre o assunto e os temas já citados. Esta pesquisa foi, nesta perspectiva, puramente qualitativa. Qualitativa e não quantitativa porque este estudo preocupou-se em trabalhar segundo o universo de significados, crenças, valores e atitudes. Não foi então, feita em nenhum momento, uma pesquisa de campo relacionada a presente reflexão.

O caráter interdisciplinar do Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador permitiu-nos então uma abordagem multidisciplinar da questão da educação na família por meio do trabalho doméstico. Várias áreas do conhecimento teórico ajudaram então a afunilar nossa reflexão. Da Antropologia

filosófica, a Pedagogia e a Educação, passando pela Psicologia e a Sociologia, esta pesquisa fez apelo a vários teóricos estudiosos clássicos, modernos e contemporâneos, cuja visão e pensamento impactam nos temas principais abordados.

Alguns teóricos como Bronfenbrenner e sua biotecnologia do desenvolvimento humano, Donati e sua abordagem relacional da família, Petrini, João-PauloII entre outros, serviram de fundamentação teórica na área da família e seu contexto social.

No aspecto educacional, foram analisados e consultados os estudos dos psicólogos e pedagogos clássicos, especificamente da área da educação infantil, como Piaget, Vygotsky, Wallon e outros modernos e atuais, da educação familiar como Moreira, Ceballos e Rabinovich.

Na área laboral e do trabalho humano, foi estabelecido um diálogo entre os pensamentos de base aristotélica de Philippe e de João Paulo II, as reflexões de Lukas e de Saviani e o clássico pensamento de Marx, Engels e outros estudiosos do homem, do trabalho e da sociedade.

A pesquisa foi organizada em cinco capítulos, sendo os dois primeiros instrumentos metodológico e epistemológico. Os três últimos apresentam a família, o trabalho e seus benefícios educativos para os filhos.

Finalizando o texto deste trabalho sobre família e educação, importante é considerar três pontos e aspectos que emanam desta pesquisa e que constituirão a sua fase conclusiva .

Pode-se considerar primeiramente que a família, enquanto realidade antropológica e social, é o primeiro lugar, o primeiro espaço do desenvolvimento do ser humano fora do espaço intrauterino. Por isso, ela é considerada também como o berço de toda educação. A família é o primeiro espaço onde são tecidos os primeiros laços afetivos e efetivos, responsáveis para educação e criação dos filhos. Estes laços constroem a relação entre pais e filhos, onde destaca-se o papel primordial dos pais na sua responsabilidade de educar. A família revela-se um lugar “privilegiado” da educação para os filhos, na medida em que nela existe ainda uma transparência dos laços afetivos, sobretudo entre os pais e os filhos (MOREIRA, CARVALHO, 2010). Estes laços afetivos são importantes porque favorecem, no aspecto psicológico, o processo educativo dos filhos. Assim parafraseando Urie Bronfenbrenner, no seu livro *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando Seres Humanos mais Humanos* (2015) pode-se considerar realmente que a família é a primeira escola da humanidade. É nela que o ser humano aprende a ser humano.

Por conseguinte, pode-se considerar, no final deste estudo, a atividade humana de trabalho como uma atividade educativa. Desta forma, sendo a família, o meio, o ambiente e o

lugar privilegiado da primeira educação, o trabalho enquanto atividade primitiva, ou seja, a primeira atividade consciente do ser humano, revela-se também uma das primeiras atividades educativas e estruturais do homem. (PHILIPPE, 1996). O “fazer” impacta então sobre o modo de conhecimento, sobre o físico e sobre o psicológico do homem, estruturando-o enquanto ser humano. Tem nesta perspectiva uma dignidade natural do ser humano em trabalhar (JOÃO-PULOII, 2012). Esta estruturação do “fazer” humano realiza-se de maneira privilegiada na criança, no âmbito familiar, pelo trabalho doméstico.

O trabalho doméstico, mesmo sendo ainda algo de embrionário para uma criança, a realiza, aperfeiçoando sua pessoa e sua personalidade. O fato de ajudar nas tarefas simples do cotidiano gera na criança o sentido da responsabilidade, para si mesmo e para a comunidade familiar. O trabalho doméstico, pode-se dizer, vai desabrochando a pessoa e a personalidade da criança, o que na fase adulta será benéfico para ela e para seu meio de vida. O trabalho é um poder de transformação do material, do mundo, mas também e sobretudo, em primeiro lugar do trabalhador.

