

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação

TÂNIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA

**GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
UM ESTUDO SOBRE MULHERES PARDAS E PROVIDORAS, E AS RELAÇÕES QUE
ESTABELECEM COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E FILHAS**

BELO HORIZONTE
2014

TÂNIA ARETUZA AMBRIZI GEBARA

**GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
UM ESTUDO SOBRE MULHERES PARDAS E PROVIDORAS, E AS RELAÇÕES QUE
ESTABELECEM COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E FILHAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Lino Gomes

BELO HORIZONTE
2014

GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO SOBRE MULHERES PARDAS E PROVIDORAS, E AS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM COM A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E FILHAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2014.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Marília Pinto de Carvalho (FE/USP)

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Gomes de Casto Giovanetti (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Tânia de Freitas Resende (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Santuza Amorim da Silva (UEMG – Suplente)

Prof^a. Dr^a. Iza Rodrigues Luz (UFMG – Suplente)

DEDICATÓRIA

A todas as mulheres que marcham cordilheiras diárias, e seguem criando seus filhos e filhas. Em especial, às participantes desta pesquisa, cuja força e motivação me inspiram a viver a minha condição de mulher e de mãe.

À memória do meu pai, José Salvador Ambrizi, que, à sua maneira, sonhou com este momento.

Ao Seme, ao Rudah e ao Davi, pelos quais meu amor é profundo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela possibilidade de viver uma vida cheia de sentido.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Nilma Lino Gomes, por acreditar em mim desde o princípio, pela liberdade que me proporcionou para exercer minhas escolhas e por conduzir com sabedoria e generosidade os caminhos da orientação. Agradeço a sua leitura atenta e criteriosa do trabalho, os questionamentos que me ajudaram na revisão de alguns conceitos e também a leveza e o cuidado que marcaram a construção dessa tese. Sua contribuição para o meu desenvolvimento como pesquisadora será sempre inesquecível!

À professora e amiga Dr^a. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, por compartilhar com sensibilidade os momentos importantes da minha vida pessoal e profissional. Obrigada por incentivar a elaboração do projeto inicial e por sempre acreditar na possibilidade de sua realização. A sua presença contribui com o meu amadurecimento como pesquisadora e como pessoa. Minha eterna gratidão pelo nosso encontro!

À Universidade Federal de Minas Gerais, que possibilitou meu afastamento para qualificação.

Aos professores Dr^a. Marília Pinto de Carvalho e Dr^a. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, pelas sugestões no momento da qualificação, que foram fundamentais para o desenvolvimento teórico desta tese.

Aos professores participantes da banca avaliadora, agradeço as sugestões e contribuições.

Ao professor Dr. Juarez Dayrell, pelas sugestões e contribuições para a condução do trabalho, e à professora Dr^a. Maria Alice Nogueira, agradeço as sugestões de leitura e o empréstimo de materiais.

À equipe do OSFE e ao grupo de estudos conduzido pela professora Dr^a. Carmem Eiterer, obrigada pelas discussões e sugestões.

Às famílias pesquisadas, agradeço a confiança, por permitirem a entrada na intimidade de seus lares e por compartilharem comigo suas histórias que tornaram possível a realização deste trabalho. Com vocês aprendi muito, obrigada! Em especial, agradeço às crianças pesquisadas, pela convivência amável.

À Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, por me receber com atenção e profissionalismo, às escolas da fase exploratória e, em especial, à escola participante da segunda fase da pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e por me contagiar positivamente, confirmando minha crença num trabalho consistente com as questões de gênero e raça em escolas públicas.

Ao Seme, querido esposo, agradeço-lhe a generosidade da escuta, apoio constante e intervenções atentas. A convivência nesses vinte anos nos faz cada dia mais cúmplices.

Aos meus queridos filhos, Rudah e Davi, obrigada pelo carinho e paciência. Nossas reflexões sobre o sentido e significado dessa etapa certamente nos acompanharão ao longo das nossas vidas.

À minha mãe, Cleuza Matiole Ambrizi, mulher provedora, de família monoparental que, superando as adversidades, me ensinou o que é força, dedicação e persistência, elementos importantes para a concretização desta tese.

Ao meu irmão, Tiago, pelas conversas descontraídas que me fizeram refletir sobre a necessidade de dosar o tempo e ver que a vida não pode se restringir ao trabalho.

Aos meus tios, tias, primos e avós, pelo respeito e carinho, em especial a minha avó Terezinha e à minha sogra Maristela, mulheres de fibra, cujas histórias de vida são referências para mim e para as nossas famílias.

Aos meus queridos amigos que me incentivaram e torceram tanto por mim: Atiná, Fernando, Cláudio, Marilza, Aline, André, Clemência, Dona Lourdes, Marlene, Rogério, Chico, Patrícia, Marcelo, Vaninha, Alberto e Marluce (*in memoriam*).

A toda a equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG, pela sempre generosa acolhida, a convivência com vocês é renovadora.

À Andréia e à Débora, pela ajuda com as transcrições. Particularmente à Andréia agradeço as orações e companheirismo nas horas de maior pressão.

Aos colegas do Centro Pedagógico, em especial, aos professores do Núcleo Básico, pelo apoio e incentivo.

Às amigas do programa de pós-graduação: Yone Gonzaga, Ana Laborne, Cláudia, Aline Neves, Iria, Eliette, Patrícia e Marlene, pela convivência, momentos de descontração, ricas conversas, empréstimos de livros e sugestões.

À Elânia pela sua solidariedade nesse final, apoiando-me com leituras atentas, com as palavras de conforto e, ainda, pela incansável paciência nos encontros de partilha de experiência.

Ao professor e amigo Luiz Prazeres que, com competência e dedicação, realizou a revisão do texto, possibilitando uma leitura mais clara e fluente.

Ao Ernane, pela competente realização dos resumos em língua estrangeira.

À professora Mônica Dayrell, por me estimular a continuar trabalhando com a temática das famílias. Suas orientações, durante a minha chegada como professora do CP/EBAP/UFMG, no período probatório, foram valiosas.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação e da biblioteca, pela seriedade e disponibilidade com que sempre me receberam.

PEDRA, PAU, ESPINHO E GRADE

**“No meio do caminho tinha uma pedra”,
Mas a ousada esperança de quem marcha cordilheiras
Triturando todas as pedras
da primeira à derradeira de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberragem
topa a pedra pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se caem, nunca se perdem
Os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.**

Conceição Evaristo, Cadernos Negros, 1992.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a relação estabelecida entre famílias conduzidas por mulheres provedoras negras (pretas e pardas) pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas. Procura, ainda, entender e identificar as estratégias elaboradas por essas mulheres nas suas vivências com duas instâncias socializadoras: a família e a escola. Interessa também a essa investigação focalizar os pontos de vista desses sujeitos e como estabelecem, vêem e conduzem a educação de suas crianças. Um dos desafios desse estudo é ampliar o campo de análise da relação família e escola, estabelecendo uma interlocução com as relações sociais de raça e gênero. São sujeitos dessa pesquisa famílias, de camadas populares, representadas por mulheres negras (pretas e pardas), mães de alunos (as) matriculados (as) no 1º Ciclo de Formação Humana, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e seus/suas filhos (as) – crianças pardas e brancas, na faixa etária entre 7 e 8 anos. Optou-se por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo com as mulheres a partir de observações, de conversas informais, de entrevistas em profundidade e análise documental. No caso das crianças, as observações e conversas informais foram feitas também a partir de suas produções culturais: brincadeiras, jogos e desenhos, elementos centrais para compreensão dos significados que as crianças atribuem à sua vivência na escola e na família. A pesquisa foi realizada em duas fases. Na fase 1, exploratória, com duração de 4 meses, foram selecionadas a escola, as mães e as crianças. Foi, portanto, por meio da escola que se chegou às mulheres e às crianças selecionadas. Na fase 2, o trabalho de campo, com duração de 6 meses, foram acompanhadas três famílias em diversos espaços de sua vida cotidiana, tais como os finais de semanas, festas familiares, trabalho, eventos no bairro, na escola, na igreja, etc. As mulheres pesquisadas possuem um perfil específico, vivenciam diferentes desigualdades sociais, sendo necessário um esforço teórico-metodológico para a compreensão das dinâmicas e consequências de diferentes eixos de subordinação experimentados por elas. A compreensão desse cenário, combinada às especificidades de focalizar mulheres responsáveis por famílias com filhos e sem cônjuge, a partir de uma perspectiva de análise interseccional, envolvendo as categorias analíticas de gênero, raça e classe, foi o nosso desafio. Os dados colhidos e analisados permitem concluir que as formas como as mulheres pesquisadas constroem suas identidades e colaboram nos processos educativos dos filhos, do ponto de vista étnico-racial e de gênero fazem parte de um cenário complexo, que não poderia ser traduzido senão por uma imagem em movimento, ou seja, ora as mulheres indagam um lugar de negatividade, ora reforçam discursos e posturas estereotipadas e ora há momentos que se observa uma ruptura, uma tentativa de produzir outras imagens de si mesmas e dos/as filhos/as, construindo perspectivas positivas de futuro para as crianças.

Palavras chave: Gênero, Família, Relações Étnico-raciais

ABSTRACT

The present study sought to understand the relationship set between families conducted by black provider women (black and brown), belonging to the popular class and the process of education of their children. It also seeks to understand and identify the strategies created by those women on their experiences with two socializing instances, namely: family and school. We are also interested in focusing the point of view of those subjects and to the manner they set, see and conduct the education of their children. One of the challenges of that study is expanding the field of analysis of the relationship family-school, setting up an interlocution with race and gender social relationships. The subjects of the research are low class families, represented by black women (black and brown), the mother of students enrolled on the first Cycle of Human Formation of the Municipal Education System of Belo Horizonte, Minas Gerais, and their children - black and white – ranging from 7 to 8 years old. We chose a qualitative approach, carrying out a study with the women from the observations, informal talking, in-depth interviews and documental analysis. On the children's case, the observations and informal talking were also done from their cultural productions: play, games and drawing, central elements for comprehending the meanings the children assign to their experience at school and in family. The research was carried out in two stages: On the first stage, of exploratory nature, lasting four months, we selected the school, the mothers and the children. Thus, it was through the school that we came to the women and children selected. On the second stage, the fieldwork, lasting six months, three families were followed through several spaces of their daily lives, such as on the weekend activities, family parties, workplace, neighborhood, school and church events, etc. The women researched have a specific profile, they experience different social inequalities, therefore being necessary a theoretical-methodological effort to comprehend the dynamics and consequences of different axis of subordination lived by them. Understanding this scenario, combined with the specificities of focusing single women responsible for their families livelihoods, from an intersectional analysis perspective, involving the analytical categories of gender, race and class, was our challenge. The data gathered and analyzed allowed for concluding that the ways the investigated women construct their identities and collaborate on their children's education processes, from ethnical-racial and gender perspective are part of a complex scenario, that could not be translated other than by a moving image, i.e., sometimes those women inquire a negativity place, sometimes they reinforce stereotyped discourses and attitudes, and sometimes we can observe a rupture, an attempt to produce other images of themselves and of their children, constructing positive perspective of future for their boys and girls.

Key-words: Gender; Family; Ethnical-Racial Relationships.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comprendre le rapport entre les familles menées par des prestataires (noir et brun) femmes noires appartenant aux classes inférieures et des processus d'éducation de leurs fils et leurs filles . Il cherche aussi à comprendre et à identifier des stratégies développées par ces femmes sur leurs expériences avec deux cas socialisateurs, c'est-à-dire: la famille et l'école. Nous sommes intéressés également en cette recherche centre des point du vue de ces sujets et sur la manière qu'ils établissent, voir et conduire l'éducation de leurs enfants. L'un des défis de cette étude c'est agrandir le domaine d'étude des rapport famille/l'école établissent une interlocution avec des rapports sociaux de race et de sexe. Les sujets de cette recherche sont familles de classes inférieures représenté par femmes noires (noir et brun), mères de étudiants inscrits dans le premier cycle de formation humaine de Système Municipal d'Éducation de Belo Horizonte, Minas Gerais, et leurs fils et leurs filles – brown et noir enfants, entre 7 et 8 ans. Nous avons choisi une approche qualitative, développement une étude avec des femmes à partir des observations, des conversations informelles, des interviews in profondeur et l'analyse de documents. Pour les enfants, des observations des conversations informelles ont été faire aussi à partir de leurs productions culturelles : jouers, jeux et graphiques, éléments centraux pour la compréhension de la significations qui les enfants attribut pour leurs expérience dans l'école et dans la famille. La recherche a été menée en deux phases: Dans la première phase, qui a duré quatre mois, nous avons choisi l'école, des mères et des enfants. Donc, c'est à travers l'école qui nous sommes arrivés aux femmes et des enfants sélectionnés. Dans la deuxième phase, l'a recherche sur le terrain, qui a duré six mois, nous avons suivons trois familles dans différents espaces de leurs vies quotidienne, comme les week-ends, fêtes de famille, travail, événements dans le quartier, dans l'école, dans l'église, etc. Des femmes recherchées ont un profil spécifique, ils éprouvent différents inégalités sociales, donc c'est nécessaire un effort théorique-méthodologique pour la compréhension de la dynamique et des conséquences de différents axes de subordination éprouvent par les. La compréhension de ce scénario, combiné avec des spécificités de centrer femmes responsables pour leurs familles avec fils et sans époux, du point de vue de un analyse intersectionnelle, impliquant des catégories analytiques de sexe, race et classe était notre défis. Les données recueillies et analysées nous permet arriver à la conclusion de qui les voies qui les femmes recherchées construire leurs identités et collaboraient dans les processus d'éducation de leurs fils, du point du vue ethnique et raciale et de sexe sont partie d'un scénario complexe, qui ne pouvait pas être traduits mais pour une image en mouvement, en d'autres termes, parfois les femmes renseigner un lieu de négativité, parfois ils renforcent discourses et stéréotypées, et parfois nous observait une rupture, une tentative de produire autres images de eux-mêmes et de leurs fils et filles construisant perspectives positives de future par des enfants.

