

As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares

CHRISTINE JACQUET*
LÍVIA FIALHO DA COSTA**

Resumo: Quaisquer que sejam as abordagens adotadas pelos autores, as pesquisas em sociologia que analisam as condições de produção das práticas educativas familiares referem-se todas à família nuclear, formada pelos genitores e sua prole. Ora, há quatro décadas, a paisagem familiar transformou-se profundamente, notadamente com o aumento do número de famílias recompostas. Considerando que a forma de organização familiar tem efeito nas práticas educativas, a recomposição familiar, tema ainda inexplorado no contexto brasileiro, torna-se um elemento importante a ser considerado nesse campo de investigação.

Palavras-chave: práticas educativas, socialização, transformações familiares.

As práticas educativas das famílias... mas de que famílias se trata?!

Várias abordagens foram desenvolvidas no campo das ciências sociais para compreender a gênese das práticas educativas familiares. A primeira considera a classe social de pertencimento dos pais como princípio explicativo básico. Os trabalhos de Bourdieu e de sua equipe principiaram com esse tipo de enfoque. Segundo essa perspectiva, as famílias são definidas pelo volume e pela estrutura do conjunto de seus capitais (econômico, cultural, social), que determinam seu lugar no sistema das posições sociais, sendo entendido que esse lugar é apenas uma

etapa numa trajetória social que pode ser ascendente ou descendente. Essa posição objetiva na estrutura social, pelas experiências às quais submete os indivíduos, determina um habitus,¹ isto é, um sistema de disposições duradouras, geradoras de práticas e representações (Bourdieu, 1980a), inclusive para com a educação das crianças. Assim, as classes médias, "conscientes de dever sua ascensão somente a privações e sacrifícios", caracterizam-se pelo rigorismo "que se manifesta por exemplo numa primeira educação mais rígida e mais repressiva e que se opõe tanto ao liberalismo das classes populares quanto ao desleixo das classes superiores" (Bourdieu, 1966). As práticas educativas fazem parte do conjunto mais amplo das estratégias que desenvolvem as famílias para manter ou melhorar sua posição na estrutura social (Bourdieu, Passeron, 1974). Essa primazia dada ao pertencimento social

* Doutora em Sociologia pela Universidade de Lyon II (França). Professora/pesquisadora do Mestrado em Ciências da Família da Universidade Católica do Salvador e professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA). E-mail: jokiki@ig.com.br.

** Doutora em Antropologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris-França). Professora/pesquisadora do Mestrado em Ciências da Família da Universidade Católica do Salvador e professora associada do Mestrado em Educação da Universidade Estadual da Bahia. E-mail: livia.fialho@ig.com.br.

1. Nos seus primeiros textos, Bourdieu usava o conceito de ethos definido como "sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados" (Bourdieu, 1998), que substituiu, pouco a pouco, pelo conceito mais amplo de habitus; ver a este respeito Bourdieu (1980b).

encontra-se também nos modos de socialização identificados por Basil Bernstein. Ele distingue dois tipos de famílias que correspondem a dois modos de socialização (Bernstein, 1975). Por um lado, as “famílias com orientação pessoal” valorizam as características individuais da criança, privilegiam sua autonomia, a comunicação e a negociação com ela. Por outro, nas “famílias posicionais”, o papel social atribuído a cada membro, inclusive às crianças, origina-se diretamente do seu estatuto no seio da família, determinado pela idade e pelo sexo; as regras de condutas não precisam, portanto, ser justificadas, o que conduz esse tipo de família a privilegiar a autoridade e o rigor para com a criança. Apesar de B. Bernstein não estabelecer uma relação mecânica entre tipo de família e posição na hierarquia social, aponta, todavia, que as famílias posicionais são mais frequentes na classe operária, enquanto as famílias com orientação pessoal encontram-se mais nas classes médias ou superiores. Aliás, ele torna-se mais explícito, ao afirmar: “com certeza, do ponto de vista sociológico, é a classe social que determina o mais profundamente as formas de socialização” (Bernstein, 1975).

Na segunda abordagem, os pesquisadores propuseram-se a nuançar o determinismo do habitus, ou seja, a idéia que as práticas educativas são apenas o resultado da interiorização pelas famílias de suas condições objetivas de existência. Consideram que o meio social não é um indicador satisfatório para explicar os modelos e as práticas de educação familiar e que convém levar em conta a maneira como as famílias ocupam sua posição social; ora, essa maneira depende do sistema de valores políticos, religiosos e éticos das famílias. Percheron (1985), por exemplo, mostrou, com base em uma amostra de 916 pais e mães, que não se pode associar, como fez Bourdieu, rigorismo e classes médias, desleixo e classes superiores, liberalismo e classes populares:

algumas frações das classes superiores aparecem mais rigoristas que as classes médias; as classes médias se dividem entre vários modelos educativos e domésticos; e se uma parte das famílias operárias manifesta práticas que se

aparentam ao liberalismo, um número não irrisório entre elas se classifica nos tipos tradicionalistas-rigoristas.

