

ROXANA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO
ESCOLA - FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE GÊNERO COM MÃES TRABALHADORAS**

Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

**Lisboa
2014**

ROXANA SILVA

**A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A RELAÇÃO
ESCOLA - FAMÍLIA:
UM ESTUDO DE GÊNERO COM MÃES TRABALHADORAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

**Lisboa
2014**

Gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido. (...) a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder. Colocar em questão ou mudar um aspecto ameaça o sistema por inteiro.

(Scott, 1995, p. 39)

Aos meus avós que não tiveram oportunidade de estudar, mas incentivaram os filhos para que o fizessem.

A todos que se preocupam com as questões de gênero.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tanto pedi para me dar coragem em concluir este trabalho, pela grande carga de atividades que tive nestes anos de 2010 a 2014.

Aos meus pais, Maria de Lourdes Silva e Antonio Paulo Neto, a minhas irmãs Suely Regina da Silva e Rita de Cássia pela força e coragem que sempre demonstram quando falamos em educação.

A professora Prof^a. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, que recebeu em suas mãos o desafio de orientar esta dissertação.

Aos colegas da Turma 5 do Mestrado, pela companhia e força demonstrado nos encontros em especial a Dilson Freitas Fontes, ZeneideFigueirêdo e Aniely Honório.

A minha amiga de sempre, Juliana de A'parecida, pela persistência na vida e força de vontade no aprendizado das limitações. Obrigada, amiga, pelas conversas informais e formais ao longo desses anos.

A minha sogra D. Maria que participou com zelo e cuidado aos meus filhos para que eu pudesse estar presente nas aulas.

A Rogéria e Sosthenes pela atenção dedicada aos alunos do Mestrado.

A todos os mestres brasileiros e portugueses que estão empenhados em educar.

Meu muito obrigada!

RESUMO

Embora na atualidade as mulheres tenham evidenciado muitas conquistas de independência social, as suas responsabilidades familiares não diminuíram, persistindo ainda uma baixa participação dos homens nas responsabilidades familiares. Essas mudanças deixam as mulheres em uma situação vulnerável, na medida em que elas continuam a cuidar da família e trabalham fora de casa, para manter ou contribuir com o sustento da sua família. Os papéis e estereótipos de gênero e a pressão social têm contribuído para dificultar a partilha das responsabilidades familiares, por parte dos homens, mantendo-se assim da mulher toda e qualquer responsabilidade com relação às suas crianças, incluindo a sua educação. O estudo de caso teve por finalidade analisar as percepções de mães trabalhadoras, no que se refere às responsabilidades maternas na educação dos filhos e filhas. Procurou-se averiguar como são construídas estas relações e quais as responsabilidades das mães, de acordo com as percepções dos diferentes atores envolvidos, incluindo as professoras, em uma escola pública. Os resultados revelam uma nova consciência das mães trabalhadoras. Apesar da continuidade das representações simbólicas tradicionais do feminino e do masculino, estas mães trabalhadoras cumprem uma multiplicidade de funções, com a consciência de que fazem parte de um processo de mudança. Enquanto mulheres, mães e trabalhadoras, mostram-se capazes de defender os seus direitos, mantendo as suas responsabilidades essenciais no domínio da Educação.

Palavras-Chave: Mulheres; questões de gênero; escola; família.

ABSTRACT

In a country of great continental dimensions like Brazil, with huge members inequalities due to distributions of income inequalities of gender, race and ethnicity are played amid regional diversities of different cultural traditions. Observing also that in different contexts the rigidity of local customs require women to submit to jobs in the public and private setting thus leading a life journey and extensive work beyond human need. While women today have evidenced many achievements of social independence, their family responsibilities have not diminished. Furthermore, there remains a low participation of men in family responsibilities. These changes leave women in a vulnerable situation, in that they continue to take care of family and working outside the home to maintain or contribute to the livelihood of their families. The roles and gender stereotypes and social pressure also contribute to make the sharing of family responsibilities by men of understanding so is every woman and responsibility towards their children. To do so, we will discuss the perceptions of working mothers in relation to maternal responsibilities in the education of sons and daughters. To demonstrate how these relations are built, what their responsibilities according to the perceptions of the different actors involved, the research universe is inserted in a public school.

KeyWords: Women; gender issues; school; family.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mães que participaram da palestra.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Equipe Escola e Frequência	40
--	-----------

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – AS MÃES TRABALHADORAS: Entre a família e a escola ...	13
1.1 – A INFLUÊNCIA RELIGIOSA NA IDEALIZAÇÃO FEMININA	13
1.1.1 – As diferenças ensinadas	16
1.2 – O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE E NA FAMÍLIA.....	17
1.2.1 – Os direitos adquiridos pelas mulheres	17
1.2.2 – A divisão sexual do trabalho.....	18
1.3–CONCEITO DE FAMÍLIA	23
1.3.1 – A família contemporânea.....	24
1.4– A FAMÍLIA E A ESCOLA – UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE. .	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO	34
2.1 – A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	34
2.2 – PERGUNTA DE PARTIDA.....	34
2.3 – OBJETIVOS DO ESTUDO	35
2.4 – OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	35
2.5 – FONTES E RECOLHA DE DADOS	36
2.6 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	37
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	42
3.1 – NOTAS DE OBSERVAÇÃO	42
3.2 – RELATOS DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS	44
3.3 – AS ENTREVISTAS	45
3.3.1 – À Equipe Gestora.....	45
3.3.2 – Às Professoras de Educação Infantil	49
3.4 – PERCEPÇÕES DAS MÃES PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS	53
3.4.1 – Caracterização das mães participantes	53
3.4.2 – Percepções individuais das mães participantes	56
3.4.3 – Percepções das mães participantes no grupo focal	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, presenciamos mudanças, no cotidiano das mulheres, que suscitam um intenso debate acerca de suas conquistas, no mundo contemporâneo. A emancipação feminina é potenciada com o acesso ao mundo do trabalho. Importa obter um rendimento regular, como resultado da realização profissional.

Em consequência, as mulheres, em sua maioria, cumprem uma jornada de trabalho estafante. Devem ocupar o papel de mães, parceiras, donas de casa e profissionais. Aprendem cedo a administrar conflitos familiares, atendendo atribuições tradicionais do sexo feminino. Apesar das grandes conquistas sociais do nosso tempo, ainda perdura a discriminação social. Quando exercem a sua profissão, apesar de estarem ausentes de suas casas, durante a maior parte do dia, a sociedade acredita ser delas toda a responsabilidade, com os conflitos de filhos e filhas, e demais atividades, relativas ao bem estar familiar (Soares, 2007).

Como tal, embora as novas realidades familiares, bem como a abertura ao mercado de trabalho, estejam a mudar, continua a haver “divergências na forma como são delineados os papéis considerados apropriados para o homem e para a mulher” (Martins, 2005). Assim, as relações de gênero emergem enquanto valores culturais, adotados por uma comunidade e perpetuados através do ambiente familiar, num determinado tempo e lugar.

Como afirma Bourdieu (2002), as representações sociais simbólicas têm vindo a condicionar e formatar os atributos considerados masculinos, vistos como fortes e protetores, em detrimento dos concebidos como femininos, sendo considerados naturalmente inferiores. Desta forma, a masculinidade é considerada a norma, no pressuposto das construções simbólicas.

Em termos sociais, a educação tem uma função essencial na produção e reprodução cultural e social, começando na família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana. Por isso, cada vez mais, a Escola solicita a presença dos pais nas atividades escolares. Quando convidados a participar em reuniões, a presença de um pai é sempre surpreendente, pois a presença preponderante, quando não exclusiva, nessas reuniões, é das mães. Geralmente, a obrigação de acompanhar os deveres de casa, de estimular os estudos e de dar afeto ao filho é, sobretudo da mãe, mesmo se esta trabalha o dia inteiro, como o pai. Esta situação coloca, sobre as mães, as mais pesadas expectativas, reproduzindo a assimetria de funções sexuais e de gênero, que faz incidir, sobre as mulheres, toda a responsabilidade pela educação das crianças, em casa e na escola (Carvalho, 2004)

O presente estudo justifica-se por considerarmos a mulher trabalhadora uma “mulher polvo”. Através de seus (tentáculos) ou inúmeros “*braços*”, chega a vivenciar uma sobrecarga de atividades, para atender aos estereótipos de gênero, tais como: “*mãe competente, esposa competente, profissional competente, dona de casa competente*”, recebendo a punição psicológica dos familiares, por ter “ousado” conquistar o espaço, fora do ambiente doméstico (Verissimo, 1985).

Neste entendimento, o objetivo do presente estudo é compreender, junto às mulheres, mães trabalhadoras, como se constroem as relações entre mães e mestras, em uma escola pública, quanto às responsabilidades maternas de mulheres trabalhadoras, na educação dos filhos e filhas, de acordo com as percepções dos diferentes actores envolvidos.

Assim, a nossa Pergunta de Partida, será a seguinte:

- **Qual a relação entre as representações de gênero de mães e mestras, em uma escola pública, no que se refere às responsabilidades maternas de mulheres trabalhadoras, na educação dos filhos e filhas?**

Em contexto de educação infantil, envolvendo professoras e mães trabalhadoras, realizou-se uma reflexão conjunta sobre questões discriminatórias de gênero, alicerçadas na história das práticas escolares e familiares. Tal abordagem responde aos objetivos feministas do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2008), no que diz respeito às propostas educacionais de gênero (ver anexos).

Para a coleta e análise dos dados utilizamos, como técnica de pesquisa, uma abordagem predominantemente qualitativa. Após a definição da comunidade a ser pesquisada, foi elaborada uma amostra por turno, para formação dos grupos focais. A recolha de dados realizou-se mediante a utilização de gravador e filmadora.

As fontes e recolhas de dados deste estudo contemplam entrevistas estruturadas ao corpo docente, com cargos de coordenação e supervisão e a professoras de educação infantil, um inquérito por questionário às mães trabalhadoras, e planificação e concretização de atividades oficiais, em quatro sessões destinadas a estas mães, em grupo focal.

A finalidade ancorou em questões de gênero, nas interseções das pressões exercidas pela escola, face à responsabilidade das mães-trabalhadoras, com relação aos seus filhos e filhas. O estudo focalizou a reflexão conjunta e o debate sobre a equidade de gênero e paternidade responsável, com o grupo de mães-trabalhadoras e professoras/es da referida instituição pública escolar, num claro processo de intervenção, por uma educação não sexista.

Na estrutura do trabalho, consideramos relevante considerar a revisão da literatura e respetivo enquadramento teórico, bem como a investigação empírica.

No capítulo I, intitulado “As mães trabalhadoras: entre a família e a escola”, foi perspectivada a influência religiosa na idealização feminina e nas diferenças ensinadas, desde o ambiente familiar.

Seguidamente, considerou-se o papel da mulher na família, tendo em conta as especificidades da família contemporânea e os direitos adquiridos pelas mulheres, gradativamente, com ênfase no século XX. Os condicionalismos culturais tradicionais da visão sexual do trabalho foram objeto de análise, dada a influência na relação escola-família, face às responsabilidades da mãe e do pai na educação.

A investigação empírica encontra-se alicerçada nos capítulos II e III. No capítulo II, versamos sobre a metodologia do estudo, a problemática, a pergunta de partida, os objetivos e as opções e estratégias metodológicas, bem como as fontes e recolha de dados. Em acréscimo, concretizamos a contextualização do estudo.

No capítulo III, concretizamos a apresentação e análise de resultados, incluindo notas de observação, relatos dos encontros pedagógicos, entrevistas a coordenadores e supervisores educativos, entrevistas a professoras de educação infantil, e as percepções das mães participantes no grupo focal. Na abordagem qualitativa efetuada, não nos limitamos a apresentar apenas resultados, mas consideramos pertinente selecionar excertos do discurso dos e das intervenientes, de forma a enriquecer, com as suas vozes, a análise e a triangulação de percepções.

Por fim, nas considerações finais, discutimos os resultados obtidos com a pesquisa, reforçando a desconstrução destas mães, relativamente a imagens simbólicas e paradigmas tradicionais, numa perspetiva de construção e mudança da representação social de gênero.

CAPÍTULO 1 – AS MÃES TRABALHADORAS: Entre a família e a escola

1.1 – A INFLUÊNCIA RELIGIOSA NA IDEALIZAÇÃO FEMININA

Não podemos falar em mulheres sem antes conhecermos como viviam outrora, que nos explica o que são hoje, seus afazeres, anseios, perspectivas e comportamento.

A participação das mulheres na sociedade foi negligenciada por muitos anos restando apenas à sombra de um universo masculino para que elas repousassem. Quando pensamos no Brasil Império é que aumenta ainda mais a exclusão das mulheres no cenário da vida tendo em vista o silêncio nas fontes encontradas e os textos que se remetem ao tema. Os conceitos elaborados compreendiam as mulheres como misteriosas, próximas da carne e dos desejos proibidos uma pecadora já que todas descendiam de “Eva” isso as tornava má por natureza. Não as viam como genitora e propulsora da vida. Só não eram consideradas pecadoras quando virgens, mães ou esposas, ou viviam no convento. Quando esposas não podiam vender nem hipotecar seus bens sem a autoridade e consentimento do seu marido.

Com o casamento instituído pela Igreja, o papel da esposa como genitora passa a ser exaltado, onde se criou uma nova visão de mulher que se baseava em três modelos femininos: Eva (a pecadora), Maria (o modelo de perfeição e pureza – a anti-Eva) e Maria Madalena (a pecadora arrependida) (Martins, 2013).

O matrimônio, nesse contexto, surgiu para controlar os anseios femininos. No casamento a mulher estaria restrita e presa a um só parceiro, que tinha a função de dominá-la, de educá-la e de fazer com que tivessem uma vida pura sem pecado. (Duby, 1990).

Por intermédio principalmente das religiões cristãs, no século XVII, havia um modelo ideal de mulher que deveria ser propagado pela criação familiar imbuído na educação feminina.

Assis (2001, p 39), comenta:

Não se concebia a vida de uma mulher, sobretudo da camada mais abastada, se não como dona da casa ou freira. Servir era a palavra de ordem. Servir ao marido, à família e a Deus como convinha aos ensinamentos da igreja, uma das gestoras e mentoras dessa sociedade.

No século XVIII, os papéis sociais a serem desempenhados pelos sujeitos estavam pré-definidos de acordo com o sexo e a distinção socioeconômica.

A mãe, nesse contexto histórico, deveria valorizar a vida matrimonial e demonstrar o comportamento esperado de uma mulher considerada educada para os padrões da época.

Ela deveria ser tolerante, dedicada exclusivamente à família na caracterização de um modelo ideal de mulher. Tal modelo destinava-se especialmente às mulheres de classes mais abastadas, cujo comportamento deveria assemelhar-se ao de Maria, porque mulheres honestas não podiam manchar a honra da família com casos ilícitos e condutas levianas. Deveriam sim, apresentar um comportamento casto, antes e depois do matrimônio, isto é, casando virgem e se mantendo longe dos prazeres sexuais porque o ato sexual apenas seria um meio para a constituição da família (filhos) e nada além (Perrot,1990).

Priori (2000, p. 89) comenta que:

A Igreja, para incentivar o sexo e a reprodução dentro do casamento, comparava as mulheres à excelsa Natividade de Maria, a maternidade, portanto, deveria envolvê-las em uma auréola de santidade. “Dar a luz” tornava-se uma tarefa nobre, e mais do que isso, era decorrência do que via a Igreja como “o bom sexo” entre os cônjuges, sexo esse encarado como sinônimo de virtude e fecundidade”.

Essa concepção foi introjetada por muitas mulheres que buscavam viver num estado de perfeição que poderia parecer verdadeiro aos olhos de outras pessoas, mas que para elas em sua maioria a resignação das possíveis traições dos maridos e dos maus tratos sofridos impulsionava a falta de expectativa para lutar por mudanças.

Dentro dessa realidade no seu cotidiano se necessitasse de uma amiga ou comadre para ordená-la, ensiná-la ou para tê-la como amiga na divisão de tarefas domésticas tais como: receita, aprendizados de costumes, até mesmo para se queixar do desgaste diário dos afazeres domésticos podia ser alvo do ciúme dos maridos e perderiam a amizade. Quantas vezes este fora o principal motivo para severas desavenças entre mulheres, bastando tão somente um único homem como pretexto. Tais desavenças não pairavam sobre os lares cujas condições lembravam estado de pobreza. Muitas mulheres brancas e ricas souberam utilizar a força bruta, não de seus músculos sutis, mas de braços contratados para o cumprimento de seus desejos de vingança considerados como direito de fato. Seria um ideal de virtude defender com toda honra seu casamento (Borges, 2007).

Entretanto, tal modelo fora perseguido, sobretudo, por meio da educação. Sabe-se que pelo respeito às peculiaridades de cada gênero, a formação instrutiva integral de uma mulher não se assemelhava a do homem. Salvo em alguns aspectos comuns encontrados nas regras de sociabilidade e na doutrina cristã.

Em meados do século XX existe ainda certa hierarquização em proporcionar aos homens de posse uma instrução letrada. A educação das mulheres se dava especialmente dentro do espaço privado onde os cuidados com a casa e a família serviam de base para sua educação.

A autora francesa Michelle Perrot em sua obra “Minha História das Mulheres” (2007), faz um resgate da figura da mulher no decorrer da história social do ocidente. A pesquisa teve o intuito de trazer a história, vivências, desejos e aflições que até então era sucumbida pelas pesquisas históricas as quais por muito tempo se fixou nas grandes realizações masculinas de homens públicos designando-os como: heróis, reis, conquistadores entre outros que se destacassem nos espaços públicos, espaço este limitado prioritariamente aos homens. As mulheres não podiam ter atividades nos espaços públicos apenas viviam em função da família e de desempenhar atividades domésticas principalmente em se tratando das mulheres de classe abastardas.

Para Falci (2001, p.249), “as mulheres de classe mais abastadas não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas “prendas domésticas” – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a comida, costurar e bordar”.

Compreender a vida privada das mulheres frente a tantos fatos históricos que deixavam às mulheres a margem da sociedade é que surge a necessidade de alguns autores em contribuírem a respeito do tema “Mulheres”. Dos quais destacamos Perrot e Ariés (2007, p. 16) afirmam que “escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas.”

Ainda no século XX, os ideais diferentes do contexto setecentista vêm mostrar as injustiças proporcionadas através de aspectos anatômicos que impossibilitavam as habilidades do intelecto humano. Ou seja, ao propiciar a alguns homens o acesso ao letramento e às mulheres em sua maioria não tinha a mesma oportunidade fato esse encarado pelas mulheres como normal a luz do seu tempo principalmente quando se tratando de mulheres casadas. Pois essas não precisavam mais do que um homem para mantê-las num lar. O trabalho fora de casa era visto como atividade masculina e ganhar dinheiro eram coisa de homem ou de mulheres desregradadas, portanto mal vistas perante a sociedade. Mas, com o advento da segunda guerra mundial as mulheres ficaram viúvas sem seus maridos e as condições de sobrevivência também, não viam outra maneira de sustentar seus familiares se não fosse através do trabalho.

Outras, menos afortunadas, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, [...] e assim puderam ajudar no sustento e na educação da [...] prole. Entretanto, essas atividades além de não serem valorizadas, não eram bem vistas socialmente. Tornavam-se facilmente alvo de maledicência por parte de homens e mulheres que acusavam a incapacidade do homem da casa, ou observavam sua decadência econômica. (Falci, 2001, p.249)

A honra da mulher era salvaguardada pela figura do homem seu marido que deveria sustentá-la, sair de casa de seu espaço privado era para muitas mulheres levar uma vida de promiscuidade perante a sociedade.

1.1.1 – As diferenças ensinadas

O berço das diferenças entre homens e mulheres repousava dentro do seio familiar nos ensinamentos dos pais e mães. Ao homem futuro chefe de família, caberia aprendizagens relacionadas a recepção das visitas e assentá-las confortavelmente. Às mulheres, o preparo ou mandar fazer um refresco, um café, para acolhimento das visitas. Se, dentre estas, existisse outra mulher, esta passava logo à cozinha com a dona da casa. As visitas do sexo masculino permaneciam na sala em companhia do anfitrião (Macedo, 2007).

O interior da casa acima de tudo era tido como espaço próprio a mulheres e, portanto um dos preferidos para sua sociabilidade.

As mulheres experimentaram os ambientes internos mais ligados aos cuidados para com os esposos, prole e parentes próximos. Neste espaço particular, os quartos e o lugar onde faziam refeições eram por excelência dessa interioridade feminina, ao passo que a cozinha exterior, chiqueiros de galinhas e pequenas hortas representavam os espaços de maior sociabilidade das mulheres com pessoas do círculo mais exterior à família nuclear (Macedo, 2007, p. 162).

Adrentar em uma casa onde habitavam moças não era recinto para desconhecidos. Assim, viajantes dificilmente passariam do batente da porta da entrada da casa. Ainda Macêdo (Idem, p. 162) diz:

Quem conseguia pousada arranchava-se ou em cômodo anexo à morada, ou mesmo em redes que eram armadas nos copiares. Somente os mais eminentes tinham a possibilidade de dormirem na sala da frente, costume que denotava distinção e sentimento de familiaridade.

