



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

TATIANA DE SOUZA PINHEIRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FAMILIARES PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: TRANSIÇÕES E
HERANÇAS GERACIONAIS**

**SALVADOR
2015**

TATIANA DE SOUZA PINHEIRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FAMILIARES PARA O
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: TRANSIÇÕES E
HERANÇAS GERACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes da Conceição

SALVADOR
2015

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

S237 Santos, Tatiana de Souza Pinheiro dos.
Educação em contextos familiares para o desenvolvimento humano e social: transições e heranças geracionais/ Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos .– Salvador, 2015.
135 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.
Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina Gomes da Conceição.

1. Desenvolvimento humano
2. Relação entre escola e família
3. Condições de vulnerabilidades I. Título.

CDU 316.356.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO

Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos

“Educação em contextos familiares para o desenvolvimento humano e social: transições e heranças geracionais”.

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

Salvador, 14 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:



Maria Cristina Gomes da Conceição
Orientador(a) - (UCSal)



Russel Parry Scott (UFPE)



Penildon Silva Filho (UFBA)



Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos (UCSal)



Livia Alessandra Fialho da Costa (UCSal)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, força incondicional que rege a minha vida.

Aos meus amados pais, Maria do Carmo e Eudes, por acreditarem e investirem na minha educação e na dos meus irmãos. Pela dedicação, proteção e firmeza. Pela presença em todos os momentos de aprendizagem. Maior herança que poderiam transmitir.

Aos meus irmãos, Anderson e Bruno, companheiros de tantas travessuras e tardes dedicadas aos estudos, hoje vivenciando os sabores da paternidade. Crescemos!!!

A Tamires e Júnior pelos socorros tecnológicos e agradável companhia, na tentativa de descontrair quando o desânimo parecia ser maior e o tempo sempre reduzido.

A Paulo, meu marido, pelo incentivo, pelas leituras e discussões e, principalmente pela paciência e segurança. Por assumir as tarefas cotidianas da casa enquanto estudava, sempre com um carinho especial. Você fez toda a diferença!

A Dandara Maria, fonte de toda inspiração. Motivo maior em empregar todo esforço profissional por uma sociedade mais justa. Suas palavras doces e abraços afetuosos transformavam o cansaço em novas energias para encarar a longa jornada. Te amo, filha!

À Prof^a Cristina Gomes, minha orientadora, partícipe de toda caminhada no Programa em Família na Sociedade Contemporânea. Profissional inspiradora, grande referência na minha trajetória acadêmica.

À professora Haydée, minha alfabetizadora na infância, profissional humana. Guardo com carinho em minhas recordações seus gestos de ternura, acompanhando os meus passos iniciais na reflexão da leitura e da escrita.

Aos colegas de turma, pelos encontros, choros, desabafos e palavras de incentivo. Realmente, conciliar a maternidade, o trabalho e os estudos exige muito

desdobramento. Em especial, a Patrícia Martins, pela amizade construída em meio a tantos compromissos.

A Lígia Jacob, pelos gestos de amor, pela fidelidade em nossa amizade e por estar com os ouvidos atentos às minhas inquietações. Por compartilhar o desejo de tornar a escola um espaço inclusivo, democrático, cheio de vida e alegria.

À comunidade escolar, toda ela, por ter aberto portas e corações, sempre cordiais às minhas solicitações. Em especial a Cristiane Dourado, por empreender seus saberes administrativos e envolver os colaboradores com tanto empenho.

Às famílias pesquisadas, pela confiança em dividirem comigo suas intimidades, por resgatarem com tão boa vontade as vivências já adormecidas e compartilharem os mais espontâneos sentimentos. O acolhimento se reflete nos depoimentos, carregados de emoção.

A todos, muito obrigada por ajudarem na realização desse sonho.

Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem, por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais, em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p. 25).

RESUMO

Essa investigação analisou os significados e valores, as expectativas, as experiências e práticas educativas de gerações sucessivas (três mulheres e suas mães) na relação entre escola e família, levando em conta as aspirações de ascensão social dos investigados, através da análise do curso de vida individual de cada uma delas. Traz a discussão sobre a educação na perspectiva de desenvolvimento humano, caracterizada pela multidimensionalidade atribuída ao processo de emancipação do ser humano para superação das condições de vulnerabilidades presentes na pobreza. Discute os eventos de cursos de vida com ênfase na escolaridade, conjugalidade, maternidade e trabalho: os ingressos, as descontinuidades e os reingressos das mulheres entrevistadas nas escolas, bem como o papel assumido nas famílias e na sociedade. A pesquisa foi aplicada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I, na periferia de Salvador, no ano de 2015, tendo como critério a seleção de três famílias em cujo seio no mínimo duas gerações de mulheres tenham estudado e, atualmente, cujos filhos (terceira geração) estejam efetivamente matriculados. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, através do estudo de casos, com base na técnica das histórias de vida, utilizando como instrumento para coleta de dados o diário de campo e entrevistas, além das observações *in loco*. Esta investigação longitudinal envolveu pesquisadora e pesquisados em local e tempo específicos e pôde observar variações e características desenvolvidas nesses sujeitos através do processo de escolarização, bem como as mudanças nas famílias e na sociedade que emergiram nesse processo. Os principais resultados revelam o reconhecimento da chefia feminina para estes três casos, mesmo havendo em dois deles a presença do homem. A gravidez adolescente destas mães foi identificada como o mais importante fator para o abandono escolar, apesar dos incentivos e apoio aos estudos por parte de suas genitoras. Entretanto, seus filhos atualmente frequentam a escola, vivendo um contexto de erradicação do trabalho infantil, tiveram o ingresso na escola na idade correta e lá permanecem, com poucas interrupções. Essas famílias reconhecem a aquisição dos livros, dos materiais didáticos e do fardamento, hoje assegurados por políticas educacionais, como grandes avanços. São evidentes a valorização e o investimento das mães no estudo dos filhos, o que se contrapõe à concepção de que famílias pobres não valorizam a educação. Ao contrário, a pesquisa concluiu que as famílias utilizam os estudos como base para investir seus recursos e constroem altas expectativas de ascensão e acesso a novas oportunidades no trabalho e vida social, apesar da necessidade de subsistência e vulnerabilidades observadas. Entretanto, alguns aspectos relacionados à flexibilidade e à comunicação entre os agentes escolares e as famílias, diretamente relacionados às normas do regimento interno escolar, surgem como fatos questionados pelas entrevistadas que se tornaram obstáculos à participação da família na comunidade educativa, por meio da qual as oportunidades de realização de projetos futuros de ascensão social poderiam se concretizar.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Relação entre escola. família. Condições de vulnerabilidades. Gerações. Mães. Investigação longitudinal. Cursos de vida.

ABSTRACT

This research analyzed the meanings and values, expectations, experiences and educational practices of successive generations (three women and their mothers) concerning about the relationship between school and family, taking into account the social mobility aspirations of the researched people, through each individual's life course analysis. This study discusses education in human development perspective, characterized by multidimensionality attributed to human emancipation process in order to overcome the conditions of vulnerabilities present in poverty. This research also discusses some life course events with an emphasis on education, marital, maternity and work: the admissions, discontinuities and readmissions of the women interviewed in schools, as well as the role played in families and in society. The survey was conducted in a municipal public school of Ensino Fundamental I, on the outskirts of Salvador, in 2015, taking as criteria the selection of three families within which at least two generations of women have studied and, currently, whose children (third generation) are effectively enrolled. The methodological approach used was qualitative, based on case studies, by means of the technique of life stories, using as a tool for data collection a field diary and interviews, in addition to observations *in loco*. This longitudinal study brought together researcher and researched in specific place and time and could notice variations and characteristics developed in these subjects through the education process, as well as the changes in families and in society that emerged in this process. The main results show the recognition of female leadership in these three cases, even with a presence of a man in two of them. Teen pregnancy of these mothers was identified as the most important factor for school leavers, despite all support given by their mothers. However, their children are currently attending school, living in a context of eradication of child labor and was admitted in school at the right and stay there, despite of a few periods of absence. These families recognize as major advances the acquisition of books in general, schoolbooks and uniforms, today provided by educational policies. It's evident how much mothers valorize and invest in children's study, which goes against the idea that poor families do not value education. Instead, the research concludes that families use the studies as a basis for investing their resources and build high expectations of rise and access to new opportunities in work and social life, despite the need for subsistence and observed vulnerabilities. However, some aspects related to the flexibility and communication between school officials and families, directly related to the school bylaws standards, emerge as complains by the respondents, who argue they have become obstacles to family participation in the educational community, through which opportunities realization of future projects for social mobility could be realized.

Keywords: Human development. Relationship between school and family.

Conditions of vulnerabilities. Generations. Mothers. Longitudinal research. Courses of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa conceitual e Metodológico	61
Quadro 1	Categorias analíticas	61
Quadro 2	Caracterização geral das entrevistadas	63
Quadro 3	Escolas frequentadas pelas entrevistadas e idade de ingresso	78
Quadro 4	Interrupções escolares: período e motivações	80
Quadro 5	Relacionamentos e matrimônios firmados	85
Quadro 6	Idades das Mães <i>versus</i> nascimento dos filhos	86
Quadro 7	Situação atual de conjugalidade	88
Quadro 8	Ocupação atual e/ou empregos das mães e de suas genitoras	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONINTER	Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades
CVI	Curso de Vida Individual
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Escola Pioneiros da Educação
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LMP	Lei Maria da Penha
MCE	Manual do Conselho Escolar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MF	Movimento Feminista
PBF	Programa Bolsa Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RIE	Regimento Interno Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TAP	Tempo de Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal	Universidade Católica do Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA: PERCURSOS SINUOSOS DA EDUCAÇÃO ..	19
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO	19
2.1.1 Pobreza, desenvolvimento educacional e social	22
2.1.2 Perspectivas da educação em desenvolvimento humano	25
2.1.3 Educação contemporânea: participação e democracia	31
2.2 FAMÍLIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO	34
2.2.1 Contribuições teóricas de áreas distintas do conhecimento	34
2.2.2 Família, sociedade e educação: aprendizagens e heranças geracionais	37
2.2.3 As mulheres na família, nas relações de gênero e na sociedade	41
2.3 CURSO DE VIDA INDIVIDUAL	46
2.3.1 A perspectiva do ciclo vital familiar	46
2.3.2 Curso de vida individual	47
3 METODOLOGIA	51
3.1 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	51
3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	52
3.3 MÉTODOS	54
3.3.1 Os estudos de caso	55
3.3.2 As histórias de vida	56
3.3.3 Dados, análise e tratamento da informação	57
3.4 CAMPO EMPÍRICO	58
4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	61
4.1 MAPA CONCEITUAL E METODOLÓGICO/CATEGORIAS ANALÍTICAS	61
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	62
4.3 FAMÍLIA DE ORIGEM E MEMÓRIAS DA INFÂNCIA	64
4.3.1 Entrada na família de origem: relações intergeracionais... Pai e mãe, irmãos... Outros familiares	68
4.3.2 Sonhos de infância e as relações com colegas e amigos	71
4.3.3 A infância e a escola	75
4.4 INTERRUPÇÕES EDUCATIVAS	79
4.5 A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DA PRÓPRIA FAMÍLIA	82
4.5.1 Relações de namoro... Entrada nas relações conjugais	83
4.5.2 Entrada ao papel de mãe: chegada dos filhos	85
4.5.3 Saída do papel reprodutivo	86
4.5.4 Saída da família de origem para constituir a própria família	87
4.6 A VIDA ADULTA	87
4.6.1 O papel da mulher na família	88
4.6.2 A mulher e o trabalho fora de casa	91
4.6.3 Papel de filha com os pais idosos: os cuidados e os significados	92
4.7 OS PAPÉIS DA MATERNIDADE: HERANÇAS, CICLOS E RUPTURAS	94
4.7.1 A relação atual com os filhos	95
4.7.2 Da geração mãe à geração filhos: heranças educativas entrelaçadas	97

4.8 AS ASPIRAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	101
4.9 OS PROGRAMAS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS E DAS FAMÍLIAS	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista às mães	125
APÊNDICE B – Curso de vida da mãe 2	130
ANEXOS	
ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação/ SMED	133
ANEXO B – Autorização da Pesquisa pela Direção Escolar	134
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135

1 INTRODUÇÃO

A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam. (TEIXEIRA, 1994, p. 1).

As transformações na sociedade e nas instituições de ensino indicam a parceria corresponsável entre a escola e a família para o propósito maior de educação, com finalidade de atuação para a promoção do desenvolvimento humano e elevação dos índices de qualidade de vida. Paralelamente, as pessoas de baixa renda precisam de oportunidades para vencer obstáculos e superar vulnerabilidades decorrentes da condição limítrofe socioeconômica presente para, assim, atingir melhorias nos índices educativos e de bem-estar social.

O desafio de trabalhar com populações oriundas de camadas sociais marginalizadas nos fez repensar por muitas vezes o quanto educar exige da nossa formação acadêmica uma atenção eclética e versátil, dissociada da ficção apresentada no ideal de um aluno irreal, filho de famílias modeladas, pensada em condições de vida homogêneas e predispostas ao aprendizado em mesmo grau de comprometimento e oportunidades que núcleos familiares advindos de classes média ou alta.

Nossa história de vida encontra semelhança com as narrativas presentes no campo empírico e nas vidas das mulheres colaboradoras da pesquisa. Talvez isto se dê por identificação com o cenário em comum – a escola – por vivências compartilhadas e por pertencermos às mesmas comunidades escolar e local.

Em nossa prática laboral, observamos que, no exercício docente ou mesmo na atividade da gestão escolar, existem discursos díspares, dos pais, acreditando na educação como responsabilidade quase exclusiva da escola, em dissonância com o discurso dos educadores, que responsabilizam os pais pelo ineficaz acompanhamento pedagógico das crianças.

Responsabilizar ou culpar apenas o Outro gera consequências que também podem ser vistas em outras situações que permeiam o universo dessa tríplice relação entre família, escola e comunidade, a exemplo da participação dos pais no processo de construção dos documentos institucionais, no Conselho Escolar, nas reuniões de Pais e Mestres, nos eventos fixos do calendário comemorativo ou nas festividades. Por conta disso, em alguns momentos questionamos o distanciamento entre o discurso e os objetivos dos profissionais da escola, por um lado, e a

capacidade de apreensão e participação efetiva dos pais, por outro, associados às diferenças socioeconômicas, aos níveis de informação, conhecimento e letramento da comunidade escolar, dentro de um campo no qual se observam as relações de poder (reais e idealizadas) entre educadores e gestores, em contraposição aos alunos, pais, familiares e comunidade.

Diante desse cenário, surgiu o problema da investigação: Como, no decorrer de seu curso de vida, as mães de baixa renda experimentaram, no passado, e como hoje elas compreendem, incorporam e transmitem os valores e as decisões que tomaram em suas práticas educacionais vivenciadas individualmente, ressignificando-as em projetos de desenvolvimento humano e ascensão social familiar para elas, para as gerações futuras e a comunidade?

A pesquisa que apresentamos faz parte do nosso desejo compartilhado com os pensamentos de Anísio Teixeira de uma escola que visa à formação do homem para o modo de vida democrático, com ações pautadas por troca e cooperação, pois acreditamos ser esse o desejo de outros profissionais que trabalham por uma sociedade mais humana e desenvolvida. Nesse sentido, estes colaboram para a construção de uma escola pública cada vez mais democrática e universal, atenta para a formação da consciência cidadã e de autogerenciamento, promotora da equidade entre gêneros e classes, com atividades planejadas na base da valorização da cultura local e das pessoas de todas as idades, em vivências individuais e coletivas.

Como campo empírico para essa investigação, foi escolhida uma escola pública da rede municipal de ensino de Salvador, aqui denominada de Escola Pioneiros da Educação (EPE)¹. Nosso objeto de estudo abrange as trajetórias educacional, conjugal, materna e laboral de três mães de classe popular que tiveram sua geração antecessora (suas próprias mães) e sucessora (seus filhos) inseridas na mesma comunidade escolar e local.

É difícil refutar que a necessidade de sobrevivência esteja em primeiro lugar na vida dessas famílias de baixa renda, antecedendo a trajetória escolar; porém, supomos que as experiências limitantes vivenciadas por essas mães, devido à falta de instrução e *deficit* educacional, gravidez adolescente, trabalho informal e precário, violência familiar e abandono, em alguns casos, fazem com que essas

¹ Nome fictício dado à escola onde realizamos os procedimentos de coleta de dados e pesquisa documental.

mulheres atribuam imensurável valor à educação. Afinal, além de elas voltarem a estudar na vida adulta, ainda investem na educação como um empreendimento familiar para todos, em especial para seus próprios filhos.

A dificuldade de oferecer maiores oportunidades e capacidades educativas para os alunos de famílias pobres, o lugar de superioridade e afastamento dos educadores, a falta de contextualização dos processos institucionais e dos materiais didáticos, mal adaptados à realidade local, permitem pressupor alguns dos obstáculos enfrentados pelos indivíduos para avançar em seus graus de instrução, o que justifica uma lenta progressão, com diversas entradas e saídas da escola até a vida adulta.

Diante dessas inquietações, levantamos as seguintes questões norteadoras: Quem são as famílias assistidas pela escola? Quais são os obstáculos que impedem (ou limitam) os indivíduos de famílias de baixa renda de alcançarem maiores níveis de instrução? O que as mulheres/mães desejam em relação aos projetos de escolarização e projetos profissionais futuros para seus filhos, em contraste com suas trajetórias passadas? Que experiências educacionais são retratadas nos discursos e nas dinâmicas de convivência de diferentes gerações numa mesma família e qual o valor da educação nesse cenário? Quais são as políticas educacionais que atenderiam às necessidades e expectativas de desenvolvimento humano que as mulheres pobres têm para com seus filhos?

Esta investigação teve como objetivo geral analisar os significados e valores, as expectativas, as experiências e práticas educativas de gerações sucessivas (três mulheres, suas mães e seus filhos) nas escolas e nas famílias, de acordo com suas aspirações de ascensão social. Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) Analisar alguns eventos nas trajetórias de vida das mulheres colaboradoras da pesquisa: as discontinuidades, interrupções e reingressos na trajetória de vida escolar, conjugal, maternal e laboral; 2) Verificar o papel que estas mulheres assumiram para as demais gerações em relação ao valor atribuído aos estudos, suas expectativas e práticas educacionais, através das tradições e heranças da família; 3) Identificar os investimentos e projetos futuros de desenvolvimento humano e ascensão social em famílias de classes populares; 4) Conhecer as vivências educacionais na interação entre família, escola e comunidade; e 5) Identificar elementos de empoderamento da mulher nas trajetórias de vida das mães analisadas.

Para apoiar a construção dessa pesquisa, o marco teórico-conceitual versa sobre a revisão de literatura com análise integrativa e apresenta categorias analíticas que estabelecem consistência entre os objetivos da pesquisa e as contribuições teóricas de: Sen (1989, 2010, 2011), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (2010), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2010), Teixeira (1968), Freitas (2000), Lück (2009), Gadotti (1993, 2000), Costa (2009) e Dessen e Polonia (2007), sobre desenvolvimento humano e educação; Petrini (2005, 2009), Goody (1976), Salles (1992, 1994, 2001), Scott (2009, 2010), Giddens (1993, 2003), Tuirán (2001, 2002) e Tomizaki (2010), para o estudo das famílias e relações de gênero; Elder (1996), Hareven (1978), Gomes (2001, 2007) e Santos e Gomes (2014), sobre curso de vida; além de outros grandes especialistas de distintas áreas.

Optamos pelo estudo das trajetórias individuais e eventos do curso de vida como metodologia longitudinal e adotamos uma abordagem qualitativa para a aproximação do objeto de estudo e tratamento dos dados. A opção metodológica abarca instrumentos específicos para coleta de dados de duas gerações: as três mulheres colaboradoras, que são o foco central da pesquisa, e suas respectivas mães². O aporte metodológico foi construído a partir de Yin (2005), Martins (2004, 2008), Minayo (2010, 2012, 2014) e Hareven (1978), entre outros. Acreditamos que as contribuições desses autores validaram os procedimentos aplicados nessa produção científica que, para uma apresentação didática, foi estruturada em seções que se iniciam com esta introdução, seguindo conforme descrito abaixo.

A segunda seção primária, de revisão de literatura, intitulada “Da família para a escola: percursos sinuosos da educação”, foi dividida em seções secundárias. Inicialmente, trazemos uma reflexão sobre o conceito de educação na visão de desenvolvimento humano de Amartya Sen (2010), concordando que essa perspectiva multidimensional implica que o ser humano deve alcançar índices de progressão e realizações pessoais nos âmbitos da educação, saúde, igualdade de gênero, qualidade e expectativas de vida e liberdade de escolha, dentre outros.

² Foram utilizados os depoimentos das genitoras dessas mulheres no artigo apresentado ao Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (Coninter) 2014, intitulado “Curso de vida escolar entre gerações: trajetória da educação intrafamiliar a partir da interpretação e perspectiva dos seus membros”. Os dados sobre a educação no contexto familiar dessa pesquisa puderam ser confrontados com os da geração filhas, propostos na presente investigação.

Dessa forma, o ser humano é considerado a maior riqueza *para* e *em* todo processo de desenvolvimento social e econômico.

As categorias analíticas da perspectiva de desenvolvimento humano, conforme a linha teórica aqui adotado, são: modos de vida na pobreza; as oportunidades de acesso à renda, políticas públicas e serviços de educação e saúde; a liberdade na tomada de decisões e escolhas pessoais; as capacidades adquiridas, como nível de escolarização e desempenho alcançados; as perspectivas futuras, como o valor e os investimentos na educação própria e dos filhos; o projeto familiar e as realizações pessoais da mulher na sua trajetória de vida.

Na seção secundária seguinte, discorreremos sobre as famílias e as relações de gênero. Levantamos algumas teorias sobre padrões, ideais e mudanças familiares estudadas ao longo dos séculos, descrevendo diferentes abordagens teóricas e conceituais nos campos da Sociologia, da Antropologia e da Demografia, suas coincidências e contradições, que nos levam a indagar: sobre o papel da educação na visão das famílias, enquanto transmissão de valores e expectativas geracionais submersas em subjetividades e simbolismos; sobre o papel da mulher na sociedade e na família; sobre o patriarcalismo e as desigualdades de poder entre os sexos, associados ao protagonismo feminino, como responsáveis pelas famílias; sobre a transformação na postura das mães, diante dos estudos e das aspirações e projetos que elas constroem para e com os filhos.

Nesse contexto, foram utilizadas as seguintes categorias analíticas: a economia do parentesco (propriedades das casas, ampliações, família extensa, circulação de crianças abandonadas, formação da personalidade na infância, família de origem pobre, violência doméstica, abuso de álcool e drogas, cuidados das crianças e idosos, relações e redes de parentesco); as oportunidades nas relações familiares e sociais (ingresso da mulher no mercado de trabalho, políticas sociais de apoio às famílias); os projetos familiares (socialização e namoro, casamentos, entradas e saídas nas conjugalidades, acordos e negociações do casal, sexualidade, estruturas de poder, afetos); habilidades (compartilhamento da renda e das tarefas domésticas; cuidados com a saúde da mulher); investimentos no futuro (empreendimentos conjuntos, investimento do casal na educação dos filhos); realizações da mulher (empoderamento).

Na última seção secundária do marco teórico que discorre sobre curso de vida, discutimos a abordagem teórica do curso de vida individual, em contraponto

com a do ciclo vital da família. Trouxemos a perspectiva do curso de vida individual, apontando eventos marcantes na linha temporal que influenciam na tomada de decisões das mulheres e que podem explicar a história do desenvolvimento educacional nas trajetórias de vida de mães pobres, em competição com o trabalho, a conjugalidade e a maternidade.

Nesta seção, as categorias analisadas são as relações entre todos esses domínios, através da interdependência entre vidas e níveis, eventos e transições, continuidades, interrupções e reestruturações que ocorrem nas trajetórias de vida individuais e nos projetos familiares e institucionais. Adotando esse *constructo*, a pesquisa abordou a educação no contexto interacional entre escola, família, trabalho e comunidade. Além do marco teórico, a educação, enquanto direito constitucional para todos os cidadãos, é vista como mecanismo para o desenvolvimento e emancipação dos indivíduos, marcado por seu caráter inclusivo e participativo para a construção democrática de uma sociedade justa.

Na terceira seção primária, tratamos da opção metodológica. Nela descrevemos o método longitudinal do curso de vida e as trajetórias individuais, com abordagem qualitativa e análise dos depoimentos. A escolha de uma escola e de um contexto local em comum foi intencional, devido ao nosso envolvimento com as comunidades. O fato de residirmos na mesma localidade e de estarmos inseridas na mesma unidade de ensino, assumindo distintos papéis – seja na vizinhança, com as famílias assistidas pela escola, seja por fazer parte do quadro funcional escolar – de fato facilitou a coleta de dados e permitiu maior acesso e interação entre os envolvidos com a pesquisa.

Na quarta seção primária apresentamos a análise, discussão e tratamento das informações coletadas e trazidas à reflexão pela comparação entre as categorias analíticas do marco teórico-conceitual e os resultados levantados pelo olhar, discurso e interesses diferenciados das mães que foram alunas da escola em distintos momentos históricos. Neste estágio da produção, puderam ser discutidos e confrontados, à luz da literatura, o caminho vivido por estas mulheres, suas mães e seus filhos, nos domínios da educação, da conjugalidade, da maternidade e do trabalho.

Por fim, na quinta e última seção primária, trazemos algumas considerações, com breve avaliação sobre a justificativa e objetivos propostos, das estratégias metodológicas e das descobertas apontadas na coleta e análise dos dados que

recomendam pesquisas futuras e propostas de políticas sociais, visto que a política educativa requer um debruçar minucioso sobre as particularidades do curso de vida individual de gerações sucessivas de mães e filhos, bem como de suas interações nas famílias. Algumas sugestões também puderam ser elencadas, diante da qualidade das informações prestadas pelas pesquisadas destacada durante a análise dos dados.

Destacamos a vinculação desse estudo ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome como parte dos resultados apresentados pela pesquisa “O lugar estratégico da família para a integração de ações e políticas de proteção e desenvolvimento social na região metropolitana de Salvador - BA”, com uma abordagem multidisciplinar, coordenada pela minha orientadora, professora Dra. Maria Cristina Gomes da Conceição, em colaboração com demais professores da Universidade Católica do Salvador (UCSal), que busca conhecer as famílias beneficiárias das políticas sociais, seu grau de pobreza e vulnerabilidades; a composição, dinâmica, identidades e relações de parentesco, de gênero, entre gerações, entre raças e etnias; e, suas redes comunitárias. Enfim, permite verificar o papel privilegiado das famílias logrando-se abranger a diversificação de sua atuação nos espaços doméstico e comunitário no favorecimento ao desenvolvimento humano.

Desejamos que o resultado dessa investigação apoie a ação educativa realizada pelas escolas junto às famílias e à comunidade, que acrescente valores na compreensão do complexo universo que abrange os interesses e expectativas construídos coletivamente entre essas duas instituições, reconhecendo o que ambas têm de melhor, para assim auxiliar na potencialização da atuação conjunta para a efetivação do sucesso escolar dos indivíduos de ambos os sexos e de todas as idades. Esperamos que nossas contribuições favoreçam novas discussões no meio acadêmico sobre o estudo geracional, tomando por alicerce a perspectiva teórica do curso de vida individual, e que possam trazer à luz dados sobre a educação em contextos socioeconômicos de pobreza, no reconhecimento de todos os agentes socializadores, da história, da identidade e da cultura dessas comunidades para a promoção integral desses sujeitos.

2 DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA: PERCURSOS SINUOSOS DA EDUCAÇÃO

Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Na contemporaneidade, a escola, enquanto componente da extensa rede social que envolve os indivíduos e as famílias, é um espaço privilegiado de trocas, interações e aprendizagens no cumprimento de suas funções políticas e culturais para a formação dos cidadãos. Nela pode ser fomentado o desenvolvimento humano para a ascensão das pessoas (individual) e sociedades (coletiva) (LIBÂNEO, 2005; SAVIANI, 1997, 2000). Assim, escola e família se manifestam como duas instituições fundamentais e agindo em esferas associadas, porém distintas, atuando como propulsoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN; POLONIA, 2007).

Para Costa (2009), à escola contemporânea são exigidas novas atribuições. Estas devem considerar o aluno como sujeito central do processo educativo, em respeito a suas particularidades. A construção dos saberes escolares, nesse sentido, deve privilegiar a discussão ética sobre a convivência, a diversidade e a transmissão.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

A perspectiva teórica de desenvolvimento humano lança olhares multidimensionais capazes de abarcar leituras do contexto cultural, histórico, econômico e político, em uma gama de situações favoráveis ou desfavoráveis ao crescimento e exercício pleno das aptidões intelectuais, conforme competências educacionais e direitos garantidos. Tal perspectiva advoga como princípio a promoção das liberdades e das capacidades das pessoas para escolher e tomar decisões sobre suas vidas, associada à educação. Entendemos que “[...] a teoria predominante de desenvolvimento a define como um processo que faz aumentar as possibilidades de acesso das pessoas a bens e serviços, propiciadas pela expansão da capacidade e do âmbito das atividades econômicas.”. (PNDH, 2010, p. 41).

Dessa forma, a educação pode ser compreendida como uma das capacidades básicas que permitem às pessoas alcançar seus objetivos no exercício

da liberdade, visto que o desenvolvimento das capacidades humanas transforma as sociedades. Nesse sentido, a educação é elemento fundamental para a realização humana (GOMES, 2007; SEN, 2010; SANTOS; GOMES, 2014).

Segundo Sen (2010), o primeiro entendimento público sobre desenvolvimento humano data de 1990, trazido pelo visionário Mahbub ul Haq, em registro sobre a análise sistemática de informações sobre o modo de vida das pessoas em cada sociedade e de quais liberdades substanciais desfrutavam. (PNUD, 2010; SANTOS; GOMES, 2014). Por este prisma, o homem teria direito ao “[...] reconhecimento de soberania sobre seus recursos, riquezas naturais, respeito pleno à sua identidade cultural e a busca de equidade na distribuição das riquezas.” (PNDH, 2010, p. 41). A conceituação, os mecanismos e processos para o alcance do desenvolvimento humano estabelecem a valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento (PNDH, 2010; PNUD, 2010; SEN, 2010). Sen (2010, 2011) ainda afirma que a perspectiva do desenvolvimento humano se inicia a partir da pluralidade e dialogicidade firmada entre os setores sociais para o alcance dos resultados desejados na educação, na promoção das capacidades, liberdades e oportunidades, assim consubstanciando:

- a) a capacidade de gestar sua autonomia;
- b) a liberdade para tomar decisões;
- c) a oportunidade de se atingir um objetivo na contemplação da realização humana.

O Plano Nacional de Desenvolvimento Humano preconiza como direitos básicos para o desenvolvimento:

[...] [As] liberdades e os direitos básicos como alimentação, saúde e educação. As privações das liberdades não são apenas resultantes da escassez de recursos, mas sim das desigualdades inerentes aos mecanismos de distribuição, da ausência de serviços públicos e de assistência do Estado para a expansão das escolhas individuais. (PNDH, 2010, p. 5).

Para além da superação de privações essenciais como a fome, a desnutrição, doenças preveníveis e a morte prematura, as estratégias utilizadas pelos agentes sociais no processo são determinantes. Logo, depreende-se que a compreensão expandida de liberdade está associada às oportunidades e competências relacionadas à educação, como saber ler, realizar cálculos e ainda a participação

política e a liberdade de expressão. Para Sen (1989), o maior desafio para alcançar o desenvolvimento humano é envolver combinações sociais, econômicas e setoriais. Isto posto, inferimos que:

O conhecimento aumenta as possibilidades das pessoas. Promove a criatividade e a imaginação. Além do seu valor intrínseco, tem ainda o importante valor instrumental na expansão de outras liberdades. Ter uma educação capacita as pessoas para avançarem nos seus objetivos e resistirem à exploração. As pessoas com educação estão mais conscientes de como evitar riscos para a saúde e viver uma vida mais longa e confortável. Tendem também a ganhar salários mais elevados e a ter melhores empregos. Muitos pais sem educação valorizam a escolarização porque acreditam que a educação permitirá aos seus filhos e filhas ultrapassar as indignidades que as suas famílias enfrentam. (PNUD, 2010, p. 39).

De acordo com Sen (2010), existe uma conexão recíproca entre a privação das capacidades individuais e baixos níveis de renda, condições marcadamente relacionadas. Para o autor, os baixos níveis de renda sempre estão diretamente ligados a maiores proporções de indivíduos analfabetos e em más condições de saúde, em situações de escassez de alimentos, fome e subnutrição. Inversamente, rendas mais elevadas e melhores acessos a serviços são resultados do ingresso em uma educação com qualidade e o acesso a serviços de saúde.

Assim, a concepção de educação no marco do desenvolvimento humano pressupõe que houve mudanças histórico-sociais e econômicas que afetam as famílias e as escolas, referenciadas no contexto das redes comunitárias e sociais.

As articulações entre educação, famílias e comunidades e as esferas macropolíticas e socioeconômicas são as que permitem o crescimento dos indivíduos e seu desenvolvimento humano, fomentando o processo de proteção, cobertura e extensão dos modos de acesso, permanência e continuidade educacional na consolidação dos critérios básicos para o alcance de níveis mais elevados, atribuídos aos anos de escolarização, para cada indivíduo e para cada família. Essas vivências integrativas de experiências individuais e coletivas organizam, interferem e anunciam as famílias como grupos dinâmicos, estruturados em formas de subjetivação e interação social (SANTOS; GOMES, 2014).

Dessen e Polonia (2007) sinalizam algumas considerações necessárias à compreensão da inter-relação entre família e escola, no estímulo à aprendizagem e desenvolvimento humano, cabendo às duas instituições atuarem como corresponsáveis pela transmissão e construção dos conhecimentos culturalmente

estruturados, na apropriação das experiências acumuladas no pensar, agir e interagir com o mundo.

É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades, em movimento recíproco e contínuo. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 29), “[...] a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas.”. Por sua vez, a educação influencia nas relações familiares das gerações atuais e sucessivas, relações estas caracterizadas por processos multidirecionais entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles, a escola, local constituinte de fatores preponderantes para o desenvolvimento das pessoas. Saviani (1991, p. 55) reitera a afirmativa:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

Para tanto, é plausível a ressonância das concepções de homem, de família, de sociedade, de educação e de desenvolvimento humano, na contemporaneidade e ao longo da trajetória de vida de diferentes gerações. Essa ressignificação nos permite questionar os conceitos de modelos idealizados, tradicionais e conservadores de família para analisar com maior profundidade a multidimensionalidade identificada pelas diversas realidades individuais e coletivas descritas nessa pesquisa.