Isso inicia-se no trabalho dentro de casa, no trabalho doméstico. Pode-se afirmar então que o poder transformador do trabalho doméstico para a criança é o poder transformador da sociedade futura, sociedade futura como espaço de vida social da criança. Para esta transformação da sociedade futura, necessita-se de um novo olhar sobre a educação. É o que justifica nesta pesquisa a teoria histórico-crítica do pedagogo e filósofo brasileiro Dermeval Saviani.

Esta teoria promove uma educação mais prática, implicando eventos históricos, conhecimentos teóricos e a *práxis*, para as crianças, conseqüentemente os filhos. Com e pelo Princípio da Subsidiariedade, o processo educacional familiar dos filhos pode ser uma boa maneira de formar e educar os adultos de amanhã.

A terceira consideração para concluir este texto de nossa pesquisa é a abertura de um espaço de reflexão sobre a questão educativa hoje em dia. A complexidade do mundo no qual vivemos hoje trouxe um desafio real (MORIN, 2007). Educar no mundo “hiper-moderno” segundo a expressão de Lipovetsky, é complexo. Esta complexidade exige novos paradigmas de educação. Os paradigmas educativos, ao nosso ver, precisam mudar segundo os critérios da contemporaneidade. No sentido em que o espaço e o tempo são uma necessidade, impacta ou que deve impactar no processo educativo mesmo, guardando um caráter de universalidade, de globalização e de mundialização (MORIN, 2005, 2007, 2009). Nos parece importante hoje em dia ensinar e aprender a viver e não ensinar e aprender as disciplinas de estudo.

Importante é compreender que a vida não é uma improvisação, o ser humano precisa lidar com o seu contexto espaço-tempo, precisa lidar com o seu contexto sociocultural e ao mesmo tempo com o contexto mundial, global, planetário. Esta deve ser a primeira existência da vida, antes de ser traduzida em disciplinas formais de estudo: a geografia, a matemática, a sociologia e outras. De que servira para uma criança o conhecimento de todas as disciplinas sem a vivência concreta deles? Tem conhecimentos, por sinal, que não são necessários para uma criança numa certa idade.

Ensinar a viver é o primeiro ato educativo. Foi esta exigência particular que trouxe o trabalho doméstico para a educação. Pelo o trabalho doméstico, os filhos aprendem a viver antes de conhecer as disciplinas. Isso é também a exigência da própria natureza humana. Nós aprendemos a falar antes de estudar a gramática e o funcionamento complexo da língua. Aprendemos a comer e beber antes de saber o que é comida e bebida e todo o processo de digestão, da alimentação. Conhecemos as coisas antes de nomeá-las, por exemplo. A complexidade da vida e do viver, hoje em dia, exigem esta aprendizagem da vida, que passa pelo trabalho doméstico. O que faz da educação um verdadeiro trabalho, no mesmo sentido em que o trabalho é uma educação para o ser humano. Educar é trabalhar e trabalhar é educar-se para e pela vida.

Esta reflexão sobre os novos paradigmas educativos nos tempos atuais fica aberta, ousamos fazer uma proposta à sociedade contemporânea. Esta última repousa sobre o fato de que todo ato educativo, todo processo educativo, hoje em dia, deve ou deveria ser acompanhado por uma ação. Educar na ação, por ação e para a ação. Assim, a ação é o método educativo, é o meio educativo e a finalidade de toda educação. A educação serve para agir, para atuar na sociedade. É o que exige o processo educativo pelo meio do trabalho doméstico.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARCE, A. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.20, p.107-120, Aug. 2002. Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso 20 Junho 2020.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia.** 5a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGACINSKI, S. **Femmes entre sexe et genre.** Paris: Seuil, 2012

ALBORNOZ, S. **O que é o trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 2017

ALMEIDA H; M. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Estação Científica.** Juiz de Fora, n.14, jul/dez., 2015

ALICIA. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica e sua família. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

ALENCAR, E. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

AMPARO, D. et al. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco, perspectivas educacionais de jovens. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n.1, Jan/Jun., 2008.