Aos homens competia também à responsabilidade pela subsistência de todos os seus familiares que estivessem sobre a sua responsabilidade: os filhos a esposa, e por vezes outros familiares que não somente os do nicho nuclear. Assim como outros agregados como escravos, ou outra família ilegítima.

Portanto, para “o “homem pertenciam os afazeres do mundo exterior”, a casa de morada”, ou seja, que competiam ao trabalho mantenedor; a mulher o cerne familiar na forma de cuidado com todos que formassem o lar. Nesse aspecto, enquanto a mãe uma mulher poderia estar ocupada aos afazeres do lar e a educação dos filhos e filhas. Não necessariamente de uma educação para as letras, mas de uma instrução fundamentada nos

bons costumes na doutrina cristã e principalmente para os ministérios do gênero feminino, pois geralmente, a formação masculina do filho dizia respeito aos saberes do pai ou responsável de igual sexo. (Maluf, 1998)

Na educação feminina, o ofício de mulher tornava-se conteúdos de aprendizagem. De um ensino familiar, acompanhado por outras mulheres que ensinavam as tarefas oportunas para as ações de um cotidiano feminino saber cuidar de uma casa e de sua família. Mesmo as mulheres que não casavam tomavam o caminho para convento, sabiam que as competências femininas passavam por âmbitos nos quais os homens dificilmente atuariam por não serem considerados da competência masculina. Cozinhar, lavar roupas, passar, dar banho em crianças, cuidar de pessoas idosas servir a mesa e muitas outras atribuições se destinavam definitivamente aos ministérios da mulher. (Pinsky& Pedro, 2012)

No decorrer dos séculos com a evolução no sistema econômico, a mulher foi recebendo novas ocupações, colaborando com fabricação de tecidos e objetos instrumentais de trocas utilitárias. Com o advento da máquina os espaços públicos abriam-se ainda mais as mulheres. (Fagundes, 2007)

Mesmo as mulheres inseridas no mercado de trabalho sofrem com problemas devido a sua saída do espaço privado aos espaços públicos na criação dos filhos da educação dos mesmos e de seus afazeres domésticos, ou seja, a mudança do papel feminino no seio familiar.

1.2 – O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE E NA FAMÍLIA

1.2.1 – Os direitos adquiridos pelas mulheres

A Revolução Industrial e o consequente advento da produção fabril levaram para as linhas de produção mulheres e crianças porque aceitavam salários mais. Cedo as mulheres tomaram consciência desta desigualdade e, por isso, foram criadas convenções que serviram como forma de proteção ao trabalho da mulher. Pode-se citar a convenção de nº 111, de 1958, onde “trata da discriminação em matéria de emprego e profissão” (Martins, 2008, p. 574).

Com a criação de decretos, as mulheres foram adquirindo aos pouco alguns direitos que as favorecia o primeiro decreto de nº 21.417-A de 32 diz que “tal mandamento legal proibia o trabalho da mulher à noite, das 22 às 5h, vedando a remoção de pesos” (Martins, 2006, p. 575). Este decreto proibia que as mulheres de executarem tarefas a noite e em lugares perigosos deixavam claro também a condição de fragilidade da mulher. Colaborando com o que Martins (2008) coloca a criação do Código Civil de 1916 remete que a mulher era

um ser incapaz, onde o homem por ser o chefe da família, só ele poderia trabalhar e as mulheres eram marginalizadas, sofriam preconceitos e prestavam serviços com jornadas de trabalho excessivas em troca de obter algum salário.

O artigo 5º da Constituição proclama a igualdade de todos perante a lei sendo ela em qualquer situação, no entanto com as mulheres isso não prevalecia, já que elas trabalhavam mais e ganhavam bem menos que os homens.

Ainda Martins (2008, p. 578) diz:

Não se justifica diferença de salário entre homens e mulheres. O art. 5 da CLT também veda a distinção de salário por motivo de sexo. A adoção de medidas de proteção ao trabalho das mulheres é considerada de ordem pública, não justificando, em hipótese alguma, a redução de salário.

Com novas constituições e novos decretos as mulheres foram ganhando mais espaço e direitos perante a sociedade, a exemplo disso a jornada de trabalho que passou de 14 a 16 horas por dia para 8 horas diárias e 44 horas semanais.

Diante da necessidade em contratar mulheres, alguns empregadores tinham receio sobre as mulheres, pois quando as mesmas engravidavam, os donos das empresas eram quem pagavam o período em que ficavam em casa. Assim foi preciso a criação de uma lei onde deveria ficar a cargo da Previdência Social o pagamento desse salário e, portanto, incentivar a contratação de mulheres para assumirem cargos. Entende-se que o pagamento salarial no período em que a mulher estiver de licença-maternidade deve ser pago pelo governo federal deixando o empregador isento desse tipo de pagamento, levando assim ao incentivo na hora da contratação de mulheres.

A natureza jurídica do salário-maternidade é de benefício previdenciário, pois é a previdência social que faz o seu pagamento (art.71 da Lei nº 8.213/91). Não se trata de uma prestação de assistência social, por não ser prevista no art.203 da Constituição, mas de prestação previdenciária incluída no inciso II do art. 201 e inciso XVIII do art.7º da Constituição. (Horvath, 2004, p.57)

Com a proteção ao trabalho da mulher elas passaram a ser vistas como futuras mulheres profissionais onde puderam competir no mercado de trabalho como os homens e a surgir uma nova divisão de trabalho.

1.2.2 – A divisão sexual do trabalho

Com a revolução sexual da década de 1960, as mulheres puderam desafiar a classe masculina em alguns setores no mercado de trabalho, como na política, na economia e na ideologia, mas foi aí onde enfrentaram muitos desafios e discriminação em alguns

cargos. Porém, deixaram de serem mulheres que apenas cuidavam do lar e dos filhos e passaram a buscar novos rumos deixando do lado de fora a idéia de que mulheres foram criadas para os afazeres domésticos e os homens tinham a obrigação de sustentação da família.

Esse mundo rural, cujo pilar é o casal, é muito hierarquizado: entre os sexos: (ele é o senhor); entre as mulheres. A dona – de – casa reina sobre a família e os empregados. Ela toma conta das filhas, preocupada com seus namorados e seu enxoval, modo de transmissão privilegiado entre mãe e filha. Cuida da roupa branca, cuja lavagensconstituem verdadeiras cerimônias. Cuida dos parentes idosos, reclamando quando tem que trazê-los para morar em sua casa. (Perrot, 2007, p. 112)

Observa-se que as mulheres não poderiam deixar a vida doméstica, e cuidarem do lar para ingressarem no mercado de trabalho, onde as mesmas tinham apenas que cuidarem da família a deixarem o resto por conta de seus maridos.

Com o final do século XIX e início de século XX, a descrição da vida das mulheres mudou significativamente, pois segundo Lasch (1999, p. 115), “o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos não exauriam a energia das mulheres. Pelo contrário, donas-de-casa e mulheres solteiras participavam de várias atividades que faziam sair de casa”. Sendo assim elas mostravam que tinham a capacidade e a responsabilidade de trabalharem em casa e assumirem cargos fora de âmbito familiar.

Mas elas desenvolveram certas atividades que para o mercado não era vista como trabalho, pois essas atividades não eram remuneradas.

Ainda Lasch (1999, p. 115),

Elas organizaram sociedades beneficentes, sociedades femininas de reforma e missões estrangeiras e uma vasta cadeia de ligas antialcoólicas. Criavam instituições filantrópicas e de caridade. Muitas participavam da cruzada contra a escravidão e de movimentos pela paz, além de lutar pela reforma nas prisões e, claro, no movimento pela liberação da mulher.

Mas com todas essas atividades desenvolvidas, essas mulheres não puderam ser classificadas como trabalho produtivo, ou seja, elas não puderam trabalhar em troca de remuneração que pudessem ganhar seu próprio dinheiro. Foi a industrialização que colocou as mulheres no mercado de trabalho, os homens por sua vez temiam a concorrência.

Para Perrot (2007, p. 119)

Os operários temiam a concorrência: esse “exercício de reserva” ocasionaria, inevitavelmente, uma diminuição dos salários, dizia Marx. Um homem digno desse nome deve poder sustentar sua família e precisa de uma mulher que cuide da casa. Além do mais, a fábrica, com suas máquinas, sua sujeira, suas promiscuidades sexuais, não era para elas. “Operária: palavra ímpia”, escreve

Michelet. E num congresso operário de 1867, um congressista declara: “Para o homem, a madeira e o metal. Para a mulher, a família e os tecidos”. Uma grande divisão material e simbólica do mundo. O duro para os homens; o mole para as mulheres.

Com toda a evolução da participação feminina no mercado de trabalho ainda há a idéia de que as mulheres não devem trabalhar fora de casa, têm que permanecer em casa para cuidar dos afazeres domésticos e na educação dos filhos.

Na verdade, e segundo Schpun (2004, p. 57)

a construção simbólica masculina articula-se em torno do desafio da honra da disputa entre homens e do controle das mulheres, e constitui grande parte das formas de violência masculina brasileira, lembrando os padrões mediterrâneos em que tais categorias já foram tão bem analisadas e das quais culturalmente o Brasil é caudatário, especialmente através da cultura ibérica.

Entre 1890 e 1920, as mulheres começaram a lutar por direitos ainda não adquiridos como o direito ao voto. No entanto, a ideologia dominante, por meio de seu discurso difundido tanto em nível disciplinar como político, consegue manter uma ordem social que perpetua as desigualdades de gênero. Assim, é importante considerar a linguagem desse discurso como elemento fundamental da construção da subjetividade masculina e da feminina, e da manutenção das relações sociais e de poder, para que se possa teorizar a respeito da construção social do gênero. (Nogueira, 2001). Mesmo com a inserção da mulher no mundo do trabalho percebe-se que continua existindo na sociedade a discriminação sexual da mulher. Para Amâncio (1989), citado por Nogueira (2001), a entrada de mulheres de diferentes classes sociais em diversos setores do mundo do trabalho, embora represente mudanças estruturais, não garantiu mudanças significativas na função feminina no seio da família, nem possibilitou necessariamente uma alteração de seu *status* social.

Compreende-se que elas queriam mostrar que tinham capacidade de assumirem cargos antes ocupados somente por homens e que também sabiam analisar com toda coerência como iria utilizar seu voto.

Com o passar dos anos, mais precisamente entre os anos de 1950 e 1960, as mulheres achavam que a vida de cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos estava cada vez mais insatisfatória. Porém, os homens executavam qualquer tipo de trabalho para que as mulheres não pudessem trabalhar nos espaços públicos, deixando apenas que as mesmas cuidassem da casa e ao mesmo tempo vivessem submissas aos homens. Diante desta realidade, surgiram os movimentos feministas onde as mulheres puderam reivindicar seus direitos de igualdade aos homens. Para Lasch (1999, p. 130), “as mulheres começaram a reivindicar o acesso ao trabalho criativo e satisfatório desfrutando pelos

homens”. Mas nem sempre esses trabalhos traziam satisfação, pois muitos se tornavam rotineiros e aborrecidos pelos simples fato de serem desmoralizantes e desonrosos.

A partir das décadas de 1960 e 1970 as mulheres começaram a serem vistas de outra maneira, as mudanças nos arranjos familiares são evidenciados em função de uma série de fatores como a participação da mulher no mercado de trabalho e a emancipação feminina, que resultaram em novas organizações familiares deixando explícito cada vez mais o caráter de escolha individual dos parceiros na constituição das famílias. Essa independência feminina surge com a pírua anticoncepcional e a invasão das novelas e filmes no seio familiar, onde mostravam o amor e a paixão como temas principais, toda essa exposição do amor e da paixão fez com que lentamente o sexo antes do casamento fosse visto não apenas como tema de novela, mas também como fato na vida real, desvinculando-se assim da procriação e do próprio casamento. Segundo Vieira (2010), foi nesta mesma época que as fronteiras sexuais foram ultrapassadas. A censura ainda estava presente nos meios de comunicação, principalmente quando os temas se referiam ao aborto, à contracepção e ao divórcio. A autora ainda diz que a facilidade da contracepção levou à uma diminuição significativa dos casamentos formais. Acontecia uma Revolução Sexual inserida na Revolução dos costumes. As mulheres passaram a se vestir de maneira mais liberal e reivindicar por igualdade salarial, de direitos e de decisões. Aos poucos, a noção de “atentado” aos bons costumes desaparece, a informação e educação sexual deixam de ser um tabu e proclama-se o direito ao prazer sexual.

Além de todas as questões referentes ao sexo e à emancipação feminina, as décadas de 1960 e 1970 também foram palco de movimentos estudantis, pelas ditaduras implantadas, por lutas sindicais e a individualidade caracterizada pelo final da década de 1960, onde movimentos feministas, hippies e outros tentavam subverter as regras impostas pela sociedade. Pode-se dizer então que nessa época aonde um “vendaval” de movimentos das minorias veio trazer uma nova visão principalmente aos jovens, também se observou outro tipo de revolução: A do consumo ou seja, houve uma massificação das informações pelos meios de comunicação, em especial a televisão. Contudo, dentre os movimentos destas décadas conturbadas, o que se destacou em relação ao casamento foi a liberação sexual das mulheres devido ao uso de contraceptivos, a nova imagem da mulher que passou de “dona-do-lar” à “mulher que esta nos espaços públicos”.

No entanto, as mulheres não tinham como assumir trabalhos que exigissem uma jornada de trabalho igual aos dos homens por não terem lugares adequados para poderem deixar seus filhos enquanto trabalhavam e por falta de incentivos por partes do Governo na criação de creches gratuitas. Lasch (1999 p. 135), “as exigências por creches sustentadas pelo Estado discriminam os pais que decidem criar os próprios filhos, fazendo com que

todos se conformem ao padrão dominante”. Porém, via-se que com a criação de creches os filhos passariam a ser criados por seus pais fazendo assim com que as mulheres ficassem em casa, sem poderem trabalhar fora em um trabalho remunerado.

Com o crescimento econômico é preciso que tanto o homem como a mulher trabalhem fora de casa para poderem ter uma economia mais instável, pois a economia estava em processo de crescimento e novas tecnologias estavam avançando. Para a autora Del Priore (2005) decorrente de toda esta fase de transição feminina, a família deixa então para trás o patriarcalismo do século XIX e meados do século XX, para abrir espaço à individualidade e liberdade de direitos. Como visto anteriormente a mulher aos poucos vai conquistando sua independência sexual. Já na década de 80, mesmo com o aparecimento da AIDS, a década foi marcada pela total desvinculação do sexo da procriação, principalmente decorrente dos avanços médicos como a pílula anticoncepcional. Vive-se então após esta década, uma realidade onde o casamento não é mais obrigatório e o divórcio é mais vergonhoso.

Mesmo enfrentando vários obstáculos as mulheres nunca desistiram de ocupar lugares significativos no mercado de trabalho e assim vêm conquistando mais e mais espaços, com a saída das mulheres do espaço privado ao espaço público a taxa de fecundidade está cada vez mais em queda e o aumento de mulheres com uma alta instrução é bem significativa.

A velocidade com que isto se dá não é o mais relevante, o que mais importa é a conquista por segmentos que não empregavam mulheres, em que elas estão ingressando, como oficiais, mecânicos, presidente da república, cargos antes jamais exercidos por mulheres.

Não obstante todas estas alterações convém frisar que, ainda hoje, verificamos que embora nas camadas médias, o trabalho feminino seja um projeto individual, elaborado no interior de uma história familiar (Velho, 1987), apesar de demarcado pela cultura. É uma atividade virada para a satisfação pessoal que, além de propiciar *status*, leva ao desenvolvimento individual, fazendo parte do processo de formação identitária. Mesmo assim, tendo as mulheres das camadas médias conquistado o direito ao trabalho e à escolarização, continuam a serem-lhes atribuídos antigos valores e funções, tais como obediência, abnegação, tarefas domésticas, cuidados infantis, entre outros (Biasoli-Alves, 2000). Estes valores, ao chocar com suas recentes conquistas, fazem com que se sintam responsáveis e culpadas pelas mudanças e acontecimentos indesejáveis no âmbito de suas relações familiares.

Assim, as próprias mulheres acabam por assumir as atribuições familiares como tarefas domésticas e cuidados infantis, enquanto tarefas exclusivamente femininas (Rocha-

Coutinho, 2003). Nas camadas médias, o conflito entre trabalho e função materna adquire maior visibilidade. Ser mãe e profissional é assumir identidades várias e antagônicas, erigidas socialmente e em contínuo processo de mudança (Hall, 2001).

Nas famílias das camadas populares, o trabalho feminino assume muito mais o sentido de um auxílio à família do que uma asserção da identidade (Sarti, 2003). As ligações familiares adotam um padrão de dominação e hierarquia, o que complica a afirmação pessoal. Existe um predomínio das obrigações em relação aos familiares sobre os planos individuais. Melhorar de vida é um projeto familiar que, no caso das mulheres, não tira o lugar de autoridade do homem.

De um modo geral, podemos constatar que as relações familiares têm uma base moral (Sarti, 2003). Os papéis sociais que a constituem, com suas funções, ligam-se a um sistema de valores que orienta a concepção do mundo social e o comportamento dos a conduta dos componentes familiares nesse mundo.

1.3 – CONCEITO DE FAMÍLIA

A família é a única instituição social presente em todas as civilizações e a unidade principal em todas as sociedades.

Hoje em dia, vêm ocorrendo enormes transformações no panorama familiar, onde, um modo generalizado, nas últimas décadas, “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (Amaro, 2006, p.71) Paralelamente, temos assistido a “mudanças nos padrões familiares, que seriam Inimagináveis para as gerações anteriores” (Giddens, 2004, p.174). Existe, de fato, uma pluralidade de famílias e formas de agregados familiares que transformam a atualidade.

Ao utilizarmos o termo família é importante que tenhamos em atenção que não existe um modelo familiar mais ou menos universal. Torna-se mais apropriado falar em “famílias” tal como afirmam Perrenoud (2001) e Giddens (2004). Conceção semelhante parece ter Gimeno (2001) quando afirma que a família se trata de “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração” e que não podemos ser levados a pensar que “apenas é possível e funcional um modelo de família estandardizado” (Idem, p.22).

O conceito de família nuclear, “família constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros” bem como a de família alargada ou extensa “constituída pela família nuclear e outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (Amaro, 2006, p.71) já não é aquela que todas as crianças conhecem. Outras se vislumbram e são mais frequentes do que possamos pensar. Expressões como família monoparental,

família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de fato, família homossexual tornaram-se comuns.

A este propósito Alves Pinto (2003, p. 30) afirma que “a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo teto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias monoparentais ou famílias reorganizadas”. Esta crença é partilhada por Enguita (2004, p.63) ao atestar que “praticamente, não existem mais famílias extensas, com mais de dois adultos (...), com um rosário de irmãos entre os quais os maiores cuidam dos menores e com uma mãe permanentemente em casa, a par de tudo”.

Giddens (2004) refere o aumento do índice de divórcios como contributo para o crescimento de famílias monoparentais e a consequente constituição de “famílias recompostas através de segundos casamentos, ou através de novas relações que envolvem filhos de relações anteriores”. São muitos os que optam por viverem juntos em “coabitação antes do casamento, ou em alternativa ao casamento” (Idem, p.174).

Para Enguita (2004, p. 63) estas mudanças, ao modelo familiar, têm como “mudança mais importante, sem dúvida, a ida da mulher para o mercado de trabalho”.

Do mesmo modo, Diogo (1998) descreve um conjunto de condições da emergência das “diferentes formas familiares” como “a crise económica e o desemprego (...), a intensificação do trabalho feminino [que] torna a mulher menos dependente, (...) os avanços tecnológicos e científicos, (...) a valorização da relação intra-conjugal, (...) o aumento dos divórcios (...) e a pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias”. No entanto, o mais importante será, segundo a autora, fazer a “transição para novos modelos de família” (Idem, pp.72-74).

Torna-se difícil definir família diante desta diversidade de estruturas familiares. Contudo, Giddens (2004), tendo em conta esta multiplicidade, oferece uma enunciação de família: “grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (Idem p.175). Por sua vez Perrenoud (2001, p. 59) considera, que “a família de um aluno é um grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade”.

1.3.1 – A família contemporânea

Com a revolução Francesa, o clero deixa de presidir às atividades da vida civil como o casamento e os registros de certidões de nascimento e de óbito e, no aspeto económico, à medida que o processo de industrialização avançava, a vida urbana substituída a vida comunitária, as relações sociais e familiares tornavam-se mais afastadas. O conceito

de família foi-se transformando e as grandes famílias que compartilhavam tudo, foram substituídas pela família nuclear- mãe, pai, filhos – convivendo sozinhos na cidade. A mulher diante deste cenário inicia suas atividades no mercado de trabalho e a educação dos filhos passa a ser obrigação das escolas. A família passa a acompanhar as mudanças religiosas e económicas que vão surgindo nesta nova sociedade.

Apesar de todas as circunstâncias adversas na vida das mulheres, na realidade em que viviam e dos desafios que vivem, elas adquiriram um papel central na história com características que perpassam ao longo dos tempos e são notórias na vida atual. Para Bauman (1999, p. 82) Provar a ausência de uma característica é tarefa endemicamente inconclusiva (desfazer o passado é absolutamente impossível). Os arranjos familiares também mudaram, mas tendo sempre características implícitas do que foram no passado, as mulheres neste contexto contribuem com papel de destaque para esses novos arranjos onde tem sido na maioria das vezes consideradas como desestruturada aos olhos da sociedade.