2.1.1 Pobreza, desenvolvimento educacional e social

Em contextos de pobreza, é importante desenvolver políticas para neutralizar algumas restrições enfrentadas pelas famílias. O maior acesso aos serviços públicos de saúde, segurança, educação e proteção aumenta as possibilidades do exercício da cidadania em uma sociedade mais participativa, igualitária e justa. Esta condição exige adequação na compreensão dos papéis dos indivíduos em diferentes espaços democráticos, para a superação de vulnerabilidades acentuadas pela pobreza (GOMES, 2007; PNHD, 2010; PNUD, 2010; SEN, 2010). Dessa forma, “[...] a desigualdade de oportunidades e de liberdades afeta o desenvolvimento econômico.” (GOMES, 2007, p. 28). Isto porque:

No caso do Brasil, por muitos anos o crescimento econômico não levou à distribuição justa de renda e riqueza, mantendo-se elevados índices de desigualdade. As ações de Estado voltadas para a conquista da igualdade socioeconômica requerem ainda políticas permanentes, de longa duração, para que se verifique a plena proteção e promoção dos Direitos Humanos. [...] [É] necessário que o modelo de desenvolvimento econômico tenha a preocupação de aperfeiçoar os mecanismos de distribuição de renda e de oportunidades para todos os brasileiros. (PNDH, 2010, p. 14).

Em relação às diferenças entre o conceito de desenvolvimento humano e o de renda econômica, Sen (2010, p. 44) complementa: “[...] [A] prosperidade econômica é apenas um dos meios para enriquecer a vida das pessoas.”. O autor traz à discussão que “[...] o mero aumento da riqueza econômica pode ser ineficaz na consecução de fins realmente valiosos.” (SEN, 2010, p. 44). Esse autor ainda considera que a pobreza de capacidades pode ser mais intensa do que a pobreza de renda. Mesmo que sempre estejam vinculadas, destaca que a renda é um meio para desenvolver as capacidades, assim como um maior acúmulo de capacidades permitiria no futuro aumentar o nível de renda. Seguindo esse raciocínio, Gomes (2007, p. 39) afirma que:

A pobreza expressa a falta de capacidades e de oportunidades econômicas para garantir o bem-estar das pessoas. Os investimentos em educação são elementos centrais para que as pessoas possam alcançar melhores níveis de ingresso na vida adulta.

As desigualdades na saúde e na educação excedem a desigualdade relativa aos rendimentos. Segundo o PNUD (2010), existe uma correlação negativa entre progresso e desigualdade. Assim, a medida multidimensional da desigualdade sinaliza para as dificuldades em educação e saúde o desafio político de reduzir lacunas de acesso aos serviços públicos. Gomes (2007) acrescenta que, para reduzir as enormes brechas entre países e grupos sociais, os Estados devem assumir a responsabilidade de alavancar a igualdade de oportunidades e direitos, implementando políticas públicas integrais que estimulem o crescimento e a redução da desigualdade entre os pobres.

Segundo Sen (2010, p. 46), a perspectiva teórica de desenvolvimento humano traz a liberdade individual como um “[...] produto essencialmente social.”. Esse autor ainda acrescenta a existência da disposição social de expandir as liberdades individuais e, ao mesmo tempo, o uso destas liberdades individuais para melhorar a vida das pessoas particularmente, como também para tornar as disposições sociais mais apropriadas e eficazes. Logo:

Existem boas razões para que se veja a pobreza como uma privação de capacidades básicas, e não apenas como baixa renda, [...] é também uma fonte de efeitos debilitadores muito abrangentes sobre a liberdade, a iniciativa e as habilidades dos indivíduos. (SEN, 2010, p. 35).

A pobreza e as desigualdades são fortes marcas dos grupos populacionais mais desprovidos economicamente, por estes também terem maior número de filhos e menor esperança de vida. Em contrapartida, grupos com melhores condições socioeconômicas vivem mais e controlam a fecundidade na redução do número de filhos. “Os pobres extremos têm uma estrutura populacional com muitos filhos, poucos jovens e muitos idosos, enquanto os grupos não pobres têm uma pirâmide com poucos filhos e mais idosos.” (GOMES, 2007, p. 31).

No enfrentamento das vulnerabilidades provenientes da pobreza e desigualdade, as políticas públicas visam criar subsídios para um maior equilíbrio macroeconômico, fundamental para a compensação dos níveis de inflação e aumento do poder aquisitivo dos pobres sobre bens de consumo básico, como alimentos, saneamento básico, educação, segurança, inovações tecnológicas, dentre outros.

O Brasil, desde a década de 1990, desenvolve programas sociais focalizados de transferências monetárias condicionadas para indivíduos e famílias de classes populares, no combate à pobreza, propiciando um maior acesso à renda, alimentos e outros bens primários. Destaca-se o Programa Bolsa Família (PBF)³, que abarca condicionalidades nas áreas de educação e saúde. Assim, segundo a proposta de desenvolvimento humano, os benefícios levam em conta a multicasualidade inerente à pobreza, como taxas de natalidade e fecundidade, ingresso e permanência aos estudos, acesso ao sistema de saúde e inserção no mercado de trabalho (GOMES, 2007; PNUD, 2010).

Os relatórios do PNUD apresentam dados consistentes sobre o conjunto de componentes multidimensionais e multissetoriais de que se precisa para o alcance do desenvolvimento humano das pessoas, afirmando ainda que “[...] as pessoas são a verdadeira riqueza de uma nação [...]” (PNUD, 2010, p. iv) e, portanto, todos os procedimentos devem ser de enfrentamento à pobreza, embora não seja a baixa

³ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal com condicionalidades. Foi instituído pela Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Consiste na ajuda financeira às famílias pobres, tendo à contrapartida, para os beneficiados, a manutenção dos filhos e dependentes com frequência na escola e vacinados. O programa pretende reduzir a pobreza a curto e a longo prazo, visando quebrar o ciclo geracional da pobreza. Ver mais em www.mds.gov.br/bolsafamilia

renda econômica o único foco atrelado à pobreza, já que existem outras formas de manifestação. Quanto às dimensões que a pobreza pode alcançar, o PNUD, (2010, p. 2) declara:

As dimensões da pobreza vão muito para além de rendimentos inadequados, abrangendo a saúde e a nutrição deficientes, um baixo nível de educação e competências, meios de subsistência inadequados, más condições de habitação, exclusão social e falta de participação. [...] [A] pobreza é multifacetada e, por isso, multidimensional.

Desta forma, o exercício das capacidades de que goza o homem e a liberdade para a decisão de livre escolha caminham atrelados (SEN, 1989, 2010). Corroborando com essa afirmativa, verifica-se que:

Alcançar o desenvolvimento com Direitos Humanos é capacitar as pessoas e as comunidades a exercerem a cidadania, com direitos e responsabilidades. É incorporar, nos projetos, a própria população brasileira, por meio de participação ativa nas decisões que afetam diretamente suas vidas. É assegurar a transparência dos grandes projetos de desenvolvimento econômico e mecanismos de compensação para a garantia dos Direitos Humanos das populações diretamente atingidas. (PNDH, 2010, p. 27).

Assim, as escolhas dos indivíduos incluem as liberdades de expressão e política, os direitos humanos garantidos, o respeito próprio na busca por oportunidades e capacidades e pela participação popular, no acompanhamento e fiscalização do crescimento e desenvolvimento econômico.

2.1.2 Perspectiva da educação em desenvolvimento humano

As transformações conceituais promovidas por Amartya Sen expressam a necessidade de repensar e agir dentro da própria sociedade, no atendimento ao objetivo maior de desenvolvimento humano, em suas dimensões de conquista coletiva. Nesse sentido, a educação cumpre um papel humanizador, como ressalta Pimenta (2004, p. 11):

A educação é uma prática social humana. Ou seja, característica dos seres humanos realizada por todo e qualquer cidadão, em todas as instituições sociais. A educação tem por finalidade possibilitar que as pessoas se tornem seres humanos; é processo de humanização. É somente na sociedade humana que ocorre um processo de humanização. Tornar-se humano significa tornar-se partícipe do processo civilizatório, dos bens que historicamente foram produzidos pelos homens em sociedade e dos problemas gerados por esse mesmo processo. Nesse sentido, a educação tem uma dimensão de continuidade que se traduz na transmissão dos conhecimentos, da cultura e dos valores.

Os indivíduos, ao longo de toda vida, são permeados por processos educativos. A universalização dos direitos educacionais e a democratização da aprendizagem requerem uma sociedade civil fortalecida em sua vontade política, com espaços de participação, políticas e práticas educativas distribuídas com equidade, para o fortalecimento e promoção de melhorias na condição de sobrevivência humana (FREIRE, 2003).

Diante dos muitos desafios propostos para a educação no século XXI, Marques (2001) aponta três objetivos, ao considerar diferenças socioculturais na aquisição do desenvolvimento global:

- a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo e de personalidade;
- b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- c) promover uma aprendizagem de forma contínua, na forma diversificada de aprender e em princípios de inserção no mercado de trabalho.

Para a autora, é necessário incentivar atividades ligadas ao domínio afetivo, motor, social e cognitivo, integradas à trajetória de vida de cada pessoa.

Em contribuição acerca do papel dos profissionais, Costa (2009) sinaliza a compreensão dos educadores sobre as diferentes histórias e percursos dos estudantes. Segundo a autora, essa postura acrescenta significados para interpretar as influências que sofrem os alunos em experiências sociais diversas, seja na família, como um ambiente interno, seja por influências externas, fora do domínio residencial.

No que diz respeito à relação imbricada entre desenvolvimento pessoal e educação, Dessen e Polonia (2007) priorizam a visibilidade da escola na reflexão sobre sua função social, suas atribuições e papéis na sociedade, destacando-se o cenário político e pedagógico. A escola, então, é o local propício às aprendizagens diversas, reunidas em regras, valores, conflitos e diferenças, sendo, para Gadotti (1993) e Oliveira (2000), um ambiente multicultural, submerso em afetividade na preparação dos indivíduos para o mundo.

Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes,

embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

Dessa forma, a educação é um processo social enquadrado numa concepção determinada de mundo, com fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. As mudanças e as transformações derivadas desse processo contribuem significativamente para as novas concepções de relações entre os agentes sociais, pois esses entendem que “[...] não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo.” (SANTOS, 1999, p. 197).

A partir desse pressuposto, é exigida à escola a atualização do conhecimento cultural, para compreensão do seu papel em relação ao desenvolvimento dos sujeitos. Gadotti (1993) pontua a conveniência do diálogo entre todas as culturas, visando a equidade entre elas. Por conseguinte, a educação para as sociedades contemporâneas deve almejar o significado superior das aprendizagens, para a conceituação educacional ampliada na intersubjetividade e pluralidade.

Santos (1999) utiliza a expressão “conhecimento-emancipatório”, que parte da condição colonialista, em que o Outro é visto como ferramenta a ser utilizada, para o ponto de solidariedade, no qual é possível compreender a diferença e dar voz a culturas e seres humanos escamoteados, submetidos. Por este paradigma, entende-se que

[...] o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições. Por isso, o conhecimento-emancipação conquista-se, assumindo as consequências do seu impacto. (SANTOS, 1999, p. 208).

Transportando o princípio para a realidade da escola, vemos que as estratégias de aprendizagens devem ser adaptadas às realidades e interesses correspondentes da comunidade escolar (alunos, professores, pais, vizinhança), de modo a considerar cada época e período histórico, visando a valorização da cultura local na identificação das aprendizagens, marcadas por relações de afirmação, exploração e domínio que, por muitas vezes, se fragmentam, nas múltiplas interações de convivência, de disputas e de trocas. Dessen e Polonia (2007, p. 28)

trazem as “peculiaridades” no enfoque do planejamento de atividades levadas a cabo pela instituição de ensino, tendo como foco a população assistida, considerando que “[...] a escola oferece uma oportunidade de exercitar um novo papel, que propiciará mecanismos importantes para o seu desenvolvimento.”. Diante dessa afirmativa, percebemos que a educação dialoga com diferentes segmentos da sociedade, na tentativa de trazer transformação a regimes estagnados e resistentes, plenos de opressões e dissoluções de comportamento.

Sobre a cultura transformadora vigente na escola, Santos (1999) e Freitas (2000) acrescentam a necessidade de a escola atentar para a equidade de compromissos e responsabilidades compartilhados com as famílias. Para os autores, esse momento de interação é de aprendizagem para as duas instâncias, na busca pela eficiência entre o ensino, a aprendizagem e o acompanhamento dos dois processos. Outros autores compartilham dessa afirmativa, corroborando que “[...] a tarefa de transmitir valores, normas, saberes e (in)formar experiências, está inevitavelmente, ligada a duas instituições: a família e a escola.” (COSTA, 2009, p. 366).

Esse processo deve ser compreendido como uma quebra de paradigma e uma transformação da cultura escolar, com a inserção de outros atores sociais. Essa demanda significa envolver padrões de natureza cultural, cognitiva, afetiva, social e histórica, presentes nas relações entre os diferentes segmentos, na articulação das experiências vivenciadas para a mediação dos conhecimentos construídos cientificamente nos trabalhos escolares. Freitas (2000) afirma que as muitas mudanças administrativas favorecem o discurso legal e político, com mais participação da sociedade. Dessa forma, ao planejamento educacional concerne o exercício da autonomia, na busca pela qualidade da educação, visto que “[...] a integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional.” (LÜCK, 2009, p. 78).

Sendo assim, “[...] a participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local.” (FREITAS, 2000, p. 49). Dessen e Polonia (2007) apontam que o desafio está no investimento da escola para o fortalecimento triangular da participação entre a unidade de ensino, a família e a comunidade.

Sobre as relações de poder, significados e práticas de intervenção para a geração de um ambiente escolar saudável, Scott e colaboradores (2009) destacam a importância do diálogo pautado no respeito aos direitos humanos. A cautela em um discurso que tem lugar no ambiente educador deve considerar diferentes grupos sociais, inclusive os marginalizados, para atuação plena na sociedade, fora e dentro das escolas:

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como *locus* de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. (SCOTT et al, 2009, p. 15).

As dinâmicas das relações da sociedade contemporânea requerem que a prática educativa se resguarde quanto às transformações e exigências do contexto atual. São complexos os desafios e contribuições da educação para as sociedades, na interpretação de práticas de intervenção e ressignificação das suas funções. O Manual do Conselho Escolar (MCE) (BRASIL, 2006, p. 10) reitera essa ideia, quando afirma:

As pessoas se educam no cotidiano de suas vidas, em sociedade. É pela educação nas relações sociais que nós nos tornamos quem somos. Este processo de produção de nossa existência é a educação no sentido amplo. Além desta educação continuada na história de suas vidas, as pessoas necessitam de intervenções educativas. Essas intervenções constituem a educação no sentido estrito como prática social intencional para a formação das pessoas.

A educação e a aquisição de conhecimentos, portanto, regem a constituição de pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. A partir dessas condições, são impostas novas solicitações à educação, em conformidade com os significativos avanços das forças produtivas de trabalho e socialização, que vieram gerar uma nova cultura, centrada no conhecimento científico e tecnológico, tidos como o mais efetivo fator de produção na atualidade. Assim, o valor acrescido às dinâmicas interacionais sinaliza que “[...] a educação em seu sentido amplo torna-se um instrumento importantíssimo para enfrentar os desafios do mundo globalizado e tecnológico.” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Ao partir do princípio da universalização e democratização da educação, Frigotto (2007) aduz que podem ser observados aspectos que nunca antes suscitaram o interesse pela valorização e qualidade da educação oferecida às classes populares. Janial e Di Giorgi (2010, p. 3) reiteram a afirmativa, quando expõem que “[...] essa deveria ser uma obrigação social do Estado, oferecer uma educação de qualidade à totalidade da população, com o objetivo de instaurar-se uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, essa é a perspectiva da educação democrática.”. Assim, a escola pública deve agregar princípios de quantidade e de qualidade na extensão do atendimento a todos, conforme regimento da universalização da educação embasada por interesses políticos e econômicos; porém, quanto à relação entre acesso, quantidade e qualidade na democratização do ensino, “[...] ainda estamos longe de atender a qualidade da educação que a classe popular merece e anseia, diante dos desafios da sociedade contemporânea.” (JANIAL; DI GIORGI, 2010, p. 3).

Pensando historicamente na formação da educação brasileira, no recente período centralizador da ascensão ditatorial militar, entre os anos de 1964-1985, notamos que a estrutura educacional do país foi marcada por poucos investimentos e diminuição do financiamento de recursos. Vale dizer, porém, que, apesar de esta ser a tendência dominante, estudos referenciando a época demonstram pontos de vista divergentes, pois, neste período a sociedade assistia ao declínio do setor, não ao total desaparecimento de fomentos.

Reprimida, a educação teve os seus recursos diminuídos e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1975, teve a maior baixa no repasse de recursos em relação à receita federal, de quase 50% do valor anterior (RUFINO, 2014). Em contrapartida, Ribeiro (2000) apresenta que estudos referentes ao mesmo período indicam a ampliação do financiamento da educação pública em todos os níveis, devido ao processo de urbanização e industrialização nacional. Assim, a educação acompanha a expansão territorial e, mesmo não tendo sido crítica, reflexiva e de qualidade igual àquela que anteriormente era ofertada às elites nos colégios públicos existentes, significou uma ampliação do financiamento, embora provavelmente insuficiente para dar conta das demandas da sociedade (GERMANO, 2005).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, vigente até os dias atuais, foi promulgada após o fim do regime autoritário. Esta

Constituição brasileira é exemplo para a legislação mundial de democracia e de valorização do exercício da cidadania (GUSMÃO, 2014).

2.1.3 Educação contemporânea: participação e democracia

A educação enquanto direito fundamental é importante ferramenta na garantia do desenvolvimento e da autonomia da pessoa humana, capaz de transformar trajetórias individuais e de sociedades, pela viabilização de direitos e por dar condições para o florescimento da democracia participativa prevista pelo Estado Constitucional. A relevância da universalização da educação reside, sobretudo, em suas contribuições sociais e econômicas para o desenvolvimento de habilidades e competências para aprimorar a capacidade consciente de fazer escolhas, destacando o fundamental uso do direito pessoal de liberdade (OLIVEIRA, 2007; LIBÂNEO, 2008; SAVIANI, 2008; SEN, 2010).

A consagração da educação como um direito público, obrigatório e gratuito, na equidade de responsabilidades entre família e escola na luta pela erradicação do analfabetismo e universalização do ingresso aos processos educativos formais, caracteriza os procedimentos de democratização do acesso às instituições de ensino fundamental. Esse movimento desencadeou a atenção paralela do poder público e da sociedade civil, por essa etapa ser um estágio primordial do processo de aprendizagem, em constante progressão (OLIVEIRA, 2007; SAVIANI, 2008).

Somente nas últimas três décadas, particularmente depois do fim da ditadura militar e com a reconquista da redemocratização, a história da educação no Brasil sofreu um crescente processo evolutivo, com incorporação em larga escala de todas as classes excluídas. Essa tendência se reflete em índices mais elevados de cobertura, satisfação e de desenvolvimento da qualidade de seus critérios, correspondendo a interesses emergentes na sociedade (SAVIANI, 2008; RUFINO, 2014).

Seguindo este viés, a reforma educacional que distingue a sociedade democrática atual foi consubstanciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que anunciou uma preocupação com a universalização da educação básica. Neste intuito, políticas educacionais descentralizadoras foram definidas pelo governo federal, para serem executadas pelos estados e municípios. O sistema escolar, por sua vez, passou a ter o controle

regido por avaliações em todos os níveis de ensino. Com o advento da LDB e legislação correlata, além do incremento da fiscalização, o acesso à educação passou a ser garantido, com ampliação da cobertura, melhoria da qualidade do serviço prestado e alocação de recursos para todo o ensino fundamental (JANIAL; DI GIORGI, 2010; RUFINO, 2014; GUSMÃO, 2014).

Num avanço coerente, hoje a universalização da educação se volta para outros segmentos, como a educação infantil. Silva Filho (2015) destaca a meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE): a universalização da educação infantil, até 2016, para crianças de 4 e 5 anos. Segundo o autor, a justiça social e a equidade entre as classes ensejam aos filhos da classe trabalhadora o acesso à educação gratuita na infância, com direitos iguais aos das classes minoritárias e pagantes do serviço educacional. Ressaltamos ainda a necessidade de vigilância de toda a sociedade brasileira para o cumprimento da meta, concluindo que as mulheres podem trabalhar enquanto seus filhos estão regularmente inseridos nas creches e escolas infantis.

Conforme o percurso educacional exposto, a Carta Magna consagrou a educação como direito e estabeleceu, diante das profundas mudanças ocorridas na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, o fundamento da gestão democrática no ensino público; em paralelo, os movimentos sociais alargaram os instrumentos da democracia dentro das instituições de ensino (FREITAS, 2000). Neste contexto, cumpre repensar a figura do gestor escolar, tendo em vista todas as atribuições do cargo e a necessidade de este profissional se manter atualizado em informações e aberto ao diálogo:

O estilo de liderança do gestor é determinante para o inter-relacionamento dessas comunidades e do sucesso escolar. As escolas que vêm apresentando melhor desempenho têm líderes proativos e dedicados à escola. Eles sempre estão presentes durante os planejamentos, fornecendo apoio e orientação. Ao mesmo tempo, ouvem seus pares e valorizam suas contribuições. Eles são abertos à participação e ao diálogo. O comprometimento do líder e a vontade de envolver toda a comunidade escolar são decisivos. Sempre que isso acontece, estabelece-se uma forte coesão na equipe escolar. Nas escolas onde os líderes demonstram confiança na equipe de funcionários, o desempenho geral é superior. (FREITAS, 2000, p. 57).

A evolução crescente no acesso ao ensino possibilita a discussão sobre o compromisso social da escola, sobretudo a escola pública, que revela em números o comportamento consciente de cada geração frente à importância da educação para

o desenvolvimento individual e coletivo, atrelado às necessidades do mercado de trabalho e de ascensão social (COSTA, 2009). É forçoso inferir que cada nova geração de alunos, em decorrência dessas rápidas e profundas modificações sociais, culturais e econômicas, passa por históricos movimentos educacionais, vivenciando-os junto às instituições de ensino.

Segundo Saviani (2000, 2008), houve uma revolução no quadro educacional contemporâneo, uma revolução no processo de ensino e de aprendizagem. Por este movimento, o processo de ensino e aprendizagem deve se sobrepôr à transmissão de conhecimentos, apenas. É importante proporcionar a cada aluno e em cada geração, em distintos momentos de mudanças históricas, econômicas, sociais e culturais, a possibilidade de construção do conhecimento, vivenciando e desenvolvendo as suas competências e habilidades individuais. Para o teórico, esse é um motivo de comemoração, por toda a exclusão que imensa parcela da população sofreu no decorrer da história de construção da escola e, em especial da escola pública, em um processo longo e exaustivo de busca por essa conquista. A qualidade, defendida por Janial e Di Giorgi (2010, p. 11), é moldada pela integração e inclusão de todos na escola, mesmo em termos quantitativos, porque “[...] para quem defende a educação popular e democrática, é impossível pensar em qualidade para poucos.”.

No entanto, as mudanças não puderam se restringir unicamente ao processo de ensino e aprendizagem e à inclusão de grupos até então marginalizados. Carreira e Pinto (2007) apontam alguns problemas que tiveram que se tornar objeto de preocupação, devido à expansão do acesso educacional: manutenção e melhoria da qualidade da estrutura e funcionamento das escolas; valorização dos profissionais da educação; incentivo e ações efetivas para o desenvolvimento da gestão democrática; atenção dedicada ao acesso e permanência dos alunos nas escolas.

A análise da trajetória educacional se vincula ao estudo do desenvolvimento pessoal e dos grupos familiares em sociedade, visto que os conhecimentos sobre como o indivíduo se desenvolve identificam uma dinâmica pessoal (dimensão micro), uma dinâmica pessoal e da família (dimensão meso) e uma dinâmica pessoal e da família diante da comunidade/ sociedade (dimensão macro), incidindo sobre seu desenvolvimento em todas as fases da vida (SANTOS; GOMES, 2014).

De acordo com a perspectiva de educação para a promoção do desenvolvimento humano e social, o marco conceitual nessa pesquisa destaca as

seguintes categorias analíticas: modos de vida na pobreza; as oportunidades de acesso à renda, políticas públicas e serviços de educação e saúde; a liberdade na tomada de decisões e escolhas pessoais; as capacidades adquiridas, como nível de escolarização e desempenho alcançados; as perspectivas futuras, como o valor e os investimentos na educação de mães e filhos; o projeto familiar e as realizações pessoais da mulher na sua trajetória de vida.

Os vínculos criados no desenvolvimento de pessoas e de grupos familiares serão discutidos nas seções seguintes.

2.2 FAMÍLIAS E RELAÇÕES DE GÊNERO

O percurso educativo individual e familiar é um processo em que as gerações adultas contribuem para o desenvolvimento pessoal e para a socialização das gerações mais novas, tanto no espaço familiar quanto no espaço institucional da escola, além de no espaço público das comunidades e da cidadania. A Constituição de 1988 estabelece, no seu Capítulo III, que, no processo educativo, deve existir uma colaboração entre Estado, famílias e sociedade: “**Art. 205.** 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.” (BRASIL, 2015, p. 76, grifo do autor).

Como processo construído historicamente, o modelo educativo é fundamentado em um conjunto de crenças, valores, mitos e metas; neste processo, a responsabilidade de cada membro da família sobre a educação depende do grau de reconhecimento e aceitação desses valores por cada pessoa. Esta responsabilidade é individual, mas tem contributos geracionais, de ações passadas, presentes e futuras. “A família caracteriza-se por uma cooperação entre os sexos e entre as gerações e por relações de plena reciprocidade.” (PETRINI, 2009, p. 112).

2.2.1 Contribuições teóricas de áreas distintas do conhecimento

No processo histórico de socialização, as famílias se submetiam às leis internas e externas de organização, em decorrências do sistema social vigente que contextualizasse a dinâmica relacional no núcleo (SAMARA, 1986).

Lévi Strauss (1974) considera a família como um grupo social com origem no casamento – união legal com direitos e obrigações econômicas, religiosas e sexuais, mas associada a sentimentos de amor, afeto, respeito ou temor. A família seria, então, necessária para a reprodução social de um grupo humano, na garantia da sobrevivência e da continuidade biológica e social do próprio grupo.

Parsons (1956) atribui à família a função de agente de socialização no processo de convívio com as normas culturais da sociedade, para a formação da personalidade dos indivíduos. O sociólogo também defende o modelo tradicional de família, com papéis bem definidos e estruturados para homens e mulheres. Esta visão, contudo, não é a única neste campo do conhecimento. A Sociologia Crítica, por exemplo, aponta os limites de visões deterministas ou funcionalistas, demonstrando que existem diferenças entre famílias e afirmando que as pessoas são capazes de construir novas representações sobre seus papéis e funções como membros da família e da sociedade, atuando também de forma transformadora, podendo reproduzir ou modificar essas condições estruturais normativas.

Segundo a perspectiva materialista de Goody (1976), a família pode ser considerada uma unidade que envolve as economias individuais, que pratica uma economia moral ou cultural coletiva, com base nas relações de parentesco. A essa compreensão de família, o autor denomina “economia oculta do parentesco”. Para Goody, o grupo ou sistema familiar residencial vive as fases de amadurecimento dos indivíduos desde o nascimento, enquadrando-os nas regras de hereditariedade vigentes. O processo de reprodução social e a herança de bens fazem parte de distintas tradições culturais e a ordem do nascimento ou do sexo pode incluir ou excluir indivíduos dos direitos de herança e pertencimento a determinado grupo. Assim, as famílias fariam parte de uma complexa diversidade de processos sociais e, portanto, organizar-se-iam também de forma diversa.

Para Goody, a transmissão da terra é essencial para a compreensão da reprodução social. O autor utiliza comparativos envolvendo a China e a Índia dos séculos XVIII e XIX, respectivamente, quando a posse da terra era individual e permanente, com o que ocorria em alguns países da África no período de realização da pesquisa, nos quais a posse da terra ainda era coletiva e eram promovidos diferentes arranjos familiares.

Adaptando a perspectiva materialista às relações microsociais, Bourdieu (1990), define a família como um conjunto de indivíduos aparentados – ligados por

uma aliança, casamento, por filiação ou ainda pela adoção de parentesco – vivendo sob um mesmo teto. Ainda afirma o sociólogo francês que a união de homens e mulheres muitas vezes se dá no momento em que uma decisão pelo casamento é tomada e é construída a família, agregando um conjunto de pessoas, casadas ou não, com filho ou sem filho, mas que se relacionam mutuamente e vivem na mesma casa. Muitos homens e mulheres consideram que a família começa a partir do casamento, quando o número de pessoas é maior (BOURDIEU, 1990 apud GOMES, 2007).

Salles (1994), seguindo o ponto de vista de Bourdieu, salienta a coexistência de costumes sociais que se cristalizam em códigos institucionalizados, bem como de práticas emergentes diversificadas. Nas famílias, essas coexistências se manifestam em inquietações e incertezas, que podem gerar conflitos e contradições nas relações do núcleo familiar e em sua configuração:

Além disso, a coexistência de variedade de modelos familiares, ordenados segundo estilos de vida e práticas diferentes, umas vinculadas a visões tradicionais, outras produtoras de transformações [...] [pode gerar mal-estar], já que as famílias não têm existência isolada e sobrevivem melhor por meio do estabelecimento de redes, tecidas com outras famílias e parentes, mas, em todos os casos, contextualizadas por comunidades, tomadas em seu mais amplo sentido. E é no âmbito coletivamente instituído, ou seja, a comunidade, que se ajustam, mediante complexo jogo de espelhos que provoca a emergência de um elenco de mal-estares, os arranjos portadores da tradição e as configurações portadoras das transformações. (SALLES, 1994, p. 162-163).

O modelo teórico de estruturação social de Giddens (2003) define a família como um grupo de pessoas unidas diretamente, por laços de parentesco ou não, sem vinculação obrigatória a padrões de configurações e relações tradicionais, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças e mutuamente cuidarem uns dos outros entre gerações. Os laços de parentesco são formados entre indivíduos, através do casamento ou da conjugalidade, por meio de linhas de descendência que ligam familiares consanguíneos (mães, pais, filhos e filhas, avós, etc.). Dessa forma, os papéis feminino e masculino assumidos pelos membros das famílias redimensionam os significados dos acordos, das estruturas de poder, das formas de expressão da sexualidade e dos afetos nas relações familiares (GIDDENS, 1993, 2003).

Para Salles e Tuirán (1996) e para Gomes (2001, 2007) a visão sociodemográfica das famílias tem como base as construções processuais de

Bourdieu e Giddens: a família é definida como um agrupamento de pessoas que compartilham o mesmo teto, orçamento, alimentos e constituem complexas redes de parentesco de vinculação consanguínea, consensual ou jurídica, apoiadas em redes de intercâmbio, cooperação, solidariedade e conflitos, entre sucessivas gerações descendentes e que tem, entre suas múltiplas funções, a socialização dos seus membros.

A ótica feminista coloca ênfase nas mudanças de família típicas de sociedades industrializadas, em que a sociedade, a família e os indivíduos (livres e iguais) evidenciam o diálogo para o estímulo ao estabelecimento dos relacionamentos e à superação das diferenças entre sexos e gerações.

Finalmente, segundo autoras que vinculam a família às redes sociais, Rabinovich e Bastos (2007), a família pode ser pensada como uma complexa agregação de valores e afinidades, similares aos recortes sociais vigentes. Estas teóricas refletem sobre os conceitos de vínculo e rede social, a partir da interação criança-criança, crianças-educadores e das famílias com as redes sociais. Partindo destes pressupostos, explicam o sentido agregado do diálogo para cada membro familiar, travado nas diversificadas relações humanas, como herança das práticas cotidianas.

2.2.2 Famílias, sociedade e educação: aprendizagens e heranças geracionais

As transformações na sociedade, na economia e na política, enquanto sistemas presentes na vida dos sujeitos, refletem diretamente sobre os valores, atitudes e normas que conformam a trama das relações familiares. Dessa forma, “[...] os processos mundiais de modernidade, globalização, informação e flexibilidade no mercado de trabalho impactam na vida social e familiar.” (GOMES, 2007, p. 71). Tal ideia é corroborada por Petrini (2005, p. 21), quando afirma:

Essas mudanças, concentradas e aceleradas, repercutem significativamente na vida familiar, desde a concepção de masculinidade e feminilidade e a forma de compreender a sexualidade e a relação entre os sexos, até a maternidade e a paternidade, a relação entre as gerações, principalmente no tocante à atividade educativa e de socialização.

Giddens (2003) acrescenta ser uma tendência mundial a diversidade na formação das famílias. As evidências relacionadas à composição e dinâmicas das relações sociais na atualidade não se restringem à família nuclear como modelo

único (SALLES; TUIRÁN, 1996; SEGALÉN, 1999; PETRINI, 2005; GOMES, 2007). Cabe, assim, a utilização do termo “famílias”, em substituição ao termo “família”, em virtude da existência de diversas configurações e das realidades transformadas continuamente no tempo histórico e nos espaços locais.

Para Hareven (1978), o desejo por formar a própria família e gerenciar as atribuições derivadas do cotidiano das relações são algumas das muitas preocupações que nascem junto a este novo evento, visto que a decisão por se relacionar com membros de outras famílias com origens, tradições e histórias diferentes na constituição do próprio eixo continua sendo um fenômeno marcante para a linha temporal de cada indivíduo.

Os teóricos Tuirán (2002) e Gomes (2001) pressupõem que as transformações demográficas, aliadas às socioeconômicas, contribuem para modificar o cenário de formação e desenvolvimento das famílias em curso, bem como influenciam as relações entre os membros e as funções que cada um deles exerce na família e no espaço. Assim, as diversas formas de organização domiciliar, em toda sua história, estão diretamente ligadas às transformações demográficas, socioeconômicas e culturais. Salles e Tuirán (1997) elencam como efeitos: as mudanças nas estruturas produtivas, que fragilizam o predomínio da unidade econômica alçada nas relações familiares; o retrocesso do poder patriarcal, que ocorreu junto com o crescimento do processo de individualização; a consolidação da família, amparada na livre escolha entre os pares e embasada na atração pessoal ou amor romântico; a perda gradual da incumbência reprodutiva e de extensão da família, atribuída à sexualidade humana; o reconhecimento de diversos arranjos familiares; a intervenção do Estado na proteção do núcleo; o direito ao divórcio e a outros modelos de separação amparados por Lei.