Outrossim, evidenciou que as atitudes e práticas dos pais e mães, no domínio da educação, articulam-se com sua concepção geral da ordem social:

Normas e práticas educativas ou domésticas remetem, por parte, aos efeitos da conjunção ou, antes, da interação de diversos fatores socioeconômicos e culturais, mas refletem, sobretudo e primeiro, os valores do sistema cultural de cada um. Portanto, nada surpreendente que os melhores reveladores, descritores das normas e práticas educativas ou domésticas sejam os indicadores de pertença religiosa e de preferências ideológicas. [...] Cada um destes sistemas culturais, que se traduzem, notadamente, pela adoção de normas e práticas educativas e domésticas diferentes, se inscreve em lugares privilegiados: a combinação dos efeitos do local de residência (inserção numa sociedade rural ou urbana), do nível de escolaridade, do meio social, explica as formas particulares de sua enunciação e o grau de sua afirmação.

Um terceiro grupo de trabalhos demonstrou que as práticas educativas das famílias não são apenas determinadas por relações de classes, mas também por relações de gênero. Duru-Bellat e Jarousse (1996) aferiram que os modelos educativos dos pais e das mães variam de acordo com o sexo de sua(s) criança(s). Essa diferenciação sexual aparece em três níveis: nas aspirações escolares que os pais e as mães nutrem para sua prole: preferem uma formação técnica ou científica para os meninos e uma formação geral para as meninas; nos projetos de vida que formulam: para os meninos, os projetos parentais são mais frequentemente pensados em termos de carreira e sucesso profissional; enfim, nas qualidades que os pais e as mães percebem como sendo desejáveis para sua prole:

para os meninos, os pais invocam de preferência o dinamismo, a ambição e o senso do esforço. Em contrapartida, as qualidades que distinguem

melhor as meninas são o senso da família, a sedução e o senso moral.

Esses modelos sexuados expressam-se nos tratamentos distintos reservados aos meninos e às meninas que Salem (1980) teve a oportunidade de observar:

as esferas prioritárias sobre as quais a interferência é estabelecida e exercida [pelos pais] são diferentes para os dois sexos. As moças sofrem uma maior vigilância na área referente à sua vida afetiva/sexual, ao passo que o controle básico exercido sobre os rapazes gira em torno de sua atuação acadêmica e profissional. Não obstante, é também inegável que a qualidade dessa interferência seja distinta para rapazes e moças. As expectativas que recaem sobre o filho numa família pressupõem o estímulo a ações mais independentes e uma maior emancipação psicológica com respeito aos pais, embora preservando a fidelidade aos valores centrais da geração mais velha. Esse tipo de autonomia com relação à família se constitui em um pré-requisito para um desempenho bem-sucedido no mundo extradoméstico e, por conseguinte, para a realização do projeto de preservação do status familiar. O treinamento básico praticado pelas moças, ao contrário, processa-se de modo a resguardá-las e retê-las no universo da família, estimulando, nessa medida, sua dependência e infantilização.

Os estudos sobre as relações de gênero permitiram ainda romper com a imagem do casal concordante – que leva a falar de educação familiar no singular –, mostrando que os modelos, assim como também as práticas dos pais, são sexuados. Destarte, Duru-Bellat e Jarousse, na pesquisa já citada, destacaram também algumas divergências entre os modelos educativos materno e paterno. Por um lado, as mães valorizam mais, tanto para as meninas, quanto para os meninos, a ambição e a versatilidade, enquanto os pais insistem mais no dinamismo para os meninos, e no sentido moral para as meninas. Por outro, a diferença mais notável que os autores relevaram entre os pais e as mães está relacionada com as qualidades esperadas para as meninas: enquanto os pais referem-se com muito mais frequência a qualidades consideradas como tradicionalmente femininas (senso de

família, charme, senso moral), as mães atribuem mais a suas meninas qualidades tradicionalmente masculinas (dinamismo, ambição, senso de esforço). Esses achados são consonantes com os apontamentos de Cubero e Moreno (1995):

os pais também diferem das mães no fato de que o comportamento daqueles é mais determinado pelo sexo do filho que o destas. Em geral, a atuação das mães com seus filhos e com suas filhas é bastante parecida, enquanto os pais discriminam mais seus comportamentos e atitudes em função do sexo do filho; por exemplo, têm estereótipos do papel sexual mais marcados que as mães [...]. Conseqüentemente, é provável que os pais tenham um papel mais impositivo que as mães no processo de tipificação sexual.

A comprovação da repartição desigual dos papéis educativos entre o pai e a mãe constitui outra contribuição relevante dos estudos de gênero. A educação da(s) criança(s) é maciçamente uma prerrogativa mais feminina do que masculina. Isto não significa, entretanto, que o pai seja totalmente ausente do palco educativo. Salem (1980), por exemplo, observou entre as famílias que entrevistou “um continuum entre uma menor ou maior participação dos homens com respeito à área específica da educação”. A expansão do trabalho das mulheres é um dos fatores que contribui para redefinir a divisão sexual das atividades no seio da unidade conjugal, no sentido de uma maior igualdade entre os parceiros. A importância tomada nas famílias pelo sucesso escolar suscitou um maior envolvimento dos pais na educação dos filhos (Baudelot, Establet, 1992). Todavia, vários estudos revelam que, se a repartição igualitária da autoridade e das tarefas entre parceiros é uma norma que tende a se estender tanto entre os homens, quanto entre as mulheres (Glaude, Singly, 1986; Salem, 1989; Bozon, Laufer, Villeneuve-Gokalp, 1995), sua aplicação fica lenta. Como anota Ferrand (2001), num texto em que propõe um estado da arte sobre as práticas parentais, “o que mostra o conjunto das pesquisas sobre o funcionamento familiar é que a divisão do trabalho entre os sexos, e em particular a do trabalho doméstico, é sempre tal que, por enquanto, o pai é no melhor dos casos ‘um