De acordo com Fernández (1990) o papel da família assume a falta de equilíbrio emocional e afetivo dos pais que, na maioria das vezes, estão envolvidos com trabalho e com responsabilidades do cotidiano e submetidos a uma sociedade de consumo, não representa para os filhos modelos adequado de identificação, impedindo, assim a estabilidade necessária para um bom desenvolvimento e amadurecimento de suas personalidades. Souza (1997, p. 33) afirma que “não significa que a família deixou de existir enquanto instituição, e sim, que em muitas situações ela parece ter se tornado uma instituição falida. Perdeu seus valores anteriores e não conseguiu substituí-la por outros”. Nessa perspectiva, não significa que as famílias perderam totalmente seus valores, mas que eles são outros e que ela está mais voltada a preocupação com o individualismo. Tanto o homem quanto a mulher passam a pensar no “eu” o que interessam a eles (elas) esta em primeiro lugar e a família em sua constituição primordial fica em segundo plano.

As mudanças ocorridas no contexto familiar tiveram grande impulso com o advento da maquinaria que reduziu o esforço brutal dos homens, abrindo “uma porta” às mulheres e às crianças para que fizessem parte do sinistro cenário do trabalho das fábricas. Surgiam assim as relações capitalistas, advindo à exploração da mão de obra feminina e infantil, sobretudo. A redução de salários e aumento das horas de trabalho para essa nova mão de obra, sendo que, diante desse universo na maioria das vezes, as mulheres chegavam a trabalhar até dezessete horas por dia.

Mesmo com tamanha diferença salarial e perspectivas de melhorias nas condições de trabalho, as mulheres sentiam-se mais capazes e agora obedeciam aos maridos, mas participavam ainda em pequenas proporções das decisões familiares.

Apesar da participação das mulheres na Revolução Industrial, sua mão de obra continuava sendo explorada, mesmo em países desenvolvidos como é o caso dos Estados Unidos. No Brasil, se para os homens o Estado negava proteção para as mulheres restava apenas isolamento e desprezo.

Para Moraes (2002, p. 32)

Foram ainda relegadas às mulheres, de classes economicamente desfavorecidas, as profissões relacionadas aos cuidados domésticos, tais como babá, faxineira e empregada doméstica ou as profissões que não exigiam capacidade de inovação ou criação, como o trabalho nas fábricas, além do recrutamento de mulheres para servirem como enfermeiras nas guerras.

Era das mulheres, toda e qualquer profissão que necessitasse de cuidados e que não exigisse nenhum esforço intelectual. Com o aumento do sistema fabril mecânico fez com que o homem passasse a trabalhar em ritmo acelerado e que tivesse uma jornada de trabalho maior do que o previsto. Neste período havia grandes desigualdades no tratamento das pessoas que trabalhavam na indústria, principalmente com mulheres e crianças. Na verdade, “as relações trabalhistas ainda não eram regulamentadas e a desigualdade no tratamento dos empregados prevalecia”. Empregavam-se crianças e mulheres, que executavam tarefas padronizadas e recebiam salários inferiores aos dos homens (Motta, 2005, p. 28).

Isso porque como as crianças e as mulheres não tinham mão-de-obra qualificadas e por serem tratadas com desigualdades, eram submetidas a exploração por seus patrões e receberem salários bem mais baixos para poderem ajudar nos sustento da família.

Entende-se que como o país estava atravessando um período manufatureiro para um sistema totalmente novo, onde se buscava nos trabalhadores que tivessem algum conhecimento para poder operar as máquinas modernas, e ao mesmo tempo sem a preocupação em pagar salário digno as mulheres eram vistas como trabalhadoras que custavam pouco as indústrias. Segundo Pena (1981, p. 22), “a introdução de mulheres como trabalhadoras na indústria não pode, assim, ser entendida como uma forma de quebra de resistência que trabalhadores masculinos teriam oposto ao processo de desqualificação”. Como tal, “mulheres e crianças estarão sujeitas à mesma jornada de trabalho e ritmo de trabalho, inclusive noturno, com salários bastante inferiores” (Lamamoto, 2011, p. 138). Dessa forma, as mulheres não só eram exploradas pelo setor industrial onde trabalhavam horas sem parar, como ainda não tinham direito a um salário digno.

Para Bossi (2007, p. 122) “as perspectivas de promoção são praticamente nulas e o trabalho doméstico noturno impede que ganhem as horas extras. Na opinião dos

empresários, as mulheres são mais dóceis, aceitando salários com que um homem jamais se contentaria”.

A Revolução de 1930 trouxe uma nova era para as trabalhadoras, e o trabalho feminino foi então estudado pelo Ministro Lindolfo Collor, que expediu o Decreto nº 24.417-A de 17 de maio de 1932, sendo a primeira lei a cuidar da situação da mulher trabalhadora.

Outro marco importante da conquista das mulheres foi com a Constituição de 1934 – Era Getúlio Vargas – garantiu definitivamente à mulher o exercício do voto, além dos direitos políticos e de cidadania iguais aos dos homens, incluindo a ocupação de cargos governamentais. (Moraes, 2002)

Para o autor (Idem, p. 38):

Não se pode negar que o voto e a ocupação de cargos públicos, entre tantas outras conquistas femininas, são sinais de mais espaço na esfera patriarcalista, mesmo que esse espaço, como mostra a história, tenha sido construída com altos e muitos baixos. Por outro lado, é inegável também que o patriarcalismo cede, na maioria das vezes, quando consegue perceber alguma vantagem no que está sendo reivindicado pelas mulheres. Além disso, é bom não confundir o que existe por escrito nas constituições ou nas leis e o que acontece nas práticas sociais. É lógico que as leis deveriam condenar o sexismo, e os que as defendem (sempre homens) costumam enfatizar que todos são iguais perante a lei, mas isso não é o que de fato ocorre.

As desigualdades vividas no cotidiano da sociedade, no que se refere às relações de gênero, não se definiram apenas a partir do econômico, mas, conjuntamente a partir das relações culturais e sociais, formando daí as "representações sociais" sobre as funções da mulher e do homem dentro dos variados espaços de convivência, ou seja: na família, na escola, na igreja, na prática desportiva, nos movimentos sociais, enfim, na vida em sociedade.

Segundo Alarcão (2001) em um de seus debates no Congresso Internacional de Educação, destacou a escola como uma organização, e como tal: “Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”. Essa autora discute a necessidade do acompanhamento reflexivo das escolas nas mudanças sociais, pois considera que só assim a escola através do seu auto repensar-se poderá oferecer uma educação que venha suprir as necessidades e transformações sociais.

Nesse contexto se insere as questões de gênero que circundam intimamente os problemas que as escolas passam com relação às práticas educacionais no que diz respeito à educação das crianças de mulheres trabalhadoras.

Diariamente na sala de professores, pode - se constatar docentes a culpabilizarem apenas as mães pelo processo de educação dos filhos e filhas. No entanto, tais observações são infundadas, posto que não derivem de estudos teóricos, nem tampouco de pesquisas.

É nesse cenário que a escola tem que ser repensada, pois uma importante alteração tem ocorrido no campo trabalhístico da mulher brasileira e suas articulações com as questões de gênero merecem especial atenção.

Mesmo sendo maioria na população do país, a mulher exerce diversas atividades sendo dentro ou fora do seu espaço privado. É partindo desses princípios da importância histórico - cultural para o desenvolvimento humano que nos deteremos na pesquisa a qual busca desmistificar atitudes discriminatórias no espaço escolar que referendam a dominação masculina (Bourdieu, 2002) e negação de paternidade responsável, gerando a culpabilidade materna nas mulheres trabalhadoras-mães podendo influenciar diretamente na educação dos filhos e filhas.

A coragem de algumas mulheres abriu caminho para as gerações atuais. Trabalhar fora de casa, direito ao voto, poder se divorciar ter acesso à educação formal em todos os níveis representa direitos conquistados, conquistas feministas que envolveram a coragem de mulheres que revolucionaram os costumes e lutaram pela igualdade, contra a violência e a discriminação.

Surge assim na contemporaneidade uma nova imagem da mulher, com uma participação mais ativa na vida social. A luta pela sobrevivência determinou contradições nas relações familiares, no que diz respeito ao trabalho, com divisão das tarefas cotidianas necessárias para a obtenção dos alimentos.

Para Santos (2005, p. 303):

A globalização da economia tem vindo a ter um impacto significativo e multifacetado no espaço-tempo doméstico e, também neste caso, a posição das mulheres neste espaço é ângulo privilegiado de análise. O impacto tem a ver com o crescente emprego da mulher no sector industrial, com a forte participação do trabalho feminino no sector desregulamentado ou informal da economia e, finalmente, com a intensificação do trabalho doméstico à medida que a dívida externa de muitos países do Sul provoca queda dos salários reais e do nível de vida da grande maioria da população.

Com as mudanças que ocorreram nas últimas décadas do século XX, sobretudo no plano – sociopolítico e econômico relacionadas a globalização da economia capitalista interferiram na dinâmica e estrutura familiar, possibilitando assim mudanças em seu padrão tradicional de organização. Nesse novo processo, a família não é um simples fenômeno

natural, trata-se agora de uma instituição social que historicamente se modificou ao passar do tempo.

1.4 – AFAMÍLIA E A ESCOLA – UMA RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE

Durante décadas a relação escola-família esteve quase ausente das investigações efetuadas no campo educativo. O final da Segunda Guerra Mundial e a entrada na segunda metade do século XX trazem mudanças profundas com a chegada de novas condições sociais a induzir novas condições teóricas e de pesquisa empírica. De acordo com Montandon (1994), família e escola permaneceram alheadas uma da outra, em termos de interações efetivas uma vez que “os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade e nenhum lugar na escola” (Idem,p.189).

A expansão dos sistemas educativos torna-se simultânea com uma maior expansão da investigação em educação. É a altura dos grandes estudos extensivos, que darão origem a imensos relatórios, como o Coleman e o Jencks (Silva, 2010).

A alteração das condições sociais ajudou a refrescar preocupações teóricas e conceptuais com a subsequente construção de novos objetos de estudo (Silva, 2003).

A relação escola-família é vista atualmente como uma relação entre culturas (a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média, e a cultura local), o que pode levar a situações de sequência cultural e social, mas igualmente de distância, de cisão ou de embate cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica (Silva, 2010). Esta ótica vem de encontro ao de Tomaz Tadeu da Silva (1995), que refere que a equivalência antropológica entre culturas convive com a sua desigualdade sociológica, pelo que a relação entre culturas constitui uma relação de poder. Assim, a relação escola-família pode contribuir para fortalecer, manter ou abrandar diferenças sociais e diversidades culturais.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) confirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança). A importância da família é reconhecida como o lugar onde a educação acontece primeiro; a escola chega mais tarde e não o oposto.

Os pais, ou quem os substitui, surgem como primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos (art. 27.º, 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança); os professores aparecem como colaboradores, no sentido de “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (art. 29.º, 1. alínea a da referida Convenção) e o Estado surge, em último

lugar, como forma de “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças” (art. 2.º,1).

Marques (1993, p.55) afirma haver “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares”. Por sua vez, Musitu (2003, pp.148-150) faz alusão a estudos que atestam que a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família”. O autor afirma que

para além da colaboração directa entre pais e professores com metas específicas (...) alguns autores” encontraram “papéis construtivos para a colaboração dos pais (...): prestar atenção ao trabalho de casa, ser tutor em casa, aprender ao mesmo tempo que os filhos, reforçar os programas escolares, ser representante nos conselhos de turma, (...) ou exercer trabalho voluntário na escola (Idem, p.161).

Embora, cientes que a responsabilidade de educar, cabe particularmente às famílias, facilmente percebemos que a realidade social que vivemos torna impossível levar a cabo, com sucesso, essa tarefa sem apoios paralelos. Escola e família, pilares fundamentais da sociedade, mais que medir forças ou viver de costas voltadas, são “duas instituições condenadas a cooperarem numa sociedade [altamente] escolarizada” (Perrenoud, 1995, p.90).

Se, anteriormente, à escola era socialmente reconhecido o direito de tudo decidir sobre a educação das crianças, competindo às famílias apenas levá-las à escola, atualmente, a família “já não aceita com facilidade uma posição de subordinação obsequiosa perante os professores”, logo nasce um novo problema “quem controla quem” (Enguita, 2004, p.62). Segundo Perrenoud (2001, p.57) “na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos”. De fato, e de acordo com Alves-Pinto (1995, p.113), “na sociedade atual, a escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações”, socialização essa que não se reporta apenas aos jovens, mas também aos adultos que têm que ver com todo o processo educativo, designadamente os pais a quem a escola exige também “um verdadeiro processo de socialização relativamente aos seus papéis e à sua intervenção no processo educativo escolar dos seus filhos” (Idem, p.114).

Permanece, segundo Davies (1993, p.17)

um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”. Todavia, “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto.

Trata-se, assim, de uma função social da escola, que tem a percepção clara da sua autonomia. Para que os pais cooperem de forma gradual é essencial estreitar a ligação família-escola de modo a que sintam a escola como um espaço que lhes é afável e sintam eles próprios vontade de participar o mais possível na vida da escola, envolvendo-se na educação dos filhos, pois “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objectivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (Idem, p.79).

Contudo, existem pontos de vista muito diferentes acerca da participação dos pais na escola e são “estas diferenças [que] originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre pais e educadores seja produtiva e efectiva” (Musitu, 2003, p.158).

Hoje em dia existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade. De acordo com Montandon e Perrenoud (2001, p. 47), “as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline sem os anular e os instrua sem os privar da sua infância”. Para os autores a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva em casa. É na escola que se deve falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas e respeito ao próximo. De acordo com Pereira (2008, p.29), “a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”.

É muito importante que família e escola se unam na criação de uma “aliança” com vista a conseguirem ajudar educandos e conseqüentemente alunos, de forma a que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias.

Nestes espaços devemos estar atentos também aos laços entre família e escola, os quais devem ir além do controle meramente burocrático ou da aquisição, pelos alunos, dos conteúdos escolares. Ao invés da família ser chamada ou convocada na escola apenas quando as coisas não andam bem, quando as notas estão baixas, ou quando se precisa de

uma ajuda pontual, ela precisa ser encarada como co-autora do Projeto Político Pedagógico da Escola, ou seja, ser envolvida mais diretamente na concretização do mesmo.

Nesse sentido, pensamos com Mantovanini (*apud* Gentile, 2007, p. 35) quando esta destaca que: “Não dá para correr atrás de resultados de ensino sem pensar em reeducar os pais, que não conhecem a proposta pedagógica da escola, o que ela oferece aos filhos e como eles aprendem”.

Esse entendimento é ratificado por Macedo (*apud* Gentile, 2007, p. 35) quando este afirma que, “ninguém vai se sentir motivado a conhecer algo que não tem relação nenhuma com a vida”. Em outras palavras, o autor quer dizer que não dá para se interessar, participar mais ativamente da escola, se os pais não conhecem as diretrizes e propostas curriculares.

A busca por uma boa relação entre pais e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança. Um passo importante para a construção de uma parceria entre a escola e a família é, sem dúvida, a identificação desta como instituição educadora, tendo sempre o que transmitir e o que aprender, pois como diz Freire (1987, p. 68) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A escola precisa compreender que ambas educam e que medir forças com família só vai atrapalhar a aprendizagem das crianças. É importante, entender, que quando se trata de educar não existem fórmulas ou receitas prontas, assim como não se encontra, em lugar algum, soluções milagrosas para toda essa problemática que envolve a relação família e escola.

É necessário, portanto, ressignificar a relação pais e educadores, que ambas sejam capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, mas também de escuta, onde exista uma efetiva troca de saberes.

A vida corrida e dificultada pelo sistema capitalista faz da escola, a responsável maior pela educação dos indivíduos, levando os pais a um quase que “abandono” da responsabilidade na educação de seus filhos. São poucas as famílias, que estão acompanhando de fato seus filhos de forma a contribuir para o seu aprendizado.

Existe um número significativo de famílias, principalmente, das camadas populares, que se omitem em participar das reuniões de pais e mestres que não se interessam em saber como está o desenvolvimento do filho enfim, grande parte da família brasileira, está ausente do processo educativo das crianças, deixando para a escola o ônus de educá-las.

Sabemos que a família a cada dia vem se distanciando da sua função educativa, seja por falta de interesse, tempo ou apoio por parte da escola. Porém temos observado

certo jogo de empurra. Por um lado, a escola reclama a ausência da família do acompanhamento, do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para colocar limites aos filhos e da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais considerados importantes para a convivência em sociedade.

Por outro lado, a família reclama da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo mais voltado para a transmissão de valores e para a preparação do aluno perante os desafios não acadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho.

Diante desta realidade a escola deve buscar desenvolver ações para aproximar a família com intuito de elevar a participação da mesma na vida escolar dos filhos para que haja uma parceria em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida. O que na verdade falta é uma maior integração e comunicação entre a escola e a família para o preparo e o acompanhamento do que é passado para o aluno na sua vida escolar.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO

2.1 – A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

As relações de gênero são o resultado de um processo educativo e social, explícito e implícito. Os papéis destinados a cada um dos gêneros, numa determinada classe social, são traçados pelas percepções, normas e proibições explícitas, bem como através da comunicação e das práticas que diferenciam e agregam grupos. Neste sentido, Louro (1995, p.177) afirma que, mulheres ou homens, “somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas”.

A construção de identidades específicas, ao longo da vida, como mulheres e homens, é feita através da educação formal e não formal (Canário, 2005) iniciada logo na família e respectiva comunidade, e sedimentada através da leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, na prática social (Gohn, 1999). É nestes espaços de construção, com destaque para a família e a Escola, que se constroem as relações sociais e, concretamente, as relações de gênero (Schwendler, 2002)

Este estudo focaliza a mulher trabalhadora, na sua vivência contemporânea de uma multiplicidade de tarefas, entre o exercício de uma profissão e a responsabilidade familiar, de atender à educação de filhos e filhas. Por isso, interessa analisar como se constroem as relações entre mães e mestras, em uma escola pública, considerando as percepções dos diferentes actores envolvidos.

2.2 – PERGUNTA DE PARTIDA

Em investigação, a questão “expressa-se sob a forma de uma interrogação explícita relativa ao problema a examinar e a analisar com o objectivo de obter novas informações” (Fortin, 2009, p. 48). Neste sentido, relembramos a nossa Pergunta de Partida que irá orientar o tipo de investigação a realizar.

- **Qual a relação entre as representações de gênero de mães e mestras, em uma escola pública, no que se refere às responsabilidades maternas de mulheres trabalhadoras, na educação dos filhos e filhas?**

Em acréscimo, apresentamos as nossas subquestões:

- Como se constroem as relações pais, mães e mestras, frente à educação dos filhos e filhas de mães trabalhadoras?
- No nosso modelo de sociedade, de quem é a responsabilidade das atividades de cuidar, no que se refere à educação das crianças? Qual é a extensão dessas responsabilidades?

2.3 – OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo de um estudo indica a “principal intenção de um projecto” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26), ou seja, traduz o que se pretende alcançar com a investigação.

De acordo com a pergunta de partida definimos para este projeto um objetivo geral e alguns objetivos específicos.

Assim, como **objetivo geral** definimos:

- Averiguar como se constroem as relações entre mães e mestras, em uma escola pública, quanto às responsabilidades maternas de mulheres trabalhadoras, na educação dos filhos e filhas, de acordo com as percepções dos diferentes actores envolvidos.

Os **objetivos específicos** que consideramos centrais para esta investigação são os que enumeramos a seguir:

- Observar o posicionamento da escola, frente a nova demanda de mães trabalhadoras, responsáveis pela educação dos seus filhos.
- Mapear o quadro de mães trabalhadoras informais e formais, que possuem crianças na educação infantil da escola *lócus* da pesquisa.
- Descrever fatores e estereótipos de gênero, que interferem no exercício das responsabilidades da maternidade de mães-trabalhadoras.
- Investigar junto à comunidade pesquisada os papéis considerados paternos e maternos, no acompanhamento educacional de suas crianças.
- Debater em grupos de mães trabalhadoras as atribuições da mulher-mãe trabalhadora, na educação de suas crianças *versus* responsabilidade paterna.
- Registrar quais os padrões culturais que culpabilizam a mãe e estão presentes nas relações de gênero de uma escola municipal infantil.

2.4 – OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A investigação científica assenta num processo racional de compreensão, de fenómenos científicos, fundados na realidade (Fortin, 2009, p. 17). Constitui um processo

sistemático que conduz à aquisição de novos conhecimentos e que se baseia em três atos essenciais: a rutura, a construção e a verificação (Quivy&Campenhoudt, 2008). A rutura é o primeiro ato do procedimento científico e consiste em “romper com os preconceitos e as falsas evidências” (Idem, p. 26). A construção é o que “permite erguer as proposições explicativas do fenómeno a estudar e prever qual o plano de pesquisa a definir, as operações a aplicar e as consequências que logicamente devem esperar-se no termo da observação” (Bogdan&Biklen, 1994 p. 51). A verificação é um ato essencial uma vez que “uma proposição só tem direito ao estatuto científico na medida em que pode ser verificada pelos factos” (Quivy&Campenhoudt, 2008, p. 28).