No Brasil, o PNDH⁴ sinaliza a existência de entraves históricos que afetam o processo de organização das famílias brasileiras e da sociedade e esclarece:

⁴ O Estado brasileiro aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos através do Decreto-Lei nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. O PNDH está amparado na concepção de interação democrática construída entre os diversos órgãos do Estado e a sociedade civil, resultando em políticas públicas que contribuem para avanços na interlocução ente setores do poder público e a diversidade social, cultural, étnica e regional que caracteriza os movimentos sociais no Brasil. Fundamenta-se na compreensão de que os Direitos Humanos constituem condição para a prevalência da dignidade humana, e que devem ser promovidos e protegidos por meio do esforço conjunto do Estado e da sociedade civil.

Uma das finalidades do PNDH é dar continuidade à integração e ao aprimoramento dos mecanismos de participação existentes, bem como criar novos meios de construção e monitoramento das políticas públicas sobre Direitos Humanos no Brasil.

O acesso aos direitos fundamentais continua enfrentando barreiras estruturais, resquícios de um processo histórico, até secular, marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais, práticas que continuam a ecoar em comportamentos, leis e na realidade social. (PNDH, p. 12, 2009).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2013), a convivência familiar se dirige rumo a novas variações, passando do modelo único a uma lógica de pluralidade, com separações, divórcios, casamento tardio, união livre, reconstituições, monoparentalidade, homoafetividade e transgeneralidade, dentre outros.

Essa realidade complexa e multidimensional confirma o protagonismo das famílias e da educação no processo de desenvolvimento das sociedades e está representada nas contínuas mudanças e conflitos entre indivíduos e meio social. A realização pessoal é um desejo presente na subjetividade das relações familiares, extensivo a toda sociedade, sendo a autonomia uma característica forte no processo de desenvolvimento das pessoas, famílias e comunidade.

A instituição da educação para as crianças e a origem das instituições escolares se deu na transição entre os séculos XVII e XVIII, focada na disciplina dos infantes (ARIÈS, 2006). Gradualmente, a preocupação com a criança ganhou visibilidade nas famílias e na sociedade, sobretudo no que diz respeito a saúde, educação e, ainda mais destacadamente, vínculos afetivos. Para Ariès (2006), a visibilidade da educação como agente de sociabilidade, malgrado sua relação ambígua com a família, ganha expansão entre as camadas sociais mais altas e atinge as mais baixas. Para o autor, as mudanças nas famílias nesse período funcionaram como incentivadoras à convivência, na valorização da vida privada e da intimidade do núcleo entre os membros familiares – o que se percebe atualmente, por um movimento evolutivo constante.

Nas relações familiares, são produzidas dinâmicas de interação intrafamiliar e interfamiliar (redes de parentesco), alicerçadas em consensos e conflitos intrínsecos à convivência cotidiana. As elaborações e manifestações de conduta são ligadas às e diferenciadas das percepções subjetivas praticadas e firmadas em torno do gênero. Esses contextos, segundo Salles (1992, 1994) geram a produção e distribuição de poder entre os gêneros e gerações. Para a pensadora, o processo evidencia conflitos e negociações nas vivências, a partir de um marco social e

histórico, para homens e mulheres, crianças e adultos. Dessa forma, com base nas construções pessoais de cada sujeito, são elaboradas e reelaboradas as características gerais que fundam as ações distintas entre as gerações familiares. Tais conceitos são reafirmados quando:

Sob condições difíceis de vida estas famílias têm [por suas características tradicionais] padrões de organização articulados em torno de costumes que se transmitem e herdamos geracionalmente, sobre os quais incidem, às vezes mais e às vezes menos, certas condições socialmente impostas, que operam no sentido de transformá-las. (SALLES, 1992, p. 125).

Daí as relações familiares estruturadas pelo gênero funcionarem também como instâncias estruturadoras e, por isso mesmo, reprodutoras do gênero. Ou seja, o gênero estrutura a família e a família reproduz o gênero. (SALLES, 1994, p. 164).

Segundo Gomes (2001) e Tomizaki (2006, 2010), a relação entre a educação e a situação geracional afetam as experiências e a formação daqueles que se encontram ligados a elas historicamente.

Assim, embora educação e gerações sejam realidades diversas, esses dois fenômenos sociais se encontram intrinsecamente ligados em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamental para a preservação e continuidade da sua herança. Por outro lado, o próprio fenômeno geracional pode provocar mudanças tanto nos modos de se educar as novas gerações quanto naquilo que deve ou não ser transmitido de uma geração a outra. (TOMIZAKI, 2010, p. 329-330).

A condição de classe social pode influir marcantemente na experimentação geracional, pois indivíduos que partilham uma mesma posição social têm maiores chances de experimentar situações comuns do que indivíduos em diferentes classes sociais. O fato de um indivíduo nascer em uma comunidade de vida social e histórica similar à de outro aponta para uma mesma comunidade de destino. Assim:

Os indivíduos, para pertencerem a uma geração, devem ter em comum uma mesma situação sócio-histórica ou uma mesma condição de existência que norteie e delimite (evidentemente, de forma desigual) suas possibilidades de acesso aos bens materiais e simbólicos disponíveis nas sociedades. (TOMIZAKI, 2010, p. 333).

Gerações e famílias são termos considerados polissêmicos, como explica Scott (2010). À luz desta variação semântica, o autor discute as relações entre família e gerações, assentadas nas transformações de poder. O significado histórico destas relações tem sido contestado e reafirmado nas ações humanas, conforme destacado:

As polissemias – gerações e família são termos com múltiplos sentidos – e a mobilidade – deslocamentos de pessoas entre grupos geográfica ou socialmente distintos – permitem uma ambiguidade na qual nem às gerações, nem às famílias se possa atribuir interpretações unívocas. (SCOTT, 2010, p. 252).

O fortalecimento ou enfraquecimento dessas heranças culturais e de outros processos macrossociais, definidos por Elder (1996) e Tuirán (2001) como domínios, se refletem nos domicílios, ou famílias de residência, e afeta a diversificada gama de formas de convivência no interior das residências.

2.2.3 As mulheres na família, nas relações de gênero e na sociedade

Inicialmente, os significados de igualdade e liberdade na sociedade não foram estendidos às mulheres, submissas ao modelo patriarcal de comando masculino, pois, “[...] ao ser confinada à casa, paradoxalmente, a mulher era expulsa dos muros da cidade, entre os quais o mundo público se conformava.” (PINTO, 2010, p. 19). Isto posto, pode-se deduzir que: “Ela [a mulher] simplesmente não existia.” (PINTO, 2010, p. 19). A mulher se fez historicamente na dialética entre a dominação e a resistência, pois, insistentemente, se reconstruiu a primeira condição, a de mulher nos espaços públicos, exatamente quando elas saíram do domínio privado, do local de recolhimento, e passaram a interagir com outras condições e responsabilidades de um ser social.

Como reação ao casulo que confinava as mulheres, na maior parte da história da sociedade brasileira, chegou o momento de ruptura com a cultura domiciliar e política excludente, hegemônica, autoritária, redigida e exercida por homens. As subordinações relacionadas ao gênero expressam frequentes situações de violência contra a mulher e contra as crianças (CARREIRA; PINTO, 2007).

Tidos como um divisor de águas para as mulheres, os anos 60 trouxeram a pílula anticoncepcional e amplas discussões sobre as relações de poder entre os sexos. Agora, não só espaço no trabalho, política e educação: as mulheres reivindicavam liberdade e autonomia sobre as decisões referentes à própria vida e ao próprio corpo (VALENTE, 2000, 2004; PINTO, 2003, 2010). Segundo Pinto (2003, 2010) a pauta foi estendida a questões de igualdade no casamento, a direitos reprodutivos e ao aborto, bem como ao direito à proteção contra a violência doméstica, ao assédio sexual e ao estupro.

O percurso das lutas femininas historicamente se concretizou no período de transição entre os séculos XIX e XX, quando pôde ser observada com maior intensidade a organização das mulheres por ideais de reconhecimento da capacidade de atuação em diferentes contextos, valorização das importantes funções exercidas e acesso ao espaço público em equidade de gênero (PINTO, 2010).

Os espaços públicos de sociabilidade (famílias, escolas, igrejas, praças, clubes, associações) tornaram-se locais de grande visibilidade e palco ideal para repercutir a luta pela liberdade de expressão e tomada de decisões. Dentre as reivindicações, a luta feminina se fortalecia por pautas que ultrapassavam a esfera individual e familiar: na força de trabalho promovida com a industrialização; na participação política, com representação em cargos públicos; e no direito ao voto (MIRANDA, 2009).

Em meio a este cenário reflexivo sobre a posição social das mulheres, nasce o engajado Movimento Feminista⁵ (MF), para denunciar as desigualdades entre os sexos e promover oportunidades para as mulheres, na mediação com o Estado pelos interesses do gênero. O movimento anunciava a criação de ambientes institucionais e de políticas públicas, na garantia ao cumprimento dos direitos das mulheres – em destaque a Lei Maria da Penha⁶ (LMP) (MIRANDA, 2009). Os avanços provenientes das lutas pelo reconhecimento da força feminina na sociedade brasileira resultaram numa trajetória de confrontos, impasses, perseguições e alianças (PINTO, 2003, 2010; VALENTE, 2004).

Assim, a conjuntura referenciada na militância e na transformação cultural do pensar e agir dos indivíduos em distintas classes sociais atribuiu novo sentido às relações familiares, que, cobertas por lei no estabelecimento do direito de todos nascerem livres e iguais em direitos e deveres, vislumbrava o empoderamento da mulher dentro dos próprios núcleos familiares (PINTO, 2010).

As ações afirmativas, reparadoras e equitativas diminuem as desigualdades e garantem o acesso aos direitos culturais, econômicos e políticos fundamentais para

⁵ A década de 1960 abriu portas para a luta pela equidade entre os gêneros. Nesta década, emergem no Brasil os movimentos organizados, dentre eles o Movimento Feminista, na luta pela conquista dos espaços públicos e pelo reconhecimento do papel desempenhado pelas mulheres para o desenvolvimento das sociedades.

⁶ A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, visa não apenas criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, mas também respaldar a defesa das mulheres em qualquer condição de violência a que sejam submetidas.

uma sociedade justa, na valorização das pessoas. Dessa forma, as políticas públicas concretizam o acesso a direitos sociais na educação, saúde, habitação, emprego e renda (SEN, 2010).

As transformações da intimidade, no interior dos relacionamentos e diante do novo contexto, segundo Giddens (1993), nos fazem repensar o papel da mulher e desencadeiam muitas outras mudanças, tendo efeitos diretos sobre os homens, numa reconstrução de si que transcende as definições passadas. Conforme assevera Gomes (2007, p. 71):

As políticas públicas cada vez mais têm focalizado a família como elemento central de proteção social para todos os membros, enquanto as famílias têm se diversificado e as mulheres têm procurado conciliar seus papéis produtivos e reprodutivos.

Para Giddens (1993), as transformações na intimidade das relações familiares têm uma forte ligação com o sexo e o gênero. Costa (2009, p. 365) destaca que “[...] uma relação amorosa exige considerar o parceiro como uma pessoa e não mais como um indivíduo com papéis a cumprir por definição sexual.”. O compartilhamento e a cooperação estão presentes na perspectiva de democratização e caráter político instituído entre os pares: “[...] [O] reconhecimento de diversas tendências sociais corresponde à aceitação de uma pluralidade de possíveis estilos de vida, o que vem a ser uma atitude política.” (GIDDENS, 1993, p. 197).

Pinto (2010) aponta a regulação estatal na transformação dos costumes, a partir de diferentes motivações presentes nas classes sociais. Em meados do século XVIII, muitas crianças eram abandonadas pelas classes populares, em necessidade do trabalho feminino, enquanto nas classes mais abastadas os cuidados com as crianças eram designados aos serviçais/criados. Tempos mais tarde, a pressão coletiva, impulsionada pela sociedade culta na forma de pensar e reconhecer a mulher/mãe como executora das políticas do campo doméstico, fez com que intervenções externas fossem implementadas, em ações políticas e estratégicas para o empoderamento feminino. Assim, a valorização da presença feminina nas práticas educativas familiares permitiu o questionamento da posição das mulheres na educação dos filhos e tarefas do lar, pondo em xeque o paradigma da autoridade paterna, irrefutável em modelos familiares e sociais antecedentes.

Segundo Giddens (1993), as portas de um mundo se abriram para as mulheres com o processo de industrialização, que trouxe a reboque uma condição

social favorável a melhor qualidade de vida, crescimento do trabalho assalariado para ambos os sexos e a crianças presentes em números mais expressivos nas escolas e creches. O ingresso das crianças nas instituições de ensino, a ampliação do tempo escolar e garantias trabalhistas relacionadas à maternidade possibilitaram à mulher sua inserção e permanência no mundo laboral (PINTO, 2007).

Diante das diversas modalidades de arranjos familiares e da pluralidade desse contexto democrático de autogerir suas decisões, houve a necessidade de intervenção do Estado para assegurar o respeito à diversidade, no amparo aos núcleos, na garantia da qualidade afetiva dos laços e no favorecimento de condições para a geração de sujeitos saudáveis e autônomos.

O PNDH (2010, p. 63) ratifica: “A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma em seu preâmbulo que o ‘reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.”. Esse princípio foi primordial para o cumprimento do pilar de igualdade que fortalece as reivindicações pelo respeito às diversidades e diferenças existentes na sociedade brasileira.

No se refere à intervenção do Estado na implementação de políticas públicas, Birman (2007) diz que, atualmente, a Constituição brasileira, Carta Magna, é avaliada como uma das mais avançadas em todo o mundo, no tocante aos direitos humanos e à proteção aos indivíduos e famílias. Embora em ritmo de crescimento e em um processo de atenuação das vulnerabilidades pela diminuição da pobreza, a sociedade brasileira ainda é vista como economicamente em desenvolvimento, com desigualdades acentuadas e em processo de reparação das inequidades sociais e de gênero.

Alguns fatores contribuíram para a ruptura de comportamentos ultrajantes e para a emancipação da mulher, principalmente com o aumento de níveis educacionais/ anos de escolarização, maior participação no mercado de trabalho e na renda familiar (GOHN, 2004). Para a autora, o foco no empoderamento das mulheres atinge três níveis fundamentais: a) Individual – Melhoria na condição de vida, conscientização, autoestima e autoconfiança; b) Relacional ou familiar – Inclusão social, educação, qualificação, capacitação e melhorias nas relações familiares; e c) Contextual ou comunitário – Conquista e defesa de direitos, formação de grupos de apoio, organização comunitária, associação e ação social.

Silva, Nogueira e Neves (2010) contextualizam as mudanças nos papéis da mulher e as limitações em conciliar a tripla jornada entre família, trabalho e escola. As teóricas ainda salientam que, devido às transformações das atribuições femininas extrapolarem os domínios particulares, partindo para o público, houve inserções em searas anteriormente tidas como exclusivamente masculinas, sobretudo no aspecto laboral, espelhando as discussões e transformações entre os gêneros, “[...] sendo cada vez mais frequente o exercício de um trabalho remunerado pela mulher.” (SILVA; NOGUEIRA; NEVES, 2010, p. 457). Acrescente-se que mães com filhos em idade pré-escolar são aquelas com maior incidência de dificuldades para harmonizar as diferentes funções, devido ao ingresso no mercado de trabalho ser acompanhado pela sobrecarga das responsabilidades domésticas. Essas condições desiguais entre os gêneros frequentemente as vulnerabilizam, forçando-as a tomar decisões quanto aos investimentos pessoais entre família, trabalho e escola. Logo, depreende-se que

[...] a dimensão da igualdade de gênero é um processo de longo prazo que ainda se encontra em uma fase inicial, mas que exprime a importância do aumento e mais ampla divulgação no âmbito da conciliação trabalho-família, justificando-se, por isso, a promoção de políticas e práticas mais efetivas, tendo em atenção a interação complexa entre tempo histórico, tempo social e econômico, constrangimentos étnicos e culturais e percurso de vida. (SILVA; NOGUEIRA; NEVES, 2010, p. 460).

Sobre esse tema, as categorias analíticas trabalhadas são: a economia do parentesco (propriedade das casas, ampliações, família extensa, circulação de crianças abandonadas, formação da personalidade na infância, família de origem pobre, violência doméstica, abuso de álcool e drogas, cuidados das crianças e idosos, relações e redes de parentesco); as oportunidades nas relações familiares e sociais (ingresso da mulher no mercado de trabalho, políticas sociais de apoio às famílias); os projetos familiares (socialização e namoro, casamentos, entradas e saídas); acordos e negociações do casal (sexualidade, estruturas de poder, afetos); habilidades (compartilhamento da renda e das tarefas domésticas); cuidados com a saúde da mulher; investimentos no futuro (empreendimentos conjuntos, investimento do casal na educação dos filhos); realizações da mulher (empoderamento).

2.3 CURSO DE VIDA INDIVIDUAL

As abordagens teóricas sobre as temporalidades dos eventos sociais são de dois tipos: a do ciclo de vida familiar e a do curso de vida individual. Esta discussão comparativa busca clarificar as diferenças entre estas abordagens e justificar a escolha da segunda, do curso de vida individual, pela sua melhor aproximação com a teoria do desenvolvimento humano (SEN, 2010) e com a teoria dos processos de estruturação social aplicados às famílias (GIDDENS, 1993, 2003).

2.3.1 A perspectiva do ciclo vital familiar

As várias fases pelas quais passam as famílias e as características pertinentes a cada uma delas, bem como os papéis desempenhados por cada membro, fazem parte da análise do ciclo vital das famílias. Segundo Glick (1947), ao longo da vida familiar ocorrem alterações importantes, não só na composição, mas em outras características do grupo. O autor sinaliza que o estudo se baseia na família típica, composta inicialmente por marido e esposa. Estudos posteriores sobre a análise do ciclo de vida foram realizados, dentre eles por Carter e McGoldrick (1995), nos Estados Unidos, e por Berthoud e Cerveny (1997), no Brasil.

O ciclo vital da família se move entre o início e o término dessa unidade coletiva (GLICK, 1947, 1989). Concentra-se na identificação de etapas e nas mudanças de papéis e responsabilidades de um dos indivíduos (acentua-se a iniciação e a dissolução da família, em geral, no falecimento do provedor), com forte marca de gênero centrada no homem (da fase inicial à fase última).

Segundo o criador desta perspectiva, Paul Glick (1947), a caracterização do ciclo vital da família se divide em fases: do casamento, da chegada das crianças e mudanças na composição familiar, além de alterações nas características econômicas da família, provenientes do desenvolvimento social, até a dissolução, com a morte de um dos cônjuges.

Os estudos de Carter e McGoldrick (1995) e Berthoud e Cerveny (1997) buscam suporte nas etapas do ciclo vital familiar, a partir de uma classificação de quatro fases: a) família na fase de aquisição – consolidada no matrimônio e chegada dos filhos; b) família na fase adolescente – caracterizada pela passagem da fase adolescente dos filhos; c) família na fase madura – quando os filhos atingem a fase adulta do ciclo; d) família na fase última – os filhos vivendo a fase idosa dos pais.

2.3.2 Curso de vida individual

A perspectiva teórica do curso de vida individual se desenvolve como uma crítica à perspectiva do ciclo de vida familiar, pois, em lugar de etapas fixas e obrigadas pelas quais se espera que todas as pessoas devam passar para construir um único modelo de família nuclear tradicional, esta perspectiva “[...] centra-se na malha de trajetórias individuais dentro da unidade familiar, em como ela muda ao longo do tempo e coordena papéis.” (HAREVEN, 1978, p. 97). Segundo Gomes (2001, p. 81) a perspectiva teórica do curso de vida “[...] explora a multidimensionalidade de comportamentos individuais.”.

Destarte, o estudo da educação associada à família e a perspectiva teórica do curso de vida permitem analisar a escolarização, considerando diferentes momentos, bem como os eventos individuais e grupais que contribuíram para que em cada membro da família a aprendizagem e as práticas escolares tivessem sua importância e delineassem o desenvolvimento pessoal e coletivo, bem como a ascensão e posicionamento diante do mundo. Afinal, “[...] cada indivíduo se desenvolve em um ritmo diferente e assume uma variedade de papéis sobre a sua vida.” (HAREVEN, 1978, p. 97). A partir desse pressuposto, cada sujeito é estudado como um sistema único e multidimensional em sua trajetória.

Segundo Hareven (1978), esses processos de mudanças elucidam os movimentos que indivíduos e famílias sofrem e como essas alterações explicam ou justificam condicionalidades futuras, visto que as escolhas e tomadas de decisões adotadas por cada indivíduo, assumidas em determinada conjuntura, afetam a sincronia da vida tanto individual quanto familiarmente, diante da sociedade. Os papéis assumidos por cada indivíduo, suas escolhas e decisões, resultam em influências e interferências nas dinâmicas das famílias. Dessa forma, existe uma inter-relação dinâmica entre trajetórias individuais e projetos institucionais (GOMES, 2001; TUIRÁN, 2001).

A sincronia que afeta o conjunto de decisões cumulativas e transitórias, tanto individuais quanto coletivas, possibilita a identificação de eventos que podem explicar sinuosidades na trajetória desde a infância, passando pela adolescência e maturidade até chegar à velhice, no reconhecimento de que, para cada uma dessas transições, os sujeitos desempenham papéis identitários para a concretização de projetos. Nesse sentido:

A perspectiva teórica do curso de vida busca superar os limites dos indicadores demográficos tradicionais, como são as razões de dependências baseadas exclusivamente na variável idade e que utilizam o tamanho relativo [idade] das gerações como uma aproximação para conhecer as relações de transferência intergeracional, para considerar seus aspectos qualitativos e sua temporalidade. (GOMES, 2001, p. 83).

Os eventos do curso de vida não são influenciados apenas por condições contemporâneas, mas também pela experiência prática, nas transições geracionais passadas por seus membros sucessivos (HAREVEN, 1978; ELDER, 1996; TUIRÁN, 1997; GOMES, 2001).

Os indivíduos adquirem significados próprios do seu contexto histórico e das experiências de outros e, como agentes ativos de mudança, influenciam seu próprio desenvolvimento, fazendo escolhas baseadas nessas experiências – disposições, conhecimentos e crenças –, que afetam suas perspectivas, expectativas e adaptações subsequentes. (ELDER, 1996 apud SENNA; DESSEN, 2012, p. 104).

Essas transições entre eventos do curso de vida são afetadas por um conjunto de circunstâncias históricas específicas, que caracterizam as mudanças na família enquanto uma unidade coletiva de pertencimento e identidade, na qual são focalizados processos, mecanismos e acontecimentos dos comportamentos individuais que expressam continuidades, interrupções e reestruturações para o desenvolvimento dos agentes e indivíduos envolvidos. Em decorrência disso, a existência de uma coordenada integração entre os eventos individuais e as variações no tempo e na história podem alterar valores no desenvolvimento das pessoas.

Nessas condições, a perspectiva teórica do curso de vida mostra ser uma permanente reelaboração do processo individual, que envolve os eventos marcantes e móveis e as transformações constituídas por mudanças históricas e socioculturais, na dinâmica entre o indivíduo e a sua história longitudinal (HAREVEN, 1978).

Segundo os teóricos do curso de vida individual, a realização do estudo geracional pressupõe preparo para a análise de disputas, rupturas e continuidades de uma geração a outra (HAREVEN, 1978; GOMES, 2001; TUIRÁN, 2001). Em consonância, Tomizaki (2010, p. 329) afirma que o curso de vida admite “[...] dimensionar de maneira cuidadosa e profunda as formas e intensidades assumidas pelas relações que unem e, ao mesmo tempo, distanciam as gerações.”

Diante das alterações familiares resultantes das escolhas individuais, três características básicas à análise da perspectiva teórica do curso de vida são

essenciais à sua aplicabilidade histórica. De acordo com Hareven (1978), Elder (1986), Gomes (2001) e Santos e Gomes (2014) as características são:

- a) tempo – O que implica a sincronia entre o tempo do indivíduo e o tempo das transições familiares. A inter-relação de transições individuais muda configurações na família. A forma como os indivíduos se movem sobre sua trajetória de vida em unidades familiares, se agrupam e reagrupam, e como as funções que tomam em diferentes grupos também variam significativamente sobre o seu percurso de vida;
- b) interação – Relação entre as transições do curso de vida e as mudanças históricas. Diz respeito aos impactos dos processos históricos sobre os momentos de transições individuais ou familiares. Interação de fatores demográficos, sociais e econômicos;
- c) integração – Impacto cumulativo de curso de vida inicial sobre as transições subsequentes. Deslocamento através da história cuja experiência pessoal não é influenciada apenas por condições contemporâneas, mas também pela experiência nas transições anteriores. Essas transições são afetadas por um conjunto de circunstâncias históricas específicas ao seu próprio tempo, que podem acumular efeitos no curso de vida.

De acordo com estas balizas teóricas, o homem se vê colocado na condição de proprietário dos seus atos, passando por transformações de distintas naturezas, agregando-lhes valor pessoal, no que tange à qualidade nas relações de troca e poder, em consumado e irreversível tempo, sendo capaz de compreender a natureza das características variáveis na regulação para a promoção ou impedimento dessas mudanças.

Na perspectiva teórica de desenvolvimento humano, associada à investigação do curso de vida individual, podemos conhecer a formação e aproveitamento das capacidades sociais e intelectuais dos indivíduos, de famílias e de diferentes gerações que receberam diferentes níveis de educação, bem-estar e liberdade para a tomada de decisões, ao mesmo tempo que seus percursos em diferentes momentos históricos e econômicos da sociedade.

Os contextos comunitários e de prestação dos serviços públicos são levantados por reconhecerem as heterogeneidades e vulnerabilidades pessoais e

familiares entre gerações, na transmissão e ruptura de trajetórias individuais nos domínios da escola, das famílias, da conjugalidade, da maternidade e do trabalho de mulheres por gerações. Junto às transformações econômicas e sociais, as vulnerabilidades (deficiências físicas e intelectuais, baixa renda, perda de membro da família, violência, drogas, etc.) ao longo da vida desses sujeitos são fatores que ganham destaque na construção do desenvolvimento humano e do valor da educação para a análise individual do curso de vida. Por estes parâmetros, buscamos a identificação dos domínios que se cruzam na trajetória de vida das diferentes gerações em distintos períodos históricos, em um contexto local e em uma escola específica. Por esta razão, a investigação adotou a terceira característica do curso de vida – integração –, que atende aos requisitos de temporalidade, efeitos e transições das experiências vividas pelos sujeitos analisados ao longo da sua própria história.

Nesta seção foram analisadas as categorias analíticas apresentadas nas duas seções secundárias anteriores (desenvolvimento humano, famílias e relações de gênero). Estas categorias são observadas em suas relações complexas e ao longo do tempo, sopesando as relações entre todos esses domínios, através da interdependência entre vidas e níveis, eventos e transições, continuidades, interrupções e reestruturações que ocorrem nas trajetórias de vida individuais e nos projetos familiares e institucionais. Demonstraremos, a seguir, como se interconectam a educação, o trabalho da mulher, a maternidade e a conjugalidade, a partir dos discursos das mulheres e de suas genitoras.

3 METODOLOGIA

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente, de sua inconclusão num permanente movimento de busca. (FREIRE, 1997, p. 64).

A investigação sobre a educação modelou a configuração preliminar de todo o trabalho. Durante a revisão de literatura, definimos linhas norteadoras, conforme apresentadas na introdução, que estimularam reflexões durante toda elaboração escrita sobre o valor e a finalidade da educação para o desenvolvimento humano em contextos familiares de classes populares, com base na análise do curso de vida individual das mães.

As pesquisas científicas são atividades técnicas que trazem indagações, inquietações e descobertas acerca da realidade, em uma busca constante definida por processos inacabados e permanentes, formais e sistemáticos, desenvolvidos segundo métodos formais. Toda pesquisa, para ser científica, deve ser fundamentada em técnicas para a compreensão do mundo, fenômenos, processos, relações e representações. Deve trazer uma combinação entre teoria e prática, através da aproximação de realidades, na tentativa de dar sentido às relações humanas e ao mundo (MINAYO, 2012, 2014).

Na investigação, a teoria e a prática se cruzam, nos aspectos sociais abordados, a partir das experiências vivenciadas no campo empírico. Ressaltamos a natureza do problema e seu grau de subjetividade, predominantemente interpretativo e descritivo, já que a realidade social não se revela de forma concreta e resulta das muitas experiências subjetivas e intersubjetivas do pesquisador e dos pesquisados envolvidos na investigação, como forma de garantir a cientificidade da proposta (ANDRÉ, 2005; MINAYO, 2014).

3.1 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem qualitativa adotada na investigação visou o planejamento e a aplicação, em etapas distintas e intercessivas de procedimentos básicos:

- a) a primeira delas, a pesquisa de marco teórico, consistiu no levantamento do acervo bibliográfico já existente em livros, artigos científicos e documentos oficiais escolares e da rede de ensino municipal fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e pelas Leis educacionais

- vigentes;
- b) a segunda foi o levantamento dos colaboradores e participantes que preencheriam os critérios de participação;
 - c) a terceira etapa foi a submissão da pesquisa ao Conselho de Ética na Pesquisa da Universidade Católica do Salvador (UCSal)⁷, tendo sido aprovada sua implementação mediante concordância das participantes, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C);
 - d) a quarta fase envolveu o contato direto com as famílias, o convite e a apresentação da proposta investigativa, mais as visitas às famílias e a observação do espaço e das dinâmicas das relações estabelecidas com o espaço demográfico e a partir das interações humanas;
 - e) a quinta etapa consistiu na aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada e nas observações *in loco*;
 - f) finalmente, a sexta etapa foi a transcrição e análise dos resultados, balizadas pelas categorias analíticas e pelo roteiro de entrevista, levando em conta cada fase do curso de vida individual das mães entrevistadas, respaldando-nos nos discursos das respondentes e também nos de suas genitoras.

Diante do exposto, nosso olhar interpretativo se dirigiu para as observações e depoimentos espontâneos dos pesquisados, impregnados de sabedoria e cultura da história de vida cotidiana, revelando experiências pessoais, familiares e geracionais, achados mobilizadores de todo trajeto da investigação.

3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A natureza da teoria metodológica proposta nesta investigação, qualitativa, desempenha a possibilidade de representação dos fenômenos reais. Segundo Hareven (1978), através da análise do curso de vida é praticável a verificação das causas, a previsão dos eventos resultantes e a interdependência dos fenômenos de interesse com outros fenômenos. Nos estudos longitudinais, é factível uma compreensão mais profunda sobre as relações entre diferentes fenômenos observados e sobre como estas relações se modificam no tempo, visto que o

⁷ A pesquisa foi autorizada pela Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética da UCSal, para ser iniciada em 10 de agosto de 2015, sob parecer CAEE 46511915.2.0000.5628.

estudo, além de trazer os dados, dispõe destes de modo que se cruzem as histórias de vida de investigadas e investigadora, num tempo e espaço delimitados pela vizinhança e pela escola em comum.

A escolha da perspectiva teórica do curso de vida se justifica porque permite revisitar o percurso da educação/escolarização nas famílias, tomando como partida o estudo da trajetória individual de cada membro da família, tanto na educação como em suas relações com a maternidade, a conjugalidade e o trabalho. Apesar de neste trabalho optarmos pela perspectiva do curso de vida individual, analisamos as diferenças entre as duas principais perspectivas longitudinais que se contrapõem na Sociologia.

A pesquisa realizada, sob a perspectiva teórica do ciclo vital da família, faz um recorte social, reconhecendo apenas os núcleos familiares típicos e tradicionais de formação exclusiva entre homens e mulheres, ou seja, “[...] adota um comportamento normativo como parâmetro [...]” (GOMES, 2001, p. 80), o que poderia sugerir que o modelo idealizado de família nuclear composto por pai, mãe e filhos seria a única trajetória de vida obrigada a ser vivida por todos os indivíduos. Precisamos ressaltar, entretanto, que esta assunção não exprime a realidade e a diversidade das famílias existentes nem na sociedade contemporânea, nem ao longo da história.

Teórica e metodologicamente, a perspectiva do ciclo de vida familiar pode encobrir dados relevantes de pesquisas sobre as famílias, já que essa teoria representa somente uma parte da sociedade, que são as famílias nucleares completas heterossexuais, com matrimônios definidos e com filhos, não admitindo a existência de separações e segundas núpcias. Este modelo não permite a visibilidade e o reconhecimento de outras composições familiares, com acentuada conformação de gênero das chefas de família mulheres sem cônjuge.

Neste contexto, escola e família, como instituições organizacionais e complexas, precisam ser interpretadas e compreendidas enquanto processos sociais (GODOI; BANDEIRA DE MELO; SILVA, 2006). Estes processos estabelecem relações e sofrem mudanças ao longo do tempo. “O verbo principal da análise qualitativa é compreender [...]”, frisa Minayo (2012, p. 623), ainda acrescentando que:

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é

preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. (MINAYO, 2012, p. 623).

A representatividade na metodologia qualitativa considera a existência dinâmica da relação entre o mundo real e os sujeitos. Segundo Minayo (2012), a metodologia qualitativa atende a questões particulares e a realidades não quantificáveis. A qualidade atribuída ao método está na abordagem das unidades sociais, privilegiadas pelo estudo de caso e pela história de vida – o indivíduo, a comunidade, o grupo e a instituição (como sugere a proposta da presente pesquisa) – visto que as mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensamento e produção de conhecimento (MARTINS, 2004).

Compreendemos que as relações sociais humanas são constituídas por historicidade, significados, motivos, crenças e valores. Como acrescenta Minayo (2010, 2014), no processo de construção desse conhecimento são muitas as influências, trazidas tanto pelo investigador quanto pelo investigado.

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isso significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente das outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns [...]. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto do seu protagonismo. (MINAYO, 2010, p. 12).

Nesta pesquisa, para analisarmos com profundidade a historicidade da educação ao longo do tempo intergeracional e suas relações com a maternidade, a conjugalidade e o trabalho, optamos por combinar dois métodos qualitativos: o estudo de casos e os relatos das histórias de vida de duas gerações em cada família.

3.3 MÉTODOS

A investigação traz a análise do estudo longitudinal retrospectivo, alicerçado em entrevistas realizadas com três mulheres responsáveis por suas famílias e com suas genitoras, em que no mínimo duas gerações tenham estudado na mesma unidade escolar, por esta configuração atrelar expectativas de estudos para as

demais gerações (filhos e netos) e revelar pontos de ameaças e superações diante de diferentes contextos nas tramas cotidianas, às quais se submetem famílias em condições de pobreza eminentes. “A análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento.” (MINAYO, 2012, p. 626).