ANDRADE, P. **Antropologia Filosófica de Henrique Cláudio de Lima Vaz como superação do reducionismo antropológico.** Dissertação (Mestrado), Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ATALLAH A, CASTRO, A. **Revisão sistemática da literatura e metanálise:** a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica [Internet] [citado 2005 Maio 15. Disponível em: <<http://www.epm.br/cochrane>> Acesso em: 27 dez., 2019.

ARENDT, H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 2016.

_____. The Crisis in Education, In.: **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**, New York: Viking Press, 1961

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco.** Bauru - SP: Edipro, 2009.

_____. **Metafísica**, São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Poéticas.** São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Órganon**. São Paulo: Edipro, 2016.

_____. *Traité de l'Âme*, Paris, J. Vrin, 1985.

ARRUDA, M., B.. **Objetos turbulentos, territórios instáveis**: uma história das representações dos aparelhos elétricos no espaço doméstico (1940-60). 2010. 250 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12619>> Acesso em: 10 dez., 2019.

ÁVILA, M, B. **O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre dominação/exploração e resistência**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2009. Recife: 319 fl..il., Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9427/1/arquivo4226_1.pdf> Acesso em: 14 dez., 2019.

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**: Contribution a Une Psychanalyse de La Connaissance Objective. Paris: Vrin, 2004.

BARROS, R. A. F.; BARROS, D. F.; GOUVEIA, T. M. A. Crianças como pequenos adultos? Um estudo sobre a percepção da adultização na comunicação de marketing de empresas de vestuário infantil. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**. Rio de Janeiro, v.8, n.3, set/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/ufrj/article/viewFile/1935/1769.2013>> Acesso em: 14 dez., 2019.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**, Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **A modernidade líquida**, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C; TURRINI, J. A Relação Trabalho e Educação em Marx, Engels e Gramsci: elementos para uma análise comparativa. **Caderno Cemarx**, n.7, 2014

BERGSON, H **A evolução criadora**, São Paulo: Unesp, 2010.

BERNAL, A., **Educación del carácter, educación moral**: propuestas educativas en Aristóteles y Rousseau, Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra, 1998.

_____. **La familia como ambito educativo**, Marid: Ediciones Rialp, 2005.

BIRINDA, P. **L'initiation en afrique**. Rouvray: Prieuré, 1995.

_____. **A Biblia secreta dos negros**. São Paulo: Madras. 2005.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

BORGES, E. R. **Uma experiência da prática da corporeidade na EJA**: por uma aprendizagem contextualizada. TCC, como requisito final para a aprovação do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José - USJ, 2010.

BORGES, L. de O.; YAMAMOTO, O. H. Mundo do trabalho: Construção histórica e desafios contemporâneos. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Significado do trabalho do psicólogo brasileiro. In Bastos, A. V. B. & Gondim, S. **O psicólogo brasileiro e seu trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.248-282

_____. A estrutura cognitiva do significado do trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v.1, n.2, dez., 2001 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572000200002>. Acesso em: 15 nov., 2019.

BOTTURI, F. Família na filosofia contemporânea: o debate natureza e cultura. In.: ALCÂNTARA, M. A. R. de; RABINOVICH, Elaine Pedreira; PETRINI, Giancarlo (Orgs.). **Família, natureza e cultura: cenários de uma transição**. Salvador: EDUFBA, 2013.

BRAGHIROLI, Eliane Maria. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília MEC/CONSED/UNDIME, 218. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. 2019.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 9394/96**. Brasília : 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei,nº.8.069, de Julho de 1990, atualizada pela lei nº. 12.010,de 2009. Ministério Público do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

BROEK VAN DEN, M., E. **Femme et Homme : un face-à-face em vérité**. Paris: Salvator, 2016.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humana, tronando os seres humanos mais humano**; Porto Alegre: ABDR, 2011.

BRONFENBRENNER, U; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model, *Psychological Review*, Washington, D.C., **American Psychological Association**, n.101, p.568-586, 1994.