A opção por uma abordagem qualitativa ocorreu em virtude do interesse da pesquisa em estar voltada para questões subjetivas, da realidade social, focalizando e sentimentos relacionados à maternidade. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes ao ato, o que proporciona uma compreensão da realidade para além dos fenómenos percebidos pelos nossos sentidos, trabalha com dados, que trazem para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os fatores e seus significados.

Recorremos a uma pesquisa de campo, de tipo exploratória e descritiva. A sua escolha se deu por permitir um contato direto do pesquisador com o grupo estudado, por tornar a pesquisa mais precisa e permitir o aprimoramento de ideias (Gil, 2002). A análise dos dados baseia-se no método qualitativo, que se fundamenta em uma estratégia baseada em dados coletados, em interações sociais e interpessoais, analisadas a partir dos significados de vários atores envolvidos na investigação.

2.5 – FONTES E RECOLHA DE DADOS

As fontes e recolhas de dados deste estudo contemplam entrevistas estruturadas ao corpo docente; um inquerito por questionário às mães; e planificação e concretização de atividades oficinais, em quatro sessões, em grupo focal.

Entrevistas

As entrevistas estruturadas incluem uma “série de perguntas feitas oralmente em uma ordem prevista” (Laville& Dione, 1997, p. 189). A sua finalidade será conhecer as percepções do corpo docente sobre as relações das mães-trabalhadoras entre si e entre as professoras e gestoras da escola. Espera-se ainda, com essas entrevistas, saber os modos

de conhecimento informal sobre a culpabilidade frente à educação dos filhos e filhas e responsabilidade paterna, das mães-trabalhadoras e docentes.

Questionário

Além da técnica acima citada, foi feita aplicação de questionário, que, de acordo com Chizzotti (2001), é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaborado, para serem respondida por um interlocutor, por escrito ou oralmente. No caso da nossa pesquisa optou-se por um questionário de tipologia mista, que contém questões fechadas e abertas.

Análise semântica do discurso

Para a organização e análise do material da investigação optamos pela análise do discurso, de forma a descobrir, segundo Trivinus (1987, p. 17), as “motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”. É muito importante considerar o contexto não só linguístico, mas também histórico, das expressões e conceitos uma vez que é essencial avançarmos para além do conteúdo explícito das mensagens, buscando compreender seu conteúdo latente, descobrindo as posturas ideológicas e as tendências que regem a vida social.

A leitura do discurso proporcionou condições de definirmos como nosso corpo de investigação as relações entre os papéis de gênero e a sua relação com a maternidade de mães trabalhadoras, ressaltando os interesses antagônicos que permeiam os discursos e práticas relacionadas ao atendimento educacional da criança. Para tanto elegemos como questão norteadora qual a relação entre as representações de gênero e a educação dos filhos e filhas de mães trabalhadoras.

Diante da proposta inicial deste trabalho foi proporcionado aos participantes do universo pesquisado encontros do grupo focal onde participaram dois grupos de mães trabalhadoras. Foi assim possível delinear a construção da culpabilidade exercida pela escola frente às mães-trabalhadoras, com relação aos seus filhos e filhas, como também traçar propostas de equidade de gênero e paternidade responsável, com o grupo de mães trabalhadoras e professoras/es da referida instituição pública escola.

2.6 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Caracterizar uma instituição escolar a princípio parece banal, mas no caso deste estudo, essa caracterização extrapola suas linhas arquitetônicas, pois pretendeu-

seapresentar um pouco da história da escola, dos sujeitos que as compõem e de sua comunidade escolar.

A escolha desta Escola de ensino ocorreu de forma intencional, pois, enquanto pesquisadora/professora observou a necessidade de desenvolver um estudo que contemplasse a participação dos pais no acompanhamento escolar de seus filhos (as).

A Escola Municipal em análise possui um espaço físico pouco adequado para a lecionação, em virtude de sucessivas adaptações. Miranda (2007, p. 20) nos lembra que “o espaço não é apenas um cenário, ele também faz parte da proposta pedagógica”. É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas. Essas relações que ocorrem dentro dos espaços escolares são de grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Tendo em vista que são nesses espaços que os alunos(as) passam atualmente cinco dias da semana, na maioria das vezes até sete horas diariamente.

A instituição em questão não possui um regimento escolar, dificultando o direcionamento das regras e bases administrativas. Porém, dispõe do PPP (Projeto Político Pedagógico)(2010)que deixa claro a importância de se desenvolver uma gestão escolar democrática primando pela participação de todos que fazem parte do quadro funcional da escola, para que atuem e colaborem ativamente no trabalho técnico-pedagógico, em busca da construção e transformação do conhecimento.

Outra preocupação do PPP é com a participação da família na escola, tendo em vista que muitos pais sobrevivem da Indústria Têxtil, a qual se constitui em principal fonte de emprego e renda do município. Este fato tem influenciado a cultura e a educação da população jardinense, ao priorizar o trabalho e secundarizar a educação formal, dificultando, assim, a melhoria do ensino aprendizagem.

Muitos trabalham mais de 10 horas por dia, não dispondo de tempo para acompanhar seus filhos na escola, outros mesmo que tenham tempo, consideram que sua participação não é importante, creditando ao professor a tarefa de educar sozinho seu filho.

Quanto à infraestrutura, a escola em estudo, não é a única que sofre com essa questão, pois a grande maioria das instituições de ensino espalhada pelo Brasil convive com a falta de espaço físico, um problema que afeta diretamente, o desenvolvimento da criança, sobretudo, das que frequentam a educação infantil. Nestas, o espaço tem que ser vivo dinâmico, lúdico, onde a criança se alimente, brinque, tome banho, ouça/conte história, se socialize, adquira conhecimento, tudo em um só lugar.

Sua estrutura física é composta de 05 salas de aula, 01 sala de vídeo que divide o espaço com sala de leitura, 01 diretoria, 01 secretaria que serve como sala de professores,

01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 dispensa, 06 banheiros para alunos (as) e um para funcionários (as), um pátio com as laterais cobertas e um pequeno muro.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino, noturno, atendendo a 375 alunos (as) distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Para atender a um número tão significativo e diversificado de alunos, a referida escola dispõe de um quadro funcional composto de: 01 diretora, 01 coordenadora administrativa, 02 supervisoras pedagógicas, 01 professor de sala de leitura, 01 professor do laboratório de Informática, 03 secretárias, 01 auxiliar de secretaria, 01 digitadora, 01 professor readaptado ainda sem função definida, 14 professores, 02 professores da sala de Atendimento Especializado, 02 fiscais de disciplina, 02 cozinheiras e 04 ASG (Auxiliar de Serviços Gerais), totalizando 38 funcionários sendo que a maioria possui habilitação necessária para atuar nos cargos que ocupam principalmente os professores e equipe pedagógica.

No que se refere ao espaço físico esta se apresenta diferenciada das demais escolas públicas existentes no município, considerando que em 2010 a escola foi amplamente reformada, com rampa e banheiro adaptado as pessoas com necessidades especiais, oferecendo assim melhores instalações físicas. No entanto, sua estrutura não é suficiente para atender a demanda, pois falta espaço para o desenvolvimento de atividades recreativas. Além disso, a escola não possui uma quadra de esporte, uma biblioteca com espaço só para funcionamento da mesma, um espaço apropriado para desenvolver os eventos escolares, pois parte do pátio é descoberto e quando chove molha ou faz sol neste espaço.

A dimensão, acesso e permanência das crianças na escola merecem atenção especial, sobretudo, com relação aos alunos com defasagem de aprendizagem. A escola tem 08 (oito) crianças com necessidades especiais com diagnóstico, elas são acolhidas nas mesmas salas, mas em horário contrário elas são acompanhadas no desenvolvimento de um trabalho diante das suas necessidades específicas, esse atendimento é oferecido na sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Diante desses fatos, podemos inferir que os problemas intra e extraescolar afetam qualquer instituição de ensino, até mesmo as mais amplas. A instituição em questão não possui um regimento escolar, dificultando o direcionamento das regras e bases administrativas. Porém, dispõe do PPP (Projeto Político Pedagógico) atualizado em 2011, ainda sendo revisado em 2012 e que não é utilizado pelos docentes. Sendo esse documento obsoleto.

Existe um número significativo de pais e mães, que se omitem em participar das reuniões de pais e mestres que não se interessam em saber como está o desenvolvimento de suas crianças enfim, grande parte dos pais e mães, está ausente do processo educativo, deixando para a escola o ônus de educá-las.

Por outro lado, os pais e mães reclamam da excessiva cobrança das professoras e professores para que se responsabilizem mais pela aprendizagem das crianças. A escola ainda sofre com a ausência de um currículo mais voltado para a transmissão de valores e para a preparação das crianças perante os desafios não acadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho.

Quadro 1 – Equipe Escolar e Frequência

Quantidade	Função e Vínculo Empregatício	Frequência
Uma professora	Diretora – Funcionária efetiva Cargo de confiança	Manhã, Tarde Noite
Uma professora	Coordenadora Administrativa Funcionária efetiva – Cargo de Confiança	Manhã
Uma professora	Sala de leitura Funcionária efetiva – Cargo de Confiança	Tarde
Uma professora	Laboratório de Informática Funcionária efetiva – Cargo de Confiança	Manhã
Duas professoras	IV Nível – Efetivas	Manhã
Duas professoras	V – Nível – Efetivas	Manhã
Duas professoras	1ª série – Efetivas	Manhã e tarde Uma por turno
Duas professoras	2ª série – Efetivas	Manhã e Tarde Uma por turno
Duas professoras	3ª série Uma Efetiva Uma contrato temporário	Manhã e Tarde Uma por turno
Dois professores	4ª série – Efetivos	Manhã e Tarde Um por turno
Duas professoras	5º Ano – Efetivas	Manhã e Tarde Uma por turno
Duas professoras	Sala de atendimento especializado – AEE / Efetivas	Manhã e Tarde Uma por turno
Uma professora	Supervisora pedagógica – Efetiva	Manhã
Uma supervisora	Supervisora – Efetiva	Manhã e Tarde
Duas	Auxiliar de Serviços Gerais – Efetivas	Manhã e Tarde
Duas	Auxiliar de Serviços Gerais – Contratada	Tarde e Noite
Dois	Fiscais de disciplina – Contrato	Manhã e Tarde
Duas	Cozinheiras – Contratadas	Manhã e Tarde
Uma	Digitadora – Contratada	Manhã e Tarde
Três	Secretarias – Efetivas	Manhã, Tarde e Noite
Uma professora	Readaptada – Efetiva	Manhã
Uma professora	Educação de Jovens e Adultos – Efetiva	Noite
Um	Vigia – Efetivo	Noite

Diante do quadro podemos observar que, para atender ao quantitativo de alunos (as) matriculados, a escola dispõe de funcionários que cobrem todos os turnos. Apenas deixando brechas com relação a utilização da sala de leitura e do laboratório, que só dispõe de um único funcionário, sendo que estes espaços deveriam funcionar nos três horários, incluindo a educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciamos este capítulo com a apresentação do diário de campo, dos encontros pedagógicos das entrevistas a professores de uma escola municipal, com cargos de coordenação e supervisão e a professoras de educação infantil. Seguem-se os inquéritos por questionário aplicados às mães e a descrição e análise das percepções das mães, em grupo focal, em relação a questões em debate.

Um fato curioso, que justifica o desenvolvimento de uma pesquisa que proporcione debates sobre as questões de gênero, é que o nome do município de Jardim de Piranhas se dá pelo fato de ser uma homenagem ao Rio Piranhas, mas mesmo após o ato de criação o então Padre Eymard L'E Monteiro e o bom senso registram como mais correta a forma Jardim “do” Piranhas, pois a preposição “de” confere um sentido torpe e inconveniente ao nome do município atualmente (Araújo, 1994). Sendo assim, o nome da cidade aponta para dois significados modificados apenas pela presença da preposição “de” dando a conotação de que piranhas são as mulheres que nascem em Jardim de Piranhas, segundo a fala/língua da população local.

3.1 – NOTAS DE OBSERVAÇÃO

Diário de Campo 08/2010

No intuito de descrever e compreender melhor a realidade pesquisada foi proposto à direção da escola que a pesquisadora estaria presente nos três turnos de funcionamento da escola, para que assim pudesse colher melhor dados para posterior análise.

Iniciamos a visita a escola no horário vespertino, precisamente às 12h30m. Quando chegamos, nos dirigimos à sala de professores, com o intuito de comunicarmos o que estávamos fazendo naquele momento e pedindo também a colaboração e compreensão de todos, quando solicitarmos informações. Os professores que estavam presentes aderiram ao objetivo da pesquisa e se dispuseram a contribuir com o que estivesse ao alcance deles. Após esse momento, nos dirigimos às salas de aulas, começando pelas salas da 5ª e 4ª séries. As salas dispõem de pouco espaço; a estrutura está deteriorada com paredes e portas rabiscadas e bastantes sujas, carteiras danificadas, o armário de sala de aula esta sem fechadura ficando apenas aberto e os materiais expostos.

Ao adentrarmos nas salas de aula, podemos observar que todas apresentam cartazes e materiais visuais expostos. As salas contam com um quadro branco, um armário, carteiras enfileiradas uma atrás da outra. Os alunos tanto da 4ª série quanto da 5ª série

estão com distorção de série idade, sendo que, para as salas da 4ª série os alunos devem estar com a idade entre 9 e 10 anos de idade e para a 5ª série devem estar com a idade entre 10 anos e 11 anos de idade. Mas a realidade ali encontrada foi de crianças de idade compatível com a série indicada juntamente com alunos de 14, 15 e 16 anos de idade.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu Artigo 24, item V, nos termos da alínea a prevê, “possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar”. Nos termos desta alínea, as escolas podem adotar maneiras que acelerem os estudos dos alunos que estejam em situação de atraso escolar ou defasagem série – idade. Esse mecanismo deverá ter uma programação específica, no sentido de proporcionar aos alunos com defasagem escolar a oportunidade para que possam avançar mais rapidamente em seus estudos.

Diante da LDB 9394/96, a escola em estudo não dispõe de alternativas para que os alunos em situação de distorção da idade e série possam avançar em seus estudos. Os alunos adolescentes encontram-se estudando com crianças e estes por sua vez acabam por cederem as brincadeiras, mando e desmando destes adolescentes.

Após a visita nas salas de aula, fomos ao encontro da pedagoga especialista que exerce a função de supervisora no turno matutino. Questionamos a idade e série dos alunos e a mesma relatou que a escola, em 2010, foi contemplada com o programa de aceleração que o município havia comprado, mas infelizmente nem todos os alunos obtiveram êxito permanecendo em séries mais atrasadas, invalidando os esforços da gestora e da equipe pedagógica.

Diário de Campo 12/08/2010

Nas salas em que funciona a educação infantil, o nível IV e o nível V, existem armários e uma mesa para as professoras; as carteiras são infantis com quatro lugares cada uma. Nas duas salas, as carteiras são organizadas em forma da letra U de frente para o quadro.

Ao adentrarmos na sala do IV nível, conversamos com as duas professoras, enquanto as crianças brincavam livremente. O número de criança é bem expressivo, chegando ao final do ano letivo com 45 a 46 alunos nesta sala de aula. Trata-se de um problema, que interfere na lecionação e no sucesso educativo, tal como confirmado pela professora titular. Quando perguntamos o que ela achava da quantidade de alunos e a mesma responde:

“Aqui nós temos muitos alunos, esse problema vem se arrastando por vários anos, nas reuniões de início de ano sempre colocamos em pauta sobre a superlotação e mesmo assim ao final do ano letivo são matriculadas mais de 40 crianças”.

Foi nossa intenção saber da sensibilidade da gestora em dividir a turma em dois turnos. A informação da entrevistada foi que tal não foi possível a partir de 2011, pois não havia mais de 20 alunos para cada turno. Ademais, após o surgimento do Programa Mais Educação, já no final do ano letivo de 2012, essa professora ficou sem sala e para que a mesma não ficasse sem fazer nada foi remanejada para a sala de informática. No entanto, no decorrer do ano letivo e com a implementação do Programa Federal Mais Educação, que visa estar com o aluno em tempo integral na escola, o laboratório foi cedido ao programa e a professora ficou sem sua função.

3.2 – RELATOS DOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS

Neste espaço, traçaremos uma visão de todos (as) que fazem parte do contexto escolar, exercendo funções docentes, tendo a responsabilidade de educar os filhos e filhas, de mães trabalhadoras, que ali estudam. A pesquisa em questão começou em 2010 pela necessidade de um aprofundamento da realidade local.

Para esta análise, utilizaram-se os encontros pedagógicos, onde participam, anualmente, todos os educadores da rede municipal de ensino. Referenciamos-nos, igualmente, num curso de capacitação, com ênfase nas questões inclusivas, onde palestrantes se remetiam aos pais e mães de filhos (as) estudantes das escolas, naquele município.

A Secretaria Municipal de Educação em Jardim de Piranhas promove anualmente, antes do início do ano letivo, um encontro onde reúne todos os professores da rede pública municipal de ensino, denominada “Semana Pedagógica”. Nesta semana, são convidados palestrantes que tenham trabalhos voltados à comunidade escolar, mesmo que este não seja feito dentro da instituição. No ano de 2010 o tema da palestra foi a relação família e escola. A palestrante foi uma psicóloga que atende no município de Jardim de Piranhas e recebe reclamações das crianças, pela escola, que são encaminhadas para uma avaliação.

As primeiras palavras exaltavam o papel da família e sua responsabilidade perante aos cuidados e a educação, pois sabia também do alto índice de evasão das escolas por parte dos estudantes. Em meio a uma de suas falas a psicóloga ficou exaltada e diz:

“Não é possível que Jardim de Piranhas continue com esse quadro caótico de mães que não dispunham de tempo para cuidar de seus filhos (as). Trabalhar é preciso, mas eles (crianças) não pediram para nascer.”

Em resposta a esta afirmação alguns professores comentaram:

“Concordo plenamente com a sua posição na escola em que eu trabalho essas crianças não tem acompanhamento nenhum dessas mães. Chegam a escola sozinhas e em sua maioria não trazem o material escolar, tem delas que eu sou professora do filho dela o ano todo e nunca vi essa criatura na escola”.(Professora A)

“Fico prestando atenção que as mães não vem buscar os filhos são os avós que pegam e quando eles ficam assim na idade de sete (07) anos a cima nem mais a avó vem pegar e deixar eles vão e voltam da escola sozinhos.”(Professora B)

“Eu vejo que essas crianças festejam o São João sozinhas na escola as mães nem sequer param de trabalhar para estarem na festa em que o filho ira se apresentar, são coisas assim que nos faz refletir sobre o papel da mãe com o cuidado com os seus filhos.”(Professora C)

Analisando o discurso transcrito, das três professoras, é concordante a falta de apoio da família, em especial das mães, no que concerne à vida escolar. O destaque conferido à ausência da mãe, tanto no acompanhamento no trajeto casa-escola-casa, como quanto à presença em ocasiões especiais, como festas joaninas, remetem para uma percepção fundada no estereótipo da mãe presente. Como afirma a psicóloga, em face de condicionalismos inerentes a poucas horas de atividades letivas, é imprescindível o apoio das mães, para o sucesso educativo dos seus filhos.

A outra exposição que faremos se deu na formação continuada, proporcionada pela Secretaria de Educação a todos os professores (as) da Educação Municipal. A palestrante convidada falou sobre a inclusão de crianças, com necessidades especiais, nas salas de aula, no ensino regular de ensino.

A palestrante iniciou sua fala enfocando a importância da criança, com necessidades especiais, inserida na escola, mantendo contato direto com outras crianças, que não possuem limitações. Falou, igualmente, da importância que a escola exerce dentro deste contexto, para receber essas crianças. Em acréscimo, a palestrante destacou que, quando fala “escola”, engloba todos os funcionários, seja fiscal de disciplina, merendeira, secretaria, ou seja, todos que tenham contato direto ou indireto com a criança. Todos deverão estar capacitados para incluir as crianças no universo escolar.

Em convergência com a educação inclusiva, a palestrante se remeteu aos cuidados familiares, e relatou que as mães devem ser cúmplices, no processo de inclusão dos seus filhos, no ensino regular de ensino. Assim sendo, é responsabilidade das mães levarem e acompanharem os seus filhos na escola, até que o professor possa compreender as suas necessidades facilitando, o desenvolvimento do trabalho do professor.

3.3 – AS ENTREVISTAS

3.3.1 – À Equipe Gestora

Na nossa pesquisa entrevistamos a gestora da escola municipal em análise, a coordenadora e a supervisora pedagógica. As entrevistas encontram-se transcritas em anexo, pelo que, apenas incluiremos excertos exemplificativos.

A entrevista começou pela indagação dos motivos que os levaram a optar por trabalhar no magistério infantil. (ver anexos).

Todas as entrevistadas sublinharam a influência do fator financeiro, na escolha e exercício da profissão. No caso concreto da gestora, esta manifestou, que na época não teve muita opção de escolha, mas que gosta de estar trabalhando no magistério. Encontra-se muito próxima da aposentação, tendo sempre trabalhado na educação infantil.