Assim, há que se considerar também, nos estudos geracionais, a conjuntura histórica do período no qual se inscrevem as gerações assumidas como objeto de estudo. Se o pesquisador não tiver clareza das possibilidades e coerções (objetivas e simbólicas) impostas ao grupo estudado, em função do período histórico no qual ele se formou e se desenvolveu como conjunto geracional, tampouco lhe será possível compreender adequadamente os outros condicionantes da situação de geração anteriormente explicitados (idade, situação de classe, experiências comuns e as relações intergeracionais). (TOMIZAKI, 2010, p. 337).

Traçamos ainda as histórias de vida destas mulheres, seguindo uma linha temporal pontuada por momentos importantes que delineiam percepções, comportamentos e atitudes para com os estudos e o desenvolvimento das pesquisadas, na família e na sociedade.

3.3.1 Os estudos de caso

Para Thiollent (2006), tanto o estudo de caso quanto a história de vida são estratégias respondentes a questões subjetivas do contexto social não observadas ou até desprestigiadas em pesquisas objetivas. É na contínua interação entre pesquisador e pesquisado que se extrai a realidade, dentro de um contexto histórico-social, como estratégia de compreensão desta realidade.

Segundo Yin (2005) e André (2005), o estudo de caso é uma estratégia convenientemente aplicada às Ciências Sociais que realça características e atributos da vida social cotidiana. O estudo de caso é uma escolha abrangente, uma investigação com etapas rígidas de planejamento, técnicas de coleta e análise de dados cuidadosamente delimitados. É uma análise do estudo da particularidade e da complexidade de um caso no entendimento de suas atividades, dentro de importantes circunstâncias, caracterizado como uma estratégia particular para investigar problemas práticos (YIN, 2005).

Para Triviños (1987), o estudo de caso pode ser também caracterizado por iniciar com pressupostos teóricos, dando atenção a novos elementos importantes para a discussão da problemática, relevantes para investigações que analisem os

processos educativos. Dessa forma, é necessária a apresentação de argumentos fundados na ação crítica e criativa do pesquisador, ao interpretar as evidências obtidas. Convém ressaltar que os problemas da prática educativa fornecem informações valiosas que permitem também decisões políticas, já que carregam a compreensão sobre o fenômeno.

3.3.2 As histórias de vida

A oralidade presente na história de vida e o tratamento da informação na análise dos dados revelam as intenções e os motivos em que ações e relações adquirem sentido e valor interpretativo. Considerando as características dos eventos e o entrelaçamento entre a vida individual e o contexto social, Chizzotti (1991) destaca como fundamentais elementos a serem observados: a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura.

Solicitar aos investigados que contem suas histórias, portanto, é uma estratégia utilizada para pesquisar o sentido da experiência humana, “[...] versão possível que lhe atribuem os que vivenciaram os fatos, a partir dos dados de sua biografia, de sua experiência, de seu conhecimento e de sua visão de futuro.” (MINAYO, 2014, p. 154).

A história de vida pode ser a melhor abordagem para se compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo, a estrutura organizacional, o nascimento e o declínio de uma relação social e as respostas situacionais a contingências cotidianas. (MINAYO, 2014, p. 154).

A abordagem trazida pela história de vida deve ser implementada por meio de entrevistas aplicadas aos participantes, “testemunhas oculares” dos eventos passados, visando a construção histórica, visto que, ao se mover entre a exploração e o questionamento dos fatos e sobre os fatos, esta estratégia está “[...] fortemente ancorada na realidade social.” (THOMPSON apud MINAYO, 2014, p. 157).

Os pensadores consultados demonstram as vantagens da flexibilidade presente nesta abordagem e apresentam quatro vantagens que lhe são inerentes: 1) acessar as experiências não documentadas, sobretudo as histórias de categorias sociais geralmente menosprezadas; 2) explorar aspectos da experiência histórica raramente registrados; 3) evidenciar significados subjetivos de eventos passados; 4) engajar os investigadores em relacionamentos humanos ativos, na observação dos

fatos.

3.3.3 Dados, análise e tratamento da informação

Os dados obtidos através das observações, dos depoimentos e do roteiro de entrevista⁸ revelaram as aspirações, atitudes e práticas dos participantes e projeções para as gerações sucessoras.

A dimensão ética trazida por André (2005) é contemplada quando esclarecemos os critérios utilizados na pesquisa, ao serem considerados os sujeitos e a instituição, bem como os protocolos que definem os dados a serem apresentados e os dados a serem descartados. Na preparação da investigação, o pesquisador precisa estar atento às fases de desenvolvimento do estudo de caso: exploratória, de coleta de dados e de análise dos dados (ANDRÉ, 2005; MARTINS, 2008; MINAYO, 2010, 2012, 2014).

Para André (2005), na coleta dos dados é imprescindível dedicar atenção à elaboração das perguntas, observação dos eventos e leitura de documentos. A descrição da análise dos dados coletados deve estar articulada ao aporte teórico, em conformidade com a autenticidade dos relatos trazidos pelos entrevistados. No caso desta pesquisa longitudinal, são contrastados os discursos das mulheres e os de suas mães, caracterizadas como a primeira e a segunda geração de três núcleos familiares. Assim, alguns aspectos importantes devem ser considerados, como a validade, a fidedignidade e a generalização no estudo de casos, na busca do rigor científico. Martins (2008, p. 24) salienta que “[...] o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador.”.

Uma análise com qualidade requer observância a quatro princípios que, segundo André (2005), devem ser levados em consideração: a) a clareza no trato de todas as evidências; b) a abrangência dada às principais interpretações decorrentes;

⁸ O modelo do roteiro de entrevista foi o mesmo utilizado na pesquisa “O lugar estratégico da família para a integração de ações e políticas de proteção e desenvolvimento social na região metropolitana de Salvador, BA”, realizada em parceria com a UCSAL e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre os anos 2014-2015, sob a coordenação da Dr^a Maria Cristina Conceição Gomes, contendo um teor multi-interpretativo da realidade educacional das famílias, a partir do olhar das mães. Algumas modificações foram acrescidas, para atender à proposta delineada na investigação atual.

c) a dedicação aos aspectos mais significativos apontados pela investigação; e d) a utilização do conhecimento prévio do pesquisador.

3.4 CAMPO EMPÍRICO⁹

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino de Salvador, aqui denominada de EPE. A unidade de ensino fica localizada em um bairro periférico, em região de fácil acesso, e funciona há 59 anos.

Essa unidade de ensino atende a aproximadamente 450 discentes, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que, nas classes diurnas, é ofertado o ensino fundamental I, do 1º ao 5º anos de escolarização (alunos entre 6 e 12 anos), e nas classes noturnas é ofertada a Educação para Jovens e Adultos (EJA), no segmento I – Tempo de Aprendizagem (TAP) I, TAP II e TAP III – em composição de jovens, adultos e idosos, com idades que variam de 16 a 90 anos.

Inicialmente construída para atender especificamente a classes populares de baixa renda, como os filhos de pescadores e ganhadeiras¹⁰, figuras típicas e tradicionais da localidade, hoje a escola presta serviço a um público também de classe média baixa, diversificado em atividades remuneradas, embora a informalidade ainda seja um traço distintivo na vida econômica dessas famílias.

Em virtude do nível de escolarização muito baixo e, em alguns casos, com presença do analfabetismo entre os genitores ou responsáveis, muitos pais não têm registro de trabalho em carteira, labutando como autônomos e desenvolvendo atividades tais quais: quituteiras, pedreiros, jardineiros, vendedores ambulantes, pintores e empregados domésticos. Esta realidade laboral se aplica também aos alunos do terceiro turno (alguns deles são irmãos, pais ou avós de alunos do diurno), que, em virtude das condições de trabalho e dificuldades familiares, apresentam número de faltas elevado ou até mesmo evasão, além de dificuldades de

⁹ As informações foram extraídas da consulta aos documentos institucionais fornecidos pela própria instituição de ensino, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno Escolar (RIE), Plano de Ação da Gestão Escolar e Programa de Desenvolvimento Escolar, além de conversas e observações informais efetivadas no contato com funcionários, alunos, pais e comunidade do entorno.

¹⁰ Ganhadeira era o nome dado aos indivíduos que trabalhavam no bairro e prestavam trabalhos manuais, artesanais e caseiros: lavar roupa de ganho, cozinhar de ganho, costurar de ganho, pescar de ganho, dentre outros. Trata-se de um bairro distante do centro da cidade e, no período histórico de fundação da escola, era um localidade para veraneio, em que famílias abastadas do estado passavam temporadas de férias à beira-mar e contratavam os nativos. Ganhadeira é o termo utilizado para a força de trabalho empregada na prestação de serviços domésticos, assim como para vendedoras de pescado e quituteiras.

aprendizagem.

A exposição à violência, tanto vivenciada como assistida, é fato comum nas conversas e no cotidiano desses estudantes, quando conclamados a expor suas experiências de vida em trabalhos pedagógicos.

A identificação da restrição ao lazer saudável e à prática de atividades físicas nas dependências escolares, por falta de espaço, é compensada pelo incentivo a passeios promovidos pela instituição, na exploração dos espaços públicos existentes em praças e parques, praias e dunas, signos da beleza natural existente no bairro com de grande exploração turística.

A atual gestão da escola busca a adoção de uma administração democrática e participativa, com envolvimento do grupo na tomada de decisões, favorecimento e valorização à troca de ideias e às sugestões. Como prática de atuação, a avaliação institucional é aplicada: os pontos positivos e negativos são levantados, a fim de que se possa traçar planos para a melhoria dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros, além de incrementar a integração entre a comunidade interna e a externa.

O corpo docente, composto em sua maioria por professores pós-graduados (especialistas, mestres e doutores), busca constantemente alternativas para a superação das dificuldades dos alunos, provenientes do pouco estímulo que recebem no ambiente extraescolar e que atrapalha, principalmente, o processo de alfabetização.

No enfrentamento aos entraves processuais para alcançar níveis mais elevados de rendimento pedagógico por parte dos alunos e satisfação das famílias e da comunidade, a equipe escolar busca novas ações, de forma a melhor estruturar o trabalho pedagógico: estímulo às relações interpessoais em sala de aula, minimizando as carências afetivas e de autoestima do alunado; intensificação de atividades culturais, viabilizadas pelo acesso a teatros, cinemas, pontos turísticos de nossa cidade, museus, e outros, a fim de enriquecer a leitura de mundo; programação de atividades de rotina que objetivem o respeito às diversidades de cultura, religião, cor, sexualidade e gênero, além de implantação de mecanismos de valorização do desenvolvimento dos alunos e de suas famílias, reconhecimento ao aporte de cultura e tradição firmado pelo núcleo na transmissão às gerações seguintes.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

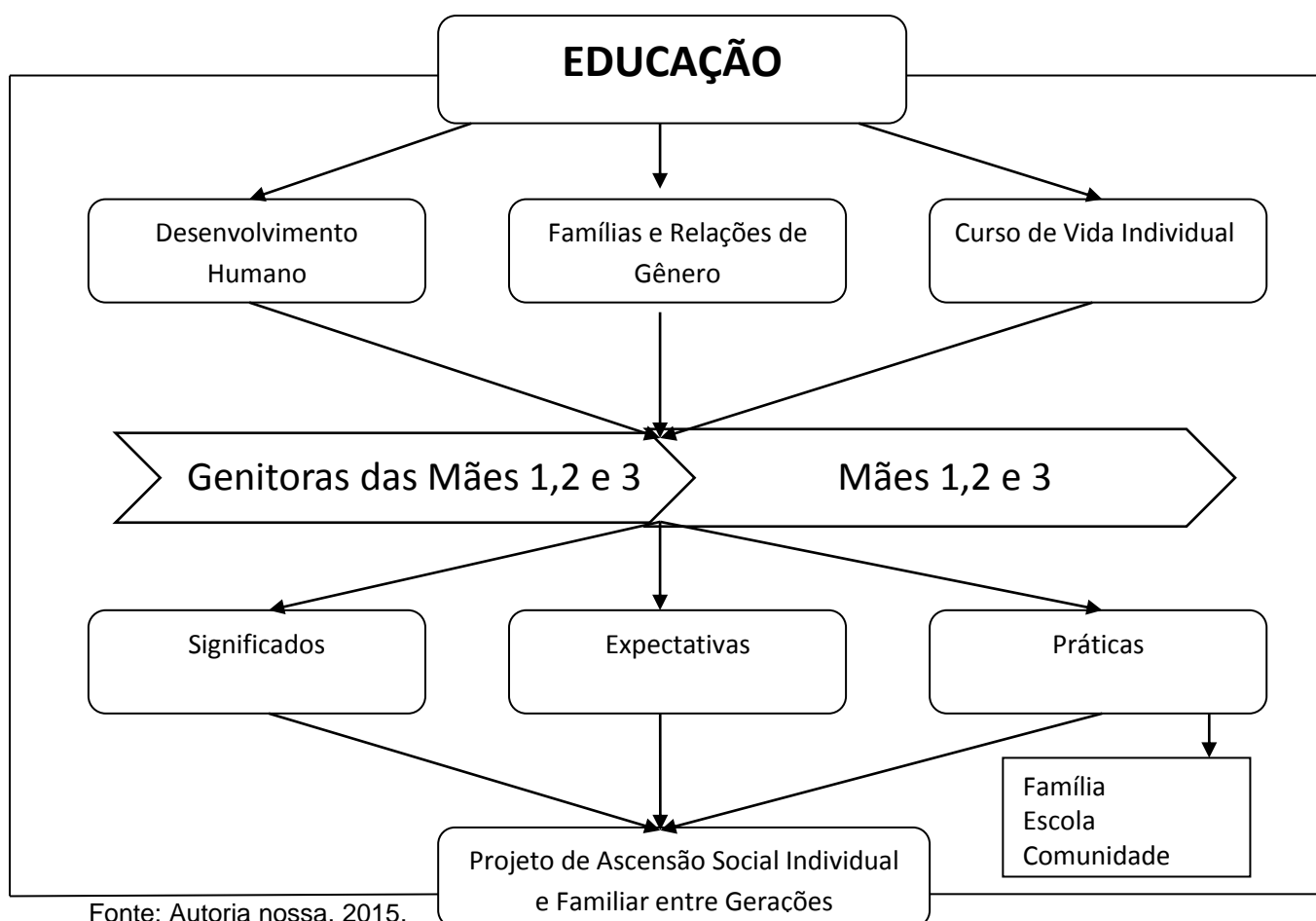
O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências. [...] A compreensão do passado, por intermédio da narrativa da herança histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos, possibilita aos cidadãos construir os valores que indicarão sua atuação no presente. (PNDH, 2010, p. 170).

Nesta seção, apresentamos a sistematização dos resultados obtidos das entrevistas e observações, considerando as categorias analíticas e os discursos¹¹ das duas gerações de mulheres de forma relacional.

4.1 MAPA CONCEITUAL E METODOLÓGICO/CATEGORIAS ANALÍTICAS

A investigação elencou três perspectivas teórico-conceituais, conforme Figura 1:

Figura 1 – Mapa conceitual e metodológico



Fonte: Autoria nossa, 2015.

¹¹ Em respeito à fidedignidade e à ética caracterizantes das pesquisas científicas e para que a qualidade das informações fosse assegurada, os trechos referentes aos depoimentos das mães foram mantidos na íntegra; por esse motivo, apresentam-se alguns erros gramaticais, ortográficos e de concordância nominal e verbal.

Como podemos observar, apresentam-se de forma resumida três perspectivas teórico-conceituais: Desenvolvimento humano e educação; Famílias e relações de gênero; Curso de vida. Associadas a essas perspectivas, estão as categorias analíticas (QUADRO 1).

Quadro 1 – Categorias analíticas

Desenvolvimento Humano	<p>Modo de Vida na Pobreza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de baixo acesso à escola das gerações antecessoras; • Baixo nível de escolaridade dos pais, analfabetismo; • Abandono da escola. 	<p>Oportunidade de Renda/Acesso a Políticas Públicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renda; • Acesso a políticas públicas; • Educação: ingresso, permanência, aprovação, desempenho, volta à escola 	<p>Liberdade na Tomada de Decisões/ Escolhas Individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero (realização da mulher/ indivíduo); • Número de filhos; • Participação política e liberdade de expressão. 	<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolaridade alcançada e desempenho. 	<p>Perspectivas Futuras (Mãe/Filho)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor da educação; • Mobilidade social; • Projeto familiar. 	<p>Realizações entre Gerações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização pessoal, retomada dos estudos.
Família e Relações de Gênero	<p>Economia do parentesco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propriedade das casas, ampliações, família extensa; • Circulação de crianças abandonadas; • Formação da personalidade na infância, família de origem pobre; • Violência doméstica, abuso de álcool e drogas; • Cuidados das crianças e idosos; • Relações e redes de parentesco. 	<p>Oportunidades nas relações familiares e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no mercado de trabalho; • Políticas sociais de apoio às famílias: Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, entre outras. 	<p>Projetos familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialização e namoro; • Casamentos, entradas e saídas; • Acordos e negociações do casal, sexualidade, estruturas de poder, afetos. 	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento da renda e das tarefas domésticas; • Cuidados com a saúde da mulher. 	<p>Investimentos no futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empreendimentos conjuntos, investimento do casal na educação dos filhos. 	<p>Realizações da mulher</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empoderamento da mulher; • Realização pessoal da mulher.
Curso de Vida	<p>Trajatórias individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infância; • Adolescência; • Idade adulta; • Velhice. 	<p>Eventos Transições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuidade; • Interrupção; • Reestruturação. 	<p>Interdependência Familiar Entre vidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercâmbios entre gerações; • Filhos, lazer. 	<p>Interdependência Projetos institucionais Entre níveis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola e família; • Trabalho e família. 		

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Apesar das discussões sobre a relação de interesses entre família e escola ocuparem uma centralidade histórica e social bastante difundida no meio científico, observamos que há ainda uma lacuna pouco explorada sobre o estudo do curso de vida individual, tomando por base a história de vida de mães e filhas, considerando importantes eventos fincados desde a infância até os dias atuais, que despontaram para o estudo geracional e para a qualidade de vida proporcionada por melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), diretamente ligados a maiores rendas e aprimoramento das capacidades através da educação. Em relação às transições e mudanças presentes na análise do curso de vida individual, Gomes (2001, p. 83) afirma que “[...] são medidas através dos tempos que ocorrem.”.

Verificamos que a análise da história de vida educacional permite compreender o processo de construção do desenvolvimento humano, bem como do seu impacto nas transformações ocorridas nos contextos de atuação dos diferentes indivíduos, através dos níveis de escolarização alcançados individualmente e dos investimentos que são feitos entre gerações.

As transições podem guiar, modificar e redirecionar trajetórias de vida e assim gerar tensões nas rotinas cotidianas ou afetar dimensões da vida. O efeito das consequências a longo prazo não pode ser validado sem levar em consideração a natureza, o calendário, a ordem das transições e as possíveis adaptações. (TUIRÁN, 2001, p. 54).

Na ordem assinalada, cabe ressaltar a presença de tendências seculares na trajetória de vida individual, seguidas por várias gerações. Em nosso percurso histórico, as mulheres ocupam um lugar de referência, quanto se questiona a responsabilidade pela educação dos filhos. Os dados da investigação apresentam a centralidade das mães, que também são responsáveis pela manutenção do núcleo familiar, desde suas necessidades mais básicas e primordiais até as menos previsíveis.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Trata-se de três mulheres e suas genitoras, todas moradoras de uma mesma localidade, mais precisamente residentes à mesma rua, que compartilham dos serviços públicos disponíveis e de vivências anteriores à chegada destes benefícios à comunidade. São colaboradoras mútuas, possuem uma rede de amigos comuns; estudaram, e seus filhos hoje estudam, na mesma escola do bairro, assim como

outras gerações da família (pais e avós); estabeleceram, ao longo de suas vidas, uma relação direta que permeia a interação tão presente desta escola com a comunidade.

Quadro 2 – Caracterização geral das entrevistadas

PARTICIPANTE	IDADE	Nº DE FILHOS	ESCOLARIDADE
MÃE 1/GENITORA	23/51 anos	2/9 filhos	7ª série – evadida / 8ª série – evadida
MÃE 2/GENITORA	32/54 anos	2/6 filhos	2º ano do ensino médio – em curso / 2ª série – abandono
MÃE 3/GENITORA	35/50 anos	4/2 filhos	5ª série – evadida / 7ª série – abandono

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Vale ressaltar que as informantes são oriundas de famílias de classe popular, com baixa renda econômica e cujas gerações anteriores possuem poucos anos de escolarização (QUADRO 2). Em sua realidade cotidiana, observa-se a presença de outras vulnerabilidades, como a violência doméstica, o abuso sexual, a dependência alcoólica, o uso de drogas, o abandono de pessoa incapaz, as doenças, as deficiências, a gravidez na adolescência, dentre outras.

As idades dessas mães mostram que são jovens e desvendam outras facetas do cotidiano e do interior das suas famílias. Revelam uma dinâmica de responsabilidades e cooperação provenientes, em parte, do apoio das gerações sucessivas aos afazeres domésticos, exemplificada no cuidado dos idosos e no sustento dos filhos em idade escolar.

Estas mães foram selecionadas tendo como critério essencial o fato de os filhos (terceira geração) estarem regularmente matriculados, no ano letivo de 2015, na mesma escola do bairro em que suas mães e avós estudaram. Essa conjuntura facilita a identificação de fatores que demonstram as mudanças transcorridas histórica e socialmente na escola, nas famílias diretamente assistidas e na comunidade do entorno, assim como nas relações entre estes três âmbitos. Permite ainda identificar, através do olhar externo – das experiências das mães e de suas genitoras – as contribuições acumuladas entre vidas, proporcionadas pelo desenvolvimento pedagógico de cada pessoa da família, pelo desenvolvimento humano individual e pelos níveis de qualidade de vida alcançados por estas famílias, no contexto de uma mesma comunidade social e escolar.

4.3 FAMÍLIA DE ORIGEM E MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

O período da infância é uma fase do desenvolvimento humano em que as relações do sujeito criança e da construção social dos papéis sofrem decisiva influência da mediação realizada pelas gerações anteriores. São muitos os aspectos relacionados a esta etapa do desenvolvimento que acrescentam ou fragilizam a construção de valores nas relações entre os familiares responsáveis pelo cuidado, proteção e educação dos mais jovens, em especial das crianças.

As relações entre pais e filhos são repletas de simbolismos, sendo necessária uma cautela maior na colocação das palavras, dos gestos e das atitudes, pois estas podem acarretar consequências muitas vezes negativas e indissolúveis ao longo da trajetória de vida das crianças.

As relações entre os pais e os filhos na infância se constituem em significativos elos de cumplicidade e parâmetros decisivos para a formação e desenvolvimento das dinâmicas entre gerações. Assim, a reprodução de novas gerações, que não se restringe aos espaços familiares, constitui-se em acontecimentos que vão além da reposição biológica e da socialização de aspectos intencionais, implicando em processos de formação identitária desde a infância, reforçados em outras etapas, e que se inscrevem no panorama das identidades profundas em simbolismos ou fatos reais, na convivência com os pais ou outros protagonistas (SALLES, 1994; TOMIZAKI, 2010).

Sobre as lembranças da infância e as recordações da convivência com a família, em especial entre os genitores, a Mãe 1 relata¹² uma fase expressivamente negativa em sua trajetória de vida, um período em que precisou antecipar etapas do seu desenvolvimento para auxiliar os irmãos menores e a própria mãe que, devido à dependência alcoólica, também inspirava cuidados de seus filhos pequenos:

Passei minha infância mais cuidando dos meus irmãos em casa, ajudando minha mãe a limpar casa, a alimentar meus irmãos, quando não tinha alguma coisa a gente se virava, pedia a alguém para ajudar, tinha alguns dos meus tios, que ajudavam também minha mãe de vez em quando, quando dava, e, foi assim, minha infância foi mais assim, estudei também, na escola... A fase que minha mãe teve, bebia muito, se alcoolizava demais, era o modo que ela achava de esquecer os problemas dela, ela bebia, caía na rua, chegava de madrugada, então, eu ficava em casa com meus irmãos, perdia a noite, né? Que ela (a irmã caçula, na época com poucos meses de nascida) mamava ainda (MÃE 1).

¹² As denominações presentes nos depoimentos são fictícias.

Por sua vez, a genitora da Mãe 1 confirma esta situação: “Apesar de que eu já passei por isso, mas, graças a Deus hoje né... Já tive problemas com o álcool e há onze anos eu coloquei na minha cabeça que aquilo não era bom ...” (GENITORA DA MÃE 1).

Esta genitora relatou que teve uma infância muito difícil, mais difícil que a da própria filha. Chegou a dizer que quase não teve infância. Sua família vivia em condições econômicas muito difíceis, pois ela, os irmãos e o pai foram abandonados pela mãe, o que levou a uma situação grave de insegurança alimentar e fome em toda a família. Viviam em uma casa pequena (onde moram até hoje) e ela tinha mais cinco irmãos. Acrescentou que, quando tinha oito anos, viu sua mãe abandonar a família inteira, deixando para trás a violência que sofria do marido – porque eram muitas as brigas presenciadas pelas crianças – e uma solidão muito grande, sentida por todos. “Ah... Eles brigavam muito... ciúme [motivo das brigas entre os pais]”, relatou a Genitora da Mãe 1.

A situação de desequilíbrio, aguçada pelo abandono, desencadeou problemas de saúde e de ordem psicológica no pai, que ficou responsável por todos eles, pelos afazeres domésticos e por outros cuidados que necessitassem.

Ele como pedreiro era quem sustentava a casa, sustentava a gente, era quem cuidava da gente. Muitas vezes ele até levava a gente pro trabalho de pedreiro, levava a gente para as construções. Levava a gente, ficava lá, fazia uma farofa ou então quando não levava a gente vinha para casa nas carreiras fazia comida e voltava né? (GENITORA DA MÃE 1).

Nesse caso, os problemas econômicos, de abandono e alcoolismo da família de origem afetaram negativamente toda a trajetória de vida da Mãe 1:

E aí foi complicado porque pra tomar um café pela manhã eu tinha que sair de casa e limpar a rua, limpar assim a casa de alguém. Naquele tempo se chamava a frente da casa de terreiro. Tinha muitas árvores, tinha que limpar, catar folhas, depois sentava no cantinho alguém vinha e me dava um café. Meio dia era a mesma coisa e aí quando terminava ali tinha que lavar os pratos (GENITORA DA MÃE 1).

Em outro caso, a Mãe 3, apesar de sofrer com as mesmas condições socioeconômicas precárias e situações de crise, viu ocorrerem fatos que modificaram positivamente sua trajetória. Ela foi doada para uma tia e avó paternas quando tinha sete meses de idade e, mesmo após constituir a própria família, reside até hoje com elas na extensão do terreno. Sobre sua infância, ela relata: “Foi boa, mimada [riso], pelas duas [a tia e a avó que a criaram]” (MÃE 3).

Essas famílias não se apresentam na forma de uma unidade doméstica bem delimitada, pois as famílias trazem a possibilidade de dinâmicas alternativas, delineada pela “circulação de crianças” (FONSECA, 1999). Para a teórica, no Brasil, chega a ser cultural a circulação de crianças bem pequenas ou até maiores nas casas, por motivos bem variados; no entanto, explica que, a partir dessas experiências, pode-se levantar várias hipóteses sobre práticas e atitudes familiares, em conformidade com o relato¹³ que se segue:

Todos [irmãos que moraram em outras casas ou com outros familiares ou conhecidos na infância]. Eu dormia em emprego. Uma tava com a minha avó. É [quando questionada]. Eu já comecei muito cedo de trabalho. Muito cedo. Uma foi para a casa da minha avó, a outra com Aragão aqui em baixo, com o pessoal da Liberdade. Uma com o pessoal de Jerônimo. A outra no Rio de Janeiro. A gente quase não se via e nem se vê. Jucélia, uma irmã chamada Jucélia. A outra em Lauro de Freitas. Então a gente quase não se vê. Então a gente não sabe de tudo. Eu sei que é uma pessoa desce, honesta [a irmã que mora em outro estado]. Contudo né, eu sei que ela tem uma filha. Nós fomos criados muito assim. Nunca de oito, nove anos [1971/1972] não tivemos a oportunidade de morarmos juntos na mesma casa. A não ser o meu irmão que foi o único mais próximo (GENITORA DA MÃE 1).

Ainda sobre as lembranças da infância, a tia da Mãe 3, sua mãe adotiva, ou como ela mesma afirma “mãe do coração”, relatou ter tido uma infância tranquila, acompanhada pela mãe e pelo pai. Informou que, apesar da condição financeira ruim e da deficiência física que tem e dificulta a sua locomoção, não passou por nenhum grande problema: “Não que me recorde”. Atribui também ao fato de apenas quatro pessoas residirem na casa (pai, mãe e dois filhos) a relativa facilidade para a aquisição de alguns bens, o que propiciou certa estabilidade econômica.

A Mãe 2 descreve de forma muito positiva sua infância, inicialmente: “Minha infância, pra mim foi boa sabe, eu criada com mãe. Minha mãe era meu pai e minha mãe, depois dos cinco anos [momento da separação do casal]” (MÃE 2).

A análise dos dados, de acordo com o relato inicial, parece indicar que a Mãe 2 teve uma infância realmente muito boa; mas, em relatos posteriores, presentes na mesma entrevista, várias passagens demonstram um cenário familiar conflitante e com cenas de violência, tanto presenciadas/sofridas pela entrevistada, como por seus irmãos e genitora. O exercício de reconstituir a própria memória do passado é uma tarefa exigente e nem sempre há uma rigidez ao relembrar a sequência dos

¹³ Os nomes das pessoas referenciadas foram substituídos por pseudônimos, para evitar exposição e manter o sigilo das informações.

fatos. No decorrer da entrevista da Mãe 2, surgiram lembranças negativas envolvendo situações de violência ocorridas entre o pai e os filhos. O momento da separação foi usado como um artifício simbólico, um mecanismo revelador das violências, tensões e chantagens que permeavam o interior das relações familiares.

Ao lembrar-se dos problemas de sua infância, a Mãe 2 descreveu o evento da separação entre os pais com uma passagem pungente: o pai arremessou uma boneca em sua cabeça, causando-lhe fortes dores e uma cicatriz que lhe remete até hoje a uma cena de ódio e rejeição ao próprio genitor, apesar de mencionar o carinho sentido por ele.

Ai isso foi um trauma também [separação dos pais], meu pai segurava uma boneca, que era minha, ai ficou assim: - Vai ficar com sua mãe, ou vai ficar com seu pai? - Com todos né? A gente tinha entre cinco, seis, oito anos, todo mundo escolheu a mãe. Aí na minha vez, eu olhei pra ele, gostava muito também né? e falei: - Vou pra minha mãe. Eu tinha medo de apanhar. Qualquer coisinha... metia pau. Ai quando eu falei vou pra minha mãe ele meteu a boneca na minha cabeça. Aquele dia ali... foi... Pedi a morte, mas fiquei com medo de morar com ele só e meus irmãos ficar com minha mãe (MÃE 2).

No caso desta mãe, a agressividade familiar parece ter sido sublimada e, como forma de enfrentamento, ela optou pelo estabelecimento de uma trajetória de vida familiar própria, desvinculada dos episódios de violência do passado. Nesta leitura, corroboram com a análise dos cursos de vida efetuada as contribuições trazidas por Hareven (1978), em que a interdependência de trajetórias de vida entre gerações não está restrita a histórias individuais, mas envolve as dinâmicas múltiplas e inter-relacionadas, formadoras de matrizes de relações sociais ao longo do tempo, que podem se reproduzir entre gerações com diferenças, particularmente quando os indivíduos vivem situações de violência e humilhação. Essas experiências podem ser recordadas durante todo o curso de vida, como é o caso da Mãe 1, ou podem ser sublimadas desde a infância até a vida adulta, como é o caso da Mãe 2. O abandono das filhas por suas mães também pode implicar em trajetórias distintas, como a convivência com os problemas familiares com o pai e irmãos abandonados (genitora da Mãe 1) ou a circulação de crianças, com trajetórias não traumáticas (Mãe 3).

4.3.1 Entrada na família de origem: relações intergeracionais... Pai e mãe, irmãos... Outros familiares

Gomes (2007) afirma que a transferência de responsabilidades na organização interna das famílias, gerada pelos cuidados dos adultos com as crianças, adolescentes e idosos, cria mudanças institucionais nas relações hierárquicas, nos papéis sociais e familiares de cada indivíduo, entre sucessivas gerações.

Na relação com pai, mãe e irmãos, ou melhor, na dinâmica das relações entre familiares na infância, percebe-se uma diferenciação nas relações de gênero e entre gerações: na presença de violência doméstica e abandono paterno, pode haver maior aproximação afetiva entre mãe e filha e pode haver maior distância e rispidez entre pai e filha, reproduzindo-se as relações de autoridade patriarcal e discriminação de gênero, não somente entre o casal, mas também nas relações filiais. Mas, no caso de abandono materno, também pode ocorrer ao contrário.

Sobre a relação entre o pai e a genitora da Mãe 1, presenciada pelos filhos, revelam-se conflitos, que extraímos dos seguintes trechos:

Tipo.... não são das melhores [referindo-se às relações no interior do núcleo familiar], mas não são das ruins, porque toda família tem aqueles momentos de desavenças, de desentendimento, mas com meu pai, eu nunca tive aquela relação de pai e filha certa, meu pai nunca foi muito presente na vida, desde pequena ele largou minha mãe muitas vezes sozinha, entendeu?

A gente não teve aquela convivência, aquele laço, de pai e filha muito. Sempre foi mais eu, minha mãe e meus irmãos, né? Então... ele é meu pai, porque tá no sangue, mas aquele laço de pai, pai mesmo, a gente nunca teve.

Com minha mãe é um pouco diferente, ela sempre me criou, criou meus irmãos, sempre sozinha ali, correndo atrás, teve alguns erros na vida dela, mas ela sempre procurou consertar do modo dela, entendeu? Então é assim, com meus irmãos, também nunca foi aquela união, apesar de eu ter ajudado a criar muito eles. Hoje em dia eu digo que cada um se criou do seu jeito, como quis, e não procuram ser unidos como deveria, é da forma que eu penso, né? (MÃE 1).

Por sua vez, a genitora da Mãe 1 informou que tinha uma relação muito boa com a sua mãe durante o pouco tempo em que conviveram e que o pai nunca foi violento com nenhum dos filhos. Ao contrário, com a saída da mãe de casa, ele redobrou os cuidados com os rebentos, criando uma espécie de blindagem emocional e tentando provar à companheira que havia mudado sua forma de

resolver os problemas, na tentativa de reconciliação, objetivo que não se consumou. Esta situação levou o genitor a desenvolver problemas mentais e sexuais, sem abandonar a responsabilidade de cuidar dos filhos: “Ele também ficou meio perturbado com a mente depois que se separou da minha mãe, mas contudo, o tempo que ele pôde está com a gente ele teve ali” (GENITORA DA MÃE1).