parente ajudante', a mãe carregando a gestão material e mental". Assim, as tarefas domésticas e educativas repousam ainda essencialmente na mãe, e as mulheres ativas continuam sendo submetidas a uma "dupla jornada".

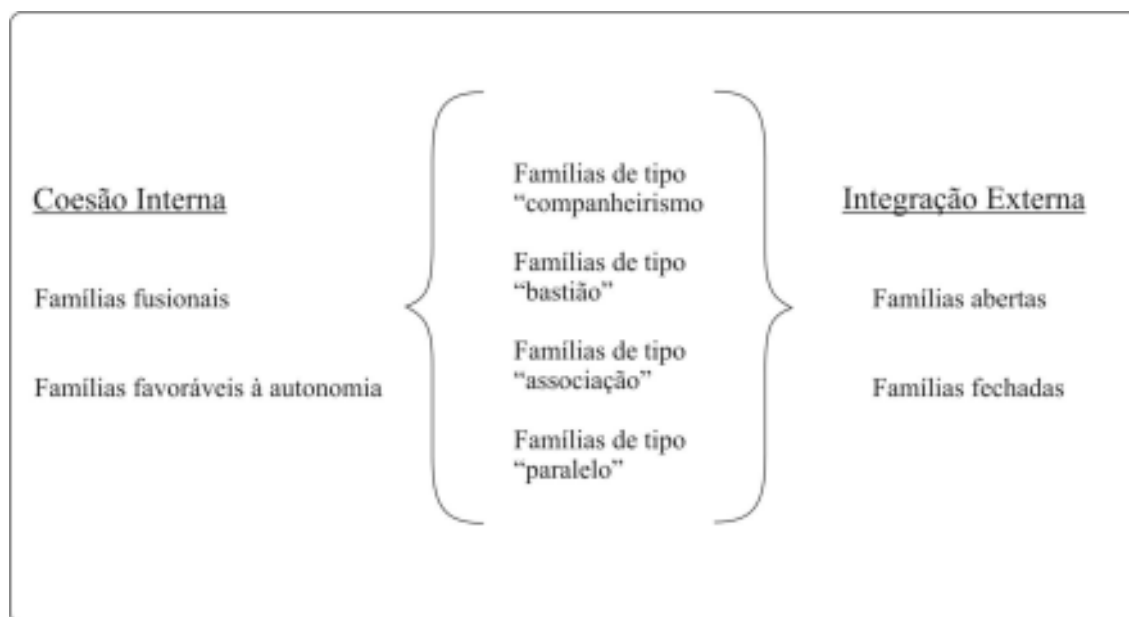
Enfim, uma última orientação de pesquisa caracterizou a família como espaço de interações; trata-se dos trabalhos sobre os estilos educativos das famílias. Uma equipe de pesquisadores suíços tentou verificar a hipótese segundo a qual o modo de coesão da família determina seu estilo educativo (Montandon, Kellerhals, 1991; Kellerhals, Montandon, Ritschard, Sardi, 1992; Kellerhals, 1992/93). Para tanto, isolaram quatro tipos de coesão familiar, construídos com base em dois critérios que medem as interações intra e extrafamiliares:

- a "coesão interna" ao grupo familiar: são identificadas as famílias fusionais e as famílias favoráveis à autonomia de seus componentes;
- a "integração externa" separa dois grupos: as famílias abertas e as famílias fechadas.

Do cruzamento dessas duas dimensões, resultam quatro tipos familiares que podem ser esquematizados da seguinte maneira:

Paralelamente, tendo como referência indicadores relacionados com quatro dimensões do processo educativo familiar – importância dada aos valores de autonomia ou de acomodação (obediência e conformidade), tipo de controle exercido pelos pais nas crianças (coercitivo ou não), repartição dos papéis educativos entre o pai e a mãe, abertura ou fechamento perante os agentes externos de socialização, tais como amigos, televisão, escola etc. –, os autores identificaram três estilos educativos familiares:

- o estilo "contratualista": os pais deixam a criança autônoma, usam pouco o controle direto, comunicam muito com seus filhos, são abertos às influências exteriores; os papéis educativos do pai e da mãe são pouco diferenciados;
- contrariamente ao anterior, o estilo "estatutário": os pais insistem mais na obediência e na disciplina, privilegiam a coerção e a vigilância, mantêm uma grande distância com seus filhos – que se traduz por um baixo nível de comunicação e pela escassez de atividades em comum –, demonstram certa reserva para com os agentes externos e têm papéis educativos muito diferenciados;



□ o estilo “maternalista” apresenta as mesmas características que o precedente, mas se afasta desse último pela grande proximidade entre pais e filhos.