CARVALHO, R C.de. et al. (Orgs.). **Inclusão social em tempos de violência: o lugar da escola e da família**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

CARVALHO, E. A.; ROLÓN, J. C. ; MELO, J. S. M. Os vínculos afetivos na construção do ensino aprendizagem. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol.12, n.39, p.469-488, 2018

CEBALLOS, C., G. **Construir hoy el futuro de los hijos: cómo preparar a los niños y adolescentes para la vida.** Madrid: Palabra, 2016. (Col. Hacer Familia)

_____. Ayudar a los hijos a descubrir el sentido profundo del trabajo en el ámbito de la família. **Família et Vita**, Milano, p.369-382, maggio/giugno, 2012.

CÉSAR, **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, [s.d.]

CIAVATTA, F, M. O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente. *Tecnologia Educacional*, ABT, Rio de Janeiro, 21 (105/106): p.25-29, mar./jun., 1992.

_____. **O ensino profissionalizante - educação, trabalho e acumulação.** Recife, 1987 (mimeo).

_____. O trabalho como princípio educativo. **Seminário Nacional de Formação- MST**, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema, SP, mar., 2005 (mimeo).

COLL, C; MARTÍN, E; MADRI, T.; et al. **O construtivismo na sala de aula.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA H. M.; **Relação família-escola: um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado.** Independently published, 2019.

CÓRIA-SABINI, M., A., **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1998.

CORTELLA S., M., **Família: urgências e turbulências** São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Porque fazemos o que fazemos.** São Paulo: Planeta, 2017.

CUNHA G., A. **Dicionário etimológico de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon 2010.

CURY, A. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes.** São Paulo: Planeta do Brasil, Terra 1996.

DAMAZIO R. L. **O que é criança?** São Paulo: Brasiliense, 2017. (Primeiros Passos).

D'AGOSTINO, F. **Una filosofia della famiglia.** Milano: Giuffrè, 2003, p. 267.

DE AQUINO, T. **Suma teológica** I. q. 59, a.1.; II- II, q. 1 8, a.1; III, q.4 a.1; q.6, a.2., São Paulo: Loyola, 2006.

DESCARTES, R. **Discursos do método.** Porto Alegre: M&PM, 2005.

DESSEN. M. A; POLONIA. A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Brasília: Paidéia*, 17(36), p.21-32, 2007.

DESSEN, M., A.; SZELBRACIKOWSKI, A., C. Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.1, p.33-40, jan./abr., 2007.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal. **Paidéia**, 17(36), p.21-32, 2007, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003> acesso em: 10 nov., 2019.

DONATI, P. **Família no século XXI: abordagem relacional**; Pierpaolo Donati; [tradução João Carlos Petrini]. - São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção família na sociedade contemporânea).

_____. **Família no século XXI, abordagem relacional**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Manuale di sociologia della famiglia**. Roma-Bari: Laterza, 1998.

_____. **Escola da Inteligência: educação socioemocional**. Edição: Juntos em Família/1ª edição/2018.

DORNELLES, L., V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998.

FÉRES-CARNEIRO, T., MAGALHÃES, A. S. (2005). **Conjugalidade dos pais e projectos dos filhos frente ao laço conjugal**. In Féres-Carneiro, T. (Ed.), **Família e Casal: efeitos da contemporaneidade**. (p. 111-121). Rio de Janeiro: Ed. PUC_Rio.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

FERRIRA, A, **Dicionário Aurélio Ilustrado**, Curitiba: Positivo, 2008.

FEUERBACH, L. **Preleções sobre a essência da religião**. Rio de Janeiro: Vozes, 20091.

FORNASIER, R., C. **Liberdade, relação, pertença e dom na família: contribuições da sociologia de Pierpaolo Donati e da filosofia de Francesco Botturi**. Estudos Teológicos São Leopoldo, v. 5 n. 2 p. 508-522 jul./dez. 2018.

_____. **Amor e vínculo conjugal**. In **Relações Familiares: coleção de estudos sobre família – volume II**. Org. Lúcia Vaz de Campos Moreira, Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2016, 396p

FRANCISCO, P. Audiência geral Quarta-feira, 19 de Agosto de 2015. **A Santa Sé**. Disponível em: <<http://www.vatican.va/content/vatican/pt.html> cpyright-Libreria Editrice Vaticana acesso em: < 18 set., 2018.