Mots-clés: Sexe, Famille, Rapports Ethniques et Raciales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DIEESE –	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PEA –	População economicamente ativa
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEPPIR –	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SMED/BH –	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SPM –	Secretaria para as Mulheres
UMEI –	Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA, POR ROBERTA	136
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA, POR CIDA	169
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS (AS) AMIGOS (AS), POR CIDA.....	175
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DA FAMÍLIA, POR SOFIA	189
FIGURA 5 – AS COISAS QUE ME TIRAM DO SÉRIO EM CASA, POR CIDA	245

LISTA DE TABELAS E QUADRO

TABELA 1 - IDEB - ANOS INICIAIS PERÍODO DE 2005 A 2011.....	113
TABELA 2 – DADOS DA ESCOLA REFERENTES À DECLARAÇÃO DE COR DOS ALUNOS	124
TABELA 3 - SALA 1 – TOTAL DE ALUNOS: 25 CRIANÇAS (TURMA DA ROBERTA, FILHA DA VÂNIA) ..	125
TABELA 4 - SALA 5 – TOTAL DE ALUNOS: 25 CRIANÇAS (TURMA DA CIDA, FILHA DA MARINA).....	125
QUADRO 1- PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – OS ESTUDOS SOBRE FAMÍLIA: ARTICULAÇÃO ENTRE CATEGORIAS E FORMAS DE ABORDAGEM	30
1.1 A ARTICULAÇÃO DE CATEGORIAS RELACIONAIS NO ESTUDO SOBRE FAMÍLIAS	30
1.2 MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS NA FAMÍLIA	47
1.3 FAMÍLIA(S) E SOCIEDADE BRASILEIRA.....	59
1.4 FAMÍLIAS NEGRAS: VISIBILIDADE TEÓRICA E PRESENÇA NA REALIDADE SOCIAL	62
1.5 FAMÍLIAS MONOPARENTAIS, MULHERES PROVIDORAS E CHEFIA FEMININA	71
CAPÍTULO II – TRAJETÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO E O CAMPO DE PESQUISA	84
2.1 O CAMINHO PERCORRIDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
2.2 A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	85
2.3 OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A ESCOLHA DA ESCOLA E DOS SUJEITOS	91
2.4 A PESQUISA DE CAMPO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS A PARTIR DOS SUJEITOS POSSÍVEIS.....	94
2.5 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM, ESCOLHAS E INSTRUMENTOS	97
2.5.1 <i>Procedimentos/instrumentos Utilizados</i>	101
2.5.2 <i>Método de análise dos dados</i>	108
2.6 O CAMPO DE PESQUISA: A ESCOLA E AS CASAS.....	111
2.6.1 <i>A escola: espaços físicos, projetos pedagógicos e relações estabelecidas</i>	111
2.6.2 <i>As casas: encontrando os sujeitos na intimidade</i>	126
CAPÍTULO III – O PERFIL SOCIOECONÔMICO, CULTURAL E RACIAL DOS SUJEITOS.....	132
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	135
3.1.1 <i>Vânia</i>	135
3.1.2 <i>Marina</i>	159
3.1.3 <i>Alice</i>	183
CAPÍTULO IV – MATERNIDADE E CUIDADO COM A PROLE: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES	206
4.1 MATERNIDADE E FEMINISMOS: ALGUNS APONTAMENTOS.....	206
4.2 “SER MÃE”: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DAS MULHERES PESQUISADAS	214
4.3 ASPECTOS CONSIDERADOS MAIS RELEVANTES NA EDUCAÇÃO DA PROLE.....	230
CAPÍTULO V- A RELAÇÃO EDUCATIVA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.....	252
5.1 RELAÇÕES RACIAIS: PERTENCIMENTOS E/OU AMBIGUIDADES INERENTES À CONDIÇÃO DE PARDAS	253
5.2 RELAÇÕES DE GÊNERO: RUPTURAS OU PERMANÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	273
5.3 A RELAÇÃO ESTABELECIDADA COM A ESCOLA	289
5.3.1 <i>Condutas e percepções que singularizam a experiência escolar positiva</i>	301
5.3.2 <i>A relação das mulheres-mães frente às demandas escolares</i>	307
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	314
REFERÊNCIAS	330
ANEXOS	354
ANEXO 1 - TABELA 6 – MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA SEGUNDO RAÇA/COR: PROPORÇÃO DAS “PRETAS E PARDAS”, SEGUNDO UNIDADES DA FEDERAÇÃO, 1) BRASIL, 2002 A 2009.....	354
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO – PERFIL FAMILIAR	355
ANEXO 3 – MODELOS DE AUTORIZAÇÕES UTILIZADOS	357

ANEXO 3A TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	357
ANEXO 3B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO EM PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 5/6 E 8/9 ANOS.....	359
ANEXO 3c TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 5 E 6 ANOS	361
ANEXO 3D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 7 E 9 ANOS	364
ANEXO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	368

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender a relação estabelecida entre famílias conduzidas por mulheres provedoras negras¹ (pretas e pardas), pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas. Procura ainda entender e identificar as estratégias elaboradas por essas mulheres nas suas vivências com duas instâncias socializadoras: a família e a escola. Interessa também a essa investigação focalizar os pontos de vista desses sujeitos e como estabelecem, vêem e conduzem a educação de suas crianças. Um dos desafios desse estudo é focalizar o campo de análise da relação família e escola estabelecendo uma interlocução com as relações sociais de raça e gênero.

São sujeitos dessa pesquisa famílias, de camadas populares, representadas por mulheres negras (pretas e pardas), mães de alunos (as) matriculadas no 1º Ciclo de Formação Humana, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e seus/suas filhos (as) – crianças pardas e brancas, na faixa etária entre 7 e 8 anos.

Este estudo focaliza famílias, conduzidas por mulheres provedoras, sem a presença dos cônjuges² no domicílio e com filhos. O termo “conduzidas” diz respeito a “pessoas de referência”, conceito que substituiu “chefia³ de domicílio” pela PNAD, transferindo ao respondente a tarefa de nominar a pessoa, homem ou mulher, responsável pelo

1 De acordo com a classificação do IBGE serão consideradas negras, nesse trabalho, as pessoas classificadas como pretas e pardas.

² Utilizo a concepção de cônjuge adotada pelo IPEA (2010, p. 3): “a pessoa que vive conjugalmente com a pessoa de referência da família, existindo ou não o vínculo matrimonial”.

³ Ao longo de décadas, o IBGE utilizou o termo chefe (de família ou de domicílio) associado à autoridade exercida sobre os demais membros do grupo e/ou à pessoa que se constituía em sua principal fonte de sustento. No Censo de 2000, o termo “chefe” foi substituído pelo termo “responsável”. A razão pela substituição estaria ligada, por um lado, às mudanças observadas no que se refere à estrutura familiar brasileira e à participação crescente de outros membros da família no sustento e nas decisões tomadas em âmbito familiar/domiciliar, tornando as responsabilidades cada vez mais compartilhadas. Buscou-se, além disso, com a alteração do termo, atenuar a ideia de “comando” que, inevitavelmente, a palavra “chefe” contém. Pelas mesmas razões, a PNAD usa, desde o início da década de 1990, seguindo recomendações internacionais, a expressão “pessoa de referência” para designar as mesmas variáveis “condição no domicílio” e “condição na família”, presentes nos questionários censitários. Para o Censo 2000, no entanto, a expressão “responsável por” foi preferida à “pessoa de referência”, considerada de difícil entendimento para entrevistados em geral (OLIVEIRA, 2002).

domicílio. Essa mudança da perspectiva de gênero foi um salto importante, pois a noção de chefia, pela matriz cultural dominante, poderia ser mais facilmente atribuída à figura masculina do domicílio, marido ou pai.

Entretanto, não é possível tratar as mulheres pesquisadas de modo padronizado, embora possuam características comuns, cada grupo se configura de maneira distinta revelando dinâmicas familiares próprias e singulares.

O diálogo com a literatura proporcionou reflexões sobre o fato de que certas teorias nem sempre englobam a complexidade e dinâmica do vivido pelas mulheres pesquisadas. O lugar que cada uma das mulheres ocupa na configuração de sua família e no seu domicílio muitas vezes apresenta características não contempladas na literatura. Assim, a partir dos dados coletados, foi necessário indagar a própria produção teórica, principalmente para as discussões dos conceitos de monoparentalidade e de provedora.

Durante o trabalho de campo, aos poucos, o próprio conceito de monoparentalidade inicialmente usado pôde ser questionado. Embora nenhuma das mulheres estivesse vivendo com o companheiro ou marido no momento da pesquisa, de maneiras diversas, a presença da figura masculina se apresentou nas dinâmicas familiares. No caso de uma das famílias, na qual não há o reconhecimento da paternidade da criança, foi possível perceber a ausência da figura masculina quase sempre pelo silêncio. Já nos demais grupos, a presença da figura masculina se manifesta ora como referência negativa, ora positiva, concretizadas nas tensões e disputas conjugais, nas colaborações, mesmo que de forma descontínua, nas despesas familiares. Ou seja, a presença masculina do “pai” se fazia notar de diferentes maneiras na vida familiar. Todavia, é certo que a condução da família era provida pelas mulheres. Elas lideravam, cuidavam das crianças e demais familiares, assumiam as despesas da casa e se desdobravam para dar conta do orçamento familiar. O trabalho de campo mostrou que eu estava diante muito mais de “mulheres provedoras” do que necessariamente de um grupo composto na sua totalidade por famílias monoparentais como frequentemente adotado na bibliografia sobre o tema.

No tocante ao fenômeno das famílias que têm as mulheres como principais responsáveis, não se trata de um fenômeno novo no país - sobretudo entre os pobres - , como apontam alguns estudos sobre a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX (FONSECA, 2000; SOIHET, 2000). Porém, ela constitui um tipo de família cada vez mais frequente ou vem ganhando mais visibilidade nos últimos anos. Sua existência tem sido ocultada por um retrato uniforme das formas de organização familiar no Brasil, favorecido, por muito tempo, pela universalização do protótipo da família conjugal nuclear (CORREA, 1982). Todavia, nota-se o questionamento de um modo específico e histórico de interpretação dos grupos familiares configurados na representação de família nuclear, branca e de classe média, a qual ainda é hegemônica e não desapareceu, mas vem sendo tensionada por: famílias monoparentais, homoparentais, mulheres provedoras, intergeracionais, multirraciais, etc.

O arranjo familiar mais comum no Brasil ainda é o do tipo casal com filhos, que, no entanto, sofreu uma redução de 53% em 2002 para 50% em 2009 (IBGE, 2004, 2010). Contudo, nas três últimas décadas houve uma significativa expansão do fenômeno “famílias tendo mulheres como pessoa de referência” em todos os estratos sociais e, conseqüentemente, houve crescimento de sua visibilidade social (MACEDO, 2008). O crescimento desse fenômeno está associado aos diferentes fatores que têm provocado transformações sociodemográficas no Brasil, tais como: queda da fecundidade, redução do tamanho das famílias, maior expectativa de vida para as mulheres em relação aos homens, envelhecimento populacional e processos de individualização dos sujeitos, entre outros. Todas essas mudanças trouxeram também modificações nos padrões culturais e nas formas de inserção social da mulher (IPEA, 2010).

No período de 2001 a 2009, os dados da PNAD analisados pelo IPEA (2010) evidenciam expansão do número de famílias chefiadas por mulheres no Brasil, de 27% para 35%, o que em termos absolutos representa 21.933.180 famílias que identificaram como principal responsável uma mulher em 2009. No caso das mulheres sem cônjuge com filhos, houve um ligeiro declínio, de 17,8% para 17,3%, isto é, no universo das famílias chefiadas por mulheres, uma queda proporcional de 65,1% para 49,3%.

Mesmo com esse declínio, a expansão verificada a partir desses dados ainda justifica a análise de famílias nesse grupo. Em valores absolutos, em nosso país há cerca de 10,7 milhões de famílias sem cônjuge com filhos. Ao mesmo tempo em que houve modificações no âmbito das famílias, seja por maior visibilidade estatística, pelas mudanças nas formas de defini-las, dentro outros fatores citados, também aconteceram modificações importantes que atingiram o sistema escolar e os processos de escolarização.

Ao longo de século XX, sobretudo a partir da segunda metade, o sistema de ensino escolar brasileiro passou por transformações motivadas por alterações no modelo de desenvolvimento adotado pelo país, por pressões de organismos financeiros internacionais e, principalmente, pela mobilização social em torno do direito à educação. Tais alterações, marcadas por diferenças de natureza ideológica, tensões e conflitos de interesses entre diferentes segmentos resultaram na ampliação do acesso das camadas populares à escola pública, de um lado; e, de outro, intensa polêmica em relação à qualidade do ensino ofertado pelo Estado.

Até os anos 1970, o sistema educacional brasileiro restringia-se a uma pequena parcela da população. A partir dessa década, há uma enorme expansão quantitativa do sistema escolar, de tal forma que, em meados dos anos 1980, pelo menos no meio urbano, o acesso ao ensino fundamental já era quase universal. A rápida expansão do sistema escolar significou a incorporação crescente de crianças oriundas de setores populares e, à medida que a classe média foi se transferindo para a rede privada, esse público foi se tornando o grande contingente de atendimento dos sistemas públicos de ensino, iniciando-se uma forte associação entre escola pública e ensino para pobres. Embora esse cenário complexo aponte para a lenta configuração da educação básica como direito social, o imaginário social e pedagógico sempre associa o processo de universalização da educação básica com a saída da classe média e a entrada dos pobres como algo negativo ou pelo menos “fora do lugar”, o que tem acarretado até hoje distorções, tratamentos diferenciados, visões estereotipadas no conceito das próprias políticas educacionais.

Analisando-se a partir da perspectiva do direito à educação e do papel do Estado diante disso, pode-se dizer que a crescente democratização do acesso significou, além da incorporação de uma população cada vez mais pobre, também uma série de exigências bem diferentes nas condutas pedagógicas, para que os setores populares permanecessem no sistema educacional. A essas somam-se, as demandas pela formação de professores, outra concepção de currículo e as proposições dos movimentos sociais para a escola.

Nos últimos anos, a universalização da educação básica e suas conseqüências no acesso e na permanência dos estudantes, sobretudo os pobres, caminha tensionada pela inserção, nas práticas escolares, seus currículos e na formação dos professores, das questões da diversidade, do gênero, da raça, da relação campo/cidade, pessoas com deficiência, educação ambiental, dentre outras.

As fronteiras e as relações entre escola e família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo nos últimos 60 anos. De uma escola para poucos, chega-se a uma escola de massas com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas anteriormente. Esses alunos e suas famílias desafiam os educadores e gestores, que, por sua vez, se deparam com os problemas sociais do entorno, trazidos para a escola na bagagem de seu público. Portanto, assistimos a transformações em cada uma destas instituições (família e escola), ressaltando que a própria relação entre famílias e escola sofre mutações.

Tomizaki (2013), afirma que, apesar de não haver consenso de que a escola esteja de fato universalizada no Brasil, houve, a partir da década de 1970, uma importante expansão do sistema de ensino brasileiro. Isto por sua vez incluiu nas escolas uma grande massa de crianças e jovens das camadas populares, trazendo à tona, num breve período histórico, as experiências das famílias deste estrato social com a instituição escolar algo praticamente desconhecida. A autora ainda aponta para uma grande gama de estudos nacionais e internacionais, também realizados a partir dos anos 1970, que tratam dos diversos aspectos da relação escola-família, particularmente difícil para os alunos das chamadas “famílias desfavorecidas”, demonstrando uma forte correlação entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou

fracasso escolar. O avanço dessas pesquisas conduziu, segundo Tomizaki, a estudos também sobre os casos de sucesso escolar dos alunos dos meios populares, o que veio contestar as teses de que as famílias de origem popular desvalorizariam a escola e manteriam com essa uma relação estritamente utilitarista, como meio de acesso ao mercado de trabalho.

A partir da compreensão de tais fenômenos, esta pesquisa procura conhecer melhor a relação que famílias negras pertencentes aos setores populares estabelecem com a educação de suas crianças, ampliando o debate, na tentativa de identificar como as variáveis de raça e gênero influenciam essa relação. Nesse contexto, além dos processos educativos cotidianos estabelecidos entre os sujeitos, a instituição escolar mereceu um olhar mais aprofundado. Interoguei-me sobre quais concepções de educação são compartilhadas pelos diferentes grupos familiares com filhos na escola. Quais são as responsabilidades, articulações, contribuições e limites educativos específicos dessas duas instituições?