Ao cruzarem os tipos de coesão e os estilos educativos das famílias, os autores observaram que o estilo “estatutário” predomina nas famílias “bastião”, o estilo “contratualista” nas famílias “associação” e, quanto às famílias “companheirismo”, abrigam “uma mescla dos três estilos” (1991). Todavia, não descartaram a hipótese da determinação dos estilos educativos familiares pela posição social; portanto, incluíram também na sua análise essa última variável e observaram que as famílias “bastião” e o estilo “estatutário” encontram-se com mais frequência nos meios populares, enquanto as famílias “associação” e o estilo “contratualista” predominam nos meios de executivos, dirigentes e universitários. Deduziram, então, que os estilos educativos dependem tanto da posição social quanto do tipo de coesão da família: “a ligação direta entre o meio social e o estilo educativo tem uma força (significativa) comparável à da ligação direta existente entre o tipo de coesão do grupo e o estilo educativo” (Kellerhals, Montando, Ritschard et al., 1992). Os pesquisadores concluíram apontando a importância das dinâmicas familiares na determinação das atitudes e práticas educativas dos pais.

Essas várias abordagens, aqui resumidas, das práticas educativas familiares não são exclusivas umas das outras. Por exemplo, os estudos sobre os estilos educativos não negam, como já vimos, a influência do pertencimento social dos pais na configuração de suas práticas. Igualmente, autores tentaram saber como gênero e classe social se articulam para determinar as práticas educativas das famílias. Assim, Passeron e De Singly (1984) analisaram as respostas de 940 jovens dos dois sexos, a perguntas correspondentes a oito domínios de socialização: 1. posse de conhecimentos mínimos simbolizando a integração social; 2. autonomia afetiva em relação aos pais; 3. autonomia nos comportamentos; 4. distância em relação à representação tradicional da divisão sexual das tarefas; 5. liberalismo em relação à sexualidade; 6. interesse pela política; 7. distância em relação

ao tradicionalismo moral; 8. contestação. Os autores observaram que a sexualização da socialização não é homogênea em todas as classes sociais. Assim, a educação entre meninas e meninos é a menos diferenciada no seio das classes operárias e das classes superiores e a mais diferenciada no seio das classes médias. Indagaram também se a socialização dos indivíduos é diferenciada, antes de tudo, pela classe social ou pelo sexo. Os resultados apresentam-se muito contrastados, conforme os domínios de socialização identificados. Para os domínios 1 e 6, “a diferença de classe separa, aqui, sistematicamente os indivíduos mais do que a diferença de sexo”. Para os domínios 2 e 4, “a diferença de sexo separa, aqui, sistematicamente os indivíduos (não operários) mais do que a diferença de classe”. Para os domínios 3 e 5, “a diferença de classe marca, aqui, mais fortemente as meninas do que os meninos”. Concluíram que

a observação empírica [...] dissuade não apenas de enunciar princípios de variação segundo o sexo (que seriam independentes da variação de classe) ou princípios de variação segundo a classe (que seriam independentes da variação segundo o sexo), como também de dar conta das relações entre estes dois tipos de variações a partir de princípios que seriam homogêneos na sua ação, de uma ponta a outra do “espaço social” ou do “espaço de comportamento”.

Contudo, além das divergências teóricas e metodológicas, as pesquisas sobre as práticas educativas das famílias apresentam dois pontos comuns. O primeiro é uma concepção estática da família. Ao apreender as relações educativas tais como existem em um determinado momento bem definido – o da investigação –, os autores esquecem que as famílias são “unidades dinâmicas de relações sociais” (Bruschini, Ridenti, 1994), ou seja, que as relações familiares não são dadas uma vez por todas, mas sim construídas; negligenciando, por exemplo, o papel das interações conjugais, deixam na sombra o mecanismo de formação de um projeto educativo conjugal, como se a socialização da prole sempre fosse objeto de consenso entre os pais. Ademais, essas pesquisas caracterizam-se, todas, por uma

“tendência à naturalização da família” – que Bruschini (1993) aponta, aliás, tanto no senso comum, quanto no discurso científico – “que leva à identificação do grupo conjugal como forma básica e elementar de toda família”. Com efeito, os autores nunca especificam os tipos de arranjo familiar estudados e constroem seu modelo explicativo implicitamente tendo como referência a família nuclear composta por pai e mãe biológicos e seus filhos. Tudo se passa como se os tipos de arranjos familiares fossem considerados como irrelevantes: quer a família nuclear seja concebida como a forma universal de família, quer as análises desenvolvidas com base nas famílias nucleares sejam estendíveis a qualquer outra estrutura familiar. Ora, Bruschini, no texto já citado, lembra, fundamentando-se em pesquisas históricas e antropológicas, a grande variabilidade das estruturas familiares, segundo as sociedades, segundo as épocas e segundo os grupos sociais. Destarte, a família nuclear, atualmente dominante nas sociedades ocidentais, é apenas um tipo de arranjo particular, entre muitos outros possíveis. Aliás, no decorrer dos últimos quarenta anos, as estruturas familiares diversificaram-se profundamente, o modelo dominante da família composta por um casal de pais biológicos e por seus filhos desmoronando-se em favor de outras configurações, notadamente as famílias monoparentais, como também as famílias ditas recompostas, nas quais no mínimo uma criança oriunda de uma união prévia convive com seu pai/mãe custodial separado(a) ou divorciado(a), e com uma madrasta ou um padrasto (Théry, 1993).