A Mãe 2, depois de algumas reflexões sobre a sua infância, revelou fatos que pareciam sublimados em seus discursos e em sua memória inicialmente: “Minha infância foi turbulência, muita briga... entre eles [relato sobre a relação entre os pais e dela com eles] lá, a gente presenciava muita briga, era terrível, e isso seguiu gerações... era tudo conturbado” (MÃE 2).

As situações de subordinação das mulheres entrevistadas estão assentadas sobre alguns elementos de vigorosos conflitos nas relações familiares de origem, com maiores ou menores graus de intensidade, além de estarem formadas através de mecanismos sutis desenvolvidos pelo casal, nas relações intrafamiliares e nas comunidades, que os legitimam ou sancionam (CARREIRA; PINTO, 2007).

Os costumes contraventores ao respeito mútuo e à proteção das crianças são alimentados por configurações regidas pelo patriarcalismo, em que a mulher, submissa e vulnerável, vive algumas vezes sob violações de sua integridade no ambiente doméstico. Algumas vulnerabilidades, como a violência doméstica, ocorrem vinculadas ao modelo de família patriarcal, no qual se justificam as interrupções de estudo. Os motivos das entradas e saídas da escola, principalmente para a mulher, estão associados ao acúmulo de afazeres domésticos e à maternidade, reforçados ainda por atividades extra domésticas e pelo cumprimento de múltiplas tarefas, dentre elas, as de gerir a ordem da casa e cuidar dos filhos.

Quando questionadas, as mães falam sobre a escolaridade alcançada pelos seus genitores e confirmam o que os dados oficiais apresentam sobre a educação neste período: “Meu pai ginásio e minha mãe segunda série” (MÃE 2).

A Mãe 2 informou que o pai estudou até a 7ª série (atualmente 8º ano) e que sua mãe não ultrapassou o 3º ano primário. Prosseguiu afirmando que eles se casaram muito cedo e que a gravidez da genitora, quase na infância, fez com que sua mãe abandonasse os estudos e não os retomasse em nenhum outro momento do seu curso de vida.

No caso da Mãe 1, ela relata que sua genitora:

Interrompeu... tentou uma vez [mãe dela], se matriculou a noite, mas acabou não continuando, não podendo prosseguir. Foi o trabalho dela, né, que ela teve, que ela sempre trabalhou muito, teve também a questão dos filhos dela, né? ... Tempo pra poder dividir, tempo dela com o trabalho, o filho dela, principalmente o mais novo e o emprego dela, que bem ela cuidava da casa, da casa e dos filhos, ou bem estudava, ela não teve esse tempo para dividir (MÃE 1).

Apesar da escola ter estado presente na comunidade durante a infância de todas as três gerações analisadas, outros eventos do curso de vida influenciaram as decisões de entrada, as passagens e as saídas e reingressos dessa genitora na escola ao longo da vida. Estes movimentos irregulares e transitórios demonstram o quanto diversas situações, além da simples presença da escola na comunidade, interferiram no desempenho e permanência destas mulheres no sistema educativo.

Os eventos intercorrentes que competiram com a escolaridade destas mulheres foram principalmente o trabalho infantil e a maternidade. O trecho abaixo faz parte do depoimento da genitora da Mãe 1, sobre a sua relação com a escola no primeiro período da infância:

[...] Meio dia era a mesma coisa e aí quando terminava ali tinha que lavar os pratos. Não tinha tempo né de ir à escola e aí é engraçado que eu ficava pegando o caderno, jornal e ia pra porta da escola e as professoras achavam graça: Porque você não vem estudar? Aí não tinha como. Muitos anos depois meu pai foi me colocar na escola tive que parar justamente porque tive que trabalhar (GENITORA DA MÃE 1).

Sobre a sua entrada na escola pela primeira vez, esta mulher delinea as dificuldades de conciliar o trabalho infantil, a precariedade de acesso aos alimentos e outros problemas familiares. Ainda assim, essa mãe, mesmo restringida na plenitude do desenvolvimento escolar, demonstra o esforço individual e o desejo cultivado por anos de estudar. A admiração e curiosidade pelos trabalhos escolares demonstram um desejo ingênuo de transpor tantos obstáculos:

Eu tinha nove pra dez anos. Eu almoçava meio dia e quando era a tarde eu tinha que lavar os pratos primeiro nos lugares onde eu almoçava. Chegava na escola sempre atrasada. Então nunca tinha né, nunca podia pegar o livro para estudar na hora das provas. Tinha vontade mas na hora das provas a cabeça não dava, começava a pensar nas coisas, na situação da casa mesmo e começava a ficar triste e aí... agradeço a Deus. Eu tinha tanta vontade de ler a minha vontade era tanta, tinha tanta vontade de estudar que tudo que eu pegava eu começava a ler e as pessoas que eu trabalhava na casa quando eu via os filhos estudando eu ficava escutando, né? Geralmente eles ficavam estudando em voz alta e aí foi tanto que agora nesse Telecurso até em inglês eu consegui tirar nove. Porque eu tinha curiosidade, eu ficava naquela coisa, curiosidade de ler. As meninas ficavam "X + Y". Eu ficava... achava aquilo bonito, mas eu... (GENITORA DA MÃE 1).

No Brasil, a escola, como um espaço público e fora dos domínios familiares, era um privilégio dos homens. Tanto que seu marido estudou mais que ela. A história da educação brasileira demonstra o quanto as mulheres gradualmente foram vencendo as barreiras de acesso à educação. Os dados estatísticos mostram que, nas últimas duas décadas, elas têm continuamente alcançando níveis cada vez mais altos de educação, alcançando patamares similares aos dos homens (GONZALES, 2014). Entretanto, suas trajetórias e oportunidades são conturbadas por outras tarefas que implicam: em renúncias, como, por exemplo, ter que deixar os filhos sozinhos em casa; em obstáculos, como as dificuldades para estarem presentes e serem aceitas na escola, devido aos atrasos, relacionados com os cuidados dos filhos ou com a necessidade do trabalho fora de casa, para prover o sustento de todos.

Tentei várias vezes entrar na escola, mas não deixavam porque me atrasava. O porteiro não deixava. Quando chegava na escola já era tarde. Tentei falar com a diretora na época, mas ela dizia que não podia fazer nada por mim. Que a lei de um era para todos. Aí eu acabei saindo da escola (RESPONSÁVEL PELA MÃE 3).

Astelarra (2007) identifica outro percurso de transformação das famílias em todo mundo, firmado no movimento de emancipação feminina: o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Embora vagaroso no Brasil, gerou grandes mudanças nas relações familiares internas e na distribuição das tarefas domésticas e extra domésticas, entre cônjuges e entre gerações.

O nível de instrução das mulheres está associado a importantes mudanças nos contextos de ampliação da participação feminina e com as mudanças nas relações de poder entre os gêneros, a redução da fecundidade e reprodução, o mercado de trabalho e os salários, a participação política e o estabelecimento de relacionamentos mais democráticos (ROSEMBERG, 1993).

4.3.2 Sonhos de infância e as relações com colegas e amigos

A fantasia tem grande apelo na infância. Nos jogos e brincadeiras, as crianças podem vivenciar sonhos e projetar comportamentos diante de realidades distantes. Ao perguntar às mulheres entrevistadas sobre os seus sonhos de infância, todas as mães entrevistadas demonstram que sofreram com as frustrações por não realizarem seus desejos infantis:

Todo mundo tem, né? Todo mundo tem, eu tive meu sonho, mas infelizmente chegou uma idade minha que foi interrompida... na verdade acho que nenhum deles ainda foi realizado, a parte que eu tenho dois filhos, que também não foi planejado, mas tem nada não, com quinze anos que eu passei a conhecer melhor lá fora, a vida, aconteceu tudo muito rápido comigo, eu fiz amizades com pessoas que eu não conhecia, comecei a sair sozinha, não tive aquela estrutura da minha mãe ao meu lado sabe? (MÃE 1).

A Mãe 1 não revela o sonho de infância. Demonstra um comportamento de introspecção e um sentimento de incapacidade. Relaciona a idade e a interrupção dos estudos à gravidez mais tarde, na adolescência. Já a sua genitora revela, sorrindo, seu sonho de infância. Ao recordá-lo, embora rapidamente seu semblante se transforme em insatisfação e derrota, ainda mantém alguma expectativa de superação:

Meu sonho era ser engenheira que não se realizou... Eu tinha um sonho de ser uma engenheira ou fazer uma contabilidade, uma ciências contábeis. Eu tinha esse sonho, mas se tivesse a facilidade que tem hoje eu teria chegado já nisso. Antes as coisas eram mais difíceis, agora não, agora a gente sabe... Se eu botar na cabeça eu vou fazer, eu sei que posso fazer... (GENITORA DA MÃE 1).

A Mãe 3 transporta a proteção recebida no período ao sonho alimentado nessa fase da sua vida. Descreve a passagem de encanto, em sua primeira infância, na relação com tia e avó, nas brincadeiras com os colegas e na forma de deslumbramento que estabelecia com a escola e a representação da professora, na visão que tinha do mundo ao seu redor: “Ah! Eu queria ser... eu dizia que eu queria ser professora. Muitas pessoas na infância tem essa coisa, né? De querer ser professor” (MÃE 3).

Quando questionadas sobre como suas mães diziam que elas eram na infância, seus comportamentos, a forma com as mães as viam, as entrevistadas relataram: “Minha mãe tinha o hábito de dizer que eu era muito menina assim, que ela nunca queria que eu deixasse meu lado criança.” (MÃE 1). Já a Mãe 2 observa que “[...] porque eu era muito, como se diz ... traquina, não parava quieta, e nojenta por dizer, eu não quero comer isso, não quero comer aquilo” (MÃE 2).

Os depoimentos sobre as brincadeiras e os amigos de infância são lembranças felizes nos três casos, em que são mencionando o uso cotidiano do espaço público pelas crianças, mais do que o espaço doméstico. Essas mulheres brincavam na rua, em atividades coletivas, compartilhando dos poucos recursos e brinquedos, e chama a atenção que as amizades de infância foram preservadas até

hoje na própria comunidade, perdurando a boa relação com as amigas e também vizinhas:

Brincava, tenho a imaginação muito fértil, pegava a vassoura, pegava minhas irmã pra brincar de cozinheira, vendedora de acarajé, aquela coisa gostosa, então brinquei muito... já gostava de ir pra rua, por aqui mesmo. Quando dava 10 horas, borá cambada, desce, desce [chamada dos pais para retornarem as casas], mas sempre fui a vontade... Muitos [amigos], todo mundo aqui da rua (MÃE 2).

Brincava, brincava... de boneca, a gente brincava de fazer comidinha de barro. Na rua, dentro de casa [locais das brincadeiras], era mais na rua, que a gente brincava de vôlei, brincadeira de queimado, era muito bom. Tinha [amigos], e até hoje continua todo mundo amigo (MÃE 3).

Mesmo as brincadeiras, relembradas com alegria, refletem a reprodução dos papéis femininos de realização de tarefas domésticas, cozinha, arrumação de casa, o cuidar de bonecas. Isto, junto com as dificuldades para se manterem na escola, somente lhes permitiram desenvolver capacidades neste âmbito doméstico, limitando-as duplamente a desenvolverem somente habilidades domésticas, sem oportunidade de desenvolverem habilidades escolares e intelectuais, preparando-as exclusivamente para os trabalhos domésticos, seja na sua própria casa ou nas casas de outros, como empregadas. É essa herança que estas mulheres buscam romper, no investimento que vêm fazendo na educação dos filhos. Elas reconhecem uma tradição comunitária e familiar, mas hoje ousam construir horizontes mais ampliados de acesso e formação especializada, para ingresso no mercado de trabalho em condições de competitividade e permanência.

A Mãe 2 relata que era uma criança bastante agitada e que rompia com os padrões impostos pela família, no que se refere ao comportamento desejado pelos pais. Sofreu castigos, sanções e agressões físicas, mas nem assim se intimidava. O trecho abaixo transcreve inclusive episódios vivenciados com a avó.

Oxe, demais [se apanhava], porque não obedecia as ordens [os motivos], eu chegava no colégio atrasada. Conversava, falava, eu lhe disse, era a educação mesmo [sobre a orientação dos pais]... Então a surra era de cinturão, ficava com aquelas marcas assim... Uma vez eu dei uma banana assim pra minha vó, que ela tomava as cachaças, tudo porque ela mandava comprar o álcool pra ela, e escondido dos filhos... então aquilo... os filhos proibiam, - Não vá comprar cachaça pra minha mãe... – Ah! Vou sim, se eu não for eu apanho... – Ah! Não vá mais, se não você vai se ver com a gente. Era tia e pai, ai minha vó vinha... (MÃE 2).

Mais uma vez, a infância apresentada inicialmente como “feliz” e cheia de brincadeiras e amigos mostrou não estar isenta de conflitos, vulnerabilidades e

violência. Muito além das habilidades em tarefas domésticas, também se aprendia a conciliar proibições e castigos, e a calar atitudes de rebeldia com violência.

Sobre a sua relação com a avó, as aprendizagens e as lembranças deixadas dessa convivência, a mãe prossegue, afirmando que, além de muito boa, reforçava o padrão comportamental da mulher como restrições, de modo a atá-la aos domínios do espaço interno da família, como que em uma tentativa de aceitação social por adequação a um modelo: “Tive sim, me ensinou a cozinhar, me ensinou a fazer tudo, a ser limpa, a fazer minhas coisas, então hoje eu abracei tudo aquilo com ela, porque tinha esse tempo com ela...” (MÃE 2).

Dessa forma, a proteção e incentivo ao desenvolvimento das crianças ainda na infância deve ser uma preocupação no planejamento das atividades contempladas pelas famílias. A infância é uma importante etapa na formação do indivíduo em que, na contemporaneidade, procura-se promover mais os incentivos e respeito entre pais e filhos, em substituição aos castigos vividos por estas mães, pois as famílias buscam organizar suas atividades para a promoção da felicidade, proteção e desenvolvimento das crianças e para uma maior qualidade de vida futura para os menores, que atingem diversas esferas da sua evolução social, particular e coletiva.

No discurso e na observação, evidenciam-se mudanças no comportamento dessas mães em relação aos medos acerca da exposição dos seus filhos menores de idade aos espaços externos. Na infância dos seus filhos é evidenciado, pelos discursos dessas mães, que há brincadeiras caseiras e o envolvimento dos pais e outros adultos nesse universo de fantasias. O fato de permanecerem mais tempo em casa, os adultos atribuem à falta de segurança nas vias públicas, ao comércio intenso na comunidade, com tráfego intenso de carros, à existência de pessoas desconhecidas nas proximidades de suas residências e ao acesso a outros recursos eletrônicos e tecnológicos, que permitem às crianças experimentarem outras vivências.

Uma vez ou outra ouvimos estas mães comentarem que “eles não têm infância” quando se referem à liberdade que tiveram de brincar na rua, coletivamente, com desafios para ambos os sexos executarem juntos. Entretanto, dentro do espaço doméstico, seus filhos parecem viver relações mais saudáveis do que as que tiveram estas mães no que diz respeito ao envolvimento das crianças com os seus responsáveis.

Outro fator observado diz respeito à ausência do trabalho infantil para essas crianças. Diferentemente de suas mães, nenhum destes infantes precisou contribuir com a renda familiar, ou pelo menos não tão cedo quanto elas. Isso prova que alguns ciclos negativos vêm sendo rompidos graças ao empenho dessas famílias e que políticas públicas¹⁴ voltadas à erradicação do trabalho infantil e à assistência a famílias em estado de pobreza ou de extrema pobreza obtêm resultados positivos, a médio e longo prazo.

4.3.3 A infância e a escola

Segundo Ariès (2006), o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e de direitos fez parte da própria aprendizagem humana. O processo de descobrir e reconhecer as especificidades da infância legou o surgimento da escola como uma instituição social responsável, para além do cuidado e da proteção, pela formação dos indivíduos, visto que, anteriormente, crianças e adultos compartilhavam das mesmas situações cotidianas, sem distinção da representação do sentimento infantil, não havendo, para o estrato pueril, espaço na sociedade. A escolarização veio a permitir esta abertura para as crianças, mas não para todas elas: as meninas, como as mulheres particularmente, permaneceram por muito tempo segregadas aos espaços domésticos. Esta condição pode ter justificado – ou até mesmo ter promovido – socialmente o fato de elas saírem da escola desde cedo para serem mães, para exercerem as habilidades que aprenderam prioritariamente: cuidar, limpar, cozinhar, tanto para a sua família quanto para as famílias de outras mulheres. As entrevistadas garantiram, na medida do possível, esse reconhecimento dos direitos das crianças para seus filhos.

Sobre a escolaridade dos pais, as interrupções, os reingressos e os motivos das entradas e saídas da escola, as mães revelam algumas importantes informações que mais tarde se distanciam das vivenciadas por elas em outro momento econômico e histórico das famílias e da sociedade brasileira. Os depoimentos são tão relevantes para a discussão aqui empreendida que, mesmo já tendo sido apresentados, respectivamente, na folha 66 (Mãe 1) e na folha 65 (primeiro período da fala da Mãe 2), serão novamente reproduzidos:

¹⁴ O trecho refere-se a políticas públicas implementadas no Brasil, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Bolsa Família.

Interrompeu... tentou uma vez [a mãe dela], se matriculou a noite, mas acabou não continuando, não podendo prosseguir. Foi o trabalho dela, né? Que ela teve, que ela sempre trabalhou muito, teve também a questão dos filhos dela, né? ... Tempo pra poder dividir, tempo dela com o trabalho, o filho dela, principalmente o mais novo e o emprego dela, que bem ela cuidava da casa, da casa e dos filhos, ou bem estudava, ela não teve esse tempo para dividir (MÃE 1).

Meu pai ginásio e minha mãe segunda série [escolaridade dos pais]. Um porque namoraram cedo [motivos das interrupções], treze anos ela, ele tinha dezesseis, isso ai eu lembro de ... E tiveram filho cedo, minha irmã mais velha nasceu ela com quatorze anos [idade da mãe na primeira gravidez], então eles interromperam o estudo deles, como hoje acontece, e muitas “vai” grávida, vai com filho no colo, não tem mais aquele “negoço” de se prender porque tem filho (MÃE 2).

Nos dois casos, evidenciam-se as dificuldades econômicas, a gravidez precoce, a complexidade de conciliação dos estudos com a maternidade quase na infância, a ocultação do apoio familiar e a necessidade de intercalar os afazeres domésticos e o trabalho externo.

A gravidez na adolescência trouxe para as duas gerações (mães e filhas) consequências inesperadas, ligadas a eventos cruciais do curso de vida individual dessas mulheres e à transição das etapas de desenvolvimento. Em ambos os casos, o primeiro abandono da escola está diretamente relacionado à maternidade e à conjugalidade não planejadas. Esses fatos foram confirmados pelas genitoras em outros momentos:

4.^a série primária [escolarização] e fiz aquele Telecurso mas fiquei pendente também em matemática. Eu tenho vontade de terminar o problema é tempo e aqui a gente não tá achando colégio pra fazer isso. [longo suspiro]. Porque eu tive que trabalhar muito [motivo da interrupção]. Com oito anos a gente tinha que trabalhar. Meu pai e minha mãe se separaram cedo. E aí ficou só ele né? Os problemas foram... (GENITORA DA MÃE 1).

Já a genitora da Mãe 3 informa o trabalho ter lhe atrapalhado a cumprir a rotina dos estudos e não ter encontrado por parte da escola um maior apoio, “[...] porque eu trabalhava, o porteiro já não deixava eu entrar por causa do horário” (GENITORA DA MÃE 3).

As famílias desenvolveram altas expectativas em relação à escolarização alcançada pelas crianças. Em especial, os dados aqui disponibilizados traduzem a projeção das mães em relação aos estudos dos filhos, como incentivam e promovem a educação para todos os membros e gerações familiares:

- **Mãe 1:** “Aquele conselho de sempre: estudar, pra crescer na vida. Arranjar um bom emprego, né? Ter lá na frente um currículo, né? Como se falam, ingressado, pra a gente não passar até humilhação com as pessoas, com o desemprego”;
- **Mãe 2:** “Claro! Era sempre pegando no pé, bora pro colégio [a mãe]. Sim, estudar, pra não ficar atrás do pé de homem, pra ser alguém. Por isso que é bom, porque eu estudei”;
- **Mãe 3:** “Os estudos era bom, tinha que aprender a ler e a escrever, para no futuro ser alguém na vida”.

A genitora da Mãe 1 revela outras questões mais complexas, relativas a seu ingresso escolar, que transcorriam na intimidade da família: “Por conta do que eu tô falando pra você. Acabou me desmotivando por trabalho. Eu tive que trabalhar cedo. Tinha que tomar conta de meus irmãos também. Meu pai não podia levar. Eu tinha que ficar em casa” (GENITORA DA MÃE 1).

É perceptível a alta expectativa dessa genitora em relação à escolarização dos filhos e à ascensão que poderiam alcançar através de uma maior dedicação aos estudos. Durante a sua entrevista, por momentos, essa mãe demonstrou um misto de satisfação com os filhos pequenos e uma preocupação muito grande em relação à educação dos filhos mais velhos: “Eu gostaria que eles entendessem a importância que tem estudar e que nunca é tarde” (GENITORA DA MÃE 1).

A primeira experiência escolar transcende muitas outras aprendizagens fora do convívio familiar. As mães entrevistadas informaram que as escolas eram sempre próximas da residência e pertenciam à comunidade em que moravam, em cada período da vida.

A Mãe 1 informou que chegou a se matricular nos anos de 2013 e 2015, depois das duas maternidades, mas não conseguiu frequentar as aulas, por não ter com quem deixar os filhos à noite, já que os irmãos também estudavam e a mãe tinha um trabalho distante, além dos compromissos religiosos que havia assumido: “Se eu não me engano, eu tinha seis anos... Tipo...curiosidade de saber o que eu ia aprender na escola, tipo, o que ela ia me ensinar, né? O que eu ia aprender ali dentro, quando eu entrei ali, para saber, curiosidade” (MÃE 1).

Fiz creche, primeiro... foi na creche, cinco anos, quatro, cinco anos [sobre a idade]... medo [sobre os sentimentos no primeiro dia], e tive medo mesmo,

tinha uma menina lá que é louca, ela correu atrás de mim uma vez pra tomar minha sandália, aquilo eu tinha que esperar minha mãe chegar, pra buscar, porque toda vez que eu ia pra creche eu chorava (MÃE 2).

A mãe 3 complementa: “Ah, eu chorava [risos], porque eu era apegada a minha avó e minha tia, pensava que ia ficar lá”.

Para muitas crianças, o primeiro contato com a escola ou com qualquer outra situação que lhes tire da zona de conforto e segurança causa irritabilidade, reações incomuns e algumas até apresentam comportamentos agressivos, como uma relutância ao universo novo fora da convivência habitual entre os familiares e demais pessoas da casa. O Quadro 3, abaixo, traz um panorama das escolas frequentadas pelas entrevistadas:

Quadro 3 – Escolas frequentadas pelas entrevistadas e idade de ingresso

Mãe/ nascimento	1ª Escola idade/ano	2ª Escola idade/ano	3ª Escola idade/ano	4ª Escola idade/ano	5ª Escola idade/ano
Mãe 1 1991	6 anos 1997	12 anos 2003	14 anos 2005	17 anos 2008	19 anos 2010
Mãe 2 1982	5 anos 1987	15 anos 1997	17 anos 1999	24 anos 2006	31 anos 2014
Mãe 3 1980	3 anos 1983	10 anos 1990	13 anos 1993		

Fonte: Autoria nossa, 2015.

A genitora da Mãe 1 relata com entusiasmo a primeira experiência na escola. Para ela, era uma oportunidade de fuga da dura realidade que tinha em casa. Essa realidade vem sendo superada aos poucos, pois, segundo o trecho apresentado em sequência, o seu pai não teve a oportunidade de estudar na infância e só quando adulto, depois de estarem os filhos maiores, pôde ingressar na escola. Essa decisão tardia pelos estudos lhes trouxe outros benefícios, além do contato com o mundo das letras e números:

Não [quando questionada se o pai estudou na infância]. Ele estudou já era mais velho. Era Mobral mesmo. Ah! Meu pai, eu me lembro de meu pai ali na porta da escola. Antigamente tinha uma pastazinha de eclar, ele colocava debaixo do braço [rsrsrs]...Eu achava engraçado porque naquela época chamava Mobral que era o Movimento Brasileiro de Alfabetização. Não sei se você já ouviu falar nisso? (GENITORA DA MÃE 1).

Essa passagem demonstra além do afeto pelo pai, única referência adulta da família, uma admiração imensa pelos seus gestos com os filhos e uma leveza poética encoberta na aspereza da pobreza e das tantas outras ressignificações que

foram construídas ao longo da trajetória de vida dessa mulher, para superar as lacunas deixadas pela ausência da mãe: “Ah, era a vontade dela tá comigo, tá me aconselhando né? É aquela coisa como eu sempre digo hoje tem muitas coisas que a gente erra como mãe, mas, eu procuro sempre dá aos meus filhos aquilo que eu não tive nesse sentido” (GENITORA DA MÃE 1).

As primeiras aprendizagens, as primeiras relações construídas com o Outro na escola, a primeira professora e as lembranças desses momentos são recordações positivas para as mães. Elas relembram com ternura as mudanças, desde quando começaram a frequentar a escola:

Eu aprendi, tipo a ler - que eu não sabia, escrever, aprendi meu nome, a entender algumas coisas aqui fora também, porque o estudo também é pra isso, né? Falar com as pessoas, tipo: separar, separar as coisas, como perguntar, a hora de perguntar, a hora de responder, dar aquele espaço pra poder escutar a pessoa, tudo isso ai, aprendi isso na escola (MÃE 1).

Tinha tantas [professoras], tinha uma senhorinha mesmo, que eu só não lembro o nome. Era bem extrovertida... Cantava, boa professora. [...] O português [disciplina que mais gostava], hoje em dia eu sou ruim. Eu não errava as palavras de jeito nenhum. Cada vez eu aprendia o dialeto deles, ai ficava daquele jeito [sobre a relação com os professores]... Ou era um rabugento, eu ficava rabugenta, se a pessoa ficava tranquila, ia passando a tranquilidade. Então o que eu tinha era misturando com os outros (MÃE 2).

“Betânia [primeira professora], ela era legal, até hoje é, porque ela ensinou a meus filhos, ai eu lembro dela. Também Julieta, a pró Julieta... Na hora da educação e também na hora do recreio [atividades mediadas pela professora que se recorda]” (MÃE 3).

Segundo Fonseca (1999), a descoberta das relações entre os diferentes elementos do cotidiano social exige uma especial atenção para que a análise, comparação e confronto dos dados revelem na mesma realidade social e para cada sujeito os valores, emoções e atitudes vigentes. O discurso destas mães demonstra que os fatores para seu abandono escolar definitivamente não foram vinculados à escola em si mesma e isoladamente, pois esta lhes causava grande satisfação, favorecendo a socialização.

4.4 INTERRUPÇÕES EDUCATIVAS

A análise do curso de vida individual das entrevistadas traz dados importantes sobre a educação de cada uma delas: o ingresso à escola, as primeiras impressões e as primeiras relações estabelecidas, novas experiências, novos amigos, as

primeiras barreiras, a relação com os professores, as aprendizagens, as mudanças pessoais diante dos estudos, as interrupções, os sonhos adormecidos, os reingressos, o apoio da família, o acompanhamento das mães... enfim, alguns dos muitos elementos que compõem essas trajetórias na educação.

Sobre os períodos e os motivos das interrupções escolares, as mães transcorrem:

Na infância não teve uma época que eu precisei interromper. Com quinze anos. Foi minha gravidez com quinze anos. Eu tava com dezesseis já, é, fazer 17, digamos assim, foi logo quando meu filho tava com quase dois anos, que eu tentei, eu tentei, né? Acabou eu também não terminando os estudos [reingresso a escola] (MÃE 1).

Precisei [interromper os estudos], mudanças, isso aí, ai eu não terminei os estudos, de lá pra cá..., terceiro ano, oito, nove anos. Foi... 15 [anos], ai parei um ano, voltei com 17 de novo, ai parei um bom tempo, porque eu tive minha filha, ai deixei o estudo de lado mesmo, ai fui trabalhar. Com agora... com 20...não!!! Antes de Israel, tem pera ai... Meu Deus, foi, tem 8 anos atrás, ai eu estudei, passei um ano só... Tinha 32 menos 8... 24, isso, voltei, pra o Rotary, foi o Rotary, eu concluir lá, por conta própria, fiquei um ano, 32... Fazendo o segundo grau (MÃE 2).

Foi no tempo que eu parei que eu tive filho, eu tive a minha primeira com 16 anos, foi, porque eu engravidei, ai eu tive que fazer... Cuidar da minha filha, ai eu parei de estudar (MÃE 3).

Das mães entrevistadas, apenas a Mãe 3 não tentou retomar os estudos (QUADRO 4); para as outras duas mães, observam-se tentativas de retornar à escola. Para os três casos, contudo, a gravidez na adolescência acumulou efeitos negativos para o desenvolvimento escolar.

Quadro 4 – Interrupções escolares: períodos e motivações

MÃES	1ª Interrupção/ motivo	2ª Interrupção/ motivo	3ª Interrupção/ motivo	4ª Interrupção/ motivo
MÃE 1	15 anos – 2006 Gravidez na adolescência	17 anos – 2008 Gravidez do segundo filho	19 anos – 2010 Dificuldade de conciliar a maternidade e os estudos	23 anos – 2015 Dificuldade de conciliar a maternidade e os estudos
MÃE 2	8 anos – 1990 Mudança de residência	15 anos – 1997 Mudança de residência	17 anos – 1999 Gravidez na adolescência, trabalho.	24 anos – 2006 Gravidez
MÃE 3	16 anos – 1996 Gravidez na adolescência			

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Diante da decisão pela interrupção nos estudos, dos sentimentos embutidos e das mudanças na sua vida, acentuadas pela maternidade e pelas novas responsabilidades, agora de mãe em plena adolescência, acrescenta a entrevistada:

Uma tristeza, né? Porque, coisa de experiência, digamos assim, falta de convívio, falta de comunicação dentro de casa principalmente, né? Tipo, aquele ensinamento correto, em relação a se prevenir e atrapalhou meus estudos, porque pra gente ser alguém na vida, a gente precisa estudar, se a gente não estudar, a gente não é ninguém, e quando eu engravidei, pra mim aquilo ali foi uma coisa que me atrapalhou muito. Eu me vi perdida, sabe? Eu tava muito nova, não tinha quase experiência nenhuma, isso me atrapalhou muito (MÃE 1).

Outras situações foram sinalizadas pela Mãe 2, além da gravidez em idade precoce. Ela identifica outras situações que interferiram no desenvolvimento escolar, como as constantes mudanças residenciais motivadas pelos pais, na infância. Chegou a relatar que uma mudança ocorreu com o ano letivo em curso e que, ao chegar ao destino, não encontraram mais vaga na escola próxima de casa.

Ficava [sentimento de tristeza], porque eu não podia optar por nada, uma criança, fazer o que? Só achava chato, que bagunça essa na vida, a gente tá aqui, se acostuma com a amizade, de repente ter que sair, viver outra vida, aí aqui se acostumar também, ter que ir pra outro lugar, só desejava chegar certa idade para mandar em mim (MÃE 2).

Diferentemente das três genitoras, que trabalharam na infância – apenas a Mãe 2 trabalhou na adolescência – as mães discursaram sobre o sacrifício muitas vezes empreendido para que as crianças não interrompessem os estudos ainda na infância, como elas fizeram. Reviveram os arrependimentos e os prejuízos que essa decisão acarretou, pois para elas, o baixo nível salarial e a dificuldade de acesso ao emprego se devem, em parte, às descontinuidades e ao descomprometimento com os estudos: “[...] Tenho, e muito [arrependimento de ter interrompido os estudos], é, porque tem dever que eu quero ensinar a meu filho, então não tenho aquele... Aquele costume do de antigamente, com o de agora, estar se atualizando. ... É que eu lavo roupa” (GENITORA DA MÃE 3).

Assim, o estudo das transmissões e heranças familiares permite a identificação do contexto em que se torna relevante a educação entre gerações como valorosa ferramenta de afirmação, empoderamento e autorregulação das trajetórias futuras e das expectativas dos membros familiares, tão necessária ao desenvolvimento humano em esferas individuais e coletivas de atuação. Aí podemos vislumbrar a educação, no reconhecimento do lugar que lhe cabe em cada

importante momento histórico da existência das informantes, bem como seu papel, os efeitos atribuídos a sua ausência e a busca destas mulheres pelo retorno próprio e/ou de seus descendentes ao ambiente escolar como elementos que se articulam, ao longo das vidas dos sujeitos analisados.

As atividades laborais se apresentam como outro fator importante, ao analisarmos as interrupções escolares. Durante as observações e entrevistas notamos, ora para as mães, ora para as genitoras, que a tripla jornada vivida entre a maternidade, os afazeres domésticos e o trabalho retrata um conjunto de atividades que exigem uma grande disposição, enquanto os estudos e a frequência à escola eram relegados ao espaço de um item menos privilegiado a cumprir.

Sobre a necessidade de trabalhar na infância, a idade em que iniciou o trabalho, as atividades que desempenhava e os sentimentos que vivenciou, a Mãe 2 destaca:

Precisei pra ajudar minha mãe. 12 a 13 anos. Eu era a menina mais educada: - Bom dia!... Boa tarde!... Quer uma mesinha? A cerveja tá gelada? Gostava [sentimento], de garçonete [função], em barraca de praia [local]. Isso... [se trabalhava com a mãe] e minha mãe na cozinha, mas era um ganho, que dava pra mim viver. Alias, não, depois teve uma casa de família que eu tive que dormir, com... 14 a 15 anos (MÃE 2).

Esse foi um momento bastante delicado, pois a mãe controlava os sentimentos em seu depoimento, com as lembranças das humilhações a que se submeteu e, tomada por tamanha emoção com as recordações, silenciava, ria, chorava. Fez-se claro para nós que o trabalho nesse período lhe trouxe sensações que oscilavam entre alegria e tristeza.

Os trabalhos destas mulheres sempre reproduziram os papéis e habilidades exclusivamente domésticos, culturalmente exercidos pelas classes populares, com menos atributos instrucionais. Marginalizadas no mercado de trabalho e nos seus sonhos de realização pessoal e profissional pelo modelo patriarcal, pelas vulnerabilidades, pela violência e pelos limites impostos pela escola frente a sua maternidade precoce, essas mulheres foram deixando de lado, sempre para depois, em algum momento oportuno, os sonhos e as habilidades escolares.