Segundo Carvalho (2000), diante do aumento do número de famílias monoparentais e de mães trabalhadoras, “as escolas fazem pesadas exigências quanto à organização da vida familiar e às práticas das mães” (p.178). Subordinando os/as responsáveis pelas crianças às exigências escolares e impondo-lhes custo em trabalho, a política de prescrição de deveres de casa tem efeitos perversos: ao “ensinar às famílias suas ‘obrigações básicas’ de proverem o ambiente doméstico apropriado à aprendizagem”, cria as condições para “culpar as famílias por suas inadequações e, então, abandonar a responsabilidade de ensinar as crianças dessas famílias” (p. 179). Tal situação pode se constituir em uma ameaça, de forma especial, às crianças de famílias pobres. Indaguei, diante dos estudos que discutem o peso da desigualdade racial e de gênero nesse processo, se tal situação não afetaria de forma mais contundente, as crianças de famílias negras, pobres e filhas de mães provedoras. E mais, como esses sujeitos pesquisados lidam com tais exigências e prescrições e quais são as estratégias por eles construídas para atender, adaptar-se, questionar e/ou subverter essa situação. A construção e a efetivação dessas estratégias constituíram-se em um dos focos de interesse da presente pesquisa.

Sabendo que atualmente existe um forte debate no campo sociológico sobre a noção de estratégias, foi adotado neste trabalho o sentido proposto por Bourdieu, ou seja, não como o produto inevitável de um cálculo custo-benefício, tampouco como um mero resultado do acaso. Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática que marca o bom jogador, o estrategista. Além do fato de que essas não necessariamente constituam possibilidades excludentes (NOGUEIRA, 2000).

Segundo Portes (1993), estratégia constitui-se num “conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais que consciente ou inconsciente cada grupo social põe em prática com uma determinada finalidade” (p.60). Nesta pesquisa, analiso as estratégias a partir das ações das mulheres provedoras negras no processo de educação de seus filhos, considerando os diversos significados socialmente construídos por elas na relação entre gênero, família e relações étnico-raciais.

Concordando com Nogueira (2000, p.127), no centro da discussão encontra-se não somente a questão da natureza consciente (explícita) ou inconsciente (implícita) das condutas educativas dos atores, mas também o sentido que esses últimos atribuem a elas, indaguei: quais são as estratégias construídas pelos sujeitos nas relações mãe-escola, criança-escola e internas à família? Em que medida as questões relacionadas às relações raciais e de gênero aparecem como preocupação das mulheres na condução do processo educativo das suas crianças? Se tais questões aparecem no cotidiano, como essas famílias lidam com as situações vivenciadas? E quando se manifestam no contexto escolar, a escola é indagada, diante dessas questões?

Estratégias também são compreendidas nesse estudo como técnicas e saberes utilizados na socialização familiar, sob a influência ideológica e simbólica transmitida pela sociedade e pela escola (BUENO, 1994). Além das questões ligadas à socialização e à constituição identitária, também foram consideradas como estratégias as ações que as mães e crianças constroem ao se depararem com a lógica escolar. Ou seja, são também as ações e atitudes pedagógicas e organizacionais. Classifico como ações pedagógicas aquelas referentes à relação com o conhecimento acumulado

socialmente: deveres de casa, pesquisas, tempo de estudo etc., e organizacionais as ações do cotidiano: cuidados com a higiene, pontualidade, prazos, uso de uniforme, leitura de agenda escolar, resposta de bilhetes, atendimento a solicitações referente ao rendimento e comportamento da criança, participação em festas e eventos, etc.

Portanto, esta pesquisa procura oferecer uma reflexão que prioriza as práticas dos atores, dando ênfase também à dimensão dos valores que subjazem a essas condutas, buscando observar esses dois aspectos reunidos e suas interfaces com as relações raciais e de gênero.

A pesquisa teve inicialmente como questão central: “Quais são as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas, provedoras, de famílias monoparentais e de camadas populares na relação que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas dentro e fora da escola”? Mas foi modificada parcialmente, pois no momento da pesquisa exploratória todas as mulheres que se apresentaram disponíveis, na escola selecionada, se declararam pardas.

Do ponto de vista da classificação racial utilizada como referência no Brasil, as mulheres entrevistadas podem ser consideradas negras (pretas e pardas de acordo com as categorias de cor oficiais adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Contudo, ao serem indagadas sobre a forma como gostariam de classificar a si mesmas, todas se autocalificaram como pardas. Sendo coerentes com as escolhas das próprias entrevistadas, dentro do complexo processo de classificação racial e construção da identidade racial, “parda” será a forma de nomeação, do ponto de vista étnico-racial, adotada por esta pesquisa ao se referir às mulheres entrevistadas.

Como já foi demonstrado em alguns estudos (LABORNE, 2008; MUNANGA, 2008; REIS, 2002) no universo das pessoas classificadas oficialmente como negras no Brasil (pretos e pardos), o “ser pardo” carrega singularidades e ambiguidades da mestiçagem que atravessam o convívio familiar, a construção da identidade étnico-racial e as relações sociais cotidianas.

Ainda sobre a questão central formulada, recorro a Flick (2004, p. 63), lembrando do trabalho de Südmersen (1983), que destaca que “quanto menos clareza houver na formulação de uma questão de pesquisa, maior será o risco de os pesquisadores acabarem impotentes diante da tentativa de interpretar montanhas de dados”. Atenta a esse alerta, demonstro os recortes realizados no decorrer do estudo, alguns intencionais outros circunstanciais. A pesquisa não poderia ser completamente planejada *a priori* e, à medida que interagi com os sujeitos, delimito melhor os focos da investigação, uma vez que não é possível explorar todos os ângulos de um fenômeno num tempo limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte foram cruciais para atingir os propósitos do estudo e compreender a situação investigada.

Os objetivos específicos traçados e desenvolvidos foram:

- Analisar os grupos familiares e as diferentes dinâmicas de funcionamento decorrentes deles;
- Conhecer as expectativas construídas em relação à escola do ponto de vista das mães;
- Identificar e compreender as estratégias elaboradas pelas mulheres provedoras no diálogo que estabelecem com a escola a partir das categorias gênero, classe e raça;
- Acompanhar as mães e suas crianças dentro e fora dos espaços escolares, observando a forma como se relacionam com a família e a escola; e
- Conhecer o perfil socioeconômico, cultural e racial das famílias pesquisadas.

No contato com o campo de investigação, a empiria não veio como uma corroboração de hipóteses preestabelecidas, mas foi também útil para experimentação conceitual, de modo que o quadro teórico foi se qualificando à medida que avancei nos registros do vivido pelos atores.

Ao abordar as relações que essas mulheres estabelecem com a educação de seus/suas filhos (as), entendo a educação como dimensão de formação humana e cultural, tomando como foco a família, destacando os processos de socialização, transmissão e produção da cultura das famílias pesquisadas, notadamente os aspectos em que se

evidenciam relações sociais: modos de organização, participação e engajamento; relações de poder e processos de constituição da identidade dos sujeitos.

Aproximar-me das mulheres de camadas populares, principais responsáveis por suas famílias foi conhecê-las na concretude de sua existência. Conforme Arroyo (2000, p.244), “nas suas possibilidades e limites materiais, sociais e culturais de ser gente, de humanizar-se ou desumanizar-se, de desenvolver-se como humanos”.

Dessa forma, abordo as formas de sociabilidade que as mulheres criam, os significados que lhes atribuem, bem como os projetos que elaboram para si mesmas e para suas crianças. Mas também busco revelá-las nas suas condições de mulheres, na tentativa de apreender as relações que estabelecem entre essa experiência e a vivência nas outras instâncias sociais em que se inserem, como a família, o trabalho e a escola dos filhos.

Estudar as mulheres e como educam suas crianças é aprofundar-se indissociavelmente das próprias crianças. Assim, as crianças também são sujeitos da pesquisa e sobre elas questiono: como aprendem os jeitos de ser e de estar no mundo na relação familiar? Como elas aprendem o que inclui ou exclui, o que respeita ou desrespeita as diferenças? Como elas se vêem quando inquiridas sobre o seu pertencimento étnico-racial? Elas lançam algum desafio para suas famílias no tocante às questões de raça e gênero? Como articulam essas questões e a vivência na escola? A forma como essa criança se vê na escola e/ou é vista pelos sujeitos que atuam na instituição escolar é influenciada pelas características das famílias pesquisadas?

Algumas pesquisas, dentre elas Cavalleiro (2000), enfatizam que as crianças negras desde a Educação Infantil estariam sendo socializadas para o silêncio e para a submissão. Gonçalves (1985) denuncia que isso tem sérias consequências para o processo educativo, dificultando-lhes a formação de um ideal de ego negro (1985, p.324). Fazzi (2004), estudando crianças de 8 e 9 anos e os processos de socialização entre pares no espaço escolar, também destaca os estereótipos, preconceitos e processos de silenciamento.

Esses estudos revelam inúmeras situações nas quais as crianças negras, desde pequenas, são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas pode produzir impactos particularmente negativos para as negras, pois essas vivem os efeitos diretos do racismo que interfere nos seus processos de constituição de identidade, socialização e aprendizagem. Indaguei-me até que ponto, no caso das crianças sujeitos desta pesquisa, tais fatos se verificam e quais suas consequências.

Vivemos numa sociedade em que o processo de miscigenação é marcante e as crianças participantes da pesquisa foram classificadas por suas mães como pardas e brancas, fruto de uniões inter-raciais. Além da classificação feita pelas mães, as próprias crianças foram ouvidas sobre o seu pertencimento racial. Por isso, os processos de miscigenação também são investigados nesta pesquisa.

Optei por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo a partir de observações, de conversas informais, de entrevistas em profundidade e de análise documental. No caso das crianças, as observações e conversas informais foram feitas também a partir de suas produções culturais: brincadeiras, jogos e desenhos, elementos centrais para compreensão dos significados que atribuem à sua vivência na escola e na família.

Diante da complexidade do tema e a fim de selecionar as famílias e as escolas condizentes com o perfil dos sujeitos, a pesquisa foi realizada em duas fases. Na fase 1, exploratória, com duração de 4 meses, foram selecionadas a escola, as mães e as crianças. Foi, portanto, por meio da escola que se chegou às mulheres e às crianças selecionadas. Procurava-se uma escola pública municipal com o seguinte perfil: localizada em espaços considerados pela Secretaria Municipal de Educação como pertencente aos bolsões de miséria, que apresentasse uma diversidade étnico-racial na composição do seu alunado, aberta à pesquisa, com uma participação significativa da comunidade e que, preferencialmente, tivesse uma prática pedagógica a qual

favorecesse o reconhecimento da diversidade, considerando principalmente a equidade étnico-racial e de gênero.

O caminho para a escolha da escola foi a indicação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) de instituições com o perfil citado. A partir das visitas a três escolas que pertenciam a diferentes regionais, foram identificadas um total de oito famílias que aceitaram participar da pesquisa: Regional Barreiro: duas famílias; Regional Venda Nova: cinco famílias; Regional Norte: uma família.

A escola da Regional Venda Nova foi selecionada para a fase 2, o trabalho de campo, com duração de 6 meses. Foram acompanhadas três famílias em diversos espaços de sua vida cotidiana, tais como os finais de semanas, festas familiares, trabalho, eventos no bairro, na escola, na igreja, etc.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, apresento reflexões teóricas sobre o tema famílias, discorrendo sobre as categorias de gênero, raça e classe a partir da compreensão da interseccionalidade desses conceitos quando perpassam os estudos sobre família. Em seguida, contemplo as mudanças contemporâneas na família e o tratamento do tema no Brasil, chamando atenção para os modelos plurais de família no pensamento social brasileiro, para as famílias negras e suas singularidades, e para o debate sobre a família brasileira miscigenada. Abordo, ainda, os conceitos de monoparentalidade, provedoria e chefia feminina.

No segundo capítulo, são abordados aspectos referentes à escolha metodológica, à escolha do campo de investigação, à seleção dos sujeitos, aos instrumentos de coleta de dados e às condições de observação. Registro as mudanças e permanências relativas ao que foi planejado e o que foi possível se concretizar no desenvolvimento deste estudo.

No terceiro capítulo, apresento o perfil dos sujeitos pesquisados, abordando o universo socioeconômico, cultural e racial a partir da dinâmica de vida das famílias pesquisadas. Os sujeitos da pesquisa são apresentados a partir de suas narrativas, lembranças, registros, observações, silêncios, esquecimentos, análises e emoções.

No quarto capítulo, recorro às contribuições que os estudos feministas vêm produzindo para modificar a situação das mulheres e, em particular, a imagem da mulher, o amor espontâneo e o devotamento natural da mãe ao filho. Abordo as concepções e percepções das entrevistadas sobre a maternidade e o cuidado com a prole e registro que as mulheres pesquisadas constituem-se em múltiplas facetas, mantendo a maternidade como uma de suas fontes de identificação. Finalizo apontando que ao longo da pesquisa as mulheres entrevistadas acabaram elaborando amplos conceitos de educação ao descreverem sua realidade. Assim, busco problematizar os aspectos considerados mais relevantes por elas na educação dos/as filhos/as.

No quinto capítulo abordo a relação educativa, enumerando e analisando as estratégias identificadas, a partir de dois eixos: a relação educativa vivenciada no cotidiano da família e a relação das mães com a educação escolar das crianças. No primeiro eixo, reflito sobre as formas como as mães foram educadas e socializadas para as questões de gênero e raça e, a partir de suas experiências, como relatam as formas de condução da educação dos filhos e filhas. No segundo eixo – educação na escola – analiso as estratégias que as mulheres pesquisadas elaboram para fazer estudar suas crianças.

Nas considerações finais aponto em linhas gerais os resultados da pesquisa, os pontos-chave da discussão e as principais considerações da pesquisadora sobre os aprendizados construídos durante a realização da investigação.

CAPÍTULO I – Os estudos sobre Família: articulação entre categorias e formas de abordagem

1.1 A articulação de categorias relacionais no estudo sobre famílias

A fim de compreender os sujeitos da pesquisa, enveredo por um campo teórico que procura articular categorias importantes para a compreensão das mulheres pardas, provedoras e pobres cujas histórias foram analisadas. São elas: gênero, raça e classe. A análise destas três categorias constituiu o pano de fundo no qual as mulheres pardas entrevistadas se moviam, articulavam, sofriam repercussões e construíam suas estratégias de sobrevivência e de educação de suas crianças.

Buscando fazer uma leitura crítica sobre os conceitos de gênero, raça e classe a partir das tentativas teórico-metodológicas atuais de articulação entre essas categorias, entendo que a abordagem da interseccionalidade tem permitido analisar as desigualdades nessas três dimensões e como interferem para reelaboração de práticas sociais, sejam elas vivenciadas pelos sujeitos na escola, na família ou em outros segmentos da sociedade. É também essa abordagem que adoto na pesquisa em questão.

Crenshaw (2002, p.177) formula uma definição bastante elucidativa para interseccionalidades, na qual apresenta a conceituação seguida de uma explicação do seu *modus operandi*:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

A imagem que Crenshaw (2002) oferece é a de diversas avenidas, em cada uma das quais circula um desses eixos de opressão. Em certos lugares, as avenidas se cruzam, e a mulher que se encontra no entrecruzamento tem que enfrentar simultaneamente os

fluxos que confluem, oprimindo-a. Na elaboração de Crenshaw, gênero não é o único fator de discriminação, outros fatores estão operando conjuntamente.