FRANCISCO (Papa). **Exortação apostólica pós-sinodal: amoris laetitia**, sobre o amor na família. São Paulo: Paulinas, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p.63-71.

GAFFIOT, F. **Dictionnaire illustré latin français**. Librairie Hachette. Paris, 1934.

GAGNON, M.; HÉBERT, D. **En quête de science: Introduction à l'Épistemologie**, Montréal: Fides, 2000.

GASPARIN, J. L. **Aprender, desaprender, reaprender**. 2005. Texto digitalizado.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. **Sociologia (Dossiê)**, Porto Alegre, ano 8, n.15, p. 250-272, jan/jun 2006.

GIUSSANI, L. **Le sens religieux**. Paris: Cerf, 2003.

GOES, J. A. **Força da vocação no desenvolvimento das pessoas e dos povos**. Topbooks. 2009.

GOMES, L. **Escravidão, do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, Rio de Janeiro: Globo, 2019. v.1

GOMES, M.; VALE-DIAS, MDA L. A família e a construção das modalidades de aprendizagem. **Revista de Estudos e Investigación em Psicologia y Educación**. n.310, dez, 2017.

GRAMSCI, A. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANAT, J. ; PEYRE, E. **Nicolas Ferry dit” Bébé ”, (1741-1764) nain à la cour du Roi Stanislas Leszczynski, Duc de Lorraine, Lunéville**. 2008. <https://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/hal-00734574>. acesso em 10 julho 2020.

HESÍODO. **Teogonia: os trabalhos e dias**. Lisboa: imprensa Nacional, 2005.

ITAQUI, L., IENSEN, S., A Subjetividade do cidadão brasileiro: Tessitura entre Psicanalise, Historia e Democracia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.5, n.1, p.64-79, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286158677_A_subjetividade_d...> Acesso em: 21 set., 2019.

JANCITO, D. **Criador da pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <www2.jornalcruzeiro.com.br/materia-criador-da-pedagogia-historico-critico> Acesso em: 10 nov., 2019.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica **“Centesimus Annus”**. São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. Carta Encíclica **O trabalho humano**, “*Laborem exercens*” São Paulo: Paulinas, 2012.

KEHM, F. S. “**As coisas têm mudado**” In.: Você e sua família, o mundo da criança , Tradução de Eva Nick, Rio de Janeiro: Delata, 1954. v.12

KOHARA, L. T. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiços. Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em arquitetura e urbanismo. Área de concentração: Habitat São-Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Relacao entre as cond de moradia e o desempenho escolar.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Relacao+entre+as+cond+de+moradia+e+o+desempenho+escolar.pdf).> Acesso em: 12 dez., 2019

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, M. C. (Orgs). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-42.

LEÃO XIII. Carta Encíclica *Rerum novarum*. São Paulo Paulinas, 2000.

LIMA, M. S. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA VAZ, H. **Antropologia filosófica I**, São Paulo: Loyola, 1991.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

_____. **Os tempos hipermodernos**, São Paulo: Edições 70, 2011.

LOPES, G, R. Apresentação in Gaetano Passarelli **Santa Dulce dos pobres : o anjo bom do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2019.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n.4, p.1-18, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social** v. I. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social** v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, M., A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MATTOS, B., M. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Biotempo, 2019. (Col. Mundo do trabalho)

MARTINS, E; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 4, n.1, jan/jun., 2004.

MARX, K., **O capital**, I., São Paulo: Biotempo, 2017.

MARX, K. **O capital**. 7.ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____. ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MEINCKE, S., M., K. **A construção da paternidade na família do pai adolescente: contribuição para o cuidado de enfermagem**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, 275 p.

MONTOYA, A.; DONGO, O. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Oficina Universitária, 2011

MORANDÉ, P.; C. Família e sociedade contemporâneas. In.: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTE, Vanessa Ribeiro Simon (Orgs). **Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. **La familia y el trabajo em actualidad: entre oportunidad y precariedad**.in Familia et Vita, Milano, p.169-180, 30 maggio - 3 giugno, 2012.