Paralelamente ao crescimento das famílias recompostas, multiplicaram-se, na América do Norte e na Europa ocidental, as pesquisas em ciências sociais consagradas ao tema. A maior parte desses trabalhos tem como questionamento central o lugar ocupado pelos padrastos junto aos seus enteados. Esse interesse decorre da constatação de que os padrastos/madrastas não se beneficiam de nenhum estatuto ou modelo instituído para construir seu papel. Esse déficit normativo é observado notadamente no âmbito da lei; embora organize as relações parentais depois do divórcio ou da separação, ao definir as obrigações e os direitos dos genitores que conservam, exceto em casos excepcionais, sua

autoridade e suas responsabilidades para com suas crianças, o direito fica mudo no que diz respeito ao lugar do padrasto/madrasta. O fato de as famílias recompostas não disporem de quadro normativo no qual podem se apoiar para definir seus comportamentos é atribuído à organização do sistema de filiação ocidental, que exclui totalmente o exercício de uma pluriparentalidade,² ou seja, o compartilhamento, entre pais biológicos e sociais, das funções parentais. Essas últimas, segundo Goody (apud Cadoret, 2001), são cinco: engendrar, dar uma identidade ao nascimento, nutrir, transmitir atitudes morais e conhecimentos técnicos e, enfim, garantir o acesso ao estatuto adulto; “cada um desses papéis sustenta direitos, obrigações e experiências e gera um laço particular entre a criança e seus pais” (Goody, apud Cadoret, 2001). Esses atributos parentais são, em diversas sociedades, especialmente africanas e oceânicas, divididos entre várias pessoas. Entretanto, no sistema ocidental, a criança tem apenas um pai e uma mãe (norma de exclusividade da filiação) – que desempenham o conjunto das funções parentais – e com os quais ela é aparentada por laços biológicos (assimilação da filiação ao engendramento). A força desse modelo é tal que, quando a questão da pluriparentalidade é suscetível de se colocar, por exemplo, na adoção e na inseminação artificial com doador, “até hoje, o legislador privilegiou a filiação substitutiva à filiação aditiva” (Le Gall, 2001), mas simulando a filiação biológica (Cadoret, 2001; Fine, 2001b). A presença de um padrasto/madrasta, que assume funções parentais perante uma criança, sem ser seu genitor, também contraria os princípios que regem a filiação nas sociedades ocidentais: a norma de exclusividade, assim como a primazia do biológico como fundamento da filiação. Assim, dados das pesquisas mostram que a definição do papel do padrasto/madrasta depende muito da natureza dos laços mantidos, após a separação conjugal, entre o pai não-guardião e seus filhos: trocas regulares tendem a manter viva a primeira família, dificultando o envolvimento do padrasto/madrasta na educação de seus enteados. A autoridade dos padrastos/

2. Também chamada multiparentalidade ou co-parentalidade.

madrastas nunca é percebida como legítima. As coerções educativas que tentam fixar, quer seja pela punição, reprovação ou simplesmente pela observação, são percebidas como manifestações de hostilidade, até vexames. Em regra geral, não impor regras ao enteado é a condição *sine qua non* para ser aceito; no mínimo, permite instaurar relações neutras: as oportunidades de tensões e mágoas estão aí limitadas.

Se a literatura estrangeira consagrada às famílias recompostas é cada vez mais volumosa, a literatura brasileira sobre o tema é ainda inexistente. No entanto, diferentes indicadores têm demonstrado que as famílias recompostas fazem parte da paisagem social nacional.

Perspectivas de pesquisa: o caso das famílias recompostas no Brasil

Vários estudos sociodemográficos³ evidenciaram a ampliação das transformações nos arranjos familiares brasileiros, apontando, sobretudo, o forte crescimento das famílias monoparentais, cujo número foi multiplicado por quase três entre 1978 e 1998, enquanto o dos casais com filhos por apenas 0,4 no mesmo período.⁴ Todavia, esses mesmos trabalhos ficam quase mudos sobre as famílias recompostas, enquanto dados levantados em outros países sublinham que o crescimento destas foi proporcionalmente maior do que o das famílias monoparentais (Léridon, Villeneuve-Gokalp, 1994). Assim, Goldani (1994), que se propõe a "traçar um perfil demográfico das mudanças ocorridas nas famílias nas últimas duas décadas", é conduzida a, somente, evocar, no início de seu artigo, as famílias recompostas sem submetê-las, na continuação do texto, a uma análise mais sistemática, como o fez a respeito das famílias monoparentais ou unipessoais. Pode-se apenas registrar a impotência na qual se encontram os pesquisadores para analisar as famílias recompostas no Brasil, por falta de dados adequados. Com efeito, as famílias recompostas são, estatisticamente, invisíveis. O IBGE distingue na variável "espécie de família" apenas três