O reconhecimento da importância dessa perspectiva nos estudos sobre família é útil para entender que, além da coexistência de uma pluralidade de opressões, é necessário focalizar as maneiras como essas opressões interseccionais são efetivamente organizadas e reaparecem nos domínios do poder sob diferentes formas (HILL COLLINS, 2000). É com esse olhar que me aproximei das mulheres pesquisadas.

Em se tratando do contexto familiar, o entrelace dessas categorias relacionais permite entender como as hierarquias que atravessam esse universo são definidoras de um conjunto de limites e possibilidades para os indivíduos que o constituem. Assim, ser mulher, provedora, negra (preta e parda) vai significar a vivência de processos de exclusão social⁴.

⁴ A expressão “exclusão social” é marcada por uma diversidade de significados e denominações, entretanto, é importante ressaltar que é o debate em torno do fenômeno da desigualdade social que vem evoluindo ao longo do tempo. Observa-se que, até as décadas de 1950 e 1960, a ideia da “pobreza” vigorava, vinculada às questões de caráter econômico e às ações assistencialistas. Já nas décadas de 1960 e 1970, a ideia da “marginalidade” predominou, marcada pela compreensão mais focada nas questões políticas, nas quais as ações inerentes às lutas políticas e processos de conscientização eram fortes. No final da década de 1970 e início de 1980 emergiu a categoria de “exclusão social” para aprofundar a compreensão da desigualdade social. (PAOLI; SADER, 1986; SARTI, 1996; MARTINS, 1997). Wanderley (1999) destaca alguns conceitos que compõem o universo da discussão teórica sobre a exclusão, como desqualificação e desinserção social, desenvolvidos por Paugam (1991, 1993) e Gaujelac e Leonetti (1994), que se contrapõe à integração social, embora possam ou não estar associados à pobreza; desafiliação, proposta por Robert Castel, que significa uma ruptura de pertencimento, de vínculo societal; e o conceito de apartação social cunhado por Buarque (1993), que consiste em denominar o outro como um ser “à parte”, o que denota alto grau de intolerância social. Giovanetti (2003) denomina exclusão social à condição daqueles que, não tendo acesso ao mercado de trabalho ou que nele estão inseridos de forma precária, encontram-se impossibilitados de garantir as condições básicas de sua sobrevivência, estando alijados total ou parcialmente do acesso aos direitos sociais, aos bens materiais e culturais da sociedade. Já Martins (1997) contrapõe o termo “exclusão” à expressão “inclusão de maneira subalterna”, instaurando um novo debate sobre a dialética exclusão/exclusão. O autor propõe que a exclusão seja entendida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, na qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (reincluir) na sociedade. E é por intermédio desse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que o indivíduo acaba por se incluir de maneira subalterna, anômala, segundo a lógica capitalista, que desenraiza, exclui, para, depois, incluir em outro plano. É esse referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

Há na sociedade um discurso recorrente que enfoca a diferença binária – homem e mulher, brancos e não brancos, criança e adulto, normais e anormais. Procuo romper com essa dualidade, adotando uma leitura das diferenças como diferenças múltiplas.

Cabe ressaltar também que as desigualdades sociais e a discriminação de gênero e raça são dimensões que não dizem respeito somente às ditas “minorias” ou a grupos específicos, mas a toda sociedade. Elas não apenas se somam, mas se entrecruzam e se potencializam, manifestando-se particularmente na situação vivida pelas mulheres pesquisadas.

A situação de dupla discriminação – de gênero e raça – vivida pela mulher negra (pretas e pardas) frequentemente se agrava pela discriminação derivada da sua origem social. Essa situação não pode, portanto, ser analisada como uma simples somatória⁵ – mulher, negra e trabalhadora. Assim referida, ela não expressa a complexidade do fenômeno, que resulta do entrelaçamento entre classe social, gênero e raça. Nesse contexto, é importante analisar sistematicamente as desvantagens das mulheres negras (pretas e pardas) frente às demais mulheres e a outros grupos. Um exemplo contundente dessa desvantagem é o mercado de trabalho, tanto quando as mulheres negras são comparadas com os trabalhadores, em geral, quanto com as mulheres brancas e os homens negros, em particular. Os estudos de Paixão (2010), Pinho (2009) e Bento (2000) reforçam essa afirmação.

Neste estudo, gênero, raça e classe são adotadas como categorias políticas, articuladas entre si, ou seja, como ferramentas analíticas, que possibilitam uma leitura das múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos. O interesse é no universo familiar, mais especificamente nas relações que as mulheres negras e pobres estabelecem com a educação de suas crianças. Entretanto, essas mulheres possuem um perfil específico, vivenciam diferentes desigualdades sociais, sendo necessário um esforço teórico-metodológico para a compreensão das dinâmicas e consequências de diferentes eixos de subordinação experimentados por elas.

⁵ Como lembra Hill Collins (2000, p. 18), não se trata de adicionar modelos de opressão, como se pensou no início dos anos 1980, ainda nas primeiras formulações do *Black Feminist Thought*, com a ideia de dupla ou tripla discriminação, mas de um trabalho que explora as interconexões entre sistemas de opressão.

Para a compreensão da interação entre desigualdades raciais, econômicas e de gênero, muito se deve ao campo de estudos feministas construídos pelas intelectuais do *Black Feminism* norte-americano. Trata-se de um campo teórico que funcionou como divisor de águas, mostrando a impossibilidade de uma experiência comum de opressão que pudesse ser vivenciada e refletida da mesma forma por todas as mulheres, independente de tempo, região, raça e classe social (BAIRROS, 1995, p. 459). A mesma autora ressalta que,

uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida que uma mulher branca na mesma classe social, mas **experimenta a opressão a partir de um lugar**, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista. (BAIRROS, 1995, p. 459. Grifos meus)

A novidade que essa reflexão traz é a noção de que os pertencimentos dos sujeitos são mutuamente reconfigurados a depender da combinação dos diferentes sistemas de opressão. Assim, a experiência de ser negro passa a ser ressignificada através do gênero e da experiência de ser mulher, vivida através da raça (BAIRROS, 1995) ou, ainda, da classe, da orientação sexual. Em uma sociedade com passado escravista como a brasileira, o racismo persiste estabelecendo códigos de exclusão que, ao serem reconfigurados pela dimensão de gênero, vão definir diferentes possibilidades de escolarização, acessos ao mercado de trabalho, condições de nupcialidade, entre outros.

Retomemos então as categorias analíticas deste estudo. A utilização do conceito de gênero surge com o objetivo de enfatizar o aspecto relacional da construção de feminilidades e masculinidades, rejeitando o determinismo biológico implícito em termos como "diferença sexual" e "sexo", pois nenhuma compreensão sobre homens e mulheres pode ser alcançada por um estudo separado, definindo-os apenas em termos recíprocos (SCOTT, 1990). Com relação aos estudos de gênero, Carvalho (2004) e Rosemberg (2001) mostram que tal categoria é também uma construção social que permeia as relações sociais. No caso deste estudo, isso é de fundamental importância, uma vez que analiso a óptica das mulheres provedoras que têm filhos na escola.

O gênero, define Saffiot (1992, p. 189), "é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais, passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se através dessas

normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo”. Sob esse ponto de vista, a construção de Scott (1990) apresenta interesse para o presente trabalho, à medida que ela organiza o conceito de gênero de uma perspectiva em que é possível a compreensão das relações de poder.

A categoria gênero, como um dos principais elementos articuladores das relações sociais, permite entender como os sujeitos sociais estão sendo constituídos cotidianamente por um conjunto de significados impregnados de símbolos culturais, conceitos normativos, institucionalidades e subjetividades sexuadas (SCOTT, 1990), os quais atribuem a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo, sendo essa diferença atravessada por relações de poder que conferem ao homem, historicamente, uma posição dominante.

Operar com relações de gênero⁶ requer um cuidado para que não se caia na armadilha simplificadora de converter o masculino e o feminino em campos estanques e homogêneos, como se homens e mulheres não apresentassem convergências nas suas experiências e representações ou como se, entre homens e homens, e mulheres e mulheres não existissem também divergências (SORJ, 1993). Assim, pensar gênero implica entender que essa categoria se constitui dentro do que Saffioti (1994) chama de *universo conceitual relacional*, isto é, não apenas gênero não é sinônimo de mulher, como é preciso entender que ele regula para além da relação homem-mulher, também a relação mulher-mulher e homem-homem.

Todavia, pensar em termos de relações de gênero significa desvendar os mecanismos sociais que constroem as desigualdades e as relações de poder. “Através da linguagem a identidade de gênero é construída, ela é chave do acesso da criança à ordem simbólica” (SCOTT, 1990, p.12). A escola é um dos espaços de inserção da criança a essa ordem. Como tal instituição realiza essa socialização por meio de suas ações pedagógicas? Há valores e aprendizagens construídos na dimensão pedagógica? Essas questões são percebidas pela família quando os seus filhos e filhas expressam narrativas, vivências e discursos aprendidos no contexto escolar? Situações

⁶ O feminismo trouxe a categoria de “relações de gênero”, deslocando-se da “filosofia do sujeito” para a “pensamento da diferença”, fortemente marcado pelas teorias pós-coloniais, por filósofos pós-estruturalistas como Foucault, Deleuze e Derrida.

envolvendo interpretações, relações e preconceitos de gênero na escola chegam ao universo familiar por meio das crianças? Tais situações interferem no rendimento e na aprendizagem escolar? Como essas questões se expressam e se articulam no contexto das mulheres pesquisadas? Essas foram mais algumas indagações colocadas durante a pesquisa de campo.

O conceito de raça é entendido como um dos componentes da identidade social dos indivíduos, tomada no seu sentido sociológico e político-ideológico, e não no biológico, para o qual já se sabe não haver diferenças entre os grupos humanos. Portanto, o termo raça é compreendido, nessa pesquisa, como construção social entranhada na realidade histórica, jurídica e política do nosso país. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002. *In*: OLIVEIRA, 2008).

Também é interessante para os desafios enfrentados neste estudo o sentido de raça formulado a partir de OSÓRIO (2009, p.51), segundo o qual constitui-se em

uma categoria social formulada para designar grandes grupos humanos que partilham uma marca visível, corporal ou não, de sua progênie comum, cuja história é uma mistura de mito e realidade. Grupos aos quais se pode ou não atribuir determinadas características que podem ou não ser usadas para estabelecer hierarquias. Algo que as pessoas sabem o que é, mesmo que não possam definir como reconhecê-la com a clareza e a objetividade da linguagem científica. Que (...), interfere nas relações e atitudes que perfazem o convívio social. E que tem consequências bastante concretas sobre a vida dos que pertencem a um ou outro grupo. Algo que as pessoas comuns ou intelectualizadas podem mesmo negar a existência – mesmo sem perceber que para negar a existência de algo é preciso saber o que é. (OSÓRIO, 2009, p. 51)

Ao usar raça como categoria analítica, apóiam-me também as reflexões realizadas por Gomes (2005), ou seja, refiro-me sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não alicerçada na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX; baseio-me na dimensão social e política do referido termo usando-o porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à sua relação com os aspectos físicos observáveis na estética corporal.

Por identidade, entende-se “o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação” (KLEIMAN, 1998, p. 280. *In*: OLIVEIRA, 2008). É preciso ter em conta, no entanto, que são processos permeados por conflitos e tensões, uma vez que no centro de tudo isso está um “eu” que busca se afirmar diante de um “outro”, e os modos de construção do “eu” estão entrelaçados ao modo como o “outro” o vê, e nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa, resultando o processo identitário em um conflito que é coletivo, ainda que muitas vezes pareça individual (GOMES, 2006a, p.21).

Destituído de seu caráter biológico e entendido como parte importante dos processos identitários, o conceito de raça é compreendido como uma construção social e uma forma de classificação social. No caso específico do Brasil, a construção social da raça é atravessada historicamente pelo ideal do branqueamento e pelo mito da democracia racial. Autores como Munanga (1996, 1998, 2002) e Schwacz (1998) ajudam a compreender a complexidade da questão racial no Brasil.

Sobre as questões raciais indago: como as mulheres pesquisadas se vêem quando inquiridas sobre o seu pertencimento étnico-racial e de seus filhos e filhas? O que as mulheres pesquisadas relatam sobre as suas infâncias, no tocante à forma como as pessoas negras e brancas eram vistas e tratadas? Comparando com o momento atual, elas verificam mudanças, limites? Quais? Em que medida essas concepções, analogias e lembranças influenciam as formas como elas educam suas crianças?

Quanto à classe, entendo a categoria como “um conjunto de relações sociais que define uma posição objetiva na sociedade; relações e posições que não são fixas e imutáveis, pois variam com a transformação histórica da organização social da produção” (PINTO, 1998, p. 90).

As classes são partes constitutivas da estrutura social e são construídas com o intuito de apreender limites dos segmentos da estratificação social (GRUSKY, 2000). Como a estratificação social é o estudo das diferenças, as classes estão organizadas para captar as diferenças de oportunidades de inserção na sociedade. Nesta pesquisa, abordo o conceito de classe que reflete a natureza e a quantidade de poder de uma dada

posição na sociedade e implica em compartilhar uma série de atributos próprios da posição social. Fazer parte de uma classe é a probabilidade de ocupar posições com diferentes ativos.

O poder é central nessa discussão, ainda mais quando a sua distribuição é desigual. Assim, pertencer a uma classe significa poder menos ou mais que, estando em outra. As condições de vida estão implícitas nas formas de poder. Se uma dada posição social possui mais poder em relação às outras, essa posição propicia maiores possibilidades de conferir melhores condições de vida a quem a ocupa (SORENSEN, 1996).

No tocante às questões de classe, questiono: como são as condições de vida das famílias pesquisadas? Há algum tipo de apoio/cooperação/suporte? As mulheres pesquisadas participam de algum programa de distribuição de renda? De que forma os processos de escolarização das mulheres pesquisadas influenciaram nas suas perspectivas de ascensão social? Qual a relação existente entre a condição de pertencimento às camadas populares e os projetos de vida elaborados pelas mulheres pesquisadas para si mesmas e para as suas crianças?

No caso deste estudo, os sujeitos dessa pesquisa, além de serem mulheres negras (pretas e pardas), das camadas populares e trabalhadoras, constituem grupo composto por mães de crianças pequenas, o que lhes confere ainda outras responsabilidades em relação aos filhos em idade escolar.

Gênero e a raça são dimensões fundamentais na construção das hierarquias sociais, em vários setores da sociedade. Segundo Boaventura Souza Santos (1999) racismo e sexismo são dispositivos de hierarquização que combinam com a desigualdade analisada em Marx e a exclusão analisada em Foucault, para quem o marxismo centrou-se nas desigualdades classistas e teve pouco a dizer sobre racismo e sexismo.