MOREIRA, L.; RABINOVICH, E; **Família e parentalidade, olhares da psicologia e da história**, Curitiba: Juruá, 2011.

MOREIRA, L; (Org.), **Relações familiares**. V 2, Coleção estudos sobre família. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MOREIRA, L., CARVALHO, A. (Orgs.), **Família e educação olhares da psicologia**, São Paulo: Paulinas, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

_____. **Educar na era planetária**, São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA G. R. M. **Além dos muros da escola: a formação de hábitos para Saviani**. XVI semana da educação. VI simpósio de pesquisa e pós-graduação em educação “ Desafio atuais para educação” do 20 a 22 de outubro de 2015. Disponível em: <www.uel.br > semanaeducacao > pages > arquivos > programação.> Acesso em: 15 dez., 2019

OLIVEIRA, C. A. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Tese (Doutorado), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, v.1 e v.2, 2002.

OIT (Organização Internacional do Trabalho), <https://www.ilo.org> > Brasília > temas > trabalho-infantil > lang—pt. Acesso no dia 13 de out., 2019.

OTI, Convention C189 - Convention (n° 189) sur les travailleuses et travailleurs domestiques, 2011

https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=normlexpub:12100:0::no::p12100_ilo_code:c189

_____. **Convenção e recomendação sobre trabalho decente para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos 2011.** Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_169517.pdf>. Acesso em: < 13 de out., 2019.

OIT- BIT-IPEC. Mesurer les progrès dans la lutte contre le travail des enfants - Estimations et tendances mondiales 2000-2012. Programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) (Genève, BIT, 2013). Disponível em: http://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_221515/lang--fr/index.htm. Acesso em: 14 dez., 2019.

PEDREIRA A. L., **Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de salvador:** um estudo de caso (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2019, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia). Salvador: UFBA, 2019

PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). Política social, família e juventude: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004. p.25-42.

PIERRON, J-P. **Où va la famille ?**, Paris: Les Liens qui Libèrent, 2014.

PETICLERC, J., M., GENTIL-BAICHIS, Y. **Éduquer à 1 heure de Internet.** Paris: Salvator, 2015.

PETRINI, G. **Família, sociedade e subjetividade:** uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Família no debate cultural e político contemporâneo.** 2.ed., São Paulo: Loyola, 2015.

_____. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In.: JACQUER, Christine; COSTA, Lívia Fialho (Org.). **Família em mudança.** São Paulo, Companhia Ilimitada, 2004.

_____. Significado Social da Família. In **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v.16, n.18/19, 2009.

PETRINI, J.,C, DIAS, M., . Relações conjugais e familiares na sociedade contemporânea. In.: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. (Org.) **Relações Familiares.** Curitiba: CRV, 2016.

PETZOLD, M. "The psychological definition of "the family". In M. Cusinato (Org.) **Research on family:** Resources and needs across the world. Milão: LED/Edizioni Universitarie, p. 25-44, 1996

PHILIPPE, M.-D. **Retour à la source, pour une philosophie sapientiale.** Paris: Fayard. 2005.

_____. **Introdução à filosofia de Aristóteles.** São Paulo: Paulus, 2002.

_____. **Carta a um amigo**, Salvador: 1996.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003 (Original publicado em 1967).

_____. **Biologia e conhecimento**. 2.ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. (1994). **La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), *Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. Autobiografia. In.: EVANS, Richard. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

POLATO, A. Sem culpar o outro: escola e família. **Revista Nova Escola**. São Paulo, p.103-104, set., 2009.

PLATÃO, **A República**. São Paulo: Edipro, 2012.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil.. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart *et al.* **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

RANGEL, P. C.; CRISTO, K. K.V. Os direitos da criança e do adolescente, a lei de aprendizagem e o terceiro setor. **Revista Jurídica da Amatra**, Espírito Santo, n.1, v.1, 2004

REGO, T., C., **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Lev Vygotsky: o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola Grandes Pensadores**. São Paulo, n.19, abr./ jul., 2008

RENARD, M., É Duquer les enfants au vrai sens du travail. **Familia et Vita**, Milano, p.169-180, maggio/giugno, 2012.