categorias: nuclear, estendida e composta, as famílias recompostas sendo classificadas como famílias nucleares; a variável "tipo de composição familiar" isola onze modalidades,⁵ nenhuma possibilita a identificação das famílias recompostas, estas desaparecem atrás da expressão genérica "casal com filhos". Nos dois casos, as crianças são consideradas como filhos do casal, não importa o laço familiar ser biológico ou não; essa representação é, sem dúvida, influenciada pelo pensamento jurídico que, até a Constituição de 1988, fazia coincidir família e casal. Quanto às estatísticas do Registro Civil, contabilizam as segundas uniões, mas apenas quando estas são legais e sucedem a uma união também legal, esquecendo totalmente as uniões consensuais que estão progredindo muito. Ademais, o Registro Civil não especifica se há ou não presença de crianças da união anterior. Nessas condições, torna-se difícil avaliar o número, as características e as transformações das famílias recompostas.

No entanto, várias alterações demográficas possibilitaram um aumento da recomposição familiar, o que incita a pensar que as famílias recompostas estão se expandindo. Assim, a ruptura conjugal progrediu muito, devido a um importante aumento dos divórcios e das separações: Goldani (1994) assinala que "a probabilidade de separação e divórcio mais do que dobrou durante os últimos 40 anos"; o IBGE contabilizou, em 1994, um divórcio para cada quatro casamentos.⁶ Conforme a PNAD de 1984, a morte do cônjuge representa a razão da dissolução das uniões por apenas 28% das mulheres entre 15 e 54 anos cuja primeira união foi rompida; o divórcio, a separação e o desquite atingindo, então, 72%. Ora, Léridon e Villeneuve-Gokalp (1994) concluíram, na base de sua investigação, que há uma maior propensão a formar uma nova união por parte das pessoas divorciadas e separadas do que das viúvas. Multiplicando-se, as rupturas conjugais após divórcio ou separação

3. Ver, por exemplo, os trabalhos de Goldani (1994), Marteleto (2000) ou Medeiros, Osório (2000).

4. Fonte: Medeiros, Osório (2000).

5. Pessoa sozinha; duas ou mais pessoas sem parentesco; casal sem filho; casal sem filho e com parentes; casal com filhos; casal com filhos e com parentes; mulher chefe sem cônjuge com filhos; mulher chefe sem cônjuge com filhos e com parentes; homem chefe sem cônjuge com filhos; homem chefe sem cônjuge com filhos e com parentes; outros.

6. Fonte: IBGE, PNAD de 1994.

são cada vez mais precoces: observa-se um rejuvenescimento da população divorciada, separada ou desquitada, porquanto 51% desta última tinha menos de 40 anos em 1995, contra 44,2% em 1970.⁷ Em outras palavras, os divorciados e separados, dentre os mais jovens do elevado contingente que chegam ao mercado matrimonial, têm a maior probabilidade de constituírem um novo casal: como anotam Freire e Aguires (2000), “quanto mais tarde for dissolvido o casamento, menores são as chances dos ex-cônjuges casarem novamente”. É, sem dúvida, uma das razões⁸ que conduz à forte progressão do número de casamentos que envolvem no mínimo um parceiro divorciado (+ 232% entre 1984 e 1998), enquanto, no decorrer do mesmo período, os casamentos entre solteiros diminuíram 29%.⁹ Ora, uma alta proporção das pessoas divorciadas ou separadas tem crianças menores, cuja guarda é atribuída a um ou ao outro dos pais:¹⁰ em 1994, 72,2% dos divórcios e das separações judiciais concedidos em primeira instância envolviam casais com crianças menores.¹¹ Afinal, tanto a frequência, quanto a precocidade dos divórcios e das separações favorecem o desenvolvimento da recomposição familiar. Convém ressaltar, para concluir, que se os casais recompostos não são infecundos – o que nada nos leva a pressupor –, um número crescente de crianças nasce num lar recomposto e vai conviver com um meio-irmão ou uma meia-irmã; em outras palavras, a recomposição não afeta apenas a vida da criança procedente da primeira união, como também a da criança oriunda da nova união. A família nuclear constitui, portanto, cada vez menos o único contexto de socialização das crianças; ademais, pelo aumento dos divórcios e das separações, uma criança tem, hoje em dia, uma maior probabilidade de viver em universos familiares

sucessivos (família nuclear/família monoparental/família recomposta etc.), heterogêneos do ponto de vista da educação familiar, tanto no que concerne aos atores, quanto às práticas.