Como razões de satisfação profissional, enumerou:

“A primeira é transformar o nosso alunado, a segunda pode ser a contribuição com o aprendizado dessas crianças e a terceira é a questão de ser útil, poder ter uma profissão, trabalhar fora de casa e ter o meu próprio sustento”.(Gestora)

Por sua vez, a coordenadora referiu que começou a trabalhar para ajudar na renda da casa, e que este trabalho acabou por constituir a sua independência financeira: *“Meu marido aceitou por que ajudava na renda da casa, hoje tenho 20 anos de educação e estou separada e vivo deste salário e me sustento sem precisar de marido”.* (Coordenadora Pedagógica).

No que se refere à terceira entrevistada, a supervisora pedagógica, disse que só começou a trabalhar na educação infantil em 2011, gostando do trabalho que desempenha, pelas relações positivas que se estabelecem entre as crianças e com os professores, tendo em vista o desenvolvimento infantil: *“Com relação aos três motivos: Facilidade em desenvolver um trabalho com as crianças elas são mais adaptáveis, os professores são comprometidos e em terceiro com muito pouco você desenvolve as crianças”.* (Supervisora Pedagógica).

Questionada sobre a imagem que têm do que é ou, deve ser, um docente da educação infantil, a gestora realçou a qualidade da paciência, face ao público infantil: *“Eu penso que é um professor que deve estar sempre paciente, pois criança dá muito trabalho e pergunta a mesma coisa várias vezes”.*(Gestora).

Por sua vez a coordenadora referiu o fato da necessidade de competências docentes para lidar com as crianças menores.

“Antigamente ninguém queria ser professor da educação infantil por que não tinha reconhecimento nenhum por parte do governo, até o salário era menor, mas agora que o salário é igual todo mundo quer ser da educação infantil que acham os meninos melhores de se lidar, não dão tanto trabalho quanto os grandes”. (Coordenadora Pedagógica).

A opinião da supervisora pedagógica focalizou a atualização docente e estratégias de motivação e de desenvolvimento, “procurando novas maneiras de desenvolver as crianças dentro do espaço lúdico”.

Passando à questão de gênero dos docentes que tiveram na sua infância, a gestora explicitou:

“Quando eu era pequena, na educação infantil não existia professor homem na educação infantil... até porque acho errado. Aqui já tive um professor homem, mas fica sem jeito, quando precisa levar menina para o banheiro é melhor que vá a professora, nunca o homem. As mães já reclamaram, mas não tenho o que fazer, ele é concursado e, graças a Deus, ele foi pra outra escola”. (Gestora).

A coordenadora referiu que a sua entrada na escola foi tardia, pois a alfabetização principiava em casa, sendo continuada na escola com professoras, ou no caso de alunos de idades mais avançadas, com professores na sua maioria padres. *“As vezes a gente se alfabetizava em casa e, quando chegava na escola, já tinha dez anos e, naquela época, só existia professora com crianças.... os professores que eram na maioria padres eles lecionavam no ginásio já aos adolescentes”.* (Coordenadora Pedagógica).

Em concordância, a supervisora descreveu, no seu percurso escolar, uma docência no feminino. (ver anexo)

No cotidiano profissional, nunca sentiu discriminação pelo fato de ser mulher, dado que no ensino fundamental predominam docentes do sexo feminino. Ora, essa constatação leva a que, pelo menos, nesta profissão, a mulher não se sinta discriminada (ver anexo). Na realidade, como sublinhou a supervisora, a discriminação existe, nesta profissão, mas em relação aos homens.

Todas as entrevistadas apontaram dificuldades, sobretudo aspectos financeiros e pedagógicos. De fato, como afirma a gestora, o salário é muito baixo, face à responsabilidade de educar tantos alunos. Nem sempre há disponível o material pedagógico ou os cursos de formação contínua necessários:

“Até o momento não acho uma profissão com muitas facilidades tudo na educação é sofrido, se é salário é sofrido, se é infra-estrutura é sofrido, se é material

pedagógico é sofrido então temos muitas dificuldades, mas sobrevivemos daqui e temos que agüentar o tranco como diz o matuto". (Gestora).

Em contraste, a coordenadora apontou igualmente facilidades, tais como a possibilidade de fazer a diferença, pois o professor pode mudar algumas condições de ensino- aprendizagem, numa perspectiva de relativa autonomia.

"Já com relação as facilidades é a condição de poder mudar quando necessário quando algo não anda bem, como no caso da recreação dos alunos, ou até mesmo com a alimentação ou até mesmo com a forma pedagógica de atendermos os nossos alunos podemos mudar".(Coordenadora Pedagógica).

Tanto as gestoras como a coordenadora referiram ainda não ter qualquer constrangimento pessoal em ficar integralmente na escola, em oposição à supervisora, que assinala uma sobrecarga de atividades que a impedem de usufruir mais tempo com a família. (ver anexo).

Questionada sobre a sua relação com as mães e os pais dos seus alunos, a nossa entrevistada realçou a ausência da maioria dos encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos, incluindo em festividades importantes. Frequentemente, os alunos ficam sozinhos, durante e no final das atividades, tendo a escola de responsabilizar-se pelo acompanhamento dos mesmos.

"Tem mães aqui que os filhos de quatro anos de idade participa dos festejos escolares sozinhos, temos um caso aqui que o aluno com essa idade terminou a festa junina e ninguém veio buscar sendo preciso que agente... o corpo docente da escola fosse levá-lo em casa". (Gestora).

"se o pai nem a mãe comparecem na escola eu que me rebole e converse com eles pra resolver problema de comportamento dos filhos e muitas vezes os pais não gostam que agente chame atenção".(Coordenadora Pedagógica).

Questionadas sobre a sua relação com os alunos e alunas, todas responderam que tentam o mais possível uma relação próxima, embora alguns deles as vejam, como refere a supervisora *"de cara retorcida como se fossemos inimigo deles"* (ver anexo)

No que diz respeito à sua relação com as mães e pais dos alunos, verificamos que todas assumem que têm uma maior relação de maior proximidade com as mães e até mesmo com as avós, do que com os pais.

"Na nossa realidade escolar poucos pais na figura masculina freqüentam ou estão presentes na vida escolar dos seus filhos, a maioria das mães são separadas e também quando engravidam não pedem aos companheiros para registrarem os filhos e os homens se aproveitam disso e tiram o corpo fora e eximem da responsabilidade de pai". (Coordenadora Pedagógica).

3.3.2 – Às Professoras de Educação Infantil

Neste item, as entrevistas realizadas a duas professoras de educação infantil, serão objeto de análise descritiva comparativa, a partir do discurso de ambas. A finalidade é descortinar as concepções, relativas ao ensino-aprendizagem e à relação escola-família. Consequentemente, iniciamos as entrevistas pela identificação e caracterização das docentes, seguindo-se questões abertas, sobre o processo educativo e o envolvimento dos pais.

Com o propósito de preservação da identidade das professoras chamaremos de Coruja Pintada e Coruja Caboré, dado o contexto de educação infantil em que se inserem.

Em termos biográficos, podemos dizer que a Coruja Pintada tem 48 anos é casada, considera-se de cor parda, concluiu o nível Superior em Pedagogia pela UVA – Universidade Vale do Acaraú com o apoio da Prefeitura Municipal que viabilizava bolsa de estudo, pois a Universidade funciona em Caicó em regime privado. Concluiu o nível superior no ano de 2009. Quando iniciou sua docência foi na educação infantil. Com o passar dos anos foi professora alfabetizadora, ficou na sala de vídeo e leitura por 4 (quatro) anos, fecharam a sala de vídeo fazendo com que assumisse a sala de aula da educação infantil em 2010. No ano de 2012 a sala de vídeo e leitura foi reativada, mas por força política a Coruja Pintada não retornou a sua atividade anterior. É casada, tem um filho e duas filhas.

Por sua vez, a Coruja Caboré tem 31 anos, é solteira, considera-se de cor branca, concluiu o nível superior em pedagogia no ano de 2005 é especialista em psicopedagogia. Leciona na educação infantil há cinco anos, ensina em outra escola sendo em uma creche com crianças de 0 a 3 anos de idade. Trabalha semanalmente 60 horas, não tem filhos.

No que se refere às percepções sobre o ensino-aprendizagem (parte B da entrevista), quando questionadas sobre a opção de trabalharem no magistério infantil, a Coruja Pintada foi bem enfática.

“Na época que comecei a trabalhar fui chamada a ficar na sala de aula, eu tinha o magistério e não precisava de concurso. O prefeito chamava por conhecimento e era uma profissão que ninguém olhava muito, e principalmente para ser funcionária municipal que atrasava o salário, além de ser muito pouco o valor que eles pagavam. Os três motivos que vejo para eu ter aceitado naquela época era por causa da oportunidade, pois ficava em casa com meus filhos e o dinheiro do marido era pouco; o segundo é que os alunos não davam tanto trabalho, eles chegavam sentavam e assistiam aula, e o terceiro lugar foi a falta de opção; não tinha outra coisa, as mulheres lavavam roupas pra fora ou costurava aqui mesmo em Jardim de Piranhas já existiam algumas fábricas de fiar, mas os empregos era mais pros homens e quando tinham, as mulheres não trabalhavam muito fora por causa dos maridos”. (Coruja Pintada)

Por sua vez a Coruja Caboré foi bem mais sintética: *“Identifico-me com as crianças dessa faixa etária, elas são mais dóceis e conseguimos sempre os nossos objetivos”*. (Coruja Cabaré).

Em comparação, ressalta a diferença etária entre as docentes. Enquanto a primeira descreve uma época do Brasil em que a educação infantil era pouco considerada e mal paga, a segunda inquirida, apenas reporta a idade dos alunos, pela facilidade de orientar crianças nesta idade. Há ainda a sublinhar a forte questão de gênero que emerge no primeiro discurso, sobre as funções da mulher, naquele contexto, enfatizando “o aspecto relacional das definições normativas da feminidade” (Scott, 1995, p. 75).

Questionadas sobre as percepções que tinham acerca da docência no magistério infantil, a Coruja Pintada diz-nos que:

“Hoje é muito difícil, porque os pais querem que os filhos saiam lendo logo com (05) cinco anos de idade. O Governo diz que é um processo e os professores das séries iniciais do primeiro ao terceiro anos querem esses alunos já lendo para não ter trabalho de ensinar. Aí fica difícil, ninguém sabe mais o que fazer, e com essa indecisão quem sofre é a imagem do professor que todo mundo fala mal, diz que os alunos são analfabetos por que na educação infantil ninguém ensina mais a ler”. (Coruja Pintada)

Por sua vez, a Coruja Caboré diz-nos que: *“Um profissional sem muito valor tendo em vista que a educação infantil para a maioria das pessoas é só para o professor cuidar dos alunos”*. (Coruja Cabaré).

A culpabilização dos docentes, relativamente à falta de competência leitora dos alunos, revela o problema da insatisfação docente, quer a nível profissional, quer pessoal. Estes professores têm plena consciência do pouco valor que lhes é dado, como profissionais da educação. Tal pode originar “sintomas de desmotivação e tensões profissionais”, o que está de acordo com o estudo efetuado por Lopes (2001).

Quanto a terem algum professor do sexo masculino, na infância, a Coruja Pintada mencionou que estudou *“num colégio de freira e lá não entrava homem”*, enquanto a Coruja Caboré explicou que, *“apenas professora, na época acredito que professor não trabalhava com crianças pequenas”*.

Quando questionadas se, no seu cotidiano profissional são discriminadas, pelo fato de serem mulheres, ambas concluíram que no Magistério infantil grande parte dos profissionais da Educação são do sexo feminino e, como tal, não existe qualquer tipo de discriminação.

Diante do questionamento sobre quais as facilidades e dificuldades que encontram no exercício da profissão, mencionaram, como facilidades, a atribuição do mesmo nível e programação e, como dificuldades, as exigências interciclos, pois é difícil que as crianças

transitem da educação infantil para o ensino fundamental, a saberem ler. Ora, a competência de leitura é fundamental, pela transversalidade nas diferentes áreas do saber, constituindo um pré requisito para o desenvolvimento pessoal, social e escolar (Sim-Sim, 2007).

A propósito do tipo de conciliação entre a sua vida profissional e pessoal, Coruja Pintada diz-nos que

“Corria muito pra dar conta de casa e dos meus filhos. Meu marido reclamava e as vezes pedia pra eu deixar de ser professora. Achava que a casa podia desandar, mas no fundo eu gostava e me sentia útil. Agora nem tanto que as filhas já são casadas e só tenho o mais novo e o marido”. (Coruja Pintada)

“Mas quando eram todos pequenos sofri muito só trabalhava a tarde, hoje trabalho pela manhã que é mais frio. Mas na época que meus filhos estudavam eu dava conta da casa, da roupa e ainda colocava pra estudar e assim todos ele terminaram o segundo grau e uma é formada e é professora também”. (Coruja Cabaré)

Por sua vez, Coruja Cabaré refere que:

“Tenho que me organizar para poder fazer as coisas fora do meu horário de trabalho, pois o tempo em sala de aula e fora dela já consome o dia todo. Como é o caso do planejamento, que passo a tarde planejando o dia posterior e as vezes a aula não dá certo, por causa da infraestrutura ou até mesmo por causa dos móveis que dificultam a realização de algumas atividades”. (Coruja Pintada)

A importância destes dois excertos discursivos, é inegável, tendo em conta temáticas de identidade de gênero, sujeição e afirmação do sujeito, como estratégia de resistência em contextos de mudança social (Foucault, 1993). A realidade opositora de uma sociedade que desvaloriza o trabalho da mulher e de maridos que não querem que as mulheres trabalhem fora de casa, é ultrapassada pela Coruja Pintada. Como afirma Tourine (2007), “a afirmação do ser positivo das mulheres permite-lhes uma auto-estima maior, transformando-as em atrizes da própria vida e da vida de todas e de todos”.

Sobre a relação existente com os seus alunos e os seus pais, Coruja Pintada respondeu:

“Bem, na realidade não existem pais, só mães, avós ou responsáveis. Tenho (30) alunos(as) dentre os quais (03) tem necessidades especiais e deixam a turma bem desorganizada. Trabalho com uma auxiliar, mas não paramos um só minuto. A minha relação com os alunos eu considero boa, mesmo que tenha muito trabalho e eles não param para prestar atenção às vezes consigo controlar a turma. Com relação ao relacionamento com os responsáveis, mães e pais é meio conturbada porque digo na cara quando o filho (a) dá trabalho as mães são a maioria, elas sempre vêm buscar os filhos e não gostam que eu reclame deles. Elas sempre vão a direção ou na supervisão, mas nem ligo. Cada um que cuide dos seus filhos. Eles dão trabalho e eu digo na cara do aluno, as meninas são as

mais comportadas mais os meninos dão trabalho por dois cada um”.(Coruja Pintada)

Por sua vez, Coruja Caboré refere que:

“Minha relação com as mães é muito boa, sempre que preciso me atendem e participam em sua maioria da vida escolar dos filhos (as).E também é com os pais que aparecem, pois nem sempre os pais participam da escola ou até mesmo da vida dos filhos em casa, pois a maioria das mães vivem sozinhas ou com outros companheiros que não é o pai dos seus filhos. Relaciono-me muito bem com meus alunos cheirando eles e sempre quando necessário chamo atenção mas também demonstro carinho”. (Coruja Cabaré)

Quando questionadas sobre a problemática do baixo índice de aprendizagem dos alunos, a Coruja Pintada responde:

“Dos pais. A professora esta na sala e prepara a aula, mas os alunos dão muito trabalho não param quietos, não respeitam nem o professor. No meu tempo não era assim não, neguinho desse trabalho pra ver, ficava de castigo no milho, mas hoje as mães não ligam pros filhos a rua cria são soltos fazem o que querem, e dou graças a Deus por estar perto de me aposentar não aguento mais, e a escola (equipe pedagógica) fica cobrando muito que essas crianças saiam da educação infantil lendo alguma coisa e deixa tudo nas costas do professor, mas não cobra a família por que não adianta nada fazer isso por que eles não ligam mesmo.”(Coruja Pintada)

Na relação escola-família, sobressai a ausência do pai e a presença, no feminino, de mães e avós. Silva (2010, p. 8) define“ a relação escola-família como sendo constituída por uma dupla díade: as vertentes lar e escola e as dimensões de actuação individual e colectiva”. Acrescenta ainda que

se trata de uma relação entre culturas (a cultura escolar, maioritariamente letrada, urbana e de classe média, e a cultura local), o que pode levar a situações de continuidade cultural e social, mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação. (Ibidem).

Esta oposição é evidente nos comentários das professoras, relativamente à ausência de um trabalho colaborativo, entre a família e a escola, afetando o empenho de crianças e pais, na aprendizagem. Por isso, a Coruja Caboré refere que o problema está em, atualmente, as crianças não terem qualquer interesse pela escola, o que acaba por se refletir no fraco rendimento escolar. Segundo a inquirida *“antigamente era mais fácil, mas vejo que agora quase nada interessa a essas crianças”*. É ainda por si referenciada quer a gestão, quer, implicitamente, as políticas educativas: *“A nossa realidade é muito difícil tendo como parâmetro que temos dois retro projetores e quase não utilizamos é como se fosse um*

entreve da gestão por não ser democrática e acreditar que tudo é difícil não avançamos.”
(Coruja Cabaré).

Sobre as alterações às políticas educativas, e ao seu impacto na Escola, a Coruja Pintada comenta:

“Só muda se tiver mais dinheiro e olhe lá que não tem quem queira aguentar filho dos outros. (...) as orientações pedagógicas, com relação a aprendizagem dos alunos, é muito fraca, as supervisoras só passam textos para reflexão e pronto, não sabemos o ponto de partida e o de chegada”. (Coruja Pintada)

Esta dispersão, na percepção das duas docentes, é originada pela falta de organização e coordenação do trabalho pedagógico, a nível micro, em sala de aula, e a nível macro, pela inconsistência das políticas educativas (Stoer & Magalhães, 2005), face a comunidades educativas com muitos alunos, com dificuldades de aprendizagem, e sem o desejado apoio familiar.

Em resultado, há alguma insatisfação das professoras, face a um quotidiano educativo exigente, num esforço constante de ultrapassar condicionalismos e resistências do meio.

3.4 – PERCEPÇÕES DAS MÃES PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS

3.4.1 – Caracterização das mães participantes

As mães que participaram nos grupos focais foram convidadas para alguns eventos de consciencialização coletiva, dos quais destacamos uma palestra, organizada pela secretaria de educação do Município de Jardim de Piranhas. Foi convidado o Profº Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza do Centro de Ensino Superior do Seridó, Campus de Caicó, para ministrar a palestra “Responsabilidade dos pais para com os filhos”, destinada aos pais e responsáveis educativos. Esta palestra teve o intuito de chamar atenção dos pais e educadores das crianças em idade escolar para suas responsabilidades.

A palestra contou com um número significativo de mães (ver fig. 1). Os pais, que trabalham na indústria têxtil, muitos por mais de 10 horas diárias, faltam tempo de fazer o acompanhamento escolar do filho. Além disso, muitas mães educam seus filhos, sozinhas, pois a ausência da figura masculina, seja do pai, ou do padrasto, é uma realidade que se faz presente em muitas famílias jardinenses.

Têm-se, assim, famílias chefiadas por jovens mães solteiras, mulheres separadas ou viúvas. Enfim, a família se transformou numa complexa rede de relações entre filhos, irmãos, meio-irmão, irmãos adotivos, madrastas, padrastos, pais com filhos adotivos;

famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos, e decidiram ter outros filhos dessa união, tios, avós.

Na análise do inquérito por questionário, com o intuito de preservarmos a identificação das mães estas serão identificadas através de M 1 a M 6 para o primeiro grupo. E para o segundo, de M 7 a M 12.

Primeiro Grupo Focal

M1: tem 20 anos, é de cor branca, e trabalha fiando rede é casada e estudou até o fundamental primário concluindo a quinta série. O chefe da família é o marido que tem a renda maior, é dele toda a responsabilidade na maioria das contas mensais. Na criação dos filhos ela relata que a mãe contribui já que deixa e pega seu filho na escola e quando precisa ela vai aos festejos já que ela esta na fabrica.

M2: Tem 26 anos de idade, é de cor branca, e tem como profissão fiadeira (tece fios de rede), considera-se casada, mas nunca casou civilmente, vive com o pai de sua filha, estudou apenas o primário, ajuda na despesa do lar, mas quem tem a maior parte das despesas do lar é do marido, conta com a ajuda de sua mãe para cuidar da filha quando está no trabalho.

M3:A mãe M3 tem 31 anos, tem cor branca, sua profissão é costureira, é casada e estudou até o quinto ano do ensino fundamental, é mulher chefe da família e conta com a ajuda da sogra para cuidar dos filhos enquanto trabalha.

M4: Tem 36 anos de idade, trabalha fiando rede é amasiada e estudou até a terceira série, não é mulher chefe de família e tem uma renda de menos de um salário mínimo, conta com a irmã quando precisa que fiquem com os filhos.