RICHARDSON, R., J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, S.C; MACHADO R. C. **Artigo relação família escola**. Disponível em HTTP:\\www.unimeo.com.br. Belém-Pará, 2002.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

ROUYER, V., *Approches systémiques de la famille : actualités de la recherche et pratiques cliniques*. Dans **Devenir**, v.24, p.269-274, abr., 2012

RUY, G. 2019)

SALTINI, C.; CAVENAGHI, D. **Jean Piaget, relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wab, 2014.

SAMPAIO, G., J. **O princípio da subsidiariedade como critério de delimitação de competências na regulação bancária**. Tese de doutorado apresentada à banca examinadora da faculdade de direito da universidade de são Paulo (USP). 2011. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-02052012112904/publico/Gustavo_Jose_Marrone_de_Castro_Sampaio_DO.pdf

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

_____. *Visibilidade Social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr., 2007.

_____. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 8.ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *O choque teórico da politécnica*. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

_____. *O trabalho como princípio educativa frente as novas tecnologias*. In: CUT/SNF. **Trabalho e educação num mundo em mudanças**. Caderno de apoio às atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. In: CUT/SNF. **Trabalho e educação num mundo em mudanças**. Caderno de apoio as atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

_____. Repensando a relação trabalho-escola. **Revista de Educação**, São Paulo: Apeoesp, n.4, p.13-16, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, S; MOREIRA, L. **Estresse, trabalho e envolvimento paterno na contemporaneidade**. Curitiba: Juruá, 2016.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEMEN, Y. **La preparation au mariage selon Jean-Paul II et la théologie du Corps**. Paris: Presses da la renaissance, 2013.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. **Le soi, le couple et la famille**. Paris: Armand Colin, 2016.

SILVEIRA, A. (Org.). **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. 2.ed. Blumenau: Edifurb, 2004.

SILVA, F., de A., **Família e Escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar**. 2019. Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Católica do Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

SILVA C. L.; LACORDIA, R. C. Atividade física na infância, seus benefícios e as implicações na vida adulta. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery** Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Educação Física – N. 21, JUL/DEZ 2016> Acesso em: 15 mar., 2019

SILVA, A.; SANTOS, J.; KONRAD, M. Teoria geral dos sistemas: diferencial organizacional que viabiliza o pleno entendimento da empresa. Educação, Gestão e Sociedade: **Revista da Faculdade Eça de Queirós**, Ano 6, n.22, jun, 2016.

SOARES; PENNA, D. H.; COSTA BOGONI, A. **Aposent-Ação: aposentadoria para ação**. São Paulo: Vetor, 2011.

SOUSA, G. **Escravidão Africana no Brasil e escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravos.htm>>. Acesso em: 21 ago., 2019.

SOUZA, P., F. **A subsidiariedade como princípio de organização do Estado e sua aplicação no federalismo**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/221279/890390.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 ago., 2019.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo. **Educ. Soc.** Campinas, v.26, n.90, p.239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 21 ago., 2019.

UNICEF - O Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brasil>> Acesso em: 13 de out., 2019.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VASCONCELOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VAZ, L., H. **Antropologia Filosófica I**, São Paulo: Loyola, 1991; 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7.ed. São Paulo: Icone, 2001. p.103-119.

VYGOTSKY, L., **Mind and Society: the development of higher mental processes**. Londres: Englewood, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/Vygotsky>>

_____. **S. Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1941-1995.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

WOJTYLA, K. **Personne et acte**. Paris: Parole e Silence, 2011.

WERNECK, R., V., **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa** Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

YAMAMOTO, O. H. **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)**. São Paulo: Moraes, 1997

YRULA, C., P. **Criança, do latim “creare”**. Além dos muros da escola, 2016. [Blog]. Disponível em: <<https://cadernodia.wordpress.com/2016/03/24/crianca-do-latim-creare/>>. Acesso em: 3 junho. 2020.

YMES, J. L. **“Quais são as necessidades fundamentais das crianças?”** In.: Você e sua família, o mundo da criança v.12 , Rio de Janeiro : Delata. 1954

ZILLES, U. **Pessoa e dignidade humana**. Curitiba, 2012.