Apesar de crescerem numericamente, as famílias recompostas não constituem um objeto de estudo privilegiado pelas ciências sociais brasileiras. Sobre o tema, dispomos apenas de informações esparsas, disseminadas em pesquisas que tratam do fato familiar e cujo propósito não é exatamente centrado nas famílias recompostas. Assim, por exemplo, o trabalho de Carvalho (1992), realizado com base em uma amostra envolvendo homens e mulheres descasados e/ou recasados, com um filho ou mais, e pertencentes às classes médias de Curitiba, oferece pistas interessantes para a pesquisa sobre o tema em questão. A autora sublinha as dificuldades advindas da ausência de referências normativas para as famílias recompostas: “como estas situações são relativamente novas e não existem ainda padrões estabelecidos determinando como as pessoas devem vivenciá-las, as opiniões costumam ser divergentes, e as pessoas vêm usando criatividade para resolvê-las”. Nessas condições, duas lógicas de organização das famílias recompostas surgem na amostra interrogada por Carvalho: por um lado, certos entrevistados, mesmo tendo passado por uma ruptura conjugal ocasionando a separação dos locais de residência, afirmam a manutenção dos laços criados no seio da primeira família; por outro lado, outros entrevistados demonstram que, ao formarem uma nova união, buscaram constituir uma nova família tentando imitar uma família nuclear:

estão tentando viver dentro deste modelo [pai, mãe, filhos] no recasamento e acreditam que na sua prática familiar podem reproduzi-lo. É porém uma reprodução parcial porque os filhos já não estão mais juntos com seus pais [...]. Mas ainda assim o modelo tradicional de família é a referência para estas pessoas constituírem novas famílias.

A lacuna na produção brasileira sobre as famílias recompostas tem causado prejuízos aos estudos sobre famílias e práticas educativas. De um lado porque, como aponta muito apropriada-

6. Fonte: IBGE, PNAD de 1994.

7. Fonte: IBGE, Censo demográfico de 1970 e PNAD de 1995.

8. Outra razão pode ser ligada à maior aceitação social do divórcio.

9. Fonte: IBGE, Registro Civil.

10. Em 88% dos casos, a mãe fica com a custódia dos filhos (Fonte: IBGE, Registro Civil, 1994).

11. Fonte: IBGE, Registro Civil.

mente Romanelli (2000), "a forma de organização da família é um elemento relevante no modo como ela conduz o processo de socialização dos imaturos". De outro, porque a organização familiar no Brasil apresenta algumas especificidades com relação àquela dos países da Europa ou países norte-americanos. A educação familiar no Brasil não é sempre garantida exclusivamente pelos pais biológicos; nas famílias de classes médias, tanto quanto nas classes populares, outros atores desempenham o papel educativo. Nesse sentido, Fonseca (1995a) ressalta que o sistema de parentesco brasileiro dá uma grande importância à família extensa, mesmo no caso de famílias de classes médias, em que

a família "moderna", isto é, nuclear e fechada, alheia à influência do clã, não é tão comum quanto, por exemplo, nos Estados Unidos. [...] As mulheres, mesmo depois de casadas, continuam a passar uma boa parte de seu tempo na casa dos pais, e estes, com frequência, acabam ocupando-se dos netos quase em regime de tempo integral.

Da mesma forma, Barros (1987) indica que, nessas mesmas classes sociais, "a separação de um casal pode fazer com que durante algum tempo os netos morem com os avós até seus pais readquirirem determinadas condições de vida", em termos não apenas materiais, como também de disponibilidade para se dedicar à prole. A presença da família extensa e a pluralidade das figuras parentais caracterizam também as classes populares. Estudando as estruturas de parentesco de habitantes de uma vila de invasão porto-alegrense constituída de proletários, Fonseca (1985, 1995b) observou freqüentes movimentos de circulação de crianças entre diferentes lares. Essa circulação produz-se de preferência no seio da parentela consanguínea da mãe biológica; entretanto, essa norma nem sempre é seguida: "a grande maioria de crianças colocadas vai para lares fora de sua rede de parentesco" (Fonseca, 1995b). Esses exemplos que sublinham a pluralidade das figuras parentais levam-nos a pensar que o princípio de exclusividade da filiação, característica das sociedades ocidentais, parece se aplicar com um menor rigor no Brasil. Pode-

ríamos concluir que a integração do padrasto se encontra facilitada? A menos, claro, que o primado acordado ao biológico como fundamento da filiação seja tal que ele não contradiga essa hipótese. As modalidades de organização das famílias brasileiras convidam à reflexão, colaboram para o questionamento e o enriquecimento das abordagens do laço familiar contemporâneo das sociedades ocidentais, contribuindo, assim, para um melhor conhecimento do meio de socialização das crianças.

Abstract: Regardless of the approaches adopted by the authors, sociological research that analyzes the conditions under which family education practices are carried out all invariably refer to the nuclear family, formed by procreators and their offspring. However, four decades ago, the family landscape underwent a profound transformation, notably with respect to the increase in the number of step families. Taking into consideration that a family's organization affects educative practices, the study of step families - while seldom explored in a Brazilian context - is essential to an understanding of the milieu in which children's socialization takes place.

Key-words: educative practices, socialization, family transformations.

Referências

- BARROS, Myriam Lins de. *Autoridade e afeto. Avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *Allez les filles!*. Paris: Seuil, 1992. [coll. Points].
- BERNSTEIN, Basil. *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle sociale*. Paris: Minuit, 1975.
- BOZON, Michel; LAUFER, Jacqueline; VILLE-NEUVE-GOKALP, Catherine. *Quelle place pour les femmes? Une enquête auprès des jeunes adults*. *Revue Française des Affaires Sociales*, Paris, n. hors série, août 1995, p.129-158.
- BOURDIEU, Pierre. *Condition de classe et position de classe*. *Archives européennes de sociologie*, Paris, v. VII, n. 2, p. 201-229, 1966.
- _____. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980a.
- _____. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1980b.
- _____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria

Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____; PASSERON, Jean-Claude. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, Paris, v. XV, 1974. p. 3-42.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; NOGUEIRA, Viviane N. de A. (Orgs.). *Infância e violência doméstica, fronteiras de conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 49-79.