Observa-se que tais conceitos começam a ser considerados importantes para se pensar as hierarquias a partir da década de 1980, com a ascensão dos chamados Novos Movimentos Sociais. Benhabib e Cornell (1987) demonstram como o surgimento do movimento feminista e a chamada nova esquerda levam a uma reestruturação teórica a partir da perspectiva feminista e, a meu ver, também da

perspectiva do movimento negro e de outros movimentos que questionam os conceitos desenvolvidos pela tradição ocidental.

Nesse contexto, a discriminação racial e de gênero não se esgota na exploração de classes e que o racismo à brasileira (TELLES, 2003) tem contribuído para perpetuar as desigualdades raciais através da retórica antirracista, que naturaliza tanto as desigualdades raciais como as sociais, confinando amplos segmentos negros a posições inferiores na hierarquia social, assim como o sexismo igualmente naturalizado e capilarizado na sociedade perpetua as desigualdades de gênero.

Ao estudar gênero, raça e geração entre mulheres líderes do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas em Salvador, Castro concluiu que “a classe substancia-se em gênero e raça, assim como gênero e raça são filtrados por posições e relações de classe. A estrutura de classe que produz e onde se reproduzem os pobres não é uma dimensão paralela e, sim, palco das relações de raça e de gênero” (CASTRO, 1992, p. 71).

No Brasil a raça é orientada principalmente pelo fenótipo e não necessariamente pela origem racial. Outras características, como o status social, também podem alterar a definição de como um indivíduo é visto em relação a sua raça. Desse modo, no país, raça é uma classificação social fluida, que permite opiniões diferentes dependendo do contexto no qual o indivíduo esteja sendo classificado. Assim, os pardos aparecem como uma enorme categoria residual, que pode variar de quase branco a quase preto. Como Hasenbalg e Silva (1999, p.124) apontam sobre a classificação racial: “no Brasil, não só o dinheiro embranquece, como, inversamente, a pobreza escurece.” Assim, o prestígio social, neste sentido, está intensamente correlacionado à definição da raça.

Nos estudos da estratificação social, a desvantagem em decorrência da raça é apontada como determinante na reprodução social da desigualdade. Segundo Paixão (2003, p.88), quando se observam os índices de desenvolvimento humano restrito às raças no Brasil, os brancos estariam no 46º lugar (alto índice de desenvolvimento

humano) e os afrodescendentes⁷ em 104º (médio-baixo). Cabe lembrar, o índice é calculado em relação às distribuições de renda, educação e longevidade, e o Brasil ocupa a 74ª colocação.

Tratando-se das chances de mobilidade social por raça, os negros estão em desvantagem em relação aos brancos. Uma explicação recorrente, presente em estudos como os de Valle e Silva (1988; 2003); Hasenbalg (1992); Hasenbalg e Valle Silva (1988); Hasenbalg, Silva e Lima (1999); Osório (2003) é caracterizada pelo “ciclo de desvantagens acumulativas”, isto é, à desvantagem no ponto de partida da origem social, em geral mais baixo para os negros, somam-se as desvantagens educacionais e no mercado de trabalho (HASENBALG, 2005, p.221).

Mesmo em situações educacionais semelhantes, os negros apresentam menores chances de ascender socialmente. O efeito negativo da mobilidade ascendente dos negros tende a se somar com o efeito também negativo das mulheres. Portanto, as mulheres negras teriam ainda menores chances de mobilidade ascendente, na denominada interação estrutural (FIGUEIREDO SANTOS, 2009).

Assim, num primeiro momento, poder-se-ia concluir que a classe é mais decisiva do que a raça. Porém, tendo como campo teórico os Estudos Culturais, essa noção é desconstruída e se começa a entender que não se trata de uma discussão ao estilo ou/ou (ou classe/ou raça), mas de uma articulação que tem,

⁷ O conceito afrodescendência tem por base a história e os processos de formação de identidade afrodescendente. As populações resultantes de imigrações forçadas devido ao sistema de produção do escravismo criminoso têm uma história em comum no Brasil. São originárias de um território de formação histórica e cultural comum: o continente, a história e a cultura africanos. Essa população estabelece novas relações sociais e sofre as transformações condicionadas, de certa maneira, pelo sistema escravista e, depois, pelo capitalismo racista. Nesses processos sociais, produzem novas identidades que resultam de uma origem comum e de uma história de contornos comuns. Afrodescendência é um conceito de base étnica dado pela história sociológica dessas populações. Os contornos dessa identidade afrodescendente são de natureza política e cultural. Este conceito visa substituir o conceito de raça biológica ou social, dadas as dificuldades que os conceitos relativos à raça têm produzido para a humanidade. Os racismos são produtos do uso do conceito de raça. É estrutural ao racismo a manutenção do conceito de raça como demarcador das diferenças entre os seres humanos. Devido aos prejuízos sociais constantes causados pelo uso do conceito de raça e ao fato de ele estar sempre referido à cor da pele ou por outros demarcadores biológicos, que elimina ou relativiza a importância da história, não mais utilizamos o conceito de raça sócia, como construção teórica de natureza histórica, mas o conceito de Afrodescendência (CUNHA Jr., 2001).

a grande vantagem de nos possibilitar pensar como práticas específicas (articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto) podem todavia ser pensadas conjuntamente” (HALL, 2003, p. 152).

Articular a raça com a classe não tem sido uma tarefa fácil no campo dos Estudos Culturais. Hall (*op. cit.*), ao fazer a genealogia dessa área de pesquisa, lembra que,

fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica. (*Idem, ibid.*, p. 210)

A tendência geralmente acaba sendo ou um determinismo de classe ou um determinismo de raça, ou um determinismo de gênero, não vendo as inúmeras articulações produzidas na vida social.

Nenhuma delas dá conta de compreender os processos identitários. O determinismo de classe não permite compreender as inúmeras diferenciações “tais como as divisões sociais e as contradições que surgem em torno de raça, etnia, nacionalidade e gênero” (*idem, ibid.*, p. 304). Já o determinismo de raça deixa de olhar para o necessário atravessamento econômico que todas as dimensões da vida têm, inclusive a construção da identidade cultural. O acesso ou não a determinados bens materiais implica uma forma específica de identidade cultural e racial. A dimensão econômica atravessa a raça e a cultura e vice-versa. Segundo Hall (2003), raça é “a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de **poder socioeconômico, de exploração e exclusão** – ou seja, o racismo” (p. 69, grifo meu).

A não aceitação do inter-relacionamento economia e raça “provou ser um dos problemas teóricos mais difíceis e complexos de se abordar” (*idem, ibid.*, p. 327). Parece que as opções disponíveis são a aceitação de que a raça é uma decorrência das forças de trabalho, portanto, da economia; ou o contrário: negligencia-se a exploração do capital e enfatiza-se a centralidade da raça. Diante dessas duas possibilidades, que, segundo Hall (2003) são abordagens reducionistas, o desafio é compreendê-las de forma articulada, isto é, reconhecer que elas podem ou não estar relacionadas, dependendo do contexto em que são produzidas, gerando efeitos diferentes, igualmente dependentes de seu contexto.

Portanto, raça, gênero e questões de classe não estão necessariamente relacionadas em todos os contextos, mas não faz sentido concluir que nunca estarão, quando se observa essa desvinculação em alguns momentos. Da mesma forma, o fato de haver relação em alguns contextos não pode levar à conclusão de que sempre haverá. Tudo depende dos processos específicos e das condições particulares de emergência.

Contudo, é inegável a existência de enormes desigualdades que se manifestam entre negros e brancos, e homens e mulheres nos mais diferentes espaços da sociedade brasileira (educação, mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, saúde sexual e reprodutiva, etc). Nesse sentido, destaca-se, ainda, a situação a que mulheres negras, vítimas do racismo e do sexismo, estão submetidas, possuindo os piores indicadores em praticamente todas as áreas, exceto na educação.

As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente da dos homens.

É importante lembrar que a partir da segunda metade da década de 1990, com o intuito de melhor examinar as características próprias da desigualdade social no país, várias instituições e pesquisadores elaboraram estudos⁸ originais de caráter nacional sobre o perfil dessa desigualdade. Assim, a partir desse período pôde-se contar com

⁸ Destaco alguns estudos: *“Índice de Desenvolvimento Humano da População Afrodescendente”*, em 1997 e 2000, elaborado pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE); *“Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho”*, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e do Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR) e, finalmente, os estudos *“Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”* e *“Desigualdades Raciais no Brasil – Um Balanço da Intervenção Governamental”*, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA). As duas versões do *“Índice de Desenvolvimento Humano da População Afrodescendente”*, em 1997 e 2000, foram elaborados pelo economista Marcelo Paixão e a historiadora Wania Sant’Anna. O estudo *“Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”*, pelo economista Ricardo Henriques. *“Desigualdades Raciais no Brasil – Um Balanço da Intervenção Governamental”*, pelas pesquisadoras do IPEA Luciana Jaccoud, Nathalie Beghin e Sonia Tiê Schicasho. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDM)*, com recorte racial, elaborado pela Fundação João Pinheiro e IPEA (Dezembro, 2002).

uma sensível mudança na produção de análise de base estatística⁹ revelando as disparidades sociais entre brancos e afrodescendentes no país.

Ao introduzirem a dimensão étnico-racial no seu referencial de análise, tais estudos revelam que os negros não desfrutam dos mesmos padrões de vida da população branca. O preconceito, a discriminação racial e o racismo jogam um papel estratégico no quadro de fragilidade social e econômica às quais está submetida a população negra.

Num rol de estudos mais recentes¹⁰, os dados disponíveis em um conjunto bastante amplo de indicadores apontam para as enormes desigualdades que sofrem as mulheres, e, em particular, as negras.

Raça, classe e gênero, principalmente no Brasil, possuem uma estreita vinculação, como confirmam os dados constantes do Relatório Anual das Desigualdades Raciais; 2009-2010, produzido por Paixão (2010). Particularmente sobre previdência social, a conclusão é de que pretos e pardos possuíam menor acesso que os brancos (45% da população economicamente ativa não protegida, contra 34,5% dos brancos); e, entre as mulheres, havia 37,1% das brancas, enquanto o percentual de desproteção das negras e pardas era 48,2%.

Segundo o *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (4ª Edição – IPEA, 2011) analisando dados de 2009, a menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%); ao passo que a maior remete às mulheres negras (12%); no intervalo

⁹ Foi justamente em razão dos dados estatísticos que o Estado brasileiro veio, na década de 1990, a reconhecer formalmente, perante a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a existência de racismo, de discriminações baseadas na cor da pele ou na origem étnica dos indivíduos. Com o intuito de eliminar ou proibir as discriminações fundadas em gênero e raça, o Brasil assinou vários compromissos internacionais nesse sentido: ratificou a CEDAW - Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; o Protocolo Facultativo da CEDAW e quase todas as convenções da OIT. Também assinou uma das mais antigas convenções internacionais, a CERD – Convenção Internacional para a Eliminação da Desigualdade Racial. Além disso, a Constituição de 1988 traz em seu corpo uma série de preceitos que buscam garantir a igualdade entre todos e a não discriminação por qualquer motivo.

¹⁰ Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça. IPEA, 2011. 4ª edição, com participação de: ONU Mulheres, Secretaria para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir); Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010; DIEESE, Anuário das mulheres brasileiras. São Paulo: DIEESE, 2011.

encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%). Houve expansão no trabalho formal com carteira assinada, que beneficiou homens e mulheres, embora seja predominantemente um espaço masculino. Quando se combinam as desigualdades de gênero e raça, percebe-se que as diferenças se acentuam: enquanto que, em 2009, os homens brancos possuíam maior índice de formalização (43% com carteira assinada), as mulheres negras apresentavam o pior (25% com carteira assinada).

O *Retrato das Desigualdades* aponta que 21,8% das mulheres negras ocupadas são empregadas domésticas e, dessas, somente 24,6% têm carteira assinada; já 12,6% das mulheres brancas trabalham como empregadas domésticas, sendo que 29,3% delas têm carteira assinada. Considerando todas as profissões, é alta a diferença dos índices de formalização entre os homens brancos, que tinham o maior índice, de 43% com carteira assinada, e as mulheres negras, com o menor índice, de 25%.

O texto do IPEA (2011) traz também indicadores sobre saúde que evidenciam as desigualdades de gênero e raça, como por exemplo, o percentual de mulheres brancas de 40 anos ou mais que, em 2008, havia realizado exame clínico de mamas, no período inferior a um ano, foi de 45,1%, e, para aquelas que realizaram mamografia, foi de 40,2%. Já para as mulheres negras na mesma faixa etária, esse percentual foi de 33,1% e 38,7% respectivamente.

Ainda de acordo com o *Retrato das Desigualdades*, mesmo tendo havido incremento da participação dos negros nos *decis* superiores da distribuição de renda, evidenciado pela variação de 15% para 24% de negros entre os 10% mais ricos, a distribuição racial da riqueza é incontestável, continuando a população negra a estar subrepresentada entre os mais ricos e sobrerrepresentada entre os mais pobres: em 2009, entre os 10% mais pobres, 72% eram negros.

No que diz respeito à mortalidade materna, por exemplo, não temos dados desagregados por grupo étnico. No entanto, alguns dados relativos à saúde reprodutiva das mulheres afrodescendentes podem dar a dimensão do quadro de desamparo. As mulheres brancas têm, ao longo da vida, menos casos de gravidez (2,8 em média, contra 3,6 nas mulheres afrodescendentes). As mulheres brancas também

têm menos filhos, 2,6 nascidos vivos contra 3,2 no caso das mulheres negras. As mulheres brancas também têm filhos mais tarde, 22,1 anos contra 21 anos verificados entre as mulheres negras. Para citar algumas das poucas referências a esta temática, são sugestivos os artigos de Piza e Rosemberg (1997) e Berquó (1988).

As desigualdades sociais e econômicas existentes entre brancos e negros no Brasil, que se traduzem em um quadro de desigualdade racial, me respaldam a afirmar que as mulheres negras constituem o grupo mais frágil dessa relação. Assim, as diferenças existentes entre mulheres negras e mulheres brancas exigem cautela em considerar, por exemplo, apenas as desigualdades de gênero para caracterizar a situação social, política e econômica das mulheres brasileiras. Afinal, para as mulheres negras, a dimensão racial constitui variável fundamental para a posição social, econômica e política que ocupam.

A cautela é também fundamental quando se abordam os dados no campo da educação. Observa-se, comparando dados de 1995 e 2009 que a média de estudos da população com 15 ou mais anos de idade aumentou dois anos, passando de uma média de 5,5 para 7,5 anos. E, embora esse aumento tenha sido de 2,4 anos, considerando-se apenas a população negra, o número não apresenta um rompimento da desigualdade, já que, em 2009, os negros e negras tinham 6,7 anos de estudo, ante 8,4 anos da população branca (IPEA, 2011).

No período 1995-2009, identificam-se avanços graduais nos números da educação no país, contudo, observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente da população negra, de nordestinos e da população rural na educação. Mesmo que, em grande parte dos indicadores educacionais as mulheres se sobressaiam aos homens, o tema gênero não está resolvido nessa área, sobretudo porque muitos são os desafios marcados pelo sexismo enfrentado pelas mulheres nos bancos escolares e na carreira acadêmica, com atenção especial às mulheres negras que estão em desvantagem em relação às mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores.