M5: Tem 29 anos de idade é de cor branca, e tem como profissão tiradeira de fiapo (tira fiapo de pano de prato). É amasiada e estudou até o ensino fundamental menor fazendo até a terceira série. Não é a chefe de família. Tem a renda familiar em torno de um salário mínimo. Conta com a ajuda de uma irmã para cuidar dos filhos. Relato:

“Sim, tenho preciso que alguém vá buscar os meus filhos na escola eu só sozinha por que o pai deles nem liga muito e se eu não dê meus pulos já viuné os meninos vão ficar o dia todo na escola. Eu conto com a ajuda da minha irmã ela não esta trabaiano e assim vai buscar os meninos”. (Mãe M5)

M6: Tem 46 anos de idade, é de cor parda e trabalha em tear na linha de controle de qualidade, é casada e estudou até o ensino fundamental maior concluindo o oitavo ano. É chefe de família e tem renda familiar entre dois e três salários mínimos. Conta com a

ajuda da avó dos filhos na criação dos mesmos. *Relato: “Sim, preciso da ajuda da avó dos meus filhos tenho três no total o menor é que esta na educação infantil”.*

As mães que participaram do Grupo Focal I têm idade entre 20 e 46 anos. Pode-se observar que todas, sendo ou não chefes de família, participam das despesas da casa com 50%, havendo aquelas que cobrem toda a despesa da casa e que participam parcialmente das despesas, com 50%. Todas as mães contam com a ajuda de um familiar na criação dos seus filhos. Mesmo trabalhando em casa, com responsabilidade nas despesas do lar, precisam ter alguém para ajudar nos cuidados com os filhos. Podemos assim perceber que a ajuda vem de familiares, que não o pai, em nenhum destes casos.

Segundo grupo focal

Esse grupo focal foi constituído com mães que trabalham no mercado informal, ou seja, não tem carteira assinada e trabalham em casa.

M7: Tem 22 anos de idade é de cor branca, e tem como profissão costureira, é amasiada e estudou até o fundamental menos concluindo assim o terceiro ano. Não é mulher chefe de família e tem renda familiar entre um e dois salários mínimos.

M8: Aos 37 anos de idade é de cor parda, e tem como profissão fazer mamucaba em redes, é amasiada e estudou até a terceira série do ensino fundamental menor, é mulher chefe de família a renda familiar é em torno de um salário mínimo e meio contando com o Bolsa família dos filhos.

M9: Tem 33 anos é de cor branca, e trabalha em casa pintando pano de prato, é casada. Estudou até o terceiro ano, é mulher chefe de família, tem uma renda familiar que chega a um salário mínimo.

M10: Tem 18 anos de idade trabalha costurando acero de pano, é casada e estudou até a 5ª série, mas não concluiu, não é mulher chefe de família e tem a renda familiar entre um e dois salários mínimos.

M11: tem 31 anos de idade é de cor branca e trabalha vendendo dindim em casa é amasiada e estudou até o segundo ano do ensino fundamental menor. Não é mulher chefe da família, a renda familiar é de uma a dois salários mínimos.

M12: Tem 19 anos é de cor branca e trabalha em casa vendendo cartão de recarga de celular, é casada e estudou até a 7ª série. Não é mulher chefe de família. A renda familiar da casa fica em torno de um a dois salários mínimos quando o marido faz serão na fábrica.

As mães do Grupo focal II estão entre a faixa etária de 18 anos de idade a 37 anos, sendo mulheres novas com responsabilidades dos afazeres domésticos e financeiros. Em sua maioria, não são chefes de família, mas ajudam em parte nas despesas da casa.

Mesmo o marido trabalhando e sustentando parte da casa, as mulheres entram sempre com a contra partida, seja com compras diárias de pão, leite e outras necessidades do dia a dia. Nunca ficam isentas da participação das despesas do lar.

A vida das mulheres teve avanços consideráveis desde a revolução feminina de 1960. No entanto, pode-se compreender que apenas nas classes mais abastadas emerge o cenário da mulher independente e autônoma, similar aos dias atuais. Quando questionadas sobre o auxílio de terceiro, na criação dos filhos, as mães em 50% respondem que precisam de ajuda de familiares; no entanto, as outras 50% relatam que não precisam e, por isso, não trabalham fora de casa para poder ficar com os filhos.

3.4.2 – Percepções individuais das mães participantes

Iniciando a análise das respostas ao inquérito por questionário, sobre a relação escola-família, e em resposta à questão se foram chamadas à atenção, pela professora, para cumprir o seu papel de mãe, obtivemos os seguintes comentários selecionados:

“Nunca uma professora me disse qual a minha obrigação mas percebo quando tem reunião na escola que a minha mãe vai já que eu estou trabalhando que as professoras colocam culpa na criação dos filhos apenas na mãe eu nunca vi dizer que o filho deu trabalho e o pai foi chamado na escola é sempre a gente. As professoras reclamam se a tarefa não for feita ou se a minha filha um dia chega atrasada ou minha mãe vai buscar meia hora depois do horário, sempre tem alguma coisa errada e isso é porque a minha filha é calada e muito calma não briga na escola e nem é de sair do cantinho dela”. (M1)

“Sim, já fui chamada a atenção por causa que meu filho, é bem rebelde e briga muito na sala de aula e a professora cobra de mim, que eu faça alguma coisa. Pra ser sincera eu não vou a escola esse ano eu acho que tive de ir só essa vez quando mandaram me chama mas só essa nunca mais eu fui”. (M3)

“Tenho quatro filhos no total, os dois mais velhos que já tem um com dezesseis e o outro com dezessete anos, eles nasceram quando vivia com meu primeiro marido, foi um casamento que não deu certo e morava dentro da casa da minha sogra. Era tudo muito difícil e ele era muito bruto e me batia na frente dessas crianças eu sofri muito dele e assim me separei como não tinha pra onde ir deixei os meninos com a minha sogra. Ai ele não queriam estudar ficavam fora da escola e eu fui chamada muitas vezes até que eles foram pro ginásio e pronto ai fazem o que querem não tem quem se incomodem e proíba nada lá”. (M4)

“Já sim eu tenho um menino que da trabaho ele sai de casa e já vai na intenção e não quer escrever é tão piquininim e já da trabaio fico até cum vergonha da professor que nem tem o que eu fazer eu reclamo e não insino isso a ele de dar nos colegas mas nem adianta que ele bate”. (M5)

“Já fui apenas uma vez e foi o ano passado quando me separei do pai do meu filho desse que é pequeno. Aí ele ficou muito revoltado e ficava brigando na escola. Aí a professora sempre reclamava quando eu ia deixar ele lá na sala até passei um tempo sem ir, ai voltei pro pai dele e ele melhorou muito na escola. (M6)

“Sim, muitas vez quando tinha uns menino aqui que era pequeno agora eles tão no ginásio”. (M8)

“Sim, mas a cupa não foi do meu minino não é que judiaram dele ai ele se defendeu que todo mundo sabe que menino é danado e mermo o quetin não aguenta e um dia se bate nele ele vai e desconta”. (M9)

“Já, mas só uma vez que minha menina ela falava pouco e mordida, ai logo no início do ano ela mordeu uma menina pequena e nem tava na idade de estar na sala da minha filha”. (M11)

“Não, e fico de olho na minha menina quando deixo ela na escola passo logo ordem dela não da trabalho que também na sala da minha menina tem aluno demais”. (M12)

Diante do questionamento observa-se que as mães, em sua maioria, já foram chamadas à atenção pelas professoras, contabilizando apenas quatro mães, que nunca foram contactadas para esse fim, pela escola. Analisando o discurso, constata-se que justificam sempre o motivo pelo qual ocorreu o fato. Quando o pai ou a mãe são chamados pela escola, por uma indisciplina do filho, além de culparem as relações familiares, justificam sempre os motivos que levaram o filho a praticar um ato desordeiro. Nota-se a maior relutância de todas as mães, em voltar à escola, pois entendem a queixa das professoras, como uma repreensão à sua função de educadoras.

Em continuidade, interessava saber qual o entendimento destas mães quando a repreensão não visa a sua função de educadoras, mas a de outras mães.

“Sim, e é muito triste acontecer isso minha mãe disse que um dia na reunião falaram com essa mãe que ela não tem cuidado com o filho, mas depois descobriram que ela era alcoólatra e que o conselho tutelar já estava acompanhando o caso. Um dia quando fui deixar minha filha na escola essa mãe estava lá e não era em uma segunda-feira e na sexta-feira passada foi o São João da escola e só escutei a professora dizendo que o filho lá da mulher tinha ido sozinho e que ficou na escola sendo preciso que o fiscal de disciplina fosse deixar em casa por que ninguém tinha aparecido a procura da criança ai escutei quando ela disse que não estava em casa neste dia estava na cachoeira e não podia adivinhar que isso ia acontecer. E isso foi só o início porque a professora ficou dizendo as coisas e ela dando desculpas, ai fiquei pensando que o menino presenciando aquele bate boca e nada ia mudar na vida dele. (M1)

“Sim, mas sempre vejo elas comentando das mães que nunca vão na escola e nois sempre diz que essas crianças as que as professoras falam das mãe são tudo criada na rua sem cuidado de nada”. (M2)

“Todo dia eu que vo deixar os meninos na escola e minha irmã é quem pega e quando tô por lá as professoras falam dos meninos que dão trabaio na sala eu vejo elas falarem e até sei que também é como se ela dissesse a eu que num só loca né que sei que o meu da trabaio também, mas fico na minha não digo nada não”. (M5)

“Já sim na reunião da escola esse ano nem houve e eu achei bom porque é só pra falar dos filhos e pronto e nada se resolve fica nisso agente que é mãe tem nem o que fazer passo o dia trabalhando para colocar o cume em casa e meu marido

sabe bebe e só é pais de um filho meu o mais novo ai eu que respondo pros outros dois quem dou o sustento e tenho que trabalhar eles já tão grandinho e precisa ter roupa pra sair de casa e é por que eles são do PETI que já ajuda e nem preciso fazer o café de manhã eles comi na escola mesmo e quando chegam em casa só almoçam.” (M6)

“Já sim, todos dia fico esperando as professoras elas chegam tarde na sala e quando chega elas ficam falando as vez de ums menino dando que elas reclamam todos dia”. (M8)

“Já sim, vejo quando elas dizem que o menino bateu, brigou e reclama mesmo deixa as mães sem graça, elas ficam com a cara desconfiada”. (M10)

“Já uma vez só e quem ficou sem graça fui eu até baixei a cabeça que a professora tava brava com o menino que bateu na menina e saiu sangue. Disse que o menino da mulher era um menino má que fica só batendo nos colegas”. (M12)

Em primeiro lugar, as mães têm consciência de que a responsabilidade recai unilateralmente sobre as próprias, pelo que se mostram solidárias com as mães que são repreendidas, em alguns casos referindo causas como o alcoolismo. Outro aspeto fundamental é serem críticas em relação ao desleixo das mães que não cuidam devidamente dos seus filhos, quanto á higiene, alimentação e educação. Não obstante, são igualmente críticas das repreensões serem feitas em público, podendo ser ouvidas por qualquer pessoa. Num dos casos, uma mãe congratula-se pelo fato de não ter havido reunião de encarregados de educação e noutro caso, outra mãe reflete sobre as consequências de um filho presenciar “aquele bate boca” nada “ia mudar na vida dele”. (M1).

No que se refere a testemunhos de professores reclamarem dos pais, por falta de cuidados com os filhos, as mães são unanimes em afirmar que pais não toma conta dos filhos. Aliás, nesta resposta, muitas acabem por mudar a resposta para o ponto de vista das mães. (ver apêndice)

Tentando compreender as concepções das mães na distribuição de tarefas entre o pai e a mãe relativamente a cada um e em questões sucessivas, as inquiridas apresentaram as suas definições:

“Sim, o pai é para sustentar a família e a mãe é para cuidar dos filhos mas hoje em dia as mães, que é o meu, caso faz as duas coisas se responsabiliza pelo sustento da casa ou boa parte dela e depois cuida dos filhos. Eu trabalho muito, acordo cedo para deixar o almoço pronto, e quando vejo a diferença, é que estou acordada e meu marido dormindo até sete horas nesta hora. Eujá tenho feito o almoço e acordado a menina pra arrumar pro colégio e deixar na casa da minha mãe quando da tempo eu deixo ela na escola e o meu marido levanta toma banho, café e sai para trabalhar e quando chega em casa o almoço tá pronto”. (M1)

“Existe sim é quando agente chega em casa e tem que cuidar da casa, lavar as ropas e deixar tudo limpo e quando o pai chega come e vai dormir e pronto o resto é com agente nois mulher sofre muito com essas coisas tudo diferente”. (M2)

“Tem sim a mãe é tudo na casa quem cozinha e faz o resto ela passa e lava e também ajuda nas coisas das escolas dos meninos e o pai não faz quase nada mesmo”.(M7)

“Sim, eu num sei falar bonito mas vô dize assim mermo. É pra ser as tarefa dos dói mas o homi se acostuma não só faz o que quer e dexa tudo nar costa dagentemuê nem liga não, o pai dosmeufi ele joga sabe, e esse negócio de jogo dexa todo mundo liso e o dinheiro da nem pro mês. Mas ele pode há se fosse eu que fizesse ele já tinha me matado isso é verdade mermo”.(M8)

“Tem viu, e muito agente nós muiê tem que fazer de tudo cuidar dos fii e deixar na escola quando chega tem cume pronto mas com o homi né assim não ele nem liga só que as coisas prontas e cume e dormir só levanta pra tabaia e depois vai beber quase todo dia”.(M9)

“Sim, existe é difícil ter homens que ajude as mulheres mas de vez enquanto eu vejo um e fico só de inveja que se o meu fosse assim eu tava no céu.”(M10)

Para as mulheres em análise, há total diferença entre tarefas de pai e mãe, sendo que em todos os casos acreditam que para as mulheres recaem os cuidados com os filhos os afazeres domésticos, que envolvem limpeza, arrumação e administração dos valores gastos dentro do espaço domiciliar. A educação dos filhos também é citada nos debates, no entanto com pouca veemência porque, em primeiro lugar, surgem as responsabilidades do lar. Há casos em que as mulheres também assumem a responsabilidade do sustento do lar, face aos gastos e aos vícios de jogo e alcoolismo dos companheiros. De realçar a clarividência destas mulheres que, apesar da pouca cultura, têm consciência da injustiça da divisão desigual das tarefas de pai e mãe, mas que, no entanto, se sacrificam pelo bem estar da família. Embora a mudança de paradigma ainda não se tenha concretizado, o percurso já se iniciou pela capacidade de reflexão que todas demonstram. Como afirma Bourdieu (1998), os hábitos, costumes, moral e ética de uma sociedade, levam tempo a mudar, em virtude de um processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violências simbólicas.

3.4.3 – Percepções das mães participantes no grupo focal

Para a seleção e a organização do Grupo Focal se fez imprescindível ter clareza nos critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa. Para tanto, foram compostos dois grupos distintos de colaboradores, um com seis mães trabalhadoras pertencentes ao setor formal de emprego com crianças na idade de 05 (cinco) e outro grupo de seis (06) mães trabalhadoras pertencente ao setor informal de trabalho. Para os dois grupos os filhos (as) estão matriculados na educação infantil na Escola Municipal de Jardim de Piranhas, no Estado do Rio Grande do Norte.

Para formação do Grupo Focal é necessário pelo menos um ponto de semelhança entre os participantes, que foi ser mulher, trabalhadora e mãe de crianças, na idade de (05) anos matriculados na educação infantil. Para a coleta de dados foram realizadas (04) encontros por grupo. Cada sessão teve a duração de uma hora (das 18:30 às 19:30min). De novo, as mães serão identificadas através de M 1 a M 6 para o primeiro grupo. E para o segundo M 7 a M 12.

Como motivações, para suscitar a reflexão e o debate, foram utilizadas diversas estratégias, nomeadamente, visualização de slides com diferentes temáticas, análise comparativa historico-cultural, reflexão sobre estereótipos e comportamentos socialmente adquiridos, questionamento grupal e debate, tal como descrito, por sessão, nos apêndices.

De entre as questões centrais abordadas, analisaremos seguidamente algumas, recaindo a escolha nas mais ilustrativas da consciencialização e capacidade de reflexão destas mulheres, no percurso de auto descoberta e de conhecimento, inerente ao trabalho em focus grupo (Stake, 2005)

Estes encontros iniciaram-se com a apresentação do projeto, seguindo-se a abordagem da inserção das mulheres no ambiente público.

Como estratégia, procedeu-se a uma demonstração de *slides* onde as mulheres na 2ª Guerra mundial, se limitavam aos afazeres domésticos e os homens tinham a responsabilidade do sustento familiar. Como a guerra deu origem a muitas mulheres viúvas, estas sem terem como sustentar a casa, foram compelidas a trabalhar no espaço privado dos seus lares, e assim, com a ajuda das empregadas negras, vendiam doces e guloseimas, conseguindo o sustento dos filhos.

As mães, ao assistirem os slides, tiveram uma expressão de espanto do que aconteceu em tempos de outrora. Algumas comentaram, inocentemente, se realmente, o que estavam assistindo, acontecera. Quando os slides terminaram, a orientadora do grupo questionou-as sobre o que elas consideraram do que viram. A questão agregadora foi a seguinte:

- Como identificam o passado com a vida presente, a partir do visionamento de imagens?

Entre outras respostas, algumas mães destacaram:

“Vejo que muita coisa mudou, agora tem muita ajuda do governo para criação dos filhos que até eu mesma recebo ajuda do governo e se caso tivesse ficado viúva já dava pra a comida dos meus filhos”.(M7)

“Eu vejo também que ninguém cuida mais da família não se agente fica viúva ou perde o marido só temos que dar a comida aos de dentro de casa e aí passa que a mulher era responsável pela família dela como pai e mãe e mais os filhos”.(M10)

“Mas mesmo assim, vejo muita coisa parecida que a minha vizinha ficou viúva e voltou a morar dentro de casa com os filhos e trabalhava e todo neto que chagava na casa dos pais comiam o que ela comprava e acabava que trabalhava muito que o dinheiro era pouco para tanta despesa”.(M12)

A propósito das concepções anteriores, a orientadora do grupo questionou:

- Qual a relação destas mulheres, do período da Guerra mundial, que só começaram a trabalhar após a viuvez, com as mulheres de hoje?

“Quando a pessoa não trabaia fica difíci de uma ora pra otra arranja emprego. Hoje em dia não,as mulhetrabaia desde pequena. Quando casa, toda mulhetrabaia e nem reclama se não o dinheiro do homi não dapra casa.Acho que é diferente hoje, a muiê pode muita coisa que antes não podia”.(M8)

“Acredito que muita coisa ainda vemos hoje em dia, quando podemos presenciar que alguns homens acham que eles devem ser o chefe da família.Mesmo agente, mulheres trabalhando, devemos obediência a eles. Eu ajudo nas despesas e nunca fui numa loja comprar alguma coisa, que eu acho que devo comprar, sem antes dizer ao meu marido, mas ele compra o que da na telha,ta nem aí, e já chega com o pacote, eu ajudei ele a comprar uma mota e sem me dizer ele trocou por uma financiada e depois não pode pagar a prestação e perdeu a mota e o dinheiro que eu botei perdi ele. Nem pra ficar sem graça pedir, desculpe, mas se fosse eu já viu, não é ?”(M11)

“Eu acho que muita coisa tem mudado. Amuie tem culpa também, quando o homi manda nela tem que ser dividido, e vejo que as muie não faz como os homi, que se fizer leva peã e muita eles bate sem pena de nada. Na minha casa o meu narido já me deu umas pancada, quando eu fazia as coisa e num dizia a ele, e eu ia ensima dele, tinha medo de jetorium, mas ele deixou dessas coisa, e agora nem liga mais, eu resovo muita coisa nemdigo a ele”.(M9)

Diante destes relatos, podemos observar que as mães se veem ainda em uma realidade identificada com o que visualizaram. Colocam-se em lugar das mulheres retratadas, evidenciando um cotidiano de muito trabalho e responsabilidade, relativamente a todos os aspetos familiares, mas pouca autonomia, por exemplo, fazer compras sozinhas.

Em triangulação com os inquéritos por questionário, essa responsabilidade excessiva é notória, pois consideram um absurdo que as pessoas (escola e marido) possam estar colocando a culpa em tudo que diz respeito a educação dos seus filhos(as).

Ao longo das sessões, as mães caracterizaram, repetidamente, a sua vivência como aproximada à realidade do passado. Entre as temáticas abordadas, são de realçar a transformação da sexualidade das mulheres, com progressiva autonomia do seu corpo; a invenção do anticoncepcional, com opção de escolha de quando ter filhos; as atribuições da mulher-mãe trabalhadora, na educação de suas crianças, *versus* responsabilidade paterna; os padrões culturais que culpabilizam a mãe e que estão presentes nas relações de gênero

na escola infantil. A discussão orientada, em grande grupo, teve grande adesão das participantes, comprovando a importância e interesse do debate.

Na finalização das sessões, a orientadora lançou uma última questão central, abrindo caminho aos anseios de mudança destas mulheres. A pergunta foi a seguinte:

- O que vocês acreditam terem de fazer para que a realidade da mulher possa mudar?