4.5 A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DA PRÓPRIA FAMÍLIA

A transição entre essas duas importantes fases do curso de vida, infância e adolescência, tem como ponto de inflexão a gravidez precoce das três mulheres

analisadas, espelhando as situações experienciadas por suas genitoras. A fronteira entre a infância e a adolescência não se estabelece claramente pela idade biológica, mas sim pelas transformações e pelas novas atribuições, advindas da chegada do primeiro filho, da primeira conjugalidade e das relações de parentalidade, com as novas dinâmicas nas relações internas entre essas mães e seus pais e entre os irmãos e os cuidados com o novo membro da família, agora sob sua responsabilidade.

Não tão diferente da infância, para a Mãe 2 o trabalho foi um processo contínuo, assim como a sua vida escolar, pontuada por reingressos e novas interrupções na escolaridade, em parte atribuídas ao trabalho.

Com... 14 a 15 [idade que iniciou esse trabalho]. Em Lauro de Freitas [local do trabalho – em outra cidade]. Gostava [sentimentos], sentia uma falta da minha cama, eu não aguentava dormir lá, eu gostava de todo mundo, aquela coisa sabe, minha alegria, sabe? Ela era fumante também [a empregadora], como eu fumo desde os 12, aí eu falava com ela: - Eu tenho um problema, que eu gosto de fumar meu cigarro, mas eu faço tudo direitinho. - Vá lá pra fora e fume seu cigarro, porque eu também sou! [...] Então eu oh! [fez o gesto de fumar], mas não tinha problemas (MÃE 2).

A atividade laboral na adolescência trouxe também outras experiências, hábitos e vícios, como o contato com outras substâncias químicas, experiências sobre as quais a mãe entrevistada pediu sigilo, pois afirmava se sentir envergonhada por seu comportamento.

4.5.1 Relações de namoro... Entrada nas relações conjugais

O primeiro namoro é trazido por essas entrevistadas como um momento de conflito nas relações familiares, pois trouxe consigo a rejeição do fato por seus pais, associada à falta de diálogo e de orientação sexual, como um tabu a ser superado pelos seus genitores. A Mãe 2 recorda os detalhes dessas discórdias, mormente vinculadas a ameaças:

Com 16 [idade quando teve o primeiro namorado], não, namorar mesmo, foi com 12, 13, beijinho, abraço, aquela bagunça, né? Foi com 15. Não, vinha doido pra bater [o pai não aceitava o namoro], meu pai só, minha mãe, não suportava não. Meu pai achava que deveria procurar os estudos, você vai namorar vagabundo, vagabunda, não sei o que.... Vá estudar. Vou queimar um cigarro na sua boca, nem fumar ele aceitava, mas ele que mandava eu acender o cigarro dele, quando eu era criança (MÃE 2).

Junto com a adolescência, novos eventos se estabeleceram nessa etapa de desenvolvimento dessas mulheres. Novos eventos e transições foram acrescentados ao estudo do curso de vida individual, de modo que a história matrimonial e a formação da própria família conformam outros desafios óbvios na linha do tempo.

No Brasil, as discussões sobre as transformações familiares se deram tardiamente em relação a outros países, visto que a manutenção de terras brasileiras como colônia portuguesa e como sociedade escravocrata estendeu-se até final do século XIX. Torres (2001) aponta os processos de colonização e escravidão como entraves à evolução da família brasileira, estruturada por um modelo patriarcal de provimento já em declínio no mundo industrializado, em outros continentes. Entretanto, a autora acrescenta, a partir da grande evolução tecnológica e da expansiva comercialização econômica mundial, após 2ª Guerra Mundial, mudanças se fizeram sentir nas famílias brasileiras. A pluralidade nas relações e articulações das famílias e redes sociais permitiu a organização de arranjos diferenciados na mudança de paradigmas conceituais, em decorrência da nova relação entre indivíduo, família, sociedade e Estado.

No caso da nossa pesquisa, estas transformações aparecem na trajetória de vida das genitoras das mães analisadas, refletindo-se também nas trajetórias das gerações sucessivas. A Mãe 1 mora com os dois filhos, os pais e os irmãos, totalizando 13 pessoas numa casa minúscula de apenas cinco cômodos. A Mãe 2 compartilha a guarda dos filhos com os pais, já que moram muito próximos, de maneira que as crianças transitam entre as duas residências. A Mãe 3, por sua vez, mora em uma casa erigida nos fundos da habitação da mãe. Em uma casa pequena moram ela, o companheiro, os quatro filhos, a neta e o genro. Esta mãe admite que a renda da família é acrescida da ajuda de outras pessoas: “Bom, agora tem meu marido, tem meu genro, e tem eu também” (MÃE 3).

Mesmo sendo oriundas de contextos sociais de pobreza e, em dois casos, de violência doméstica que caracterizou sua infância e a vida de suas genitoras, estas mulheres adotaram nas suas trajetórias de vida perspectivas que se concretizam na mudança de valores tradicionais para valores associados ao amor romântico, à escolha individual e mútua, com investimento em relações amorosas tranquilas e coparticipativas. As entrevistadas descrevem a busca pela felicidade como a principal motivação para se juntarem a outra pessoa. As mães declararam ter vivido alguns relacionamentos que descrevem como empreendimentos sérios em alguns

casos e como momentâneos em outros (não apresentam uma exatidão numérica para todos), porém quantificam os relacionamentos mais sérios ou os relacionamentos conjugais conforme exposto no Quadro 5:

Quadro 5 – Relacionamentos e matrimônios firmados

Mãe 1	Mãe 2	Mãe 3
Três namoros. Nenhum se consolidou em matrimônio	Seis relacionamentos. Destes, dois se consolidaram em matrimônios	Três relacionamentos. Todos se consolidaram em matrimônios

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Nessa perspectiva, o casamento ou a conjugalidade entre os pares expressa a comunicação na intimidade, respeito e compreensão em níveis de igualdade. O companheirismo adquire importância como função da personalidade na união (GIDDENS, 1993, 2003). Essas mulheres buscam relacionamentos tranquilos, balizados pela compreensão, pela cooperação e pela distribuição das atribuições. Para estas mulheres, o amor deve ser o sentimento alimentado na convivência entre os pares, e também dos pares para com as demais gerações. Elas tentam construir relações nestes moldes, mas, quando não conseguem, rompem com estes relacionamentos, normalmente delineados por modelos matrimoniais patriarcais. Um papel patriarcal identificado nos relatos e nas observações, com o qual elas romperam, foi o da autoridade masculina no matrimônio. Essas mulheres relatam estarem buscando mais realização e espaço nos relacionamentos. São julgadas como “perdidas” pelo meio social, segundo afirmam nas conversas, mas, na verdade, seu discurso expressa autonomia, liberdade de escolha e a busca pela plena satisfação.

4.5.2. Entrada ao papel de mãe: chegada dos filhos

A chegada dos filhos ainda na adolescência, ou seja, em um curto período de transição na passagem entre a infância e a etapa seguinte, exigiu dessas mulheres uma mudança gigantesca na inversão dos papéis, agora como mães, cuidadoras e protetoras dos filhos, responsáveis pelas suas próprias casas ou com outras atividades mais elaboradas dentro da casa dos pais, quando não desvinculadas do mesmo espaço físico da família de origem.

Sobre a infância dos filhos e as relações maternas entre ambos, a Mãe 3 acrescenta: “Bom [período de infância dos filhos], tranquila. Brincavam na rua também, tiveram essa experiência. As vezes eu reclamo, as vezes, eu brigo, porque deixa a gente um pouco estressada, mas, depois vai relevando” (MÃE 3).

As Mães 1 e 2 revelaram que os dois filhos que cada uma delas teve são de pais diferentes. Embora a Mãe 3 tenha tido um número de filhos que é a soma do número de maternidades das demais, todos os quatro são filhos do mesmo pai. Nos três casos, as mães afirmam que todos os filhos foram registrados pelos pais.

No Quadro 6, apresentamos as idades em que cada entrevistada levou a cabo suas gestações. Nos três casos, a idade precoce se sobressai como um dado que reforça a ideia do abandono dos estudos, em função da assunção das atribuições da maternidade ainda na adolescência, embora as jovens mães tenham sido amparadas por suas genitoras.

Quadro 6 – Idades das Mães *versus* nascimento dos filhos

Mãe 1	Mãe 2	Mãe 3
1º filho – 15 anos 2º filho – 20 anos	1º filho – 18 anos 2º filho – 24 anos	1º filho – 15 anos 2º filho – 17 anos 3º filho – 19 anos 4º filho – 21 anos

Fonte: Autoria nossa, 2015.

A taxa de fecundidade brasileira caiu de 6,16, em 1940, para 1,9, entre 2000 e 2010 (IBGE, 2012). Segundo a pesquisa, essa variação recente é resultante da mudança de comportamento produtivo e reprodutivo das mulheres residentes em áreas urbanas, com maior acesso à educação, ao mercado de trabalho e aos serviços públicos de saúde. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informa que, em geral, quanto maiores a renda e a instrução, menor a fecundidade. As mulheres com ensino superior completo representam 11,2% das mulheres em idade fértil, embora tenham seus filhos, em média, 5,5 anos depois do que aquelas sem instrução e com ensino fundamental incompleto, média de 30,9 contra 25,4 anos (IBGE, 2012).

4.5.3 Saída do papel reprodutivo

Quanto à fecundidade, as três mães ainda estão em idade fértil e sem impedimento biológico ou patológico para uma nova gravidez, porém admitem que

não tencionam ter mais filhos e por isso fazem o planejamento familiar, acompanhado pelo posto de saúde que atende a comunidade. Para essas mulheres, os filhos sempre são sua responsabilidade maior e devem ficar sob sua tutela caso ocorra o rompimento do relacionamento, motivo pelo qual afirmam repensarem uma nova gravidez. Elas afirmam que, agora, depois dos filhos já crescidos, não pretendem recomeçar. Segundo essas provedoras, uma nova etapa se inicia em suas trajetórias de vida, assim como para as demais pessoas da família, e os novos planos não incluem crianças menores. Elas desejam resgatar alguns sonhos perdidos no caminho.

4.5.4 Saída da família de origem para constituir a própria família

As mães relatam que, mesmo em condições econômicas comprometidas, sempre encontraram nas genitoras a segurança para atravessar os melhores e mais desafiadores momentos, pois “[...] minha mãe nunca me deixou na mão quando eu precisei” (MÃE 1). Esse trecho faz parte do relato sobre a educação dos filhos, compartilhada com as avós, e traz nas entrelinhas o auxílio recebido frente à necessidade de manutenção da casa e dos filhos pequenos, visto que essa mãe não saiu da casa dos pais e nem desenvolveu nenhuma atividade remunerada com as garantias trabalhistas. Para todas elas, a ocupação contínua no mercado laboral é um desafio constante e a falta de trabalho é uma ameaça sempre presente.

4.6 A VIDA ADULTA

A fase adulta chegou finalmente para todas elas. Nesse tópico, levantaremos os aspectos relacionados à posição dessas mães enquanto mulheres nas famílias: os conceitos e práticas trazidos para o relacionamento com seus pares conjugais; os cuidados com os filhos e demais pessoas da convivência; a posição que estas mulheres ocupam na sociedade; sua participação política na comunidade e nos espaços de sociabilidade; as mulheres responsáveis pelo sustento e manutenção das casas; e o acompanhamento ao desenvolvimento e à vida escolar dos filhos.

4.6.1 O papel da mulher na família

O sentimento de família é vinculado ao afeto na união dos indivíduos em grupo. A formação do núcleo se dá através de atração pessoal de livre escolha, na concepção do par conjugal e do amor romântico, conforme acepções de família contemporâneas e democráticas (GIDDENS, 2003).

Como contribuição às discussões sobre a vida familiar, Giddens (1993, 2003) afirma que, historicamente, o casamento era concebido como um pacto econômico, involuntário, procriativo e arranjado. Por outro lado, Giddens (2003) ressalta que, mais que baseado no amor romântico, o casamento se trata de um empreendimento conjunto, voltado para o desenvolvimento dos filhos e realizações individuais, visando projetos futuros selados em ideais de liberdade, cooperação e autorrealização entre os membros do núcleo familiar. O Quadro 7 traz uma demonstração da situação de conjugalidade observada na vida das entrevistadas:

Quadro 7 – Situação atual de conjugalidade

Entrevistada	Relacionamento	Pai das crianças	Status do relacionamento	Acompanhamento do companheiro na educação das crianças
MÃE 1	Namorando	Não	Tentativa de dar certo	Demonstra disposição
MÃE 2	“Ficando juntos”	Não	Tranquila	Ajuda
MÃE 3	Moram juntos	Não	Tranquila	Não participa

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Sobre a participação do companheiro na educação dos filhos, a Mãe 1 diz que:

Ele está comigo, sabendo que eu tenho dois filhos, desde o começo eu deixei claro pra ele, dois filhos e tal, cada um com a idade diferente, e mesmo assim ele se propôs a continuar. Então isso mostrou que ele estava disposto, a estar comigo, na presença, na educação de meus filhos, pra educar. Eu sempre conversei isso muito com ele, nunca, nunca discordou do que eu conversei com ele. Tipo, eu disse a ele pra estar junto, pra educar, ensinar, o que é certo, o que é errado, ele nunca discordou, se eu tivesse errada em cobrar isso dele. E ele nunca demonstrou também desinteresse, de tentar me ajudar com meus filhos pra educar eles (MÃE 1).

Para estas mulheres, as relações conjugais são empreendimentos de desenvolvimento para todas as pessoas da família, inclusive para os filhos. Quando questionadas sobre a concepção de família, as mães trazem as seguintes

declarações: “Família pra mim é tudo, né? É assim... A gente ter um diálogo em casa, conversar, uns ajudando aos outros. Não entrar em contradição e ai vai caminhando, na vida” (MÃE 3).

Família? É... Ter união um com o outro, né? Tá sempre ali nas horas que mais se precisa, tipo, financeiramente, emocionalmente... Ter aquela estrutura pra suportar os problemas pra resolver junto. Um ajudar o outro, entendeu? Não só pra estar ali de namorinho, estar de mãos dadas, não é só pra isso não, ajudar, ajudar, ser unidos uns com os outros, sempre respeitando, entendeu? Tendo honestidade um com o outro (MÃE 1).

A relação atual com os pais dos filhos, para elas, não se traduz em tranquilidade. Em alguns casos, prevalece uma rigidez na comunicação, resultante de um investimento sem retorno por parte delas, visto que houve o rompimento do relacionamento. Nas três situações analisadas, os atuais parceiros não são os pais das crianças dessas famílias. Há um gradiente de relacionamento entre os pais biológicos e as crianças, que vai desde a convivência satisfatória à quase inexistência desse contato, como ocorre com os filhos da Mãe 1.

Sobre a relação entre os pais biológicos e seus filhos, as Mães 1 e 2 discorrem:

- **Mãe 1:** O pai do meu [primeiro] filho, eu tive bem pouco tempo com ele, terminei com ele, só descobri a gravidez depois que a gente terminou, e também a gente não tentou nada depois que o filho nasceu. Ele estava com uma pessoa, e eu resolvi não levar a adiante, que eu não vi futuro, mesmo depois de eu tendo meu filho;
- **Mãe 2:** “Eu tive um filho desse cidadão ai, um homem mais velho do que eu, que não vale nada, eu pensei que seria o homem que ia me deixar... Me consertar, e ele é o errado, mas errado do que eu”.

Também pudemos observar que a composição das famílias varia muito e que, nos três casos analisados, as famílias se estendem não só em número de pessoas, mas também ampliam as extensões das casas no mesmo terreno ou constroem novos cômodos na própria habitação, conforme novos membros vão se agregando e transformando as relações de conjugalidade, parentalidade e também o arranjo familiar. Nas três famílias, as casas são próprias, imóveis de herança familiar. Por essa razão, todas as gerações foram compactuando o uso do espaço com outras pessoas.

Na família da Mãe 1, a casa em que moram é a mesma deixada pelo avô e mais duas casas foram construídas nos fundos do terreno, para abrigar os irmãos e suas famílias. Na casa da Mãe 2, por ser uma casa grande com três pavimentos, após a morte da matriarca (avó), os filhos subdividiram toda a casa, transformando-a numa espécie de cortiço familiar:

Aqui é todo mundo unido nos vãos, essa cozinha aqui, eu limpo, passa dois, três dias, vem ela [se referindo à tia], vem limpa. E meu quarto, é eu só. Cada um zela aqui, é assim, é cada um unido, mas, se disser assim, é a casa de quem, é uma casa só... é cada um no seu quadrado. Agora meio dia é todo mundo junto, ai entre os tios, eu dou minha parte todo mês (MÃE 2).

Já na família da Mãe 3, outra casa foi construída no quintal para acolhê-la, com sua nova família constituída. Em seu discurso, essa mãe elucida que a casa própria é uma garantia de morada adquirida, uma estabilidade que a livra do aluguel ou da morada de favor, das invasões, das incertezas, das mudanças. Para a Mãe 3, as melhorias na residência são compromissos de todos e as reformas vão acontecendo conforme um crédito extra agrega a renda familiar ou quando, coletivamente, determinam a reforma como uma prioridade e restringem ainda mais o orçamento mensal. Sobretudo, prevalece a satisfação pela casa própria. Uma grande conquista: “Olha, eu gosto da minha casa, apesar de está precisando ajeitar um pouco, mas é bom, é saudável. Tem luz elétrica, água encanada, sistema de esgoto, coleta. É própria, tem tudo certinho” (MÃE 3).

Nas três famílias, as casas dispõem de rede elétrica, água encanada, sistema de esgoto, coleta regular de lixo, asfalto e calçamento nas ruas da comunidade. Outros serviços particulares foram implantados, em regime de cooperativa entre os moradores, como a vigilância noturna. Os moradores e comerciantes pagam uma taxa de contribuição a outro morador para garantir a segurança de suas residências e dos trabalhadores que necessitam sair muito cedo de suas casas para o trabalho, com o céu ainda escuro. Estas práticas de solidariedade comunitária mostram a importância das redes sociais de vizinhos que caracterizam o contexto do bairro e do entorno da escola analisada.

As famílias buscam organizar o espaço interno das casas para satisfazer as necessidades mínimas de todos e trazer um conforto que contemple inclusive as necessidades das crianças, voltadas para os estudos.

As três mães informaram que não têm um local específico da casa para os estudos ou a realização das atividades escolares e que, para satisfazer esta necessidade, elas “dão um jeitinho”. Ao falar dos recursos utilizados para estudar, é presente o esforço canalizado por estas mães: “Não [há local], meus estudos é minha cama que eu deito” (MÃE 2). Entretanto os espaços da casa são vistos por elas como espaços de intimidade e privacidade: “No quarto, tem o fogão, a geladeira, a cama aqui, a televisão, meu só. Tudo que compõe minha casa, mas é um vão, pra me caber” (MÃE 2). Na família da Mãe 3 até o local para estudar é conjugado com a casa maior: “É porque, são duas casas conjugadas. Meus filhos estudam aqui na salinha mesmo, às vezes estudam aqui na frente, na casa da minha tia. E aqui é tudo uma casa só, abriu aqui já vê a casa da minha tia” (MÃE 3).

As divisões internas da casa são motivadas pela necessidade de isolamento e de defesa contra o mundo externo. A organização dos espaços proporcionou a intimidade dos núcleos e membros familiares, em passos iniciais do distanciamento entre relações privadas e públicas (SALLES; TUIRÁN, 1998).

4.6.2 A mulher e o trabalho fora de casa

A informalidade é uma porta aberta para a ocupação remunerada dessas mães. Nos três casos, não se constata um emprego que lhes assegure as garantias trabalhistas: carteira de trabalho assinada, salário-mínimo, recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), férias, horas extras, aposentadoria, etc.

A remuneração, desde a infância, é um atrativo para as famílias pobres, que se submetem a muitas situações difíceis, algumas inclusive constrangedoras, para ter um auxílio extra na renda geral, inclusive com a participação das crianças no trabalho infantil, situação que estas mães evitaram para os filhos até agora. Além dos afazeres domésticos e dos cuidados com os irmãos menores, observa-se que, quando possível, meninos e meninas são apresentados ao trabalho e, muitas vezes em condições mínimas de segurança, expostos a jornadas prolongadas e atividades insalubres. Ao evitar o trabalho infantil para seus filhos, estas mães investiram em maiores oportunidades para o desenvolvimento humano da nova geração, através dos estudos.

Ao entrar na vida adulta, estas mães experimentaram um período de pleno emprego e aumento da participação laboral feminina no Brasil – apesar de que, por sua baixa escolaridade, elas não lograram a inserção de forma definitiva e segura. O Quadro 8 traz um demonstrativo das ocupações das entrevistadas, constatando a afirmação anterior:

Quadro 8 – Ocupação atual e/ou emprego das mães e de suas genitoras

Mãe 1–cuidadora Genitora–faxineira	Mãe 2–diarista Genitora–doméstica	Mãe 3–vendedora de praia Genitora–lavadeira
---------------------------------------	--------------------------------------	--

Fonte: Autoria nossa, 2015.

Segundo o IBGE (2013) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a participação das mulheres no mercado de trabalho cresceu mais do que para os homens em 2012. O crescimento para elas foi de 3,89%, ante o aumento de 1,46% para eles. Com esse resultado, as mulheres passaram a representar 42,47% da força de trabalho brasileira. Assim, houve também uma redução expressiva do nível de desocupação entre a população feminina, de 11,5%, em 2004, para 8,3%, em 2012, embora ainda haja uma diferença de ganhos salariais entre homens e mulheres em atividade econômica na média de 43%. A pesquisa aponta ainda uma diferença significativa na distribuição das tarefas domésticas, de 20,6 horas semanais de ocupação para os homens, contra 56,4 horas semanais para as mulheres.

4.6.3 Papel de filha com os pais idosos: os cuidados e os significados

O aumento da expectativa de vida trouxe outras discussões, no que diz respeito à relação entre maior sobrevivência e estado civil feminino, na configuração familiar. Gomes (2001) chama a atenção para o envelhecimento populacional, também responsável pelo aumento da chefia monoparental feminina, já que 30% dos núcleos, nessa conjuntura, têm uma chefe idosa, com maior idade ou próxima dos 60 anos, tanto no Brasil quanto no México. Não obstante, o fato de uma geração de mulheres idosas, viúvas, que mesmo com menor nível de educação e de participação no mercado de trabalho estão chefiando suas famílias não se explica por elas terem vivido um processo de empoderamento, mas simplesmente por terem sobrevivido a seus cônjuges. O aumento da expectativa de vida permitiu a

convivência dos netos com os avós e bisavós mesmo em grupos mais pobres e vulneráveis, possibilitando a sobrevivência de até quatro gerações ao mesmo tempo, conforme afirmam os dados: Segundo o PNUD (2013), a expectativa de vida dos brasileiros é de 73,9 anos, a média de escolaridade entre os adultos é de 7,2 anos e a expectativa de tempo de estudo é 15,2 anos.

Talvez contrariando expectativas, porém, o envelhecimento geracional, em meio a estas famílias de baixa renda, não tem significado necessariamente aumento de carga para os afazeres das filhas, que mantêm parte das tradições reproduzidas por suas genitoras. Apenas a Mãe 3 desempenhava o papel de cuidadora de gerações anteriores, com a avó¹⁵, pessoa referenciada por ela na função materna durante todo o período da entrevista e nas observações realizadas. Junto com a tia, também deficiente física, essa mãe revezava as preocupações e zelos por essa senhora, matriarca da família, lavadeira de roupas e uma mulher muito respeitada na comunidade por sua história de vida e ensinamentos disponibilizados aos moradores dos arredores.

Contadora de “causos”, a avó expressava na oralidade a história do lugar e do bairro, das transformações nas paisagens, dos progressos, de sua gente... enfim, podemos dizer que o que lápis e papel lhe negaram – era semianalfabeta – a sabedoria adquirida durante a vida lhe concedeu, consolidando sua posição de grande valor. Segundo a filha, o estudo foi uma dívida que deixou para trás: “[...] assinava o nome, mas escrevi a lia com muita dificuldade e pouca compreensão” (GENITORA DA MÃE 3).

Embora a anciã já exibisse fragilidades de saúde associadas à idade, como dificuldade de locomoção e Mal de Alzheimer, a notícia de sua morte atingiu a todos como uma perda irreparável, causando um forte impacto em toda a família. Quatro dias após o seu falecimento, evitava-se falar ao celular, assistir televisão, ouvir música ou qualquer outra atitude que demonstrasse um comportamento de diversão ou prazer, em respeito à memória dessa idosa. Aliás, essa também é uma tradição familiar de respeito, ligada aos usos e costumes ensinados por ela.

Segundo Gomes (2001), o envelhecimento populacional desempenha importante função na reconfiguração e diversidade das famílias contemporâneas. Sem dúvida, a família passa agora por um redimensionamento dos papéis e

¹⁵ A idosa faleceu durante a realização da pesquisa, pouco tempo depois da finalização do período da coleta dos dados.

atribuições de cada uma das gerações, pois a transição entre as estruturas etárias tem um grande papel a desempenhar nas famílias e na sociedade.

4.7 OS PAPÉIS DA MATERNIDADE: HERANÇAS, CICLOS E RUPTURAS

A família continua, na contemporaneidade, a ocupar um local central nos interesses, quando se discute o desenvolvimento educacional dos indivíduos. Segundo Costa (2009), as transformações na sociedade impactam diretamente as relações entre as famílias e as escolas. O pensador também se refere à análise atual da relação entre as mães e os filhos, com efeitos sobre os processos e resultados educativos para a ascensão e promoção do desenvolvimento humano individual e projeção de futuro para as famílias. A abordagem traz aspectos voltados ao papel da mãe na integração das atividades escolares, suas práticas educativas na transmissão de valores e na própria trajetória escolar dos filhos – ou seja, traz um panorama da relação entre indivíduo, família, escola e comunidade, focando na escalada progressiva dos quatro pilares mencionados.

O papel de mãe protagonizado pela mulher na família é de suma importância, nesse caso. As mulheres, embora tenham a presença de homens como namorados ou companheiros momentâneos – e alguns até residam com as famílias – são qualificadas como pertencentes a grupos monoparentais femininos, visto que de fato são as mulheres as provedoras e responsáveis por estes.

O IBGE (2010) informa que a configuração familiar monoparental feminina com filhos apresentou grande crescimento, passando de 11,5%, em 1980, para 15,3%, em 2010. Segundo a perspectiva corrente, a configuração monoparental teria se popularizado por conta do aumento de lares com em que reside apenas um dos pais, para dar à família um caráter maior de formalidade. Essa situação se dá quando um dos genitores fica responsável pelos filhos e pelos demais compromissos familiares.

Entretanto, diversos autores, em particular os demógrafos, criticam a visão de que estas famílias seriam “novos arranjos resultantes da modernidade”, inclusive na Europa Ocidental. Segundo este ponto de vista, famílias monoparentais e chefiadas por mulheres não se constituiriam em um “novo arranjo”, visto que sempre existiram, pois no passado a expectativa de vida era menor, e havia muito mais homens e mulheres viúvas que tinham que criar seus filhos sozinhos, fora da presença do

companheiro ou companheira (LASLLET apud GOMES, 2001). O que a presente pesquisa indica é que é possível que famílias monoparentais formadas por mulheres de baixa renda, aqui representadas pelas gerações femininas estudadas, possam se basear, na contemporaneidade, não na mortalidade masculina ou viuvez feminina, mas em decisões livres e na busca por relações igualitárias, e que estas decisões não são exclusivas das classes médias ou altas.

4.7.1 A relação atual com os filhos

Ao avivar a lembrança da recente infância dos filhos, a Mãe 1 exprime uma melhoria nas relações parentais, em alguns aspectos que não foram tão bons para ela neste mesmo período do seu curso de vida, como as questões relacionadas às vulnerabilidades de abandono, alcoolismo, circulação de crianças na família, cuidados com a casa e irmãos menores: “Assim, eu posso dizer que é melhor do que a que eu tive, eu posso dizer assim, resumir assim, tem sido melhor, do que eu tive na minha infância” (MÃE 1).

A Mãe 2 traz questões que perduram para as gerações sucessoras, principalmente relacionadas aos conflitos de separação e compartilhamento da guarda dos filhos: “Foi conturbada também, achei tranquila não, minha filha chegou uma vez a ir pro Tutelar, que eu estava brigando por ela.” (MÃE 2). Já a Mãe 3 retrata a infância dos filhos como muito semelhante à sua: “Tranquila, brincavam na rua também, tiveram essa experiência” (MÃE 3).

Quando questionada, entretanto, a Mãe 3 relata que a composição da família e das pessoas que residem na casa mudou: ela salienta a presença da neta, pois apenas nessa família existe a presença dessa geração. Sobre os netos (quantos e idade), vemos refletido um resultado da maior sobrevivência, já que, hoje, mesmo as avós de baixa renda sobrevivem até muito depois do nascimento dos netos. “Minha filha que mora aqui comigo, mora junto com o marido... mora os três, mora ela, o marido e a filhinha. Ela [neta] tem... fez oito mês hoje” (MÃE 3).

Segundo Tuirán (2001) e Gomes (2001), a estrutura tradicional da família conjugal nuclear como um padrão é resultado de simbologias e representações de valores entre os sexos até hoje mantidos. No entanto, é reconhecida uma diversidade de padrões familiares que se mesclam na prática de experiências diversas, de acordo com os cenários e as aprendizagens, para cada membro, “[...]”

uma experiência única, a família em sua realidade interna é vivida e sentida de maneira diferente segundo o gênero, a idade e a posição que os indivíduos têm na relação de parentesco” (GOMES, 2001, p. 21). São citadas como exemplos as mudanças no tamanho, na estrutura e na composição familiar, que também dependem de condições econômicas e demográficas. Outros aspectos sublinhados são as mudanças ocorridas no interior das casas, com a inserção dessas mães no mercado de trabalho. Neste contexto, os serviços domésticos passaram a ser distribuídos entre todos os familiares, das gerações mais novas às mais velhas.

Em relação aos aspectos relacionados aos afazeres domésticos, à dinâmica dentro da casa e à contracepção da mulher, Hareven (1978) e Gomes (2007) sinalizam que, no interior dos núcleos familiares, foram muitas as influências recíprocas sofridas junto aos movimentos externos dos espaços públicos, dentre eles o processo de industrialização e os progressos verificados no mercado de trabalho. Segundo as autoras, esses processos macrossociais de urbanização e industrialização estão relacionados aos movimentos sociais, que afetaram diretamente as famílias e mexeram com as dinâmicas intradomiciliares, com as relações, com as funções atribuídas aos membros e com o calendário das transições. Assim, homens e mulheres, crianças e adultos, passaram a compartilhar os afazeres domésticos, o cuidado e a educação dos filhos, conforme foi diminuindo a taxa de fecundidade dos casais (tendência histórica de redução de nascimentos de crianças em domicílios) e a participação econômica no sustento da família começou a contar com a renda feminina, fato que trouxe às mulheres maior independência e poder de decisão, em igualdade de condições, sobre os interesses da família.

Dessa forma, os resultados da pesquisa confirmam que, para estas gerações de mulheres, comparadas a suas genitoras, houve uma palpável mudança nos papéis femininos e masculinos assumidos pelos membros das famílias. Essa nova postura modifica os significados dos acordos, das estruturas de poder, das formas de expressão da sexualidade e dos afetos nas relações familiares (GIDDENS, 1993, 2003). As mulheres trabalhavam muito mais nas tarefas domésticas, muitas vezes prejudicando seus estudos, mas hoje seus filhos ajudam nestas atividades, sem com isso prejudicarem suas tarefas escolares.

Tem [compartilhamento das tarefas domésticas], um dia Beatriz [filha mais velha, agora mãe também] lava os pratos, outro dia Bianca [filha mais jovem] lava, assim, quando eu vou trabalhar, elas me ajudam, uma lava o

banheiro, cada uma faz uma coisa, entendeu? Ai vai dividindo as tarefas... Ótimo, assim também é bom, porque não sobrecarrega quando você chega do trabalho. Passo roupa, faço comida, quando eu estou em casa eu faço tudo, gosto mais de cozinhar (MÃE 3).

As discussões sobre gênero são vigorosas no depoimento das mães, em relação aos afazeres domésticas e cuidados com os irmãos menores. Em suas falas, as mães delinham a execução das atividades como uma atribuição exclusivamente feminina. Em nenhum momento foi mencionada a relação dos homens com essa atividade. Decerto, ainda prevalece uma resistência para que os meninos contribuam com as atividades do lar e se perpetua uma divisão injusta e camuflada, alimentada por estas mulheres que afirmam, contraditoriamente, a busca pela realização feminina.

4.7.2 Da geração mãe à geração filhos: heranças educativas entrelaçadas

As mães entrevistadas deixam evidente sua expectativa em relação aos investimentos feitos nos filhos através dos estudos e esperam pela qualidade de vida que pode ser adquirida com outras compensações, como o aumento na renda e o acesso a bens de consumo desejados por todos os indivíduos das famílias.

A preocupação com o ingresso dos filhos ainda bem pequenos à escola é constante para essas mães. As crianças iniciam o contato com a escola ainda na educação infantil e, em geral, essa primeira experiência é feita em escolas da rede particular, pois na comunidade não existe a presença de creches que, além de acolherem as crianças a partir dos dois anos, funcionem em tempo integral.

Sobre quando cada filho ingressou na escola e a idade de cada um deles, as mães expõem¹⁶:

- **Mãe 1:** “Ele tinha quatro anos [filho mais velho], foi uma escola municipal, tipo uma escola creche, no CGM”;
- **Mãe 2:** “Dois anos Evelin, particular. Israel também, em uma escola aqui na rua, com dois aninhos”;
- **Mãe 3:** “Igor foi com quatro aninhos, no SI . Mas os outros foram com três anos aqui pertinho na TX”.

¹⁶ Foram utilizados pseudônimos, para preservar em sigilo as identidades.

Quanto à escolaridade de cada um deles, os relatos demonstram que o ingresso à escola é iniciado desde cedo. As crianças têm as suas primeiras experiências educativas logo, mas, no decorrer do percurso, apresentam uma sinuosidade com repetições, abandonos e reingressos: “Hilbert primeiro ano. Aiala não estuda ainda, tem dois anos” (MÃE 1).

Beatriz foi... interrompeu, depois que teve a menina, mas ela passou de ano, foi, mas ela vai voltar de novo; Iuri e Beatriz são da mesma sala, tá no quinto ano. Igor não estuda, interrompeu agora, próximo ano ele vai estudar, que ele ia viajar com o pai, que ia pra São Paulo, trabalhar lá, ele saiu no início do ano, esse ano, no... 5º ano... (MÃE 3).