As desigualdades de gênero têm diminuído na área da educação, mas as desigualdades raciais persistem, haja vista a desvantagem das mulheres negras em comparação com

mulheres e homens brancos. No Brasil, não só não ocorre tal disparidade, *como o nível de escolaridade feminina é superior ao masculino*. Ora, se o sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e à permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica.

O estudo de Rosemberg e Madsen (2011), contemplando o período de 2003-2009, analisa as especificidades da educação de mulheres e homens à luz da meta de equidade de gênero. As autoras apontam para melhor desempenho na educação formal das mulheres. Melhor desempenho que resiste às diferenças étnico-raciais e regionais, mas sofre impacto da geração. Porém, na década de 2001 a 2010, as mesmas pesquisadoras notam indícios de que o hiato de gênero em favor das mulheres parece estar arrefecendo. As pesquisadoras observam que a reversão do hiato de gênero seguiu uma sequência dos ciclos escolares iniciais (exceto a educação infantil) para os posteriores (fundamental, médio e superior) e a partir das mulheres mais jovens.

Em todas as regiões, mulheres negras estão mais escolarizadas que homens negros, porém menos escolarizadas que mulheres brancas e homens brancos, o que leva a estabelecer a hierarquia sexo/cor-raça quanto à média dos anos de estudo no Brasil: maior média entre mulheres brancas residentes no sudeste ou Centro-oeste e média mais baixa entre homens negros residentes no nordeste (ROSEMBERG & MADESEN, 2011).

No Brasil a luta em prol da igualdade na educação não é recente. Aconteceram, no século XX, as maiores conquistas femininas da educação, principalmente nas últimas décadas, quando as mulheres ultrapassaram significativamente o desempenho dos homens em todos os aspectos da educação, principalmente no que diz respeito à alfabetização, aos anos de estudo e à educação média.

Os efeitos da educação manifestam-se de formas variadas, até mesmo pelo aumento do potencial de geração de renda, da autonomia nas decisões pessoais e do controle sobre a própria fecundidade e da maior participação na vida pública. Contudo, esses

efeitos não são automáticos, dependem das circunstâncias individuais e dos contextos sociais (nível de desenvolvimento econômico, situação do mercado de trabalho e grau de estratificação social) e cultural predominantes.

As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial. A educação por si só não será necessariamente transformadora na ausência de outras mudanças nas normas e nas relações de poder, embora um patamar mais alto de educação seja necessário para qualquer mudança.

Conforme Rosemberg & Madsen (2011), no Brasil observa-se paridade entre sexos no acesso e progresso escolar, porém isso não elimina, por exemplo, a intensa desigualdade educacional observada entre mulheres rurais e urbanas ou a desigualdade salarial observada entre homens e mulheres que detêm o mesmo nível de escolaridade.

No caso da escolaridade, as mulheres em arranjo sem cônjuge e com filhos superam os homens em arranjos semelhantes (6,8 anos de estudo, contra 5,6 respectivamente) mas estão bastante abaixo das mulheres responsáveis por famílias de casais com filhos (8,3 anos) e pouco atrás dos homens nessa mesma posição (7 anos) (IPEA, 2011).

Em relação ao nível de instrução, na média, as mulheres chefes têm mais anos de estudo que os homens chefes, confirmando a tendência que se observa na sociedade como um todo. A diferença é bastante reduzida, 7,1 para as mulheres e 6,9 entre os homens (IPEA, 2011)

Os estudos de Marília Pinto de Carvalho (2003, p. 186), sobre a relação entre gênero e escolarização no Brasil, também informam que ao longo dos últimos 40 anos do século passado, assistiram-se não só a uma “ampliação muito grande do acesso à escola”, mas também a uma “inversão entre os grupos de sexo indicando que as mulheres foram as maiores beneficiadas”. Segundo os dados analisados pela autora, essa inversão em favor das mulheres se manifesta em termos tanto de média de anos de estudo cursados quanto de taxa de analfabetismo.

Se a relação entre mulher e escola mudou, essa mudança certamente relaciona-se não com o sexo - com os aspectos biológicos que distinguem homens e mulheres-, mas com gênero - com as mudanças nas concepções e valores a respeito da mulher e de seu lugar e papel na sociedade, assim como nas relações sociais entre homens e mulheres (FERRARO, 2000). Não há dúvida de que o nível de escolarização é um indicador de igualdade/desigualdade social. Mas não é o único, talvez nem o mais importante, ao contrário do que sustentam aqueles que querem explicar a desigualdade econômica a partir principalmente da desigualdade educacional (FERRARO, 2000).

Dessa forma, pode-se afirmar que vivemos um *apartheid* camuflado, encoberto, aquilo que muitos autores vêm denominando de mito da democracia racial (MUNANGA, 1998; CANDAU, 2002; GONÇALVES, 2000; e outros).

Nessa perspectiva pretende-se enfrentar os desafios teórico-metodológicos através das interseccionalidades de gênero, raça e classe para examinar, simultaneamente, os dados empíricos coletados. O foco de observação desta pesquisa são as relações educacionais que as mulheres entrevistadas têm com seus filhos. Portanto, a forma de se conduzir a análise sobre as categorias de gênero, raça e classe é fundamental, quando se quer identificar na educação um vetor de potencialização que deve ter o objetivo de contribuir na construção de um universo social e cultural melhor.

1.2 Mudanças contemporâneas na família

Não seria possível compreender o recorte específico dessa pesquisa sem considerar os estudos já realizados sobre as mudanças da família¹¹ contemporânea. Todavia, tais referências ainda dialogam muito com a cultura ocidental. Outras formas de viver e

¹¹ Busquei compreender a categoria família e optei por trabalhar com uma definição ampla: há família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e para com idosos que aparecem nesse contexto (SZYMANSKI, 2001). A produção de Sarti (2003) é valiosa, uma vez que focaliza a família pensada como uma ordem moral, como referência simbólica, ou seja, a família constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social – referencial que é adotado neste estudo.

conviver presentes em outras partes do mundo são ainda um desafio teórico nos estudos e pesquisas.

Não se pretende aqui uma abordagem baseada na cronologia de períodos históricos e, por conseguinte, não entendo que em cada momento haveria um único modelo de família, mas que modelos e estruturas familiares surgem de forma simultânea. Alguns modelos ideologicamente arraigados na sociedade pelas esferas dominantes predominam por longos períodos como hegemônico. O modelo familiar denominado de nuclear (constituído por pai, mãe e filhos) que, apesar de não ser o único modo de organização familiar, exerceu, sem dúvida, uma forte influência sendo, durante séculos, ideologicamente cultuado como o modelo familiar ideal. Contudo, certamente não há apenas uma única constituição familiar, vários arranjos, advindos das diferentes classes sociais, se formam. Entretanto, no caso dos setores populares, dentre outros motivos, por não deterem os meios de soberania e por possuírem valores diversos e próprios da cultura popular têm menor influência na concepção dominante de família.

No decorrer da história assistimos a várias mudanças no âmbito familiar, tanto em seu interior quanto na sua relação com a sociedade. Um dos estudos mais citados no que se refere às transformações familiares no ocidente é Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família* (1981), que refaz, através de um estudo minucioso, a trajetória da família medieval à família moderna.

As investigações de Ariès influenciaram pesquisadores e cientistas sociais do mundo inteiro quanto à mudança na função da família ao longo dos tempos. A mudança na concepção de família e infância foi compreendida segundo uma perspectiva histórica, englobando a própria mudança nas formas de organização da sociedade, nas relações de trabalho e nas atividades realizadas.

Ariès faz inicialmente uma abordagem sobre a sociedade tradicional europeia, caracterizada pela transmissão geral de valores e conhecimentos em relação à socialização da criança, características que nem eram asseguradas e nem controladas pela família. Define que a família antiga tinha por missão a conservação dos bens, a prática de um ofício comum a todos e ajuda mútua no cotidiano de um mundo em que homem e mulher não poderiam sobreviver isolados. As trocas afetivas e comunicações

sociais eram feitas por intermédio de vizinhos, amigos, crianças e idosos, mulheres e homens com possibilidades de se manifestarem livremente em seu meio. Descreve mudanças significativas a partir do século XVI, quando se assiste a um processo de nuclearização da família, acompanhado da individualização de seus membros, que reivindicam uma progressiva privacidade, o que alterou significativamente os espaços de morar.

Antes do século XVIII, a família tinha como função assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome. Por outro lado, segundo Ariès (1981), a família não tinha uma função afetiva e o sentimento entre os cônjuges e entre pais e filhos não era necessário para a existência e o equilíbrio da família; esta era “uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (p. 231).

Com a ascensão da burguesia, a passagem das funções socializadoras para o âmbito restrito do lar, entre outros mecanismos, que se constituiu o espaço privado e a intimidade doméstica, originando o que se entende hoje por família “moderna”. A essa família burguesa, composta de pai, mãe e filho, corresponde uma concepção de unidade de moradia extremamente setorizada e compartimentada. Ainda para Ariès, a partir da sociedade industrial, a família europeia sofreu mudanças consideráveis, marcadas, sobretudo, pelas relações de trabalho e a entrada da tecnologia na vida das pessoas.

No final do século XIX, a industrialização e a urbanização se acentuam, ou seja, o processo de industrialização, associado à concentração de população nos polos urbanos e as profundas transformações no processo de trabalho, no local onde se trabalha e, conseqüentemente, na composição do grupo familiar e das relações entre seus membros, levou a uma mudança nas relações sociais, nas quais a família exerce o seu papel de mediação entre indivíduos e comunidade, de encontro entre gerações.

Entre as mudanças consideradas significativas pelos estudos sociológicos efetuados durante o século XX, sobretudo a partir da sua segunda metade, estão as ocorridas nas situações das mulheres e as relacionadas com a família. Em relação às mulheres, destacam-se suas conquistas de direitos legais; inserção no mundo do trabalho; as

importantes ocorrências na esfera privada, com maior autonomia obtida nas escolhas afetivas e o enfraquecimento da hierarquia de gênero nas relações conjugais.

O ingresso das mulheres no mundo do trabalho, a partir do período pós-guerra e, no caso brasileiro, na década de 1970, forçou além das mudanças nas relações familiares alterações na conformação da identidade feminina.

Vale lembrar também que, apesar de as mulheres das diferentes camadas sociais, nas últimas décadas, terem aumentado consideravelmente a sua participação no mercado de trabalho, seus papéis de mãe e esposa em pouco foram alterados. A dupla ou tripla jornada de trabalho que também se verifica em outros grupos sociais - estudantes, crianças e idosos, por exemplo -, no caso das mulheres, ocorre durante praticamente toda a vida. A situação não é idêntica para todas elas, uma vez que há importantes diferenças decorrentes das condições socioeconômicas. No entanto, a divisão sexual do trabalho e a aceitação generalizada de que o trabalho doméstico é prioritariamente responsabilidade feminina transcendem as barreiras de classe social e, de alguma forma, atingem a todas as mulheres.

Quanto às mulheres pobres, é importante também ponderar que o trabalho assalariado não pode ser considerado como uma inovação recente e, tampouco, se pode afirmar que ele exerça realmente um efeito libertador. O trabalho da mulher pobre inscreve-se na lógica das necessidades familiares e é motivado por ela, não rompendo, necessariamente, com os fundamentos patriarcais de família e não se configurando obrigatoriamente como um meio de afirmação individual para a mulher. Embora elas sempre tenham trabalhado, seus esforços e atividades nunca foram bem retratados ou contabilizados, ficando quase sempre à margem da história.

No que se refere à saída das mulheres pobres de seus lares, para complementar o orçamento doméstico, deve-se provavelmente ao fato de que, diferentemente de hoje, elas podiam contar com um sistema de troca de serviços não remunerados entre parentes, amigos e vizinhos, baseado nas relações de reciprocidade. Isto é, os afazeres domésticos das mulheres pobres eram geralmente divididos com outras mulheres da sua rede de parentesco ou vizinhança e, assim, elas podiam dispor do apoio umas das outras (FONSECA, 2000; SOIHET, 2000).

Embora não seja nossa intenção uma retrospectiva histórica, é importante pontuar que as mulheres negras trabalham e são responsáveis por famílias monoparentais desde a Escravidão, sendo o fenômeno da participação feminina no mercado de trabalho e a formação de famílias monoparentais uma realidade para brancos e negros pobres.

O estudo de Figueiredo & Magaldi (1984), relativo ao século XVIII em Minas Gerais, oferece algumas evidências sobre a presença, já naquela época, de mulheres com atividades econômicas. Escravas de ganho, libertas ou livres, negras ou brancas, eram muitas as mulheres que se dedicavam ao comércio ambulante ou mesmo ao pequeno comércio fixo. Eram consideradas perigosas, pois seus "tabuleiros" de alimentos eram pontos de reunião de escravos e locais de contrabando de produtos da mineração. Eram proibidas de comerciar junto aos garimpos. Vejamos:

esta presença de vendeiras ambulantes junto às minas ou em estradas motivara (...) perseguições por parte do capitão-do-mato, autoridade encarregada mais comumente de exterminar quilombos e caçar escravos fugidos. A participação de capitães-do-mato como agentes desta repressão sugere a existência de uma equivalência entre o temor diante das rebeliões individuais ou coletivas da massa escrava e a ação das negras de tabuleiro junto a elas. Este argumento ganha força na medida em que, no conteúdo de vários bandos que tratam das ameaças causadas pelas negras de tabuleiro, esta temática se associa aos perigos causados pelo porte de armas por negros, mulatos ou carijós, ajuntamentos de negros ou quilombos" (Figueiredo & Magaldi, 1984, p. 202).

As mulheres eram punidas com o confisco de suas mercadorias e/ou prisão. Os autores não tratam de organizações familiares, mas é sugestiva a presença - considerada perigosa - de mulheres com atividade econômica própria e, provavelmente, com bastante autonomia, ainda que menor, é claro, entre as escravas de ganho. Deve-se ter em vista, também, que ex-escravas libertas nem sempre eram pobres. (MATTOSO, 1982, p.30)

Retomando para tempos mais recentes, de acordo com Hobsbawm¹² (1995), após a segunda guerra mundial, em especial a partir da década de 1970, teve início uma

¹² O historiador inglês Eric Hobsbawm, em seu livro *A Era dos Extremos*, muito contribuiu para o reconhecimento público da importância do feminismo brasileiro, como movimento social relativamente avançado em relação aos outros países, não só da América Latina.

revolução ocidental, que teria como grande elemento de transformação social a emergência das mulheres como força política importante e que operou um esforço de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcado¹³. Tais agitações resultaram na alteração do conjunto de atribuições e expectativas socialmente atribuídas às mulheres e, em particular, sobre as suposições sobre a sua pertinência pública. Algumas produções marcaram esse período como a discussão ontológica do ser mulher, inspirada pelas feministas marxistas Alexandra Kollontai e por Simone de Beauvoir, imprescindível para a elaboração do que havia sido vivido à época. Também sobre a década de 1970, destaco os trabalhos de Cynthia Sarti (2004) e de Maria Lygia Quartim de Moraes (1990).

Além disso, chamam a atenção os movimentos de defesa dos direitos civis de gays e lésbicas, que contribuíram para o declínio dos tabus e da repressão sexual em que se estruturaram as masculinidades/feminilidades e o patriarcalismo. A heterossexualidade compulsória vinculando Estado à pulsão da libido pela maternidade, paternidade e família é questionada por vários autores, entre eles LOURO (1999) e MEYER (2004), como sistema de dominação. O questionamento dessa premissa pelos movimentos sociais eclode nas décadas de 1970 e 80 e põe em ação uma crítica sobre o que é considerado sexualmente normal e sobre a família patriarcal, estando presente também no Brasil.