“É muito difícil só se agente casasse de novo e com outros homens (e da uma risada). Os de hoje não muda mais e a escola também não, que aqui nem vejo pai homem, só as mães ou as avós que cuidam desses meninos que vem aqui na escola”.(M7)

“Eu já entendo diferente, acho que se tivemos paciência até hoje, podemos sim mudar as coisas. A gente bota muito maucostume nesses homi quando a escola diz reunião, agente nem pergunta se eles quer ir, só agente vem. E pronto, aí o povo da escola num vê esses homi e não coloca a culpa neles, nem nada”.(M11)

“Eu concordo com isso mermo, noóss nunca da ao pai o papel dele de cuidar dos fios. A gente toma logo a frente, como se fosse agente a responsável por tudo. Também tem o medo de falar as coisas e eles ter raiva né? Mas se não cumerçar, nunca vai mudar”.(M9)

Diante dessas intervenções, podemos aperceber que as mães compreendem que, ao não tomarem atitudes para mudar a realidade atual, é igualmente responsável pela situação em que estão. No final, acreditam que a escola, por não presenciar os pais no seu recinto, não os culpa de nada, já que quem acompanha os filhos são, em sua maioria, as mães. Esta convicção está de acordo com os resultados do inquérito por questionário.

O mais significativo é revelarem a sua crença que podem mudar a história da relação escola-família e homem mulher, fazendo com que os homens participem mais da vida escolar dos seus filhos. Mudar “a forma como são delineados os papéis considerados apropriados para o homem e para a mulher” (Martins, 2005, p. 132) só é possível através da reflexão dos próprios, o que sucedeu relativamente às mulheres, neste focus grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo parte do reconhecimento da importância da família na vida da criança, pelo fato de nela ser acolhido desde pequeno (Silva, 2010). O modelo de organização da família, molda a visão da criança, do mundo exterior, num processo de crescimento progressivo, por imersão numa comunidade, que se vai alargando no decorrer do seu desenvolvimento (Piaget, 1997).

Na passagem da educação informal, em contexto familiar, para a educação formal, na escola, a família continua a ser garante da aprendizagem da criança (Canário, 2005). O problema é que a sociedade está se desenvolvendo cada dia mais, implicando alunos mais preparados. Essa complexidade requer uma educação mais técnica e especializada, que a maior parte das famílias não possui, ou não quer arcar com essa responsabilidade, transferindo para a escola esta função.

Entende-se que os pais, conforme a sociedade avança, não conseguem acompanhar esse ritmo, ficando presos a modelos anteriores. Muitos trabalharam ainda quando criança e não tiveram oportunidade de estudar, por isso, quando se tornam pais não conseguem auxiliar os filhos e filhas, no desenvolvimento de suas tarefas na escola. Mas não é por isso que o pai vai deixar de estar presente na vida do seu educando, pois o mesmo pode elogiar e estar presente em momentos significativos para a criança, como festas escolares.

O fato de os pais estarem presentes e acompanharem bem de perto o rendimento dos filhos podem torná-los alunos bem sucedidos. Trata-se de uma parceria que pode dar certo, com os pais a cumprirem bem sua função, de não só dar abrigo e alimentação, mas também educar os filhos. A escola, dessa forma também consegue cumprir a sua função, passando muito além do conteúdo programático, por exemplo, desenvolvendo atividades que propiciem uma forma diferente de aprendizado e atividades culturais. Assim, retomamos a nossa Pergunta de Partida, para descobrirmos:

- **Qual a relação entre as representações de gênero de mães e mestras, em uma escola pública, no que se refere às responsabilidades maternas de mulheres trabalhadoras, na educação dos filhos e filhas?**

No contexto específico da pesquisa, numa escola de educação infantil, professoras e mães, igualmente trabalhadoras, discutiram concepções e estratégias do presente e do futuro.

No caso concreto das professoras, estas concordam com a falta de apoio da família, em especial das mães, no que concerne à vida escolar. Contudo, são apenas as mães a comparecerem no acompanhamento dos seus filhos e filhas, quer no trajeto casa-escola-casa, como em festas e outras atividades. Confirma-se o estereótipo da mãe presente, em oposição ao pai ausente. A insatisfação das docentes no pouco valor que lhes é dado, como profissionais da educação e na responsabilidade das suas funções docentes, de ensino-aprendizagem, sem grande apoio da família.

Quanto às mães trabalhadoras que participaram nos grupos focais, caracterizam-se por uma participação ativa nas despesas da casa. Não obstante muitas trabalhem arduamente durante todo o dia, mantêm a sua preocupação e apoio aos filhos e filhas. Estas mães têm consciência de que a responsabilidade recai unilateralmente sobre as próprias, pelo que se mostram solidárias com as mães menos presentes na escola.

Em triangulação com os inquéritos por questionário, verificamos que, embora essa responsabilidade seja visível, têm consciência que não é unilateral, pelo que consideram um absurdo que escola e o marido coloquem toda a responsabilidade da educação dos seus filhos e filhas, sobre os seus ombros.

Ao longo das sessões, as mães verbalizaram uma nova forma de encarar a vida, a família, o trabalho e a educação. Entre as temáticas abordadas, foram realçadas a sexualidade das mulheres, as atribuições da mulher-mãe trabalhadora, na educação de suas crianças, em relação à pouca contribuição paterna com discussão dos padrões culturais simbólicos, que culpabilizam a mãe e que estão presentes nas relações de gênero.

Em suma, constata-se que, apesar das crescentes mudanças ocorridas no mercado de trabalho, devido à globalização que cresce a cada dia, o perfil das mulheres de níveis socio-económicos baixos, se mantêm muito semelhantes ao passado, numa dicotomia desigual entre homem e mulher. Conquanto hoje muitas mulheres desempenhem tarefas importantíssimas, antes ocupadas apenas pelos homens, como médicos, advogados, políticos, dentre outros, para muitas mulheres, a realidade de trabalho e discriminação de gênero, mantém-se praticamente inalterada.

No discurso das mães é recorrente uma análise clara da sua situação. Porém, as amarras da culturalidade empurram estas mulheres para a perpetuação de modelos e estereótipos geracionais. Contudo, neste estudo, é notória a importância da reflexão e do debate, para a consciencialização das mulheres e uma futura tomada de posição. No grupo focal, muitas vezes, as mães verbalizam a sua vontade em mudar a situação, chamando a atenção e conseguindo a presença conjunta dos pais.

Por isso, é importante que a Escola solicite ativamente, não apenas a presença da figura materna, como prevalece no estudo. Torna-se essencial que os dois, pai e mãe,

participem, mesmo que estes não tenham uma convivência conjunta. É preciso que os pais se consciencializem de que os seus filhos precisam deste acompanhamento cotidiano durante a sua educação escolar e ao longo da sua vida.

Porém, devem igualmente procurar uma maior aproximação aos professores, não os desvalorizando enquanto profissionais. Pela análise das entrevistas realizadas com as professoras, sobressai a ausência de um trabalho colaborativo, entre a família e a escola, afetando o empenho de crianças e pais, na aprendizagem.

Com a pesquisa verifica-se que as mulheres começaram a deixar a imagem da mulher que fica em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos. Elas mostram que são capazes e têm vontade de trabalhar fora, estudar, cuidar dos filhos e da casa, com responsabilidade, e que ainda têm tempo para o lazer com a família.

Neste contexto de pesquisa, a vocação educativa da escola, cumpriu-se, não apenas relativamente aos alunos e professores, mas sobretudo em relação às mães e avós desta localidade, envolvidas no estudo. Se a mudança é alicerçada na motivação intrínseca, então as palavras assertivas destas mulheres, serão um pequeno contributo para a (des)construção de paradigmas estabelecidos, há séculos, com base em estereótipos que se perpetuaram.

Embora a pesquisa configure um estudo de caso, pode ser extrapolado para contextos semelhantes. No Brasil atual, há todo um processo de mudança a decorrer, seja no domínio da Educação, seja no papel da mãe e do pai, face à responsabilidade educativa.

A sociedade, ao criar um novo modelo de mulher trabalhadora, dona de casa e mãe, impulsionou toda uma mudança de mentalidades, sem retorno aos tempos primórdios da mulher, fechada em um espaço privado, confinada à casa. Diante da análise dos dados, concluímos que, afinal, são os homens quem, no aspecto familiar do cuidado com os filhos e da divisão do trabalho doméstico, é quem ainda tem muito a mudar. Mesmo com todo um discurso de igualdade de gênero, a pouca contribuição paternal na educação dos filhos (as) comprova que a dominação masculina continua, apesar de tudo, a prevalecer.

O pai ainda não ultrapassou o muro da escola, mas a mãe conquistou o direito ao emprego, não perdendo o seu domínio no cotidiano do lar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2007). Formação do Formador Reflexivo. *Congresso Internacional de Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, J. S (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In: Alves-Pinto, C. & Teixeira, M. (Orgs.). *Pais e Escola parceria para o sucesso*, (pp. p.21-70) Porto: ISET.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à Sociologia da Família*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Araújo, A.; et. al. (1994). *Jardim de Piranhas ontem e hoje*. Brasília. Jardim de Piranhas:
- Ariès, P. (Orgs). (1990). *História da vida privada; Da Europa Feudal à renascença*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Badinter, E. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Badinter, E. (1993). *XY Sobre a identidade masculina*. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Badinter, E. (1995). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. (8ª ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S.(1986). *O segundo sexo*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Beltrão, Breno Augusto. et. al. (2005). Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea Diagnóstico do Município de Jardim de Piranhas estado do Rio Grande do Norte, Recife.
- Biasoli-Alves, Z. M. (2000, set./dec.) Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3)233-239.

- Borges, V. R. (2007). *Imaginário Familiar, do cotidiano e da vida privada na obra de Machado de Assis*. Uberlândia: Aspectus.
- Bosi, E. (2007). *Cultura de massa e cultura popular: Leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (2008). Esplanada dos Ministérios. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: SPM/PR.
- Brasil. (2011). *Progresso das Mulheres no Brasil 2003 – 2010*. Organização: Leila Linhares Barsted, Jacqueline Pitanguy. Rio de Janeiro: CEPia; Brasília: ONU Mulheres.
- Canário, R. (2005). A escola e as dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 21, p. 33-51.
- Carvalho, M. C. B. (org.) (2000). *A família Contemporânea em Debate*. (3ª ed.) São Paulo: EDUC / Cortez.
- Carvalho, M. E. (2004, jan/abril). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58.
- Diogo, A. M. (1998). *Famílias e Escolaridade*. Lisboa: Colibri.
- Duby, G & Perrot, M. (Dir) (1990). *História das mulheres: a Idade Média*. Porto: Afrontamento.
- Engels, F. & Ruth, M. K. (2002). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Centauro.
- Enguita, M. (2004). Encontros e Desencontros Família-Escola. In: *Educar em tempos modernos*. (pp.61-73) Porto Alegre: Artmed.
- Fagundes, L. (2003). *Trabalho da mulher – O trabalho feminino na sociedade*. Direito Net. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/x/11/19/1119/>>. Acesso em 10 de setembro de 2010.

Fernández, A. (1994). *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Forna, A. (1999). *Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Foucault, M. (1993). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, P. & Nogueira, A. (1991). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gohn, M. G. (1999). *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo : Cortez.

Gomes, E. S. & Barbosa, E. F. (1999). *A técnica de Grupos Focais para a Obtenção de Dados Qualitativos*. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Educativa. 30 de Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br>>. Acesso em 10 de abril de 2008.

Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hirata, H. (2002). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. (1ª ed.). São Paulo: Editora Boitemp.

Horvath Junior, M. (2004). *Direito Previdenciário*. (4ª ed.). São Paulo: QuartierLatin.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa.

Louro, G. L. (1997). **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Editora: Vozes.

Louro, G. L. (1995). Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: Silva, L. H. & Azevedo, J.C. (orgs). *Restruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro. Vozes.

Maluf, M. & Mott, M. L. (1998). Recônditos do mundo feminino. In: Novais, F. A.; Sevcenko, N. (Orgs) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais – como colaborar?* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Martins, A. M. (2005). "A (des)construção do paradigma da masculinidade". *Revista de Ciències de l'Educació*, Any XXIX: 7 - 22.

Martins, A. M. de O. (2013). O corpo feminino na Idade Média: um lugar de tentações. In: Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (Orgs.), *O Corpo – Memória e identidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Martins, S. P. (2008). *Direito do Trabalho*. (24ª ed.) São Paulo: Atlas.

Miranda, A. (2007). Arquitetura e Educação: juntas por uma educação infantil melhor. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* Oeiras: Celta.

Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. In: ALVES-PINTO, C. & Teixeira, M. (org.). *Pais e Escola parceria para o sucesso*, (pp.141-174), Porto: ISET.

Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, C. B. E. & Claisy, M. M. A. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafio. *Estud. psicol.* (Campinas). vol. 27, nº.1. Campinas Jan./Mar.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.

Perrenoud, Ph. (1995). O Go-between entre a família e a escola: a criança mensageira e mensagem. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (pp.87-113), Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, Ph. (2001). O que a escola faz às famílias. In: Montandon, C. & Perrenoud, Ph. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 57-112) Oeiras: Celta Editora.
- Perrot, M. (1998). *Mulheres Públicas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Piaget, J. (1997). *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.
- Pinsky, C. B. & Joana, M. P. (2012). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Priori, M. D. (2000). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: contexto.
- Ramon, L. (2002). *Missoginia e santidade na Baixa Idade Média: os três modelos femininos no livro das maravilhas*. Instituto Brasileiro de Filosofia e ciência Raimundo Lílio.
- Saffioti, H. I. B. (1969). *A mulher na sociedade de classes - Mito e Realidade*. São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora.
- Sarti, C. A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Schpun, M. R. (2004). *Masculinidades*. Organização: Boitempo Editorial. Santa Cruz do Sul: Edunisc. São Paulo.
- Schwendler, S. F. (2002). A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento. In: <http://www.landless-voices.org>. University of Nottingham: Inglaterra.
- Scott, J. W. (1995, julho.) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.
- Silva, P. (2002). Escola-Família: Tensões e Potencialidades de Uma Relação. In: Lima, J. Á. de (Org.) *Pais e Professores, Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.

Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia*, XX, 443-464.

Soares, Cristiane. (2007). *Tempo trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios de 2001 e 2005*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Souza, A. M. N. de. (1997). *A família e seu espaço: uma proposta de terapia familiar*. (2ª ed.). Rio de Janeiro. Agir.

Stake, R. (2005). Case Studies. In: N. Denzin, & T. Lincoln (coord.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 108-132). London: Sage.

Stoer, S. R. & Magalhães, A. M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Studart, H. (1987). *Mulher objeto de cama e mesa*. (17ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Teles, M. A. A. (1999). *Breve histórico do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense. (Coleção É História; 145)

Touraine, A. (2007). *O Mundo das Mulheres*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Velho, G. (1987). *Parentesco, individualismo e acusações. Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Venturi, G. (2004). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo.

Verissimo, J. (1985). A Educação da Mulher Brasileira. In: _____. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Vieira, Rejane Esther. (2010). A construção de novas imagens femininas na revista Realidade 1966-1976. *Site Article Marketing Brasil*. Disponível em: <http://www.artigosbrasil.net/art/varios/2164/imagens-femininas.html%22>. Acessado em 01/10/2014.

www.educacaointegral.df.gov.br/sites/400/412/00000189.pdf < acesso em 05/01/2013 >.

ANEXOS

ANEXO I –FOTOGRAFIA DA PALESTRA MINISTRADA COM AS MÃES



Fig. 1 – Mães que participaram da palestra.

ANEXO II – PLANONACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES

“Mais cidadania para mais brasileiras”

O II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (II PNPM) é resultado da mobilização de quase 200 mil brasileiras que participaram, em todo o País, das Conferências Municipais e Estaduais, e elegeram 2.700 delegadas à II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (II CNPM), realizada em agosto de 2007.

O II PNPM expressa a vontade política do Governo Federal em reverter o padrão de desigualdade entre homens e mulheres em nosso País.

Este não é um Plano da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. É um Plano de Governo. Este não é um Plano que traz benefícios só para as mulheres. É um Plano que beneficia toda a sociedade. Para que o II PNPM seja implementado, é imprescindível a parceria entre a União, governos estaduais e governos municipais. É igualmente fundamental que a sociedade civil, em especial as mulheres, conheça as ações propostas para que possa acompanhar sua execução. São dezenove ministérios e secretarias especiais trabalhando juntos para assegurar direitos e melhorar a qualidade de vida das mulheres brasileiras em toda a sua diversidade.

“Respeito à diversidade também se aprende na escola”

OBJETIVOS GERAIS

- I. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária;
- III. Garantir o acesso à permanência e o sucesso de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- I. Reduzir o analfabetismo feminino, em especial entre negras, indígenas e mulheres acima de 50 anos;
- II. Promover a ampliação do acesso ao ensino profissional e tecnológico e ao ensino superior, com equidade de gênero, raça/etnia;
- III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica;
- IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/ sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades;
- V. Contribuir para a redução da violência de gênero, com ênfase no enfrentamento do abuso e exploração sexual de meninas, jovens e adolescentes;
- VI. Estimular a participação das mulheres nas ciências e a produção de conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outros.

APÊNDICES

APÊNDICE I– INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS MÃES

01- Idade: ____ Cor _____ Profissão: _____

Estado civil: ☐ Casada ☐ Amasiada ☐ Solteira ☐ Viúva

02- Grau de escolaridade:

☐ sem escolaridade

☐ 1º Incompleto ☐ 1º completo

☐ 2º incompleto ☐ 2º completo

☐ 3º incompleto ☐ 3º completo

03- É mulher chefe da família: ☐ Sim ☐ Não

Renda familiar: _____

04- Você tem ajuda em casa para criar seu filho/a;

☐ sim ☐ não

Caso sim, quem ajuda?

☐ parceiro ☐ avó ☐ irmã ☐ filha

☐ outros/as De quem? _____

05- Já foi chamada atenção pela professoras/es para cumprir o seu papel de mãe para com seu/sua filho/a:

☐ Não ☐ Sim

06- Já testemunhou professoras/es reclamarem de outras mães por não terem os devidos cuidados com os filho/as?

☐ sim ☐ não

07- Já testemunhou professoras/es reclamarem dos pais por não terem os devidos cuidados com os filho/as?

☐ sim ☐ não

08- Para você, existe diferença na tarefa de pai e tarefa de mãe?

☐ sim ☐ não

09-Caso sim, para você, o que é tarefa de mãe?

10-Caso sim, para você, o que é tarefa de pai?

APÊNDICE II –INQUÉRITOPOR ENTREVISTA AO CORPO DOCENTE

A – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

1. Idade?
2. Estado Civil?
3. Você se considera de qual cor?
4. Grau de escolaridade?
5. Onde cursou o grau superior e em que ano?
6. Qual a sua formação específica?(curso)
7. Leciona na educação infantil, desde quando?
8. Há quanto tempo você exerce esta profissão?
9. Ensina em outra instituição?
10. Em que grau e série?
11. Trabalha quantas horas semanais?
12. Tem filhos? Quantos?

Caso a resposta seja sim:

Quem é responsável pela educação dos seus filhos ou filhas?

B –PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM

1. Por que você optou por trabalhar no magistério infantil? Aponte três motivos:
2. Qual a imagem que você tem do/da docente da educação infantil?
3. Você teve professor ou apenas professoras durante seus estudos na infância?
4. Você percebe se sofre algum tipo de discriminação no seu cotidiano profissional pelo fato de ser mulher?
5. Quais as facilidades e dificuldades que você encontra no exercício desta profissão?
6. De que maneira você concilia sua carreira com as outras atividades da vida existencial?
7. Como é sua relação com os seus alunos (as) e seus pais?
8. Diante da sua experiência como professora. De quem é a culpa pelo baixo índice de aprendizagem dos alunos?
9. Como você percebe as políticas educativas e os impactos na Escola?

APÊNDICE III – GRUPOS FOCAIS

Primeira Sessão

Tempo: 60 minutos

Tarefas para o facilitador:

- Agradecimento a presença de todos os participantes
- Proporcionado uma atividade de descontraída para que os participantes possam se apresentar;
- Após a finalização da dinâmica esclareça aos participantes que nesta sessão será proporcionado algumas imagens e através delas os participantes deverão se posicionar e registrar o seu entendimento;
- Texto introdutório sobre a I guerra mundial onde as mulheres ficaram viúvas e tiveram que trabalhar para dar sustento a sua família.

Questão Central:

- **Como identificam o passado com a vida presente, a partir do visionamento de imagens?**

Segunda Sessão

Tempo: 60 minutos

Tarefas para o facilitador:

Essa sessão terá como objetivos:

- Descrever fatores e estereótipos de gênero que interferem no exercício das responsabilidades da maternidade de mães-trabalhadoras;
- Analisar os papéis considerados paternos e maternos no acompanhamento educacional de suas crianças.

Terceira Sessão

Tempo: 60 minutos

Tarefas para o facilitador:

- Iniciar o grupo focal com uma dinâmica de boas vindas e agradecer pela participação e comprometimento das mulheres que mesmo com seus afazeres estavam ali para contribuir com a pesquisa.

O tema da sessão será a transformação da sexualidade das mulheres e com ela a autonomia do seu corpo.

Observação e análise de um vídeo sobre o casamento e obrigações do lar, passando pela invenção do anticoncepcional, chegando à opção de escolher quando ter filhos.

Quarta Sessão

Tempo: 60 minutos

Tarefas para o facilitador:

Será abordada a liberdade da mulher e suas escolhas matrimoniais, o cuidado com o lar, filhos e a educação dos seus filhos.

- Debater em grupos de mães trabalhadoras as atribuições da mulher-mãe trabalhadora na educação de suas crianças *versus* responsabilidade paterna;
- Registrar quais os padrões culturais que culpabilizam a mãe e que estão presentes nas relações de gênero de uma escola municipal infantil.