Apesar do discurso, nem todos os filhos se livraram do trabalho infantil. Em contextos de pobreza, o abandono da escola pelos meninos está vinculado ao trabalho, além do desejo pessoal de sentir o gosto da liberdade, de ter o próprio dinheiro, de escolher como gastá-lo, de se firmar socialmente. É esperado, nestes casos, que se associem a iniciação ao trabalho e a mudança de endereço, com o distanciamento da família de origem.

O desejo é que os filhos não trabalhem, mas as circunstâncias os fazem tomar outras decisões em suas linhas temporais de vida. Vale a pena lembrar que o mesmo aconteceu com estas mães; algumas receberam incentivos de suas genitoras para superar-se educacional e profissionalmente, mas suas escolhas pela maternidade precoce, em um ambiente de restrições familiares e institucionais, levaram ao abandono das expectativas de mães e filhas.

As mães demonstram grande preocupação com as interrupções escolares que os filhos apresentam. Demonstram o receio de que eles abandonem a escola, sem retorno. Segundo essas mães, depois que chegam as atribuições da fase adulta, com o trabalho e os filhos, prosseguir com os estudos se torna um obstáculo gigantesco.

Sobre os filhos interromperem os estudos, elas comentam:

Já sim. Israel passou um ano sem estudar [2014]. Ah! Isso foi no meio do ano, na escola que ele estudava, aí teve que esperar mais seis meses [não encontrou vaga em escola próxima com o ano letivo em curso], pra abrir pra ele... Tirou por muitas queixas, toda vida era isso. A professora chamava, dizia que ele corria muito... Aí os meninos furavam ele de lápis... - Agora não tem ninguém pra olhar essas crianças aqui não, é? Colégio particular e vocês deixam as crianças se matarem? Uma hora vai sair uma criança com um olho furado! “Então a gente tirou ele, tirou pra não ver coisa pior” (MÃE 2).

“Filhos que pararam, no caso Beatriz [2014] e Igor [2015] 5º ano” (MÃE 3).

Na comunidade onde essas famílias residem, há uma escola pública que oferta o ensino fundamental até o 5º ano e a modalidade Educação para Jovens e Adultos. Existe uma relação muito próxima dessas famílias com a escola, várias gerações dessas mesmas famílias por ela já passaram: avós, mães, filhos e netos.

A Mãe 1 teve as gerações avô, mãe e filho, além dela mesma, estudando na mesma escola. Em relação à Mãe 2, estudaram lá seus avós, pais, ela e o filho. Já em relação à Mãe 3, passaram pela mesma escola a tia (mãe de criação), ela e todos os filhos.

Estudou meu avô, minha mãe, eu e agora meu filho. Tem irmãos meus que já estudaram, foi na infância. Teve Marcos e Talita... Estudaram no mesmo período, pegou a mesma fase, acho que até a mesma sala, se eu não me engano, teve uma época, na mesma sala [estudaram 2014 na mesma sala, 5º ano] (MÃE 1).

“Eu, meu filho, minha mãe, meu pai, estudaram ai nessa escola” (MÃE 2).

“Eu, meus filhos, e minha tia, que me criou também, que é praticamente mãe, ela também estudou ai nessa escola [EPE]” (MÃE 3).

Em relação à geração dos filhos, atualmente matriculada na escola, a Mãe 3 declara que todos seus quatro filhos estudaram na escola; entretanto, no momento presente, apenas os dois mais novos continuam frequentando o estabelecimento de ensino: “Todos quatro” (MÃE 3).

Nos seus 59 anos de funcionamento, a escola da comunidade sofreu muitas transformações. Houve uma diversificação na população assistida, pois hoje não só frequentam os filhos de pescadores e ganhadeiras como inicialmente, também foram incluídos filhos de famílias de classe média baixa, com colocações profissionais no comércio e no ramo de serviços, labutando em oficinas mecânicas, salões de beleza, mercadinhos e pequenos empreendimentos familiares (como *lan houses* e lanchonetes). Os indivíduos desta categoria também atuam como vendedores, serventes, pintores e prestadores gerais de serviços, dentre muitas outras ocupações.

Sobre a percepção de algumas diferenças entre a época em que estudaram suas genitoras e a de agora, elas trazem as seguintes contribuições:

Tem muita diferença, muita... Tanto em relação à qualidade da escola por dentro e por fora. É, a estrutura, foi bem modificada, mudou muita coisa, tem mais assim... Ficou mais moderna, como fala, né? Ficou muito moderna a escola, em termo de ensino também, mudou muito, tem mais salas, tem mais professores, mais tipo, espaço né? As recreações... tem mais espaços para recreações, pra as crianças se entrosar e se desenvolver mais rápido (MÃE 1).

Tudo. Tá luxuosa, minha querida. Acho, pro que era antes, até o parque da gente brincar, tinha uns buracos... Um sol quente danado... Tem uma cobertura naquele fundo. Agora tá ótimo! Botou andar, ar condicionado, agora tem que ver se os ensinamentos tá bom né? Porque até as coisas das crianças ficava perdida, levava uma vasilha d'água, não volta, brinquedo que vai e vem, que não vem... (MÃE 2).

Os depoimentos expressam o acompanhamento das famílias em relação às mudanças ocorridas na escola ao longo desses anos de serviços prestados à comunidade. Além das transformações físicas, elas ressaltam que houve uma melhoria significativa na qualidade do ensino e nos recursos didáticos disponibilizados à aprendizagem dos alunos.

O acompanhamento das mães é imprescindível para um desempenho satisfatório dos filhos. Essas mães afirmam acompanhar os filhos nas atividades escolares, mesmo com as dificuldades de estarem mais presentes. Sobre os filhos demonstrarem prazer em frequentarem a escola e realizarem as atividades por ela promovidas, essas mães acrescentam:

Adora, adora. Ele fala tudo, a pró mesmo, fala super bem dele, que ele é muito curioso, muito perguntador. Quando ele chega ele diz logo que tem dever pra ele fazer, pega o diário pra mim mostrar, tem dever aqui, pega o livro, diz assim, assim, assim, nem precisa eu perguntar (MÃE 1).

“Israel não gosta de estudar. A menina é inteligentíssima, aquela ali eu não posso dizer nada” (MÃE 2).

As transmissões das orientações sobre as posturas e comportamentos diante dos estudos, muito além de um efeito de intensificação da oralidade, revelam as crenças de cada uma dessas mulheres sobre a educação e essa transposição da cultura para as atividades escolares é passada de gerações a geração.

Assim, embora educação e gerações sejam realidades diversas, esses dois fenômenos sociais se encontram intrinsecamente ligados em função da necessidade de cada geração transmitir aos seus sucessores aquilo que considera fundamental para a preservação e continuidade da sua herança. Por outro lado, o próprio fenômeno geracional pode provocar mudanças, tanto nos modos de se educar as novas gerações, quanto naquilo que deve ou não ser transmitido de uma geração a outra. (TOMIZAKI, 2010, p. 339-340).

As mães sinalizam algumas mudanças importantes relacionadas ao ato educativo e sobre a transmissão das orientações herdadas dos seus pais (avós) aos filhos atualmente, demonstrando a preocupação em proteger os descendentes, ao mesmo tempo em que estimulam as suas potencialidades:

“Tem muitas diferenças, porque depois do que eu passei eu tentei fazer com que eles não convivam, que não tenham para eles. Não me fizeram bem, e também não quero que eles passem por isso” (MÃE 1).

Falo, falo. Israel oh, mamãe faz o dever dela, oh! Faz pesquisa. Faça o seu, eu digo oh! Faça assim, porque tem pai que quer fazer a vontade, é até um pai de primeira viagem, e é a verdade. Eu digo idiota, por que ele tá sendo idiota [o pai de Israel], ele tem que fazer que a criança goste daquilo [estudar], deixe o computador, ele não gosta por isso, ele tem a regalia do videogame. Tudo que ele vê ele diz: - Oh! Minha mãe! (MÃE 2).

Apesar das transformações consideradas como melhorias na vida da família, a preocupação com os filhos a ainda é uma constante.

4.8 AS ASPIRAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

As expectativas para o desenvolvimento humano individual e para a ascensão social da família estão muito presentes na fala das depoentes. Os projetos familiares são inspirados na promoção das pessoas e, para essas famílias pobres, a educação é uma herança valiosa que pode ser deixada para as gerações sucessoras. Essas mulheres almejam para os filhos um percurso educativo que elas não tiveram nesse mesmo período de suas vidas, infância e adolescência.

A expectativa pessoal dessas mães em relação aos estudos dos filhos e ascensão social da família foi relatada com uma esperança impressionante, visto que elas colocam nos estudos a possibilidade de mudanças e a ruptura com esse ciclo perverso de descontinuidade escolar:

Minha expectativa é das melhores. Que ele se esforce muito e que ele saiba utilizar a inteligência dele da maneira correta. Tem muita, tem muita relação [estudo, renda e ascensão da família]. Assim, pode atrapalhar assim, que a maioria de lá de casa não terminou, então financeiramente atrapalha muito. Tem condição sim, com o estudo eles vão ter muito mais, do que lá em casa muita gente não se esforçou pra conseguir (MÃE 1).
Sim [há relação entre estudo, renda e ascensão familiar]. Ia, que eu trabalharia bastante, pra eles serem alguém na vida. Encarava. Ah!... Que

amanhã ou depois eles, tenham um futuro, né? Gostaria que eles fizessem uma faculdade (MÃE 3).

As mães reconhecem a importância e afirmam que deve existir uma parceria entre a família e a escola para o pleno desenvolvimento dos alunos e o fortalecimento da instituição educativa, de modo que se possa trabalhar a favor da promoção das famílias e da comunidade assistida. Por este prisma, a presença dessas mulheres na tomada de decisões, contribuindo para a efetivação dos trabalhos voltados, também, para os interesses delas, pode ser percebida no acompanhamento das tarefas escolares e no seu papel incentivador dentro das casas: “Com certeza. É importante porque a gente além de ficar, tipo, informado, do que tá acontecendo dentro da escola, com nossos filhos, a gente também aprende junto com eles, e a gente aprendendo é melhor ainda, entendeu?” (MÃE 1).

Além das atividades de ensino e aprendizagem, as propostas educativas, na EPE, são planejadas com a abertura de espaço para ouvir os pais, a fim de inseri-los no processo de construção da identidade escolar, no espírito da gestão democrática. Isto não passa despercebido às mães: “Com certeza. Através, tipo... Eles fazem reuniões, né? Com os pais pra falar o que tá acontecendo dentro da escola, na relação dos alunos, com os professores. Dá espaço para que a gente também possa falar” (MÃE 1). Diz a Mãe 3: “Não, dificuldade não. Vou, ela [a gestora escola] abre espaço pra receber as famílias lá” (MÃE 3.).

Dentro das instituições de ensino, o Conselho Escolar é a instância máxima de participação comunitária, pois em sua instituição se busca a democracia, na representatividade dos quatro segmentos (alunos, pais, servidores e professores) que, eleitos legitimamente, legislam por um mandato de três anos. A implementação do Conselho Escolar ressignifica a participação política de toda comunidade escolar na tomada de decisões e no poder de escolher sobre a prestação dos serviços.

No que diz respeito ao conhecimento das famílias acerca do Conselho Escolar e sobre a participação na mesa de decisões, as mães acrescentam:

Já ouvi falar no Conselho Escolar. Dizer assim, detalhadamente não [sobre seu conhecimento]. Eu acho que é reunião que eles fazem, né? Com a escola, com os professores, com os pais, pra escolher a melhora da escola, né pra isso? Eles fazem muito isso (MÃE 1).

“Não [sobre o envolvimento da mãe]. Ah... Na reunião que eles falam” (MÃE 3).

De certa forma, as mães reconhecem a importância do planejamento das ações escolares voltadas para o envolvimento das famílias e sua maior participação, embora os depoimentos deixem claro o desencontro de compreensão entre as falas dos atores escolares e os atores familiares. A genitora da Mãe 1 afirma já ter participado como membro do segmento dos pais no Conselho Escolar e, sobre essa experiência, discorre:

Eu sinto falta de estar aí [Conselho Escolar]. Tanto que quando eu não pude mais estar, eu tentei voltar, mas aí já tinha havido outra eleição né? Foi ótimo né? Reuniões fora da escola. Você poder participar. Poder saber o que está acontecendo. Poder passar para os seus filhos isso. Para as pessoas ao redor da comunidade em si né? Como é a escola. O que se trata, sobre tudo que se diz na escola. Tive oportunidade de... Até tá com o secretário de educação no Colégio X, foi uma experiência, de conversar, de saber o que eles tinham pra falar... Então pra mim foi ótimo (GENITORA DA MÃE 1).

O reconhecimento da participação da família na trajetória escolar das crianças exige das escolas uma atenção sensível para a formação desses responsáveis e a compreensão sobre os impactos que permeiam as trocas de conhecimento nesse processo.

Todos na escola precisam compreender as limitações na participação dos pais. O passo inicial deve considerar a formação dessas pessoas, por meio da promoção de atividades que envolvam as famílias, para que estas sejam agentes multiplicadores na formação e incentivo à participação da comunidade. É um passo primordial para o cumprimento do papel social das escolas.

Eles fazem muito isso. Tipo, época de festa, como assim, dias das mães, dias dos pais, eles procuram sempre fazer uma brincadeirinha pra que os pais estejam presentes com os filhos na escola. Teve agora recente o São João mesmo que os pais puderam estar presentes com os filhos, participando, assistindo os filhos dançarem, apresentar pra a gente, tirar foto, né? Comer com as crianças. Foi o meio que eles encontraram de dar diversão para as crianças e também para os pais, com os professores na escola (MÃE 1).

O estabelecimento de comunicação frequente e direta com os professores dos seus rebentos, a relação próxima entre a família e os professores, são estes mecanismos encontrados para que surjam resultados mais consistentes no envolvimento das famílias com a rotina escolar dos filhos.

Sempre quando dá eu apareço lá e pergunto. Falo com a diretora, falo com a pró dele. Das melhores [relação com a professora], super educada, super

gentil. A gente pergunta a ela, ela sempre responde sempre bem claramente as coisas, pra a gente entender (MÃE 1).

As mães percebem que não há resistência ou oposição dos professores em estabelecer esse canal direto com os responsáveis e isso se traduz na confiança mútua entre as instituições.

4.9 OS PROGRAMAS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS E DAS FAMÍLIAS

As desigualdades da pobreza se somam à persistência da discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são histórica e estruturalmente vulnerabilizados. O combate à discriminação se mostra necessário, mas insuficiente, enquanto medida isolada.

Conflitos e negociações apontam para a combinação de medidas pontuais e políticas públicas compensatórias e emancipatórias que acelerem a construção da igualdade, como forma de estimular a inclusão de grupos socialmente excluídos. Neste contexto, as ações afirmativas se constituem em medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório.

As contribuições das autoras Rabinovich e Bastos (2007) elucidam o percurso de algumas famílias nos projetos sociais e discutem as especificidades presentes nas relações cotidianas:

Por meio da descrição de alguns aspectos do contexto sociofamiliar conforme o modo de morar e a composição familiar, [...] [procura-se] estabelecer relações entre as trajetórias de vida familiar e o acesso, pertencimento, participação e não participação em projetos sociais. (RABINOVICHE; BASTOS, 2007, p. 5).

Em seus depoimentos, as mães deixam claro o entendimento sobre as políticas públicas que auxiliam as famílias, no que tange à admissão e à permanência nos estudos. Reconhecem que atualmente a sociedade tem maior acesso à escola e que esta disponibiliza mais recursos, por meio de programas educativos. As mães comparam a própria infância escolar, sem acesso a esses bens, e a infância dos filhos e netos hoje, quando estão disponíveis esses avanços: “O estudo hoje eu posso dizer assim... Que graças a Deus hoje nós temos a alegria de ter uma farda dada pela escola. Os livros... Agora, graças a Deus tem essas coisas. Tipo assim eu nem sei te dizer” (GENITORA DA MÃE 1).

Esclarecendo a fala da genitora da Mãe 1, cumpre dizer que a SMED de Salvador fornece o fardamento gratuitamente a alunos da rede escolar municipal. Sobre o material didático, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado sob a Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002, tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Para muitas famílias pobres, a aquisição do fardamento e dos materiais didáticos se tornaria um obstáculo ao ingresso à escola.

Ao contrário do que sustentam informações preconcebidas sobre o vínculo de dependência existente entre essas famílias e o PBF, relacionado diretamente ao repasse da renda, observa-se nos relatos o auxílio mensal ser a garantia para muitas mães do alimento e um incentivo para que as crianças não precisem abandonar os estudos tão cedo, desestimulando, também, o trabalho infantil. Com efeito, o comprometimento das mulheres entrevistadas com a educação dos filhos não se ancora na concessão de benefícios extraordinários, como se verifica pelo depoimento abaixo:

Tem. O Bolsa Família. É a criança... O aluno não pode deixar de estar na escola, tem que estar frequente na escola... É assim eu acho que está na escola é obrigação. É obrigação independente do benefício, é obrigação. O benefício pra mim assim ele serve... Eu trabalho e é como eu falei pra você nem sempre eu tenho o dinheiro o suficiente e ele me ajuda bastante. Eu estou recebendo agora trezentos reais (GENITORA DA MÃE 1).

O PBF vem impulsionando o número de matrículas, diminuindo a taxa de abandono nas escolas, reduzindo a vulnerabilidade e permitindo que pessoas pobres reivindiquem direitos sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades de gênero, o que facilita o processo de desenvolvimento humano (GOMES, 2007; PNUD, 2007-2008).

As mães confirmam serem beneficiárias de outras políticas públicas e descrevem como esses auxílios externos, em parte, transformaram as dinâmicas internas das famílias. Um dos programas citados foi o subsídio municipal para as crianças em idade de frequentar creches¹⁷, que contribui para que as mães possam

¹⁷ O Programa Primeiro Passo foi criado pela Lei municipal nº 8.651, de 3 de setembro de 2014, para auxiliar famílias que já recebem o Programa Bolsa Família e tenham filhos em idade de até 5 anos que não tenham conseguido vaga nas creches públicas. O complemento mensal é de R\$50,00 e se limita a até três crianças por família. Vale ressaltar que o programa municipal visa auxiliar no cumprimento da meta do PNE, de universalização da frequência das crianças de 4 e 5 anos na educação infantil até 2016. Ver mais em <http://www.primeiropasso.salvador.ba.gov.br>.

trabalhar, ajudando igualmente a evitar que irmãos maiores deixem de estudar para cuidar dos menores, enquanto o adulto responsável se ausenta da casa.

Outras políticas facultam a aquisição de bens materiais, como a moradia própria¹⁸, tão almejada pelas famílias de qualquer classe social:

Eu não tô recebendo não [o benefício do Programa Bolsa Família]. Eu conheço aquele do Minha Casa Minha Vida, só. É, e tem também o do Bolsa Auxílio, se eu não me engano, do Bolsa Família, do Bolsa Creche, também que agora criaram. Que criaram pra poder ajudar um pouco, a mãe e a criança (MÃE 1).

O Bolsa Família... É eu [beneficiária], porque to desempregada [não trabalha formalmente]. Isso, eu não fiz questão de colocar eles não [os filhos]. Sou eu sozinha. Mudou, com esse 77 reais dá uma ajuda, só dois meses vai para o terceiro mês agora [contemplação recente]... É mamata sim, porque se quiser tirar trinta, e todo mês guardar na conta... Eu tenho conta... Pra si ajudar, é um benefício, mamata é um termo. Compro alimento, compro caderno, compro minhas canetas... É a mamata dos meus estudos, sim (MÃE 2).

Segundo o PNUD (2013), a renda nacional *per capita* é de R\$ 793,87. O baixo valor encontra ressonância com pontos preocupantes para essas mulheres. Elas percebem a relação estreita entre a baixa escolaridade, a falta de instrução mínima, e as dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho. Quando questionadas se identificam alguma relação entre a renda mensal e o grau de instrução ou formação, elas confirmam: “É pouco, tem relação porque eu não terminei, atrapalha um pouco né?” (MÃE 1).

Se eu cozinho, faço tudo bem, faço tudo nos detalhes, aí a pessoa diz assim: - Poxa, não vou assinar a carteira dessa pessoa... Que venha uma vez, duas vezes, três e, não dar oportunidade. Porque? Eu não mereço? Ela tá sendo besta... Ela pensa em fazer isso com outra pessoa, outra pessoa que seja ruim... Venha pra uma defensorista, procurar seus direitos, porque ninguém merece, já fiz duas vezes assim, mas cadê a consideração. Você sabe que eu não tenho a carteira assinada? Nunca tive, e vai me deixar sempre nessa, não vai achar uma pessoa de coração bom não?... - Poxa eu reconheço o trabalho dessa pessoa, vou ajudar. Porque quem ganha seus muitos, tá satisfeito, tá bem, mas eu quero meus direitos, de ter uma carteira assinada, tenho 32 anos e é uma perversidade, já trabalhei muito nessa vida, ninguém nunca reconheceu isso (MÃE 2).

As mães declaram que depositam nos maiores níveis da escolarização dos filhos a esperança de melhoria financeira e conseqüente aumento na renda da família, de maneira que seja facilitado o acesso a outros bens e a oportunidades de

¹⁸ O programa federal Minha Casa Minha Vida tem por objetivo proporcionar, através de parceria com empresas, estados, municípios e outras entidades, o acesso ao financiamento da moradia, sob condições especiais de pagamento. Ver mais em <http://www.programadogoverno.org>.

crescimento individual e coletivo. Apesar de reconhecerem as mudanças históricas na escola que serve às famílias da comunidade, as respondentes externam que outras ações deveriam acontecer, para melhor atender à população oriunda de classes populares, em contexto de pobreza e no cerne de algumas vulnerabilidades que tanto afetam o desempenho e a trajetória escolares.

Quando questionadas sobre a escola ideal para atender às necessidades de sua família, a Mãe 2 contribuiu:

Deveria ter a faculdade pra quem concluir os estudos ali mesmo [na própria escola]. Eles dar essa oportunidade a gente aí pra não ficar se batendo. Ali mesmo você estudou, ali mesmo você vai ter uma sala pra isso. Esse acesso de ter seus direitos e não pra sair correndo atrás de ENEM (MÃE 2).

E a mãe prossegue com suas reivindicações, citando situações em que a escola solicita que algumas crianças tenham o auxílio de profissionais especializados (psicólogos, psiquiatras, neurologistas, fonoaudiólogos, etc.) para ajudar em alguns diagnósticos e subsidiar o trabalho pedagógico, a fim de criar condições que favoreçam o desenvolvimento de alunos com algum comprometimento de saúde:

[...] pra mãe não está ai se desbandando procurando ajuda, já quer colocar o filho na escola, ainda vai ter que sair atrás de psicólogo? Para dar tudo na mão deles? O governo coloca ali dentro um profissional pra cuidar naquela situação. Ia ajudar a gente muito mais... Tem condições de fazer isso (MÃE 2).

Assim como sublinhado por esta mãe, a presença de equipes multidisciplinares é uma reivindicação constante na pauta de discussões das campanhas trabalhistas que envolvem profissionais da educação, sindicatos e empregadores.

Na análise dos resultados, puderam ser avaliadas características das entrevistadas. A informação qualitativa extraída de seus discursos abarca, dentre outros tópicos: a percepção e o valor da educação para essas genitoras; sua atitude frente à escola desde a infância; as interrupções e retornos à escola, em combinação com suas entradas e saídas de relações conjugais, da maternidade e do trabalho; suas aspirações e realizações nestes âmbitos; suas frustrações e enfrentamento de condições de adversidade e de vulnerabilidades; o impacto, esperado por elas, de suas práticas sobre a vida laboral e sobre a educação dos filhos.

Os resultados das entrevistas desenharam as trajetórias de vida individuais de mulheres de duas gerações nos domínios da educação, da vida conjugal, da maternidade e do trabalho na comunidade onde vivem. Estas informações puderam ser obtidas e aferidas nos discursos das participantes, por meio da compreensão aprofundada do entrelaçamento destes domínios em três diferentes famílias, conforme princípios do método qualitativo longitudinal.

Pudemos inferir possibilidades de leitura de práticas sociais inerentes à relação entre escola e família, bem como empreender uma tentativa de reconstrução do real e produção de conhecimento, através do resgate da memória e do trajeto imaginário, auxiliando na captação das riquezas relatadas no discurso sobre o curso de vida dos sujeitos analisados.

Por conta da insuficiência de pesquisas atualizadas sobre o acompanhamento da educação familiar entre gerações e seu desenvolvimento na comunidade, costuma-se generalizar uma tendência à homogeneização da realidade e à desconsideração das tensões presentes nos diversos planos das relações desenvolvidas no processo. Em contraste com essas tendências, nossa investigação buscou interpretar as peculiaridades inerentes à trama das relações cotidianas, ao longo do curso de vida de duas gerações de mulheres pobres. Esperamos que a adoção de perspectivas similares contribua para a desmistificação de estereótipos tão frequentemente associados às famílias pobres e para a ampliação das discussões conceituais e teóricas sobre o tema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel, recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. (FREIRE, 1994, p. 1).

No mundo contemporâneo, de mudanças constantes que requerem adaptações recorrentes, indivíduos e famílias vêm se reorganizando em torno de recentes e aceleradas alterações. Os indivíduos, em suas trajetórias, vivem transições diferenciadas para cada momento histórico-social. Assim como as pessoas, numa dimensão microestrutural, as famílias e toda a sociedade vivem e produzem mudanças a cada nova fase, num constante movimento de (re)construção e (re)afirmação da sua identidade.

Nos diferentes períodos ou fases do desenvolvimento, os indivíduos experimentam o exercício de autonomia, os efeitos das tomadas de decisões e os reflexos dessa liberdade sobre suas próprias vidas, tanto dentro da família quanto nos espaços externos.

A proposta da investigação era verificar a relação entre a família e a escola, a partir do estudo geracional encetado por meio da observação de cursos de vida individuais, tendo um grupo selecionado de mães como colaboradoras. Contudo, analisar os significados e valores, as expectativas, as experiências e práticas educativas de gerações sucessivas nas escolas e nas famílias, paralelamente a suas aspirações de ascensão social, permitiu-nos a ampliação do escopo. Ao invés de simplesmente investigar a relação entre a família e a escola, pudemos percorrer um caminho longitudinal, para descobrir quem são essas famílias assistidas pela escola que recebem esse chamamento e como se dá esse processo de parceria educativa para a promoção das pessoas.

A abordagem metodológica qualitativa e as técnicas utilizadas foram avaliadas como adequadas e positivas, pois o estudo de caso e o relato de história de vida trouxeram a oportunidade de verificar, nos discursos das depoentes, os detalhes precisos, a riqueza do simbolismo, a intimidade das tradições familiares, as heranças geracionais – enfim, as emoções revividas em um percurso educativo em que se tentava justificar, no presente, o compartilhamento de um saber singular. A experiência muito acrescenta ao percurso profissional da investigadora, pois nos ensejou avaliar por nova ótica nossos procedimentos e redimensionar o olhar para essas famílias.

Da oralidade, extraímos informações que nos fazem refletir acerca de numerosos aspectos: sobre a educação ofertada às famílias originárias de classes populares; sobre a participação de mães oriundas destes estratos na educação dos filhos; sobre a ação escolar aplicada a esses indivíduos; sobre a sincronia entre os agentes escolares e as famílias; sobre a intervenção dos professores e gestores escolares; sobre as políticas educativas e sociais que assistem a essas famílias; sobre a difícil conciliação de maternidade, trabalho, conjugalidade e escola; sobre os projetos futuros dos envolvidos.

No contato mais próximo e de acordo com os relatos das depoentes, pudemos vislumbrar a monoparentalidade feminina para os arranjos familiares. Muitas mães se diziam responsáveis por toda a família, inclusive pelos filhos – em alguns casos, exclusivamente – mesmo com a presença de um homem, sendo este o pai biológico ou não. Todas elas contam com suas genitoras incondicionalmente, para apoio na educação dos netos e até para suporte financeiro, se necessário.

Das genitoras, apenas uma convive maritalmente e declara ser o esposo mais um filho sob sua responsabilidade e cuidados. Neste caso, a presença do pai não é vista como um fator positivo, pois as limitações no diálogo são frequentes e a dependência alcoólica acentua o contexto ameaçado e frágil dentro de casa.

Residentes na mesma comunidade, essas mulheres, mantêm uma relação amigável e expansiva desde a infância, em que impera a solidariedade, sobretudo nos momentos difíceis. Estas mães compartilham entre si e com outras famílias da vizinhança o pouco que têm, atuando em regime visivelmente colaborativo.

As casas destas mães são próprias; aliás, todas as famílias antigas residentes nesta comunidade possuem casa própria. A propriedade da casa é fundamental neste cenário, porque faculta o compartilhamento da extensão do terreno com outros membros do grupo, para formação das famílias das novas gerações, evitando o comprometimento da renda com o pagamento de aluguéis.

As famílias de baixa renda têm, no seu cotidiano, questões financeiras graves, derivadas das poucas oportunidades de que dispõem no mercado laboral, dada a incipiente escolarização de seus membros. O desejo de viver uma realidade diferente, com maiores oportunidades, é levantado pelas informantes. Nos três casos analisados, as falas demonstram que questões de desigualdade representam um entrave geracional, um ciclo ainda não rompido por estas mulheres, que viveram em sua infância momentos de muita tensão, relacionados a abandono, circulação de

crianças, dependência alcoólica, doença física e mental, fome, trabalho infantil, separação dos pais, violência doméstica, dentre outras mazelas.

Apesar do ingresso tranquilo nas escolas para a segunda geração ainda na infância, todas viveram momentos de quebra na trajetória educacional, com frequência notável de interrupções. As duas gerações apresentam baixa escolaridade, com admissões, saídas e retornos à escola e com enormes dificuldades para dar prosseguimento aos estudos. Dentre os principais indicadores de descontinuidade na infância estão as mudanças de residência no decorrer do ano letivo, ocasionadas por brigas do casal, chegando à separação e à dependência alcoólica dos pais, com sobrecarga de atribuições para a filha, que tinha que se desdobrar nos cuidados com a casa e com os irmãos menores e ainda viver sob o espectro do trabalho infantil.

Conquanto na adolescência se impusesse a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a gravidez precoce, em todos os casos analisados, foi o principal motor do abandono escolar. Mesmo apoiadas pelas mães, essas mulheres enfrentaram obstáculos para conciliar os diferentes papéis que se mostraram, ao fim e ao cabo, insuperáveis. Chegaram a frequentar as aulas, mas não continuaram os estudos. Essa situação se deu algumas vezes em dois casos, pois apenas uma das mães não retornou novamente à escola. É ela também que apresenta a menor escolaridade dentre as entrevistadas e o maior número de filhos, o dobro em relação às outras mães.

Outros disparadores presentes no diálogo com as mães indicam que os professores e gestores, dentro da escola, não percebem a dinâmica e os movimentos das pessoas fora do espaço escolar. Por isso, sobretudo, privilegiamos escutar os envolvidos externos.

Os principais resultados revelam que, mesmo entre a população de baixa renda e em contextos familiares vulneráveis, as mães investem na educação dos seus filhos e atribuem ao espaço escolar não apenas o seu caráter pedagógico, mas, sobretudo: o de socialização, tanto para pessoas quanto de saberes; o de incentivo ao desenvolvimento das competências e potencialidades; e o de proteção da integridade física, intelectual e cultural. Para as mães trabalhadoras, a escola é um espaço blindado ao mundo externo, que as tranquiliza enquanto trabalham. Elas depositam confiantemente na escola a responsabilidade de cuidar das crianças em sua ausência.

O espaço escolar, em comunidades populosas como a investigada, é o principal ambiente de interação para as crianças. Esse precedente fortalece a ação educativa para a formação dos indivíduos de diferentes idades e sexos, iniciando com a educação infantil e se estendendo para todas as fases do desenvolvimento humano.

As mães valorizam o trabalho da escola na comunidade. É perceptível, nos depoimentos analisados, um esforço conjunto, tanto da escola quanto das famílias, no sentido de estarem mais próximas, para que haja, mais do que uma continuidade nos estudos, o prosseguimento para níveis cada vez mais elevados de escolarização. Apesar disso, se sobressaem os muitos obstáculos que interferem na harmonização dessa relação.

Há planejamento no cotidiano dessas famílias, ainda que mínimo, direcionado à satisfação de todos. Um fato positivo para a terceira geração, os filhos, é a neutralização da violência doméstica e do trabalho infantil.

Em particular, contudo, vale mencionar que há um caso, em contexto de maiores vulnerabilidades, no qual o trabalho infantil parece subsistir; entretanto, os filhos em questão atualmente frequentam a escola, o que sugere ter sido o problema erradicado. Na situação em tela, as crianças ingressaram na escola na idade correta e lá permanecem, com poucas interrupções – ou, ao menos em quantidade incomparavelmente inferior às de suas mães. As crianças podem se dedicar exclusivamente aos estudos, na garantia de quebra do ciclo negativo do trabalho precoce.

Nos relacionamentos amorosos, essas mulheres declaradamente consideram como adequados parceiros que contribuam para a construção de um clima tranquilo na família, compartilhando as tarefas domésticas e a educação dos filhos.

Significativamente, o fato de as informantes terem vivido muitos relacionamentos aparentemente não se traduziu em obstáculo para seus estudos. O fato de terem tido certo número de envolvimento não é visto por elas como uma coleção de experiências de perda ou rejeição, mas como exercício de liberdade de escolha e tomada de decisão. Escolher e trocar de parceiro, para elas, significa empoderamento e, com os novos parceiros, que não são pais de seus filhos, elas concebem projetos futuros para toda a família. As mães não adotam o estigma da “desestruturação familiar”; ao contrário, relatam casos de reestruturações, baseados em sua liberdade e autonomia.

Essas mulheres de baixa renda e suas famílias apresentam necessidades que antecedem o ingresso e a permanência na escola, como a aquisição dos livros, materiais didáticos e fardamento, hoje assegurados por políticas públicas educacionais. Embora não tenham utilizado a terminologia em suas falas, revelam como um avanço a garantia da oferta da merenda escolar, o laboratório de informática e tantos outros recursos didáticos recentes na história da educação brasileira, a começar pela própria infraestrutura dos prédios e seu planejamento, com acessibilidade para a inclusão dos alunos deficientes. Embora tenham elogiado, as mães reivindicam a presença de uma equipe multidisciplinar, para atender às demandas específicas dos estudantes, além de estratégias para a continuidade de outras etapas de escolarização na própria EPE, como cessão de espaços para ensino médio, cursos profissionalizantes e ensino superior.