_____; RIDENTI, Sandra. Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, fev. 1994. p. 30-36.

CADORET, Anne. Placement d'enfants et appartenance familiale : une pluriparentalité nécessaire. In: LE GALL, Didier; BETTAHAR, Yamina (Dir.). *La pluriparentalité*. Paris: PUF, 2001. p. 95-111. [Coll. *Sociologie d'aujourd'hui*].

CARVALHO, Marilía Gomes de. As vicissitudes da família na sociedade moderna. Estudo sobre o casamento e as relações familiares. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CUBERO, Rosario; MORENO, Maria Carmen. Relações sociais no anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 190-201.

DURU-BELLAT, Marie; JAROUSSE, Jean-Pierre. Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Economie et Statistiques*, Paris, n. 293, 1996.

FERRAND, Michèle. Du droit des pères au pouvoir des mères. In: LAUFER, J.; MARRY, C.; MARUANI, M. (Dir.). *Masculin-féminin: questions pour les sciences de l'homme*. Paris: PUF, 2001.

FINE, Agnès. Pluriparentalités et système de filiation dans les sociétés occidentales. In: LE GALL, Didier; BETTAHAR, Yamina (Dir.). *La pluriparentalité*. Paris: PUF, 2001a. p. 69-93. [Coll. *Sociologie d'aujourd'hui*].

_____. Vers une reconnaissance de la pluriparentalité? *Esprit*, mars-avril 2001b, n. 273. p. 40-52.

FONSECA, Claudia. Valeur marchande, amour maternel et survie: aspects de la circulation des enfants dans un bidonville brésilien. *Annales ESC*, septembre-octobre 1985, n. 5. p. 991-1022.

_____. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T.

(Orgs.). *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1995a, p. 69-89.

_____. *Os caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995b.

FREIRE, Flávio Henrique M. de A.; AGUIRRE, Moisés Alberto Calle. Dinâmica entre os estados conjugais da população brasileira: uma aplicação de tábuas multi-estado para medir probabilidades de transição. In: *ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 12, 2000. Anais... Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>.

GLAUDE, Michel; SINGLY, François de. L'organisation domestique: pouvoir et négociation. *Economie et statistiques*, Paris, n. 187, avril 1986. p. 3-29.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectiva. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 91, nov 1994. p. 7-22.

KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre; RITSCHARD, Gilbert; SARDI, Massimo. Cohésion familiale, styles éducatifs et estime de soi: aspects du processus de socialisation des adolescents. In: *ACTES DU COLLOQUE DE LISBONNE*, 10-12 avril, 1991. *Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité*. Lisbonne: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 1992. p. 233-245.

KELLERHALS, Jean. Les stratégies éducatives des familles. In: *Cahiers de Recherche du Groupe de recherche sur la socialisation. Jeunesses, des temps et des lieux*. Lyon: GRS, 1992/93. p. 135-167.

LE GALL, Didier. Recompositions homoparentales féminines. In: LE GALL, Didier; BETTAHAR, Yamina (Dir.). *La pluriparentalité*. Paris: PUF, 2001. p. 203-242

LERIDON, Henri; VILLENEUVE-GOKALP, Catherine. Constance et inconstrances de la famille. *Biographies familiales des couples et des enfants*. Paris: PUF-Ined, Travaux et documents, Cahier n. 134, 1994.

MARTELETO, Leticia. As famílias das crianças brasileiras: uma análise de coortes pré- e pós-transição demográfica. In: *ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS*, 12, 2000. Anais... Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>.

MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael G. Mudanças na composição dos arranjos domiciliares no Brasil – 1978-1998. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 17, n. 1/2, jan/dez. 2000. p. 67-85.

MONTANDON, Cléopâtre; KELLERHALS, Jean. Les styles éducatifs. In: SINGLY, François de (Dir.).

- La famille, l'état des savoirs. Paris: La Découverte, Textes à l'Appui, 1991. p. 194-200. [Série Sociologie].
- PASSERON, Jean-Claude; SINGLY, François de. Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue Française de Sciences Politiques*. Paris, v. 34, n. 1, fév. 1984. p. 48-78.
- PERCHERON, Annick. Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants. *Revue Française de Sciences Politiques*. Paris, v. 35, n. 5, 1985. p. 840-891.
- ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p. 73-88.
- SALEM, Tânia. O velho e o novo. Um estudo dos papéis e conflitos familiares. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.
- _____. O casal igualitário: princípios e impasses. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 9, fev. 1989. p. 24-37.
- THÉRY, Irène. Le temps des recompositions familiales. In: MEULDERS-KLEIN, Marie-Thérèse; THÉRY, Irène. *Les recompositions familiales aujourd'hui*. Paris: Nathan, Essais et recherches, 1993. p. 5-21.