Na finalização das sessões, a orientadora lançou uma última questão central:

- **O que vocês acreditam terem de fazer para que a realidade da mulher possa mudar?**

APÊNDICE IV – INQUÉRITO TRANSCRITOS

INQUÉRITO POR ENTREVISTA AS DUAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE UTILIZOU-SE DOS CODINOMES CORUJA PINTADA E CORUJA CABORÉ COM A FINALIDADE DE PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE.

A – Identificação e caracterização

1 – Idade?

Coruja Pintada: *“Tenho 48 anos de idade”.*

Coruja Caboré: *“Estou com 31 anos bem vividos”*

2 – Estado civil?

Coruja Pintada: *“Sou casada”*

Coruja Caboré? *“Solteira”*

3 – Você se considera de qual cor?

Coruja Pintada: *“Eu me considero de cor parda, mas no meu registro de nascimento tem cor branca”.*

Coruja Caboré: *“Sou de cor branca”*

4 – Grau de escolaridade?

Coruja Pintada: *“Nível Superior”*

Coruja Caboré: *“Nível Superior”*

5 – Onde cursou o grau superior e em que ano?

Coruja Pintada: *“Fiz meu nível superior na Universidade Vale do Acaraú – UVA com apoio financeiro da prefeitura que custeou parte de uma bolsa para formação dos professores em exercício no município, iniciei meu curso no ano de 2005 e conclui em 2009”.*

Coruja Caboré: *“Fiz o curso de Pedagogia pela UFRN, no PROBÁSICO um curso que foi de formação para professores em exercício no quadro de funcionários efetivos. A prefeitura entrou em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ofereceu o curso aos funcionários de sala de aula. Muita gente fez na época. Depois que conclui o curso fiz Pós-Graduação em Psicopedagogia.*

6 – Qual a sua formação específica?

Coruja Pintada: *“Sou formada em Pedagogia Licenciatura Plena”.*

Coruja Caboré: *“Tenho formação em Pedagogia e Pós graduação em psicopedagogia institucional e clínica”.*

7 – Leciona na educação infantil desde quando?

Coruja Pinta: *“Iniciei minha docência na educação infantil no ano de 1999, tinha apenas magistério, depois fui remanejada a outras atividades retornando a educação infantil no ano de 2010”.*

Coruja Caboré: *“Comecei a lecionar na educação infantil a 5 anos atrás já por concurso público e estou até hoje na educação infantil sem pretensão de sair”.*

8 – Há quanto tempo exerce essa profissão?

Coruja Pintada: *“Comecei em 1989 na época não precisava ter nível superior para trabalhar como professor, apenas o magistério que era um curso profissionalizante. Tinha gente que nem tinha magistério e ensinava”.*

Coruja Caboré: *“Trabalho a 5 anos na educação infantil, mas já trabalhei anteriormente com Educação de Jovens e Adultos em projetos de alfabetização”.*

9 – Ensina em outra instituição?

Coruja Pintada: *“Não ensino, quando comecei a trabalhar no município nunca quis ter outro vínculo”.*

Coruja Caboré: *“Ensino também na creche que é em outro município perto de Jardim”.*

10 – Em que grau e serie?

Coruja Pintada: *Não respondeu por trabalhar apenas em uma instituição.*

Coruja Caboré: *“Trabalho em uma creche com crianças de 0 a 3 anos de idade, gosto muito de trabalhar com crianças pequenas elas são ótimas e obedecem as professoras, são delicadas e amáveis”.*

11 – Trabalha quantas horas semanais?

Coruja Pintada: *“Trabalho 20 horas em sala de aula, mas recebo por 30 horas trabalhadas por causa dos planejamentos”.*

Coruja Caboré: *“Trabalho 60 horas sendo 40 horas em sala de aula e o restante de horas servem para planejar e eventos da escola”.*

12 Tem filhos? Quantos?

Coruja Pintada: *Tenho três filhos, sendo duas meninas e um menino”.*

Coruja Caboré: *“Não tenho filhos”*

Caso a resposta seja sim: quem é responsável pela educação dos seus filho e filhas?

Coruja Caboré: *“A responsabilidade é minha eu quem acompanho eles nos estudos, pro que o pai trabalha os dois horários e não estudou muito então as meninas já estão mais adiantas que ele e fica só comigo a responsabilidade”.*

B – PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO APRENDIZAGEM

1 – Por que você optou em trabalhar no magistério infantil? Aponte três motivos:

Coruja Pintada: *“Na época que comecei a trabalhar fui chamada a ficar na sala de aula eu tinha o magistério e não precisava de concurso o prefeito chamava por conhecimento e era uma profissão que ninguém olhava muito, e principalmente para ser funcionária municipal que atrasava o salário além de ser muito pouco o valor que eles pagavam. Os três motivos que vejo para eu ter aceitado naquela época era por causa da oportunidade, pois ficava em casa com meus filhos e o dinheiro do marido era pouco, o segundo é que os alunos não davam tanto trabalho eles chegavam sentavam e assistiam aula e o terceiro lugar foi a falta de opção não tinha outra coisa as mulheres lavavam roupas pra fora ou costurava aqui mesmo em Jardim de Piranhas já existiam algumas fábricas de fiar, mas os empregos era mais pros homens e quando tinham, as mulheres não trabalhavam muito fora por causa dos maridos”.*

Coruja Caboré: *“Identifico-me com as crianças dessa faixa etária, elas são mais dóceis e conseguimos sempre os nossos objetivos”.*

2 – Qual a imagem que você tem do/da docente da educação infantil?

Coruja Pintada: *“Hoje é muito difícil porque os pais querem que os filhos saiam lendo logo com (05) cinco anos de idade. O Governo diz que é um processo e os professores das series iniciais do primeiro ao terceiro anos querem esses alunos já lendo para não ter trabalho de ensinar, aí fica difícil, ninguém sabe mais o que fazer, e com essa indecisão quem sofre é a imagem do professor que todo mundo fala mal diz que os alunos são analfabetos por que na educação infantil ninguém ensina mais a ler”.*

Coruja Caboré: *“Um profissional sem muito valor tendo em vista que a educação infantil para a maioria das pessoas é só para o professor cuidar dos alunos”.*

3– Você teve professor ou apenas professoras durante seus estudos na infância?

Coruja Pintada: *“Não só estudei num colégio de freira e lá não entrava homem”.*

Coruja Caboré: *“Apenas professora na época acredito que professor não trabalhava com crianças pequenas”.*

4 – Por quais motivos você exerce o magistério como profissão?

Coruja Pintada: *“Exerço a profissão de professora a mais de 25 (vinte e cinco) anos estou aguardando a promoção para poder me aposentar, já dei o que tinha de dar na sala de aula e para educação, mas já me disseram que não vou poder me aposentar por que meu salário vai cair muito e não posso perder os benefícios que recebo hoje, quando comecei na educação não ganhava nem mesmo a metade de um salário mínimo vigente hoje mas mesmo assim contribui bastante”.*

Coruja Caboré: *“Exerço o magistério infantil por que gosto agora mesmo estou começando a trabalhar em outro local e neste é com crianças de creche adoro esta por lá com essas crianças em idade de 0 a 3 anos é um trabalho gratificante.*

5- Diante da sua experiência como professora. De quem é a culpa pelo baixo índice de aprendizagem dos alunos?

Coruja Pintada: *“Dos pais. A professora esta na sala e prepara a aula, mas os alunos dão muito trabalho não param quietos, não respeitam nem o professor, no meu tempo não era assim não, neguinho desse trabalho pra ver, ficava de castigo no milho, mas hoje as mães não ligam pros filhos a rua cria são soltos fazem o que querem, e dou graças a Deus por estar perto de me aposentar não aguento mais, e a escola (equipe pedagógica) fica cobrando muito que essas crianças saiam da educação infantil lendo alguma coisa e deixa tudo nas costas do professor, mas não cobra a família por que não adianta nada fazer isso por que eles não ligam mesmo. ”*

Coruja Caboré: *“Acredito que seja dividida entre responsáveis e instituição escolar. Começando pelos responsáveis que não colocam limites nessas crianças e assim elas não obedecem a ninguém acham que podem tudo e tudo é chato e sem graça. E a escola por não proporcionar uma escola atrativa que o aluno possa gostar de estar lá e queira participar de atividades extra sala. A nossa realidade é muito difícil tendo como parâmetro que temos dois retroprojetores e quase não utilizamos é como se fosse um entrave da gestão por não ser democrática e acreditar que tudo é difícil não avançamos.”*

6- Você percebe se sofre algum tipo de discriminação no seu cotidiano profissional pelo fato de ser mulher?

Coruja Pintada: *“Não acho que o universo do magistério infantil é das mulheres aqui na escola tinha um professor homem na educação infantil, mas os pais não gostavam as vezes falavam por causa do banheiro”. Explica: Quando a criança precisa ir ao banheiro e não sabe fazer a própria higiene pessoal o professor deve auxiliar mas nesse caso ele deixava sempre a professora que trabalhava com ele levar as crianças ao banheiro.*

Coruja Caboré: *“Não se eu fosse homem acredito que teria sim mas na realidade em que vivemos a maior parte dos profissionais em educação na escola em que trabalho são do sexo feminino”.*

7 – Quais as facilidades e dificuldades que você encontra no exercício desta profissão?

Coruja Pintada: *“As facilidades é que quando você sempre pega o mesmo nível vai pegando o trato e desenrola as aulas rapidinho, e as dificuldades é o como agir, quais as habilidades desenvolver nas crianças é mais ou menos como um norte um parâmetro a seguir e que de certo e satisfação as mães e as colegas das outras séries”.*

Coruja Caboré: *“Dificuldades a falta de informação dos pais sobre o que deve ser trabalhado com crianças na educação infantil. Facilidades é o meu relacionamento com as crianças”.*

8- De que maneira você concilia sua carreira com as outras atividades da vida existencial?

Coruja Pintada: *“Corria muito pra dar conta de casa e dos meus filhos, meu marido reclamava e as vezes pedia pra eu deixar de ser professora achava que a casa podia desandar, mas no fundo eu gostava e me sentia útil, agora nem tanto que as filhas já são casadas e só tenho o mais novo e o marido”.*

Coruja Caboré: *“Tenho que me organizar para poder fazer as coisas fora do meu horário de trabalho, pois o tempo em sala de aula e fora dela já consome o dia todo como é o caso do planejamento que passo a tarde planejando o dia posterior e as vezes a aula não dá certo por causa da infraestrutura ou até mesmo por causa dos móveis dificultam a realização de algumas atividades”.*

9- Como é a sua relação com as mães dos seus alunos?

Coruja Pintada: *“Bem, na realidade não existem pais só mães, avós ou responsáveis, tenho (30) alunos (as) dentre os quais (03) tem necessidades especiais e deixam a turma bem desorganizada, trabalho com uma auxiliar, mas não paramos um só minuto. A minha relação com os alunos eu considero boa mesmo que tenha muito trabalho e eles não param para prestar atenção às vezes consigo controlar a turma”. Com relação ao relacionamento com os responsáveis, mães e pais é meio conturbada porque digo na cara quando o filho (a) dá*

trabalho as mães são a maioria elas sempre vêm buscar os filhos e não gostam que eu reclame deles, elas sempre vão a direção ou n a supervisão

Coruja Caboré: *“Minha relação é muito boa sempre que preciso-ás me atendem e participam em sua maioria da vida escolar dos filhos (as)”.*

10- Como é a sua relação com os pais de seus alunos e alunas?

Coruja Pintada: *“Os pais estes nunca são presentes na escola”.*

Coruja Caboré: *“Ótima com os que aparecem, pois nem sempre os pais participam da escola ou até mesmo da vida dos filhos em casa pois a maioria das mães vivem sozinhas ou com outros companheiros que não é o pai dos seus filhos”.*

11 – Como é a sua relação com os alunos e alunas?

Coruja Pintada: *“Na medida do possível é muito boa, os alunos dão trabalho também na slaa não tem espaço, brinquedos nem mesmo a escola dispõe de um parque para estas crianças, então fica difícil contê-los”.*

Coruja Caboré:*“Relaciono-me muito bem com meus alunos cheirando eles e sempre quando necessário chamo atenção más também demonstro carinho”.*

12 – Como poderia mudar a educação do nosso país?

Coruja Pintada: *Só muda se tiver mais dinheiro e olhe lá que não tem quem queira aguentar filho dos outros. A escola é acabada deve ter reforma e dar condições do professor trabalhar a gente chega é uma esculhambação e nada funciona se queremos o som é trancado por que nas salas dentro de armários, nas salas de aula os armários são pequenos e acabados, outra coisa também as orientações pedagógicas com relação a aprendizagem dos alunos é muito fraca as supervisoras só passam textos para reflexão e pronto, não sabemos o ponto de partida e o de chegada”.*

Coruja Caboré: *“Bem, deveríamos ter mais empenho das instituições e do poder público”.*

APÊNDICE IV – INQUÉRITO TRANSCRITOS

INQUÉRITO TRANSCRITO A GESTORA, SUPERVISORA E COORDENADORA.

B – PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM

- 1 Por que você optou por trabalhar no magistério infantil? Aponte três motivos:

Gestora: *“Eu não escolhi por trabalhar na educação infantil, na minha época quando entrávamos para trabalhar era o que tinha e aceitávamos, mesmo o salário não sendo bom, pois era menos que um salário mínimo eu queria trabalhar fora e ter o meu próprio sustento. Hoje vejo que me sinto realizada, tenho satisfação em trabalhar no magistério porque podemos transformar nosso alunado, podemos contribuir com o aprendizado dessas crianças e em terceiro é ser útil, tendo uma profissão trabalhar fora de casa e ter o meu próprio sustento”.*

Coordenadora: *“Eu comecei a trabalhar na educação para ajudar em casa, as coisas na época eram difíceis e este trabalho me trouxe a independência financeira. Quando critei o emprego meu marido só aceitou por que ajudava na renda da casa, hoje tenho 20 anos de educação e estou separada e vivo deste salário e me sustento sem precisar de marido”.*

Supervisora: *“Só comecei a trabalhar na educação infantil em 2011 e estou gostando do trabalho que desenvolvo por ter relações afetivas fortes entre as crianças e professores. Os três motivos que me fazem continuar na educação infantil é a facilidade em desenvolver um trabalho com crianças elas são mais adaptáveis, os professores são comprometidos e em terceiro com muito pouco você desenvolve as crianças”.*

- 2 Qual a imagem que você tem do/da docente da educação infantil?

Gestora: *“Tenho a imagem de um professor que deve estar sempre paciente, pois criança dá muito trabalho e pergunta a mesma coisa varias vezes”*

Coordenadora: *“Antigamente ninguém queria ser professor da educação infantil por que não tinha reconhecimento nenhum por parte do governo, até o salário era menor, mas agora que o salário é igual todo mundo quer ser da educação infantil que acham os meninos melhores de se lidar, não dão trabalho quanto os grandes”.*

Supervisora: *“Penso em um profissional que está atualizado e motiva os alunos e o desenvolve sempre procurando novas maneiras de desenvolver as crianças dentro do*

espaço lúdico, mesmo este sendo em uma realidade precária como toda a educação do município”.

- 3 Você teve professor ou apenas professoras durante seus estudos na infância?

Gestor: *“Quando eu era pequena, na educação infantil não existia professor homem na educação infantil. Eram só mulheres, também até por que acho errado a criança precisa ir ao banheiro e ser levada por um homem. Aqui já tive um professor homem, mas fica sem jeito, quando precisa levar menina para o banheiro é melhor que vá a professora, nunca o homem. As mães reclamam, mas não tenho o que fazer ele é concursado e, graças a Deus, ele foi pra outra escola”.*

Coordenador: *“Aprendi a ler e escrever em casa mesmo e quando fui pra escola já tinha dez anos e, naquela época, só existia professora com crianças. Quando ficávamos maiores é que apareciam os professores que eram na maioria padres eles lecionavam no ginásio já aos adolescentes”.*

Supervisor: *“Nunca tive professor na quando pequena, não que eu lembre até grande também percebia a presença sempre feminina nos espaços escolares”. “Acho que devido os baixos salários as mulheres por serem donas de casa recebiam a incumbência de lecionar na própria casa e depois passou a ser na escola que foi apenas questão de tempo”.*

- 4 Você percebe se sofre algum tipo de discriminação no seu cotidiano profissional pelo fato de ser mulher?

Gestor: *“Não nunca senti discriminação por ser mulher e trabalhar na educação apenas a sociedade não dá o devido valor por considerar e dar toda razão uma profissão desmerecida que o salário não compensa o grande trabalho e responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos”.*

Coordenador: *“A docência feminina é de número expressivo é tanto que na escola que trabalho não temos um professor na educação infantil.*

Supervisor: *“A discriminação nesta profissão é inversa os homens são discriminados é uma profissão meramente feminina aqui no Brasil, principalmente em se tratando do ensino fundamental menor, tínhamos um professor e este foi remanejado para outra escola, aqui os homens funcionários são vigias e inspetores”.*

- 5 Quais as facilidades e dificuldades que você encontra no exercício desta profissão?

Gestor: “Até o momento não acho uma profissão com muitas facilidades tudo na educação é sofrido, se é infraestrutura é sofrido, se é material pedagógico é sofrido então temos muitas dificuldades, mas sobrevivemos daqui e temos que aguentar o tranco como diz o matuto”.

Coordenador: *“As dificuldades são muitas, salário baixo, precariedade nas salas e espaços escolares. Já com relação as facilidades é a condição de poder mudar quando necessário quando algo não anda bem, como no caso da recreação dos alunos, ou até mesmo com a alimentação ou até mesmo com a forma pedagógica de atendermos os nossos alunos podemos mudar”.*

Supervisor: *“São muitas dificuldade principalmente com relação ao salário por que temos que trabalhar até três jornadas diárias sem tempo para nada cuidar dos filhos então nem pensar. O salário sendo baixo maior ainda é a dedicação do professor com a sua escola”.*

- 6 De que maneira você concilia sua carreira com as outras atividades da vida existencial?

Gestor: “Eu gosto do convívio escolar trabalhar no magistério pra mim é muito bom nem mesmo me vejo fazendo outra coisa que não ser professora, mesmo estando como gestora qualquer hora dessas volto pra sala de aula”.

Coordenador: “Ser coordenadora pra mim é muito bom mesmo as vezes ficando os três horários na escola eu gosto, também se eu fosse pra casa trabalhava muito mais e aqui é mais gratificante”.

Supervisor: *“O meu único problema é tempo para meus filhos e estar em casa um horário no dia deles. Sei que faço falta, mas não tenho o que fazer aqui tudo se paga colégio particular pro filho, médico é tudo e se não trabalhar muito salário de professor não dá pra nada”.*

- 7 Como é sua relação com os seus alunos (as) e seus pais?

Gestor: *“A escola sofre com a ausência dos pais e ou responsáveis pelos nossos alunos. Tem mães qui que os filhos de quatro anos de idade participam dos festejos escolares sozinhos e ninguém veio buscar sendo preciso que agente mande deixar em casa”.*

Coordenador: *“Os alunos desta escola são sofridos, na maioria das vezes criados por parentes, mães separadas ou que nunca casaram-se ou avós e temos casos que ninguém aparece na escola, se o pai nem a mãe comparecem na escola eu que rebole e converse com eles pra resolver problema de comportamento dos filhos e muitas vezes os pais não gostam que agente chame atenção”.*

Supervisor: *“Temos alunos aqui de situações adversas mas em sua maioria que são criando sem orientação nenhuma. Estes olham pra gente de cara retorcida como se fossemos inimigos deles”. “Mas tentamos estar sempre próximos aos alunos pedindo e implorando para que se comportem”.*

- 8 Diante da sua experiência como professora. De quem é a culpa pelo baixo índice de aprendizagem dos alunos?

Gestor: *“Acredito que a culpa é de todos que fazem parte do contexto escolar juntamente com as forças políticas do país que não demonstram empenho em mudar tal situação”.*

Coordenador: *“Temos em nossa realidade um índice altíssimo de distorção idade e série de aluno, reprovação e abandono. O governo investe enviando valores para desenvolvimento de projetos com vistas a mudar esta realidade mas o poder local não faz o dever de casa e sua parcela não faz, esperando só do governo federal”.*

Supervisor: *“Acredito que o professor tenha uma grande parcela nesta realidade percebemos uma grande desmotivação, chegam atrasados, entram na sala de aula no segundo toque entre outras coisas do dia a dia que observamos. A escola contribui para que eles se sintam assim a infraestrutura é de fazer dó, salas escuras com 30 alunos e 01 ventilador apenas. No período do verão é muito quente”.*

- 9 Como você percebe as políticas educativas e os impactos na Escola?

Gestor: *“As políticas educativas tem avançado em nosso país pena que a corrupção se sobressaia e leve muito mais dinheiro que o próprio investimento do governo”.*

Coordenador: *“Ainda acreditamos que é insuficiente seria preciso mais para que possamos mudar a realidade do país os recursos devem ser mais bem aplicados”.*

Supervisor: *“As políticas tem avançado mas pouco se tem percebido de impacto na escola, chegam cadeiras novas e um bom equipamento de suporte pedagógico mas não se tem espaço físico para trabalhar esses equipamentos em muitas realidades ficam armazenados enferrujam e são jogados em um galpão, acontece demais aqui um dinheiro jogado no lixo”.*