Outras políticas públicas vieram à tona nas entrevistas, em especial o PBF, utilizado para cobrir despesas domésticas, como provimento de alimentos, medicamentos, roupas, pagamento de contas de água e energia, e também para a compra de materiais escolares adicionais. Além do Programa Bolsa Família, merecem destaque os impactos positivos trazidos pelas políticas públicas de reparação, voltadas ao combate de distorções verificadas entre os diferentes gêneros e as diferentes classes sociais. O acesso a bons serviços públicos básicos é primordial para alcançar o bem-estar e desenvolver a capacidade de realização das atividades humanas.

Posteriormente, essas mães retomaram os estudos, tanto para realização pessoal como para incentivar os filhos a se manterem na escola. Chama-nos a atenção a valorização e o investimento das mães no estudo dos filhos, o que se opõe à concepção de famílias de baixa renda como aquelas que não valorizam a educação; ao contrário, o estudo conclui que essas famílias alocam todos os seus recursos nos estudos, construindo altas expectativas de ascensão e acesso a outras oportunidades de trabalho e vida social. Entretanto, alguns aspectos na comunicação entre os agentes escolares e as famílias se convertem em óbices à participação da família, contribuindo para minar os sonhos de realização de projetos futuros por parte destas famílias.

Ao invés de conclusões preconcebidas, fomos buscar respostas ao ouvir as famílias, fazendo um caminho oposto. Essas mães foram excluídas em seu processo educacional, em parte por questões familiares, em contexto de baixa renda, que se

acentuaram em relação à escolarização mínima das gerações anteriores. Certamente, um fator de agravamento foi o exercício de uma prática escolar inflexível, centrada em demonstrações de poder sobre as famílias, com normas rígidas, que se recusavam a acomodar, por exemplo, alunas adolescentes gestantes. Apesar de os discursos e documentos dizerem o contrário, ainda persistem muitos empecilhos para as adolescentes grávidas, bem como outras barreiras, associadas a questões de ordem econômica, tão determinantes nesses contextos.

A complexidade da relação entre família e escola é trazida em muitos estudos, porém percebemos que há uma tendência a apontar o dedo acusatório na direção da família, instância sobre a qual se costuma depositar a responsabilidade integral pela participação na escola. Não obstante, os achados dessa investigação demonstram a falta de esclarecimento sobre como, no cotidiano, as famílias participam e intervêm efetivamente e de como compreendem esse percurso.

Constatamos a existência de entraves institucionais para que as práticas escolares transcorram da melhor maneira possível. Talvez haja incompreensão a respeito dos valores trazidos pelos alunos, da cultura local desta comunidade, do significado e presença das pessoas nesse processo. Estes fatores devem ser levados em conta no planejamento de todas as ações promovidas pela escola.

Dessa forma, a análise das trajetórias de vida educacionais de gerações sucessivas, assim como dos efeitos das aprendizagens escolares sobre as famílias, sobre a própria escola e sobre a comunidade, perpassa as três esferas de atuação feminina contempladas pela investigação – maternidade, conjugalidade e trabalho.

O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos que hoje frequentam a escola pode ser enriquecido a partir deste conhecimento do processo de desenvolvimento humano, em cada momento dos indivíduos selecionados, ao longo de seus cursos de vida e dos das gerações que os antecederam, suas mães e avós. Este olhar integrado e longitudinal é possibilitado por momentos de construção mútua com os responsáveis pela ação pedagógica desenvolvida na unidade de ensino, em consonância com as assertivas e aspirações das famílias e da comunidade, em um esforço voltado para a realização do exercício da cidadania em espaços de sociabilidade aos quais comumente são expostos os seres humanos.

A educação para as famílias de baixa renda deve retratar a sua realidade. Os profissionais precisam compreender quem são essas famílias, e, assim, pisando no

chão dessas pessoas, a distância entre o discurso e a prática possa se estreitar, para que sejam criadas oportunidades para o crescimento bilateral, visando o desenvolvimento humano e social almejado por indivíduos de todas as classes, indistintamente.

As discussões sobre a educação no contexto familiar não se esgotam, nem foi nossa pretensão com a pesquisa; afinal, as investigações acadêmicas não têm a finalidade de responder a todas as questões, mas de levantar nos pesquisadores novas inquietações. Ficam pistas para um trabalho futuro sobre as novas gerações e a escuta dos profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASTELARRA, J. (Coord.). **Gênero e cohesión**. Madrid, ES: Fundación Carolina; CeALCI, 2007.

BERTHOUD, C. M. E. Uma leitura comparativa das fases. In: CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. (Org.) **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 223-251.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Porto Alegre: Celta Editora, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 29514.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 88/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 46. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015 (Série Textos Básicos, 109).

_____. Ministério da Educação. **Manual Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília, DF: MEC: 2006.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Org.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 07-29.

CARVALHO, A. M. A. et al. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 589-598, 2006

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez: 1991.

COSTA, L. F. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 356-371.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/Jd5BWv>>. Acesso em: 23 set. 2014.

ELDER JUNIOR, G. H.; SHANAHAN, M. J. The life course and human development. In: LERNER, R. M. (Ed.); DAMON, W. (Ed.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. 6. ed. New York, US: Wiley, 2006. p. 665-715. (Volume 1).

_____. Human lives in changing societies: life course and developmental insights. In: CAIRNS, R. B. (Ed.); ELDER JUNIOR, G. H. (Ed.); COSTELLO, E. J. (Ed.). **Developmental science**. New York, US: Cambridge University Press, 1996. p. 31-62.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/XwRCBj>>. Acesso em: 23 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, K. S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/jSjgK4>>. Acesso em: 12 de mar. de 2015.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 03-11, abr./jun. 2000.

_____. Conclusão: desafios da educação pós-moderna. In: GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

GLICK, Paul. The family life cycle and social change. **Rev. Family Relations**. Minneapolis, US, v. 38, nº 2, p. 123-129, apr. 1989.

_____. The american family and its housing. **Rev. American Sociological**, Washington, US, v. 12, n. 2, p. 164-174, 1947.

GODOI, C. K.; MELLO, R. B. de; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOHN, M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Rev. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

GOMES, Cristina. **Análisis de situación de población, América Latina y Caribe (ASP-ALC)**. Ciudad de México, MX: UNFPA, 2007.

_____. **Dinámica demográfica, familia e instituciones**. un estudio comparativo-Brasil y México, con énfasis em la situación de la tercera edad. Tesis de doctorado. El Colegio de México, 2001.

GONZALES, Débora de Fina. Entre público, privado e político: avanços das mulheres e machismo velado no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 239-243, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/rbRbaj>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

GOODY, J. **Production and reproduction**: a comparative study of the domestic domain. Cambridge, GB: Cambridge University Press, 1976.

_____. **The oriental, the ancient and the primitive**: Systems of marriage and the family in the pre-industrial societies of Eurasia. Cambridge, GB: Cambridge University Press, 1990. p. 542.

GUSMÃO, L. **O direito à educação e a importância da arte nos currículos**. Salvador: SEMOC, 2014.

HAREVEN, T. **The family as process**: the historical study of the family cycle. journal of Social History. In: DESROCHE, Henri. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

_____. **Cycle, courses and cohorts**: reflections on theoretical and methodological

approaches to the historical study or family development. 1978. Disponível em: <<http://jsh.oxfordjournals.org>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

JANIAL, M. A. P.; DI GIORGI, C. A. G. **A redemocratização do ensino: avanços, retrocessos e qualidade da educação popular**. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/eY8qmm>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

LEVI-STRAUSS, C. "**A obra de Marcel Mauss**", introdução à Sociologia e Antropologia de Marcel Mauss. São Paulo: EDUSP, 1974.

LIBÂNIO, J. C. **Educação: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, R. B. **Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Juruá, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/GHmMte>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, C. M. **Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil**. Disponível em: <<http://goo.gl/q5xx5F>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. **Caderno CEDES**, Campinas, ano 20, n. 35, p. 62-77, jul. 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://goo.gl/42T9DK>>. Acesso em: 23 maio 2015.

PARSONS, T. et al. **Family**: socialization and interaction process. London, UK: Routledge e Kegan Paul, 1956.

PETRINI, J. C. Significado social de família. **Cadernos de arquitetura e urbanismo**, Belo Horizonte, v. 16, n. 18, 2009.

_____. Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia. **Memorandum**, Belo Horizonte, n. 8, p. 20-37. abr. 2005.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia**: sobre Diretrizes Curriculares. Belo Horizonte, 2004, p.1-43.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

_____. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007. (Coleção História do povo brasileiro).

PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

RABINOVICH, E. P.; BASTOS, A. C. de S. Famílias e projetos sociais: analisando essa relação no caso de um quilombo em São Paulo. **Psicol. estud.**, Maringá, PR, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSEMBERG, F. Estudos sobre a mulher e relações de gênero. In: MICELI, Sérgio. (Org.) **A Fundação Ford no Brasil**. São Paulo: Fapesp; São Paulo: Sumaré, 1993.

RUFINO, O. **Fonte dos recursos destinados ao financiamento da educação pública no Brasil**. Salvador: SEMOC, 2014.

SALLES, V.; GÓMEZ C. (Comp.). **Familias en transformación y códigos para transformar, en Procesos sociales, población y familia**. Ciudad de México, MX: Flasco, 2001. p. 103-128.

_____. Quando falamos de família, de que família estamos falando? **Caderno CRH**, Salvador, n. 17, p.106-140, jul./dez. 1992.

_____. Novos olhares sobre a família. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Campinas, v.11, n. 2, p. 159-170, 1994.

SALLES, V.; TUIRÁN, R. Mitos y creencias sobre la vida familiar. **Revista Mexicana de Sociología**, México, D.F, p.117-144, 1996.

SALLES, V; TUIRÁN, R. “**¿Cargan las mujeres con el peso de pobreza?**” Puntos de vista de un debate, en mujer, género y población en México. México: COLMEX, 2000. p. 431-481.

SALLES, V. TUIRÁN, R. Pobreza, hogares y condición femenina. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Género, Tecnología e Trabalho**. São Paulo, ano 4, n. 7. p. 97-117, 1998.

SAMARA, E. M. **A Família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, PT, v. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SANTOS, T; GOMES, C. **Curso de vida escolar entre gerações**: trajetória da educação intrafamiliar a partir das interpretações e perspectiva dos seus membros. Salvador: CONINTER, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da Educação**: Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**, Campinas. v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SCOTT, P. Gerações e famílias: Polisssemia, mudanças históricas e mobilidade. **Soc. Estado**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 251-284, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SCOTT, P. et al. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, P. et al. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/fagesufpe.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**. Lisboa, PT: Terramar, 1999.

SEN, Amartya. "**Development as Capability Expansion**", Journal of Development Planning, nº 19, 1989 (encarte especial sobre "Desenvolvimento humano a partir dos anos oitenta") Tradução Regis Castro Andrade. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451993000100016>> Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. **A Ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENNA, Sylvia R. C. M.; DESSEN, M. A. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psic. Teor. e Pesq.** Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 101-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SILVA, E. G.; NOGUEIRA, M. C.; NEVES, A. S. A. (RE)Conciliação dos usos do tempo: Imigração, Gênero e Trabalho-Família. **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 455-461, out./dez. 2010.

SILVA FILHO, Penildon. **Desdobramentos do plano de educação**. Disponível em: <<http://goo.gl/Lnwq73>>. Acesso em: 10 set. 2015.

TEXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. In: **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**, Rio de Janeiro, v. 111 e 112, p. 21-83, jul/set. 1968.

_____. **O ensino no estado da Bahia**. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001.

THIOLLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TOMIZAKI, K. A herança operária entre a fábrica e a escola. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 01, p. 153-171, 2006.

_____. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 327-346, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a03.pdf>> Acesso em: 13 maio 2014.

TORRES, A. C. **Sociologia do casamento**.: Oeiras, PT: Celta, 2001.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciência social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUIRÁN, R. **Migración, remesas y desarrollo**. En La Situación Demográfica de México. México: CONAPO, 2002.

_____. Estructura familiar y trayectorias de vida em México. In: GOMES, Cristina (Org.). **Procesos sociales, poblacion y familia: alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica**. México: Flasco, 2001.

_____. **Family-related life-course patterns in México: a long-term perspective**. Tesis de Doctorado. University of Texas at Austin, Austin, 1997.

VALENTE, V. V. **Los feminismos peruanos**: breve balance de três décadas. In: Histórias, confluências y perspectivas – 25 años de feminismo en el Peru. Peru: Heinrich Bollstiftung, 2004.

_____. Una reflexion feminista de la ciudadanía. In: **ESTUDOS FEMINISTAS**, Santa Catarina, v. 8, n. 2, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista às mães

A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FAMILIARES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: TRANSIÇÕES E HERANÇAS GERACIONAIS

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA, GERAÇÕES: TRAJETÓRIAS E SONHOS REENCONTRADOS

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua data de nascimento? Qual o local do seu nascimento?
3. Fale sobre seus pais, sua relação com seu pai, sua mãe, seus irmãos.
4. E como era a relação entre o seu pai e a sua mãe?
5. Sabe informar a escolaridade dos seus pais? Interromperam os estudos? Em que ano interromperam os estudos? Retomaram os estudos? Em que ano retomaram os estudos? Sabe os motivos das interrupções e reingressos?
6. Seus pais queriam que você estudasse? Te incentivavam?
7. Os seus pais auxiliam os seus filhos nos estudos? De que forma?
8. Como é a relação entre avós e netos? Realizam alguma outra atividade juntos? Qual?
9. Como foi sua infância?
10. Você tinha algum sonho? Já foi realizado?
11. O que você queria ser quando crescesse?
12. Como você era quando criança? Seu jeito de ser?
13. E como os seus pais diziam que você era?
14. Tinha apelido? Qual era? Por quê? Quem botou seu apelido?
15. Você brincava? De quê? Quantas horas por dia, mais ou menos?
16. Tinha amigos? Como era a sua relação com outras crianças?
17. Lugares onde morou, a idade e os motivos das mudanças.
18. Quando ingressou na escola? Com que idade?
19. Qual foi a primeira escola onde estudou?
20. Onde você residia quando entrou na sua primeira escola?
21. Quem decidiu que você ia estudar? Você sabe ou te disseram porque tinha que ir para a escola?
22. Teve incentivo da sua família para os estudos? De que forma?
23. E os seus irmãos, tiveram incentivo? Teve diferenças entre os irmãos? Eles estudaram na mesma escola? Estudaram mais ou menos anos que você?
24. Como era a escola?
25. O que você sentiu no seu primeiro dia na escola? Você queria ir? Você gostou de ir? E gostou de ficar na escola?
26. O que mais te chamou a atenção? Teve algum acontecimento marcante que você lembre?
27. O que mudou na sua vida ao entrar e frequentar a escola?
28. Você se lembra da sua primeira professora? Como se chamava?
29. Você gostava dela? Por quê?
30. E das outras professoras, você lembra?
31. De que professora você gostou mais? Por quê?
32. Você fazia as atividades escolares de casa?
33. Fazia sozinha ou te ajudavam? Quem te ajudava?
34. Você ajudava aos seus irmãos? Em quê?
35. Que disciplinas você gostava mais? Por quê?
36. Seus pais iam na sua escola?
37. Você frequentou outras escolas? Quais? Onde? Por quê? Com que idade?
38. Precisou interromper os estudos na infância?

39. Em caso positivo, em que série? Em que ano? Por qual motivo?
40. O que você sentiu quando interrompeu seus estudos?
41. O que mudou na sua vida com essa decisão?
42. Você retomou os estudos em outro momento?
Em caso positivo, em que momento da sua vida? Com que idade? Em que ano?
Qual a principal motivação?
43. As escolas onde estudou faziam parte da comunidade onde você morava? E os professores também moravam perto ou na comunidade? Você frequentava ou sabia onde era a casa das professoras?
44. Em caso positivo, você considera importante esse pertencimento?
45. Com que idade você começou a trabalhar?
46. O que você fazia? Você gostava? O que sentia?
47. Onde você trabalhava? Para quem? Como conseguiu o trabalho?
48. Você ganhava algo pelo seu trabalho? Quanto ou o quê?
49. O que fazia com o que ganhava?
50. Teve outros trabalhos? Quais foram?
51. Qual foi o melhor trabalho que você teve? E o pior? Por quê?

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES FAMILIARES E RENDA: QUESTÕES DE SOBREVIVÊNCIA E AFIRMAÇÃO

52. O que é família para você?
53. Como é composta a sua família?
54. Quem é a pessoa responsável pela família?
55. Quem é a pessoa responsável pelo sustento da família ou pela renda familiar? Quem também colabora com a renda familiar, e de que forma?
56. Como é a sua casa? (cômodos, quintal ou área de lazer/ luz elétrica, água encanada, sistema de esgoto, coleta de lixo)? Ela é própria? Como foi a aquisição?
57. Há um local específico para estudar?
58. Quantas pessoas residem nela? Qual o parentesco?
59. Como é a relação dessas pessoas no cotidiano? Elas têm atribuições específicas? Como são distribuídas as tarefas da casa? Por quem? O que cada um fica responsável por executar?
60. Você realiza alguma atividade doméstica? Qual e por quê?
61. Você gosta de realizá-las? Por quê?
62. Ela tem relação com os seus estudos? De que forma?
63. Quantas pessoas trabalham na residência? O que fazem? Qual a renda da família?
64. Você satisfaz as necessidades de manutenção mensal da família com a renda que tem?
65. Como é gasto esse dinheiro?
66. Você trabalha ou tem atividade remunerada?
67. Qual a sua profissão ou atividade remunerada?
68. Gostaria de desempenhar outra atividade? Qual?
69. Qual a sua remuneração?
70. Você acredita ser relativa a sua renda a seu grau de instrução ou a sua formação?
71. Que valor da renda mensal é gasto com os estudos da família?
72. De que forma essa renda é destinada aos estudos?
73. Qual o seu grau de escolarização? Por quantos anos você estudou? Teve fácil acesso à escola?
74. Algum membro apresenta problemas de saúde? Qual? Compromete os estudos ou o trabalho?
75. Há alguma outra vulnerabilidade na família (drogas, violência, prisão, gravidez na adolescência, desemprego, perda de algum membro...)?

ADOLESCÊNCIA, NAMORO E CASAMENTO: NOVOS EVENTOS, NOVAS TRANSIÇÕES

76. Com que idade você começou a namorar?
77. Como conheceu o primeiro namorado?
78. Quanto tempo namoraram?
79. Como era o namoro? Onde namoravam?
80. Tinham planos ou sonhos para o futuro?
81. Os pais de vocês aprovavam o namoro? O que diziam?
82. Continua convivendo com ele?
83. Em caso negativo, quantos namorados você teve? Com que idades e quanto tempo durou cada namoro ou relacionamento?
84. Por que terminou os namoros ou relacionamentos? Quais foram as causas?
85. Você se casou?
86. Quem foi o seu primeiro marido?
87. Como se relacionavam? Por que se separaram?
88. Fale dos outros relacionamentos.
89. Descreva o seu casamento ou relacionamento atual.
90. Como é a relação com o seu companheiro? Ele é pai dos seus filhos? Como compartilham as atribuições do lar, os cuidados com as crianças e a renda familiar? Existe da parte dele o desejo de participar da educação das crianças?

EDUCAÇÃO, FILHOS, HERANÇAS FAMILIARES: TRANSMISSÕES E ACHADOS

91. Tem filhos? Quantos? Quais os nomes e idades?
92. Como foi a infância dos seus filhos?
93. Qual a escolaridade de cada um?
94. Interromperam os estudos? Por que motivo interromperam os estudos? Pararam em que série? Em que ano?
95. Retomaram ou pretendem retomar os estudos? Quando e por quê?
96. Algum filho trabalha? O que faz? Quanto recebe? Como ele gasta esse dinheiro?
97. Qual o estado civil deles? Quantos casamentos cada um tem ou teve?
98. Você tem netos? Quantos? Qual idade? Quem são os pais?
99. Relembra alguns fatos marcantes com os filhos quando eram crianças ou adolescentes e moravam com você?
100. Como é a sua relação com os seus filhos hoje?
101. Quais filhos moram com você e quais moram em outra casa?
102. Dos que moram com você, como é a relação? Ajudam? Em quê?
103. Dos que moram em outra casa, se visitam? Se ajudam (dinheiro, cuidados)?
104. Em que situações a família se reúne? Com que frequência?
105. Dos filhos que moram com você, quantos estão estudando?
106. Algum filho interrompeu os estudos? Em que série? Com quantos anos? Qual o motivo?
107. Existe algum incentivo seu ou de algum outro membro da família para que os estudos interrompidos sejam retomados por eles? De que forma são incentivados?
108. Você, seus pais ou os seus filhos estudaram na mesma instituição? Qual? Em que momento? Chegaram a cursar no mesmo período?
109. Em caso positivo, acredita ser importante que gerações da mesma família (avós, pais, filhos, netos) estudem na mesma escola? Por quê?
110. Seus filhos demonstravam ou demonstram prazer em frequentar a escola e em realizar as atividades por ela promovidas?
111. Você incentivava ou incentiva os seus filhos que estão estudando a prosseguir nos estudos? De que maneira?

112. Como você acha que deve ser o acompanhamento dos pais no estudo dos filhos? Você acompanha dessa forma? Explique?
113. Qual a sua expectativa pessoal em relação aos estudos? E em relação à família? E dos seus filhos que estudam?
114. O que você queria que eles fossem quando crescessem? Tinha sonhos para eles? Conhecia os sonhos deles? Sabia o que eles queriam?
115. Você transmite aos seus filhos alguma orientação herdada dos seus pais?
116. Você reconhece algum ponto da educação transmitida aos seus filhos que se aproxima ou se distancia das vivenciadas por você e sua mãe?
117. Você consegue perceber uma relação entre a renda, o trabalho e os estudos?
118. Todos os seus filhos estão em idade compatível com o ano de escolarização? Já repetiram o ano letivo?
119. Participam de algum tipo de acompanhamento pedagógico? Qual a maior dificuldade de aprendizagem deles?
120. E a sua, recorda qual foi?
121. Acompanha os seus filhos nas atividades escolares realizadas em casa? Compreende as atividades? De que forma?
122. Outros membros da família auxiliam na rotina escolar das crianças? Quem e de que forma?
123. Busca auxílio para as atividades escolares fora da família? Com quem?
124. Vai à escola dos seus filhos independentemente de convocações?
125. Frequenta a escola sempre que convocada e participa regularmente das reuniões ou encontros por ela promovidos? Opina, dá contribuições?
126. Você está estudando atualmente? Gostaria de estar estudando neste momento? Por quê?
127. Você identifica alguma outra situação que interferiu no seu desenvolvimento escolar (financeira, mudança residencial, perda de membro da família, dificuldade de acesso à escola, gravidez, casamento)?
128. Tem algum arrependimento por não ter prosseguido nos estudos? Qual?
129. Tem alguma recordação forte ou marcante de sala de aula ou da escola ou dos professores?
130. Você recorda de alguma disciplina ou conteúdo que utiliza em situações cotidianas? De que forma?
131. Você consegue relacionar os conteúdos que foram estudados na escola com as necessidades do seu trabalho?
132. Você, seus pais, seus irmãos ou seus filhos tiveram algum professor em comum? Quem?
133. Reconhece os estudos como atividade importante para o desenvolvimento seu e dos seus filhos e da família como um todo? Por quê?
134. A família inclui no lazer atividades que favorecem os estudos e desenvolvimento intelectual dos membros, como visita a bibliotecas, livrarias, cinema, teatro, museu, feiras culturais, etc.? Com que frequência?
135. Reconhece a importância que deve existir na parceria entre a família e escola para o pleno desenvolvimento dos alunos e o fortalecimento dessa instituição em trabalhar a favor da promoção familiar? De que forma?
136. O que você mudaria na escola?

A ESCOLA E A COMUNIDADE: RELAÇÕES AMBÍGUAS

137. Em que bairro você mora atualmente?
138. Você sempre morou nesse endereço? Em caso positivo, sua comunidade sofreu muitas transformações ao longo dos anos, desde a sua infância até os dias atuais?
139. E no bairro, você percebe mudanças? Caso sim, de que tipo?

140. Como é a sua vizinhança? Existe algum tipo de cooperação entre vocês? Em que situação se aplica?
141. Você desempenha alguma atividade de liderança comunitária ou participa de alguma associação de moradores?
142. Você frequenta algum templo religioso? Qual?
143. Em caso positivo, sua igreja desenvolve algum trabalho na comunidade? De qual natureza?
144. Você conhece ou participa de alguma associação cultural do seu bairro? Qual?
145. Você acredita que o seu bairro ou comunidade realiza importantes eventos culturais de fortalecimento do patrimônio cultural, natural ou artístico? Quais?
146. A escola atual onde você ou seus filhos estudam presta algum tipo de atendimento à comunidade, além das atividades de ensino e aprendizagem?
147. Essa escola abre espaço para ouvir os pais? Como é feito esse processo?
148. Você conhece documentos dessa escola, como Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação da Gestão, Plano de Desenvolvimento Escolar? Sabe a finalidade deles?
149. Você sabe o que é IDEB? Sabe qual é a média do IDEB dessa escola e o que isso representa?
150. Você conhece o Conselho Escolar? Qual a sua função? Você é membro do Conselho Escolar?
151. A escola promove atividades que envolvem a família? Quais?
152. A escola promove formação para os pais e comunidade? Realiza alguma atividade nos finais de semana ou período de férias?
153. Você estabelece comunicação frequente e direta com os professores dos seus filhos? Como é a relação entre você e os professores?

PROGRAMAS SOCIAIS E FAMÍLIAS: DESENVOLVIMENTO HUMANO NA CENTRALIDADE

154. Você conhece algum Programa Social que preste auxílio às Famílias? Qual?
155. Você ou a sua família recebem algum benefício social? Esse benefício provocou alguma mudança na sua família? Quais mudanças (na renda, nas relações entre os membros, nos estudos)?
156. Você conhece o Programa Bolsa Família? O PBF possui alguma condicionalidade com os estudos? Qual?
157. Em caso positivo, as exigências do benefício referentes ao acompanhamento educacional das crianças e adolescentes ajudou a família a adotar uma nova postura diante dos estudos e trouxe com ela novas perspectivas? Quais?
158. Como seria a escola ideal para atender às necessidades da sua família?
159. Acredita que os investimentos feitos em educação no Brasil suprem as necessidades da população? Por quê?
160. Poderia falar um pouco dos seus sentimentos em relação aos estudos durante as reflexões feitas no decorrer da entrevista?
161. Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado durante a entrevista?

Obrigada!

APÊNDICE B - Curso de vida da mãe 2

1. Eventos familiares¹⁹

- 1982 – Nascimento;
- 1990 – Falecimento da avó (8 anos);
- 1990 – Separação dos pais (8 anos).

2. Trajetória escolar

Entrada às escolas:

- 1985 – 1ª escola (3 anos);
- 1992 – 2ª escola (10 anos);
- 1997 – 3ª escola (15 anos);
- 1999 – 4ª escola (17 anos);
- 2005 – 5ª escola (23 anos);
- 2014 – 6ª escola (31 anos).

3. Interrupções escolares (motivadas por mudanças residenciais, separação dos pais, gravidez na adolescência):

- 1987 – 1ª Interrupção (5 anos – separação dos pais e mudança de endereço);
- 1989 – 2ª Interrupção (7 anos – mudança residencial);
- 1992 – 3ª Interrupção (10 anos – mudança residencial);
- 1999 – 4ª Interrupção (17 anos – gravidez do primeiro filho);
- 2005 – 5ª Interrupção (gravidez do segundo filho);

4. Trajetória laboral:

- 1995 – 1º trabalho (13 anos - garçonne de barraca de praia nos finais de semana. Sua mãe era cozinheira no mesmo local. Ambas mantidas na informalidade, em condições insalubres, sem as garantias e direitos trabalhistas. Recebiam bem menos de um salário mínimo. Manteve-se nesta atividade até os 17 anos);
- 1997 – 2º trabalho (15 anos – exercia a atividade doméstica para uma família que residia em outro município, de segunda a sexta-feira. Dormia no serviço e conciliava os dois empregos);

¹⁹ A genitora desta mãe engravidou pela primeira vez aos 13 anos (1980). Dois anos mais tarde, nasceu a entrevistada. No total, são quatro irmãos.

2014 – 3º trabalho (31 anos – trabalhava como doméstica em bairro distante da sua residência);

2015 – 4º trabalho (32 anos – presta serviço como doméstica atualmente).

No intervalo entre essas interrupções, trabalhava como diarista, depois dos filhos nascidos, de modo a ter maior condição de assisti-los.

5. Conjugalidades:

1997/ 1999 – (15 anos – 1º namorado);

1999/ 2004 – (17 anos – 2º namorado. Tiveram um filho e conviveram maritalmente/ 5 anos de relacionamento);

2005/ 2010 – (23 anos – 3º namorado. Tiveram um filho e conviveram maritalmente/ 5 anos de relacionamento);

2014 – (32 anos – 4º namorado. Estão juntos nesse momento, convivem maritalmente há alguns meses).

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação/SMED



Escola Cidade Vitória da Conquista
SMED - Secretaria Municipal da Educação
Engenho Velho de Brotas, s/n, Solar da Boa Vista - Salvador - Bahia - Cep: 40.240-640
55(71)2202-3072 55(71)3381-8561
esc-vitoriaconquista@salvador.ba.gov.br
www.salvador.ba.gov.br

De: "Diretoria Pedagógica" <autorizacaoeduc@gmail.com>
Para: esc-vitoriaconquista@salvador.ba.gov.br, "GRE Itapuã SMED" <greitapua06@gmail.com>, "Edna Barreto" <ednabarreto42@gmail.com>, sampaiomarco@hotmail.com
Cc: "Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo/SMED" <autorizacaoeduc@gmail.com>
Enviadas: Quarta-feira, 3 de Junho de 2015 15:58:37
Assunto: Re: Autorização de Pesquisa - Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista - GR ITAPUA

No dia 2 de junho de 2015 às 13:41, Diretoria Pedagógica <autorizacaoeduc@gmail.com> escreveu:

Prezado(a) Diretor(a),

De Ordem da Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo/SMED, fica autorizado pesquisa acadêmica intitulada, *"A educação em contextos familiares para o desenvolvimento humano e social: transições e heranças geracionais"*, a mestrandia, **TATIANA DE SOUZA PINHEIRO DOS SANTOS**, do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador - UCSAL, no período de abril e novembro do corrente ano, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Gomes da Conceição.

A assinatura do Termo de Compromisso é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Não é permitido utilizar as imagens dos estudantes sem a prévia autorização de pais/responsáveis, bem como as imagens das dependências das escolas sem a devida autorização do Secretário Municipal. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo
Coordenadoria de Formação Pedagógica
Contato: (71) 2202.3030/3065/3066
www.educacao.salvador.ba.gov.br

ANEXO B – Autorização da Pesquisa pela Direção Escolar



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR
Superintendência de Pesquisa e Pós Graduação
Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea
Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA MUNICIPAL CIDADE VITÓRIA DA CONQUISTA – GRE ITAPUÃ

Salvador, 29 de abril de 2015

Prezada Sr^a CRISTIANE REGINA DOURADO VASCONCELOS
 Gestora da Unidade de Ensino

Venho através desta, solicitar que a servidora Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos, Matrícula 871510, mestranda do Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL receba autorização para a realização de pesquisa na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista, GRE Itapuã, entre os meses de abril e novembro do corrente ano.

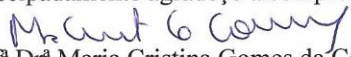
A investigação trata da educação geracional em contexto familiar a partir do estudo longitudinal retrospectivo da trajetória de vida de três mães que tenham ingressado nessa mesma unidade de ensino e que hoje os respectivos filhos se encontram matriculados, além de consulta a documentos institucionais.

O estudo propõe o levantamento de eventos que causaram rupturas, descontinuidades e reingressos dessas genitoras e seus filhos nas escolas, bem como o levantamento histórico da educação no Brasil e em Salvador atrelados às políticas públicas educacionais ou a essa condicionadas de amparo e assistência aos alunos e famílias.

Os participantes voluntários assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lhes sendo prestadas informações adicionais que a investigação proporcione.

Os dados obtidos e a produção escrita final será disponibilizada posteriormente a unidade de ensino.

Antecipadamente agradeço a compreensão,


 Profª Drª Maria Cristina Gomes da Conceição
 Orientadora da monografia

Autorizo que Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos realize a pesquisa na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista.


 Cristiane Regina Dourado Vasconcelos

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
 Diretora
 Pot. 508/14.0605.01 Mat. 872567.2014



ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada: **“A EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FAMILIARES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL: TRANSIÇÕES E HERANÇAS GERACIONAIS”**, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos, com orientação da Profª Drª Maria Cristina Gomes da Conceição, do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador.

Esta pesquisa tem por objetivo “Gerar evidência científica sobre o nível e qualidade da educação de duas gerações: os alunos de uma escola pública de Salvador e suas mães, através da análise do curso de vida individual dessas genitoras e de seus filhos no contexto familiar, escolar e comunitário, com destaque para a experiência escolar de mães e filhos, e as práticas das mães na promoção do desenvolvimento humano de seus filhos, como um projeto familiar de ascensão social entre gerações”. Desta forma, ainda permite identificar vulnerabilidades e entraves processuais intensificados na trajetória vivenciada no cotidiano das famílias e na atuação da escola diante delas, em diferentes momentos do tempo, marcados pela entrada de cada geração da família na escola, ao longo de décadas.

Sua participação consiste em ser entrevistado(a) por aproximadamente uma hora, com base em roteiro que contém perguntas relacionadas ao tema estudado: educação, família, curso de vida e desenvolvimento humano.

Sua participação nessa atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para o(a) senhor(a). Caso concorde, o(a) senhor(a) receberá uma cópia deste documento (Resolução 466/12 CNS/ MS). Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o(a) senhor(a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos, sendo que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, a entrevista será gravada para possibilitar o registro de todas as informações dadas, as quais serão posteriormente transcritas;
- Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas, caso tenha alguma despesa decorrente de tal participação, haverá ressarcimento por parte da pesquisadora. O estudo apresenta como benefício a reflexão sobre a realidade da educação familiar. Além disso, os dados obtidos poderão fornecer subsídios para o trabalho educativo na rede pública de ensino de Salvador;
- Há o risco de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos íntimos. Caso isso ocorra, haverá apoio por parte da pesquisadora do estudo.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato através do endereço/telefone:

Tatiana de Souza Pinheiro dos Santos – Pesquisadora

Rua Nossa Senhora do Amparo, 8, Itapuã

CEP: 41.635-070

Telefone: (71) 3285-3338/ 8771-4856.

Considerando as observações acima:

Eu, _____ aceito, voluntariamente, participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____