Tais mudanças possibilitaram uma organização política das mulheres que, por meio da organização dos movimentos sociais, com destaque especial ao movimento feminista, tornaram-se as principais indagadoras não somente da condição da mulher nos contextos de desigualdade, como também do seu lugar na família, da liberdade do corpo, dos direitos reprodutivos, da livre orientação sexual, entre outros. Todos esses questionamentos e mudanças causaram impacto na concepção de família ao longo do século XX e impactam inclusive, as políticas públicas, notadamente nos campos da saúde e mercado de trabalho.

¹³ Segundo Therborn (2006), o patriarcado refere-se às relações familiares, de geração ou conjugais – ou seja, de modo mais claro, às relações de geração e de gênero. Cabe ressaltar que o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. Ademais, é regido pelo princípio de as mulheres estarem hierarquicamente subordinadas aos homens, bem como de os jovens estarem hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

É importante considerar ainda que, apesar de as mudanças e de o questionamento de antigos valores sobre a condição feminina terem afetado a sociedade como um todo, elas atingiram, principalmente, as mulheres das camadas média e alta, que têm um acesso maior e mais rápido tanto à educação quanto às informações que chegam de outros países, especialmente da Europa e dos Estados Unidos. Esse grupo de mulheres, influenciadas por essas novas ideias, passou, a partir daí, a vislumbrar a possibilidade de obter uma maior autonomia, independência e poder através de uma crescente participação no mercado de trabalho. Para as mulheres das camadas médias, a decisão de ter uma profissão e trabalhar fora do lar envolve, muitas vezes, mais um projeto de realização pessoal do que uma necessidade financeira.

Portanto, o trabalho remunerado nem sempre foi e é visto da mesma maneira por mulheres de diferentes camadas sociais, ou seja, como algo desejado e que cumpre o propósito de satisfazer um anseio próprio e individual, como muitas vezes ocorre no caso da classe média. Ao contrário, no caso das mulheres das camadas populares – ainda que não unicamente nesse grupo, o trabalho pode assumir características bastante diversas das que tem nas classes dominantes. A entrada no mercado de trabalho é vivida, muito frequentemente, como uma imposição decorrente das precárias condições econômicas de sua família, o que demanda a busca de remuneração adicional para a sua sobrevivência e, principalmente, dos seus.

Além disso, conforme mencionei, a participação da mulher pobre no mercado de trabalho é antiga. Elas sempre trabalharam para melhorar o orçamento familiar, engajamento que se deu muito mais pela subsistência do que pelo desejo de realização pessoal ou de obtenção de maior independência. Ou seja, o trabalho, nessa situação, não parece estar vinculado diretamente à busca de maior liberdade pessoal, embora, de certa forma, possa trazer uma relativa autonomia para a mulher. Segundo Sarti (1996, p.2), a dificuldade de afirmação individual da mulher pobre “aparece como uma incongruência em seu universo moral. Onde os elos de obrigações em relação aos seus familiares prevalece sobre os projetos individuais”. Seus rendimentos não apenas são utilizados para atender as necessidades da família mais do que as suas próprias como também, pelo fato de serem muito pequenos, não garantem, na maioria das vezes, nem a sobrevivência familiar, mantendo a mulher pobre dependente dos

recursos de outras pessoas ou instituições para viver. Como é o caso das mulheres participantes desta pesquisa.

Retomando às mudanças na família, no século XXI, chamam a atenção as intensas alterações nas características de sua composição e organização. Diversas são as formas de organização: mães solteiras com seus filhos, pais com filhos adotivos, casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união, um casal e um “animal de estimação”, casais homossexuais com filhos (seja por adoção ou técnicas de reprodução como inseminação artificial, doador de esperma, barriga de aluguel, etc.), e ainda se questiona a possibilidade de considerar família o (a) solteiro (a) adulto (a) que vive sozinho (a).

Dentre os fatores que precipitaram transformações na organização familiar, destaco dois recentes. O primeiro foi a legalização do divórcio, que, no Brasil, transformou-se em lei em 1977. O segundo, o surgimento da pílula anticoncepcional, que garantiu às mulheres e aos homens a alternativa de uma vida sexual desvinculada da maternidade/paternidade, bem como todo o movimento feminista para controle e decisões da mulher sobre o próprio corpo (FUKUI, 1998).

O advento da pílula anticoncepcional permitiu uma libertação dos comportamentos sexuais antes restritos à monogamia e às relações matrimoniais. O meio intelectual passou a se voltar para essa questão com a difusão de livros de autoras que se interessavam em debater o papel da mulher na sociedade. Entre outras obras, destaco “O Segundo Sexo”, de Simone Beauvoir, e “A mística do feminino”, de Betty Friedan.

Além da diversidade de arranjos familiares e suas organizações internas, a plasticidade das escolhas afetivas e o enfraquecimento da hierarquia nas relações entre gerações são processos constatados e mensurados. Processos que envolvem as relações de gênero. A permanência pouco modificada da clássica divisão do trabalho e a persistência de representações sociais dicotômicas sobre lugares de homens e mulheres – com elas ainda sendo as grandes responsáveis pelos encargos familiares, embora assumindo responsabilidades na provisão financeira e no mercado de trabalho

– desafiam os estudos acadêmicos¹⁴ a compreender as relações de gênero e família no mundo contemporâneo.

Atualmente, um número cada vez mais expressivo de mulheres trabalha fora de casa e contribui com a renda da família. Bruschini et. al (2011) ao analisar a participação das mulheres no mercado de trabalho nos últimos anos, aponta o contínuo crescimento da atividade feminina. Os indicadores revelam que, entre 2002 e 2009, a PEA feminina passou de 36,5 milhões para 44,4 milhões, a taxa de atividade aumentou de 50,3% para 53% e a porcentagem de mulheres no conjunto de trabalhadores passou de 42,5% para 44%. Isso significa que mais da metade da população feminina em idade ativa (10 ou mais anos) trabalhava ou procurava trabalho em 2009 e, ainda, mais de 44 em cada 100 trabalhadores eram do sexo feminino.

O crescimento frequente da presença feminina na esfera do trabalho traz à tona uma situação mais constante na atualidade, a presença da mulher na manutenção da família. Recentes pesquisas (FARIA, 2011; SIMÕES, 2012) sobre a mulher trabalhadora repercutem seu papel na dinâmica familiar, nas questões conjugais, na educação dos filhos, na garantia da subsistência das famílias, em sua realização acadêmica e profissional. Outros estudos (RAGO, 1997; KOLBENSCHLAG, 1991) apontam as transformações nos papéis e funções delegados para homens e para mulheres que possuem uma carreira, dedicam-se a uma profissão e precisam seguir criando e educando os filhos.

No entanto, pouco tem sido relatado a respeito de famílias em que a mulher representa a principal fonte de renda, cujo número, segundo Berquó (2001), cresce no país, sendo a maioria do tipo monoparental, com mulheres mais jovens, separadas, negras, mais pobres e com baixo grau de escolaridade.

Ao que parece, grande parte das mulheres brasileiras, como são pobres, estão trabalhando muito mais por uma questão de sobrevivência do que de realização

¹⁴ Entre as análises brasileiras sobre mulheres e trabalho, destaco Bruschini (1994), Abramo e Paiva Abreu (1998). O feminismo de inspiração marxista utilizou muito o conceito de “dupla jornada” para designar o trabalho da mulher operária na fábrica e em casa, também denominado “trabalho invisível” Larguia (1970).

peçoal. São poucas as que conseguem, somente com seus rendimentos, alcançar uma autonomia financeira. A possibilidade de uma empolgante carreira ou de realizar atividades criativas, desafiantes e socialmente valorizadas está fora de alcance para a maioria das mulheres no país.

Dessa forma, embora algumas pesquisas apontem o aumento da participação feminina no mercado de trabalho como um grande benefício para a mulher - conduzindo, pelo menos em parte, a uma maior autonomia da mulher e igualdade de gênero (LAVINAS & MELO, 1996; BRUSCHINI, 2000) -, outros estudos, no entanto, não vêem de forma tão clara essa situação. Neles, os efeitos da crescente participação feminina no mercado de trabalho não foram acompanhados de uma diminuição significativa das desigualdades profissionais de gênero (CARVALHO, 1998; NEVES, 2000; OLIVEIRA, 2005).

Fukui (1998) aponta que modificações essenciais ocorreram no plano das práticas, que, por sua vez, repercutiram no plano dos valores e, paulatinamente, foram mudando as representações de família na sociedade em geral e também na brasileira. A esse respeito, ela assinala três grandes transformações: a separação da sexualidade e da reprodução (o número de filhos começa a ser previsto ou planejado), a dissociação da reprodução do casamento e a dissociação da sexualidade do casamento.

Pode-se afirmar que as mudanças ocorridas nas famílias, dentro e fora de casa, atingiram todos os segmentos sociais. Porém, em se tratando de família, é difícil afirmar o que influenciou o quê. Mudaram as relações de trabalho, o poder aquisitivo, as crenças da ciência e a legislação. Cada mudança tem a sua parte na responsabilidade do formato das famílias na virada do século XXI, porém um aspecto é inegável: as mulheres, de forma autônoma ou organizadas em movimentos feministas, de mulheres, mulheres negras ou LGBT foram as principais protagonistas das mudanças ocorridas na família nas últimas décadas do século XX (NASCIMENTO, 2006).

É, portanto, marcante a passagem da família para a chamada fase de pós-nuclearização, na qual o foco descentra-se do casal e filhos para o indivíduo, processo considerado por muitos estudiosos como responsável pela perda da importância da

família como instituição, associado a um modelo de capitalismo industrial versus capitalismo de consumo, advindo com a revolução nas tecnologias reprodutivas e com os movimentos de pós-modernismo cultural.

Analisando o século XXI, o debate centra-se sobre as mudanças na vida familiar, propiciado pelos efeitos da generalizada aceitação social do divórcio, do declínio da instituição do casamento e da baixa taxa de fecundidade. Esses acontecimentos tanto indicaram a compreensão de que se delineara o enfraquecimento da família, quanto sugeriram a análise do surgimento de novos modelos familiares, caracterizados, por sua vez, pelas mudanças nas relações entre os sexos e as gerações, entre os quais, além desses fatores, estão a inserção da mulher no mercado de trabalho, o questionamento da autoridade paternal, a atenção ao desenvolvimento das necessidades infantis e dos idosos, entre outros.

O surgimento de novos modelos familiares é a perspectiva condutora das análises do sociólogo francês Singly (2007), em *Sociologia da família contemporânea*, que aborda a individualização das relações familiares, especificamente na França, estabelecendo associações entre as mudanças da modernidade e seus efeitos na família. O autor, que dirige o *Centre d'Études sur les Liens Sociaux* (Centro de Estudos sobre os Laços Sociais), focaliza pesquisas sobre os comportamentos interpessoais no âmbito conjugal, procurando demonstrar que, nas sociedades contemporâneas ocidentais, os indivíduos não se parecem com aqueles das gerações precedentes, devido ao surgimento do indivíduo original e autônomo, resultante da imposição dessas sociedades. Salaria que a procura de si não traduz primordialmente narcisismo; solicita, contrariamente, destaque do olhar dos outros e considera a dimensão relacional presente no processo constitutivo da identidade pessoal dos indivíduos.

Os argumentos apresentados por Singly examinam algumas características: a família contemporânea é relacional; é privada e pública; é individualista; e precisa de horizonte intergeracional – eixos norteadores através dos quais Singly explicita suas ideias.

A característica referente ao duplo movimento da família contemporânea de ser privada e, ao mesmo tempo, pública, é destacada pelo autor, que apreende a família

como um espaço no qual os indivíduos acreditam proteger a sua individualidade, ao mesmo tempo em que sofrem intervenção do Estado mediante o apoio e a regulação sobre as relações dos seus componentes. Como exemplo desse fato, refere-se à criação de leis que objetivam limitar o direito da punição paternal.

Singly analisa a família contemporânea, demonstrando sua dependência em relação ao Estado e sua independência quanto aos grupos de parentesco. Os seus argumentos centrais referem-se ao fato de a família contemporânea definir-se mais pelas relações internas travadas no cerne familiar e menos como instituição, aspecto que compartilho. O ponto comum entre a família antiga e a moderna (século XXI), na compreensão do autor, consiste em contribuir para a função da reprodução biológica e sociais da sociedade, e ambas procuram manter e melhorar a posição da família no espaço social de uma geração a outra.

O autor considera que as transformações da família têm uma grande coerência, embora deem a impressão de certa desordem e de uma incerteza, que poderiam preocupar e destaca que a história da família contemporânea pode ser dividida em dois períodos. Assinala a evidência verificada em todos os meios sociais, durante meio século (1918-1968), do fato de o homem trabalhar fora para ganhar o dinheiro da família e de a mulher ficar em casa para se ocupar dos filhos. Essa tipologia familiar, designada pelo autor de “família moderna 1”, está centrada no grupo, e os adultos estão a serviço da família e, principalmente, das crianças. A partir dos anos 1960, quando a modernidade na Europa muda de direção e entra no período denominado por Giddens (1991) de “modernidade avançada”, a família atribui peso ao processo de individualização. Singly qualifica essa segunda tipologia familiar de “família moderna 2”.

O autor encontra as orientações teóricas explicativas de tais mudanças no crescimento, desde o início do século XX, da centralidade da lógica do grupo familiar em torno do amor e da afeição, grupo estruturado na conjugalidade (com atribuições diferenciadas por sexo) e na filiação. A partir dos anos 1960, vê tais fatores, de um lado, no deslocamento da importância do grupo para a importância dos membros do grupo, da crescente ideia de que o amor passa a ser condição da permanência da

conjugalidade, e da tendência a não diferenciação de funções por sexo nas relações amorosas e conjugais; de outro, na substituição de uma "educação retificadora" (corretora e moral) das crianças por uma "pedagogia da negociação".

A nova família, que era definida pela obrigação e hoje é definida pelo afeto, cada vez mais aparece no cenário, num debate em torno do presente e do futuro da instituição família e do valor da família diante da generalização do individualismo.

Enfim, a partir das reflexões de Singly, afirmo que, tal como a modernidade, a família se caracteriza por um futuro incerto, pois, embora os entraves e constrangimentos sociais estejam presentes, os indivíduos constroem suas histórias.

Com certeza, Singly, reflete sobre as questões concernentes a países considerados "desenvolvidos" como é o caso da França. Cabe indagar se tais reflexões são aplicáveis para pensar a América Latina (particularmente o Brasil), África e Ásia, ou seja, a experiência social do mundo, as visões, interpretações e arranjos familiares que variam de acordo com o tempo, espaço e lugar social dos sujeitos.

1.3 Família(s) e sociedade brasileira

No Brasil, o tema famílias começa a ser objeto do discurso acadêmico no final do século XIX e início do século XX, construído no interior dos discursos sobre a nacionalidade brasileira, no momento em que se buscava discutir um ideal de nação. No nosso país, enquanto alguns intelectuais buscavam o padrão ou modelo familiar brasileiro; outros buscavam a diversidade de modalidades e modelos de família no Brasil, por classes e por regiões.

Gilberto Freyre foi um dos autores que, a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, originalmente publicado em 1933, desenhou um modelo de família brasileira, o qual teve grande repercussão e aceitação na academia, influenciando o pensamento social da população brasileira, cujos efeitos se fazem sentir até os dias de hoje. O autor revelou aos brasileiros um modelo de família único: a patriarcal, cujo poder se encontra na figura do senhor, pai e chefe com seus filhos. Na órbita desse núcleo

conjugal, encontra-se uma estrutura altamente hierarquizada composta de: empregados, amas, bastardos, escravizados e outros dependentes.

Historiadores, sociólogos e antropólogos brasileiros já destacaram a importância da "família patriarcal" tal como caracterizada por Gilberto Freyre em "Casa-grande e Senzala" (1980) e em "Sobrados e Mocambos" (1951), para a construção social de um tipo de modelo familiar que fez efeito em toda a sociedade Colonial, mas também no período da Independência, da República até a contemporaneidade, senão para impor uma mesma forma de família, mas para instaurá-la como modelo referencial.

Por outro lado, pesquisadores como Eni de Mesquita Samara (1983 e 1987) e Mariza Correa (1982) enfatizam a diversidade de arranjos e modelos em toda a história colonial e moderna, enfraquecendo a ideia da família monolítica gilbertiana. Ângela de Almeida (1987 e 1993) e Roberto da Matta (1985 e 1987) enfatizam a dominância do modelo patriarcal gilbertiano, não só na história colonial como na moderna e contemporânea. Correa e Samara ressaltam como a concubinação e as famílias monoparentais são presença constante em toda a época colonial, perdurando como 'costumes' nas classes populares nos séculos XIX e XX. Samara (1981) destaca que o casamento em São Paulo do século XIX, "era uma opção para apenas uma parcela da população, apesar das argumentações da Igreja e ameaças de punição" (p.32). Trabalhos como o de Bilac (1978) confirmam a importância do tratamento focado na diversidade da situação de classe.

Para Almeida (1987), o modelo patriarcal gilbertiano é referencial, faz parte da formação brasileira e é esse modelo que se coaduna com o modelo da família nuclear burguesa, "que será reapropriado e adaptado pela mentalidade da família patriarcal" (p.63). Da Matta (1987, p.119-20) entende por modelo patriarcal brasileiro, a parentela de mais de duas gerações, com agregados, que age de modo corporativo, quando em crise, e possui uma chefia indiscutível, bem como recursos de poder que o grupo cuida de manter e distribuir com cuidado e decisão, o que faz também com que possam eventualmente chegar ao poder por meio do uso de relações pessoais.

Para Da Matta, esse modelo é estruturador de toda uma concepção hierárquica de formas de famílias, a incompletude (famílias monoparentais, famílias sem agregados)

das periféricas se deve à sua função de 'sustentar' e 'servir' às primeiras, e entende que no Brasil o valor da família como prestígio se estende por toda a sociedade. "Quem não tem família já desperta pena antes de começar o entrecho dramático; e quem renega sua família tem, de saída, a nossa mais franca antipatia" (1987, p.125). O valor da família gira em torno do valor metafórico da 'casa' e que chega a constituir um princípio ordenador: o 'mundo da casa', que é percebido como distinto, muitas vezes oposto ao 'mundo da rua', mundo da universalidade de direitos, mas também da impessoalidade (1985).

A interpretação de que um modelo cultural relacional e hierárquico de sociabilidade se instituiu na sociedade brasileira colonial e permaneceu inter-relacionado aos processos posteriores de instituição e construção de um modelo igualitário e individualista em suas diferentes fases está presente em vários autores brasileiros. Luiz Fernando Duarte (1986) enfatiza os aspectos 'holistas' e 'relacionais', pouco ou nada 'individualistas' das classes trabalhadoras. Cynthia Sarti (1996) enfatiza a especificidade do paradigma cultural da família como valor moral entre os "pobres e trabalhadores", centrado no princípio da reciprocidade e das obrigações, com preeminência do todo da família e da parentela sobre os indivíduos. Gilberto Velho (1986 e 1987) enfatiza o valor do individualismo como específico das camadas médias. Se as relações familiares e de parentesco continuam a ser referenciais para as camadas médias, são muito mais dependentes de um fluxo e refluxo e de um acionar dessas relações que se percebem como resultado da vontade ou interesse do indivíduo.

No conjunto desses autores, tudo se passa como se a força e o valor dado à parentela estendida como família e o valor da família como princípio instituidor de uma moral, de prestígio e poder fossem tanto mais preeminentes quanto mais nos aproximamos dos segmentos das classes altas e elites políticas e quanto mais nos aproximamos das classes populares. Para as classes populares, ou 'pobres e trabalhadoras', o valor da família é fundamentalmente instituidor de uma moralidade estabelecida por um conjunto de regras de reciprocidade, obrigações e dádiva. Para as classes altas, o valor da família é instituidor de um comportamento em nome do qual se dá um exercício privilegiado de recursos políticos e da transformação de recursos de capital social em capital econômico e político e vice-versa.

Autores como Machado (1985, 1997) afirmam que há uma coexistência de um código relacional ancorado nas noções de honra, reciprocidade e hierarquia, e de um código individualista. O breve desenho desses modos diferenciados da família se apresentar, como valor, para as classes altas, médias e populares, tem sido um dos fios norteadores para a análise das transformações da contemporaneidade brasileira e de suas organizações familiares, contextualizando as diferenças de sentido que a expansão do individualismo assume na sociedade.

Na tentativa de chamar a atenção para os modelos plurais de família presentes no pensamento social brasileiro, entendo que tais modelos se revelam a partir de convergências e divergências sobre a formação social e a estrutura da família nas diversas regiões brasileiras. Às vezes, encontram-se teses opostas para uma mesma região, derivadas de estudos de fontes semelhantes. Essa perspectiva da diversidade que fica abandonada por uma tradição de referências e de interpretações que se sobrepõem e se reforçam mutuamente, constituindo uma versão que insiste no modelo de família patriarcal brasileira.

Acerca das mudanças nas estruturas familiares brasileiras, deve-se ter presente nesta análise as desigualdades regionais e raciais e os macroprocessos, *grosso modo* caracterizados por ciclos econômicos, combinando crescimento e recessão, movimentos de redemocratização das instituições políticas, lutas por direitos civis básicos, conquistas da cidadania e processos de modernidade excludente (GOLDANI, 1994).

As diferenças e a pluralidade de modalidades de arranjos familiares refletem a especificidade brasileira, construída numa sociedade colonial e escravocrata e, depois, numa sociedade capitalista periférica que se conservou extremamente desigual e com pouca generalização dos direitos da cidadania igualitária e individual.

1.4 Famílias Negras: visibilidade teórica e presença na realidade social

No Brasil, as ideias de miscigenação e de democracia racial permitiram às ciências sociais construir o objeto "família" a partir de uma representação dominante, a família patriarcal, na qual a organização familiar dos escravos e dos seus descendentes é

pensada somente como um componente agregado à família patriarcal branca. Nesse contexto, o tema "família" — tanto quanto o de raça e de nacionalidade — foi central para a constituição de um discurso acadêmico nacional sobre práticas socioculturais da sociedade brasileira (MARCELIN, 1999).

Correa (1982) afirma que, na história brasileira, não só o tema da família negra ficou subsumido na análise dos modelos hegemônicos de família, à patriarcal no passado e a uma nuclear de classe trabalhadora no presente, como também não se desenvolveu uma visão própria e positivada sobre a especificidade e alteridade de tipos distintos de famílias negras até muito recentemente.

Durante muito tempo, segundo Correa, sob o predomínio do paradigma freyriano de família patriarcal dominante no Brasil agrário colonial, a família escrava foi vista ora como inexistente e subsumida na categoria dos agregados da casa grande patriarcal do senhor branco, ou então, vista negativamente¹⁵ e associada a características como às de instabilidade, falta de autonomia, ilegitimidade e promiscuidade nas uniões entre escravos.

Pós-escravidão, os estudos sobre famílias negras e mestiças aparecem articulados com as pesquisas sobre o problema da assimilação dos negros na sociedade de classes na qual estariam pouco ou nada adaptáveis à sociedade moderna. As pesquisas buscam identificar e estudar as estratégias de adaptação e a anomia da família trabalhadora (ou operária) e da família negra.

Oliveira *et.al.* (1985) distinguem duas correntes teóricas principais no pensamento social brasileiro sobre a raça que precisam ser revisitadas para melhor compreensão sobre o objeto 'família'. Uma delas, ligada originalmente à obra de Gilberto Freyre postula a existência de uma democracia racial; a outra, liderada por Florestan Fernandes, que destaca profunda desigualdade entre os segmentos branco e negro da população.

¹⁵ Robert Slenes (1994) rompe com essa visão de negatividade ao mostrar que, no período escravista, havia um grande número de casamentos duradouros entre escravos no Brasil, destacando a família como uma organização importante na organização da vida dos cativos.

O contexto das relações inter-raciais no Brasil, resultante da miscigenação, produziu uma realidade decididamente diferente de outros países, como os EUA, por exemplo. Nos EUA, a categoria família afro-americana corresponde a um processo que leva a pensar o negro em sua radical alteridade (MARCELIN, 1999). A sociedade foi edificada em torno de uma oposição historicamente construída, os civilizados brancos e não brancos, o que não foi o caso do Brasil.

No caso específico das formulações acadêmicas brasileiras, ora a família negra aparece no interior do debate sobre a família brasileira, miscigenada e produzida sob a figura-modelo da família patriarcal, ora inserida no discurso sobre as classes populares em geral, como se fosse possível tirar marginalmente o negro de sua condição étnica, ou como se a condição de classe esvaziasse a condição étnica de todo o seu significado.

Embora as condições econômicas constituam um determinante incontestável no estudo de famílias, para qualquer sociedade, elas não são suficientes. Deslocada ou confinada dentro das classes populares, a família negra foi considerada incapaz de produzir uma cultura, de habitar um mundo simbólico e produzir a vida de forma específica, num apriorismo que propõe a ausência de situações de diversidade no seio de uma mesma classe popular.

Para melhor compreensão desse cenário, retomemos a inserção do negro na sociedade capitalista, no Brasil, a partir da Abolição da Escravatura. Se, por um lado, estudos apontam para a incorporação gradual desse grupo étnico no processo de desenvolvimento capitalista; de outro, revelam uma incorporação parcial ou incompleta, em que a discriminação, através da marca, no caso, a cor da pele, impossibilitaria alguns grupos pretos e pardos, o livre acesso ao mercado de trabalho, além da interferência na mobilidade social do negro e no aumento das desigualdades raciais no país.

O pensamento de Freyre na década de 1930 valorizou a noção de cultura em detrimento da raça e analisou a relação de interação entre senhor-escravo, dentro da dimensão da acomodação e simbiose dos grupos étnicos, que tem por resultado o surgimento do 'mulato' como fundador da nação moderna brasileira. Essa teoria, como sugere Renato Ortiz (1985), consegue ritualizar a fábula das três raças e o dilema

da mestiçagem, da visão racista, desenvolvida no Brasil, no fim do século XIX. Tal visão tinha como principal saída a miscigenação do negro, ex-escravo com o imigrante europeu, o que resultaria no processo de embranquecimento¹⁶, porém os teóricos racistas não viam a mestiçagem com bons olhos, e impunham-lhe o caráter transitório, pois o mestiço era indolente e degenerava a raça (RODRIGUES, 1976). Freyre reabilita o mestiço como o detentor da mobilidade e ascensão social, fator de integração entre raça e classe, símbolo da identidade brasileira e da modernização de uma sociedade tradicional.

Nesse contexto, o Brasil passa a ser referência de integração racial, a mestiçagem passa a ser estudada por pesquisadores americanos e ganha um caráter mais científico, no final da década de 1930, com os estudos de Donald Pierson¹⁷ sobre relações étnicas na Bahia. Esse autor não nega a existência do preconceito de cor no Brasil, mas a discriminação estaria na classe, não na cor; a qual seria somente um critério a mais para a classificação do indivíduo dentro da classe.

Nesse sentido, essa visão reforça a teoria da democracia racial, já que mais que a cor do indivíduo, o que importa para a sua colocação dentro da hierarquia social é o seu desempenho, isto é, a possibilidade de adquirir riqueza, educação, prestígio social.

Thales de Azevedo (1956) compartilha das mesmas ideias propagadas pelos autores americanos. Porém o autor ressalta a importância da categoria *status* social. A estratificação social seria determinada pela combinação do *status* atribuído (ligado à cor) ao *status* adquirido (prestígio através do dinheiro e da educação).

¹⁶ Dentre os intelectuais que mais se destacaram na proliferação do ideário do branqueamento, MUNANGA (1999) destaca os trabalhos de Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista de Lacerda, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, entre outros. Todos eles, baseados em ideias racistas, destacaram a inferioridade do negro no processo de formação da identidade étnica do país. Esses intelectuais influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX e início do século XX, acreditavam na superioridade da raça branca, na inferioridade da raça negra e na degeneração do mestiço.

¹⁷ Donald Pierson e Charles Wagley impressionados com as diferenças das relações raciais vigentes no Brasil e Estados Unidos, retiraram a ênfase da importância das discriminações. Para eles, os preconceitos existentes seriam, sobretudo, de classe e não de raça, uma vez que a população negra se concentrava nas classes baixas. A cor não seria um fator importante na posição da pessoa, mas um fator residual.

Segundo Guimarães (1995), as teorias elaboradas por esses autores camuflam o conflito racial e reforçam a ideia de 'paraíso racial' existente no país, pois contém o argumento que coloca as desigualdades raciais ligadas à dinâmica do próprio desenvolvimento capitalista e podem ser amenizadas a partir da resolução dos problemas econômicos, da racionalidade e da competição de mercado, voltando à discussão de *status* adquirido.

É neste contexto que a produção intelectual referente às famílias são produzidas no Brasil. Os estudos mencionados, dentre outros, são marcados pela hegemonia da figura-modelo 'família patriarcal', elaborada principalmente a partir dos trabalhos de Freyre (1977 [1933], 1936).

As produções examinadas a seguir conduzirão à construção do objeto "família" na sua relação com a classe, trata-se de uma ruptura epistemológica significativa com a abordagem e com a tese freyriana.

Em oposição à ideia de um 'paraíso racial', as abordagens reproduzidas pelos sociólogos da Escola Paulista de Sociologia da Universidade de São Paulo¹⁸ fizeram duras críticas, nos anos 1950, 60 e 70, ao pensamento de Gilberto Freyre, denunciando o caráter mercantil e violento das relações sociais sob o cativo, desconstruindo a tese da democracia racial. Os autores da Escola Paulista enfatizaram a desagregação da família negra como a principal dificuldade do negro integrar-se nesse novo contexto.

Dentre os autores da Escola Paulista, Florestan Fernandes, em *A integração do Negro na Sociedade de Classes*, destaca-se, também, na maior atenção à família negra. Para o autor, a família é vista em condições específicas de marginalidade socioeconômica, numa época em que o negro iniciava, com grande dificuldade, uma penetração no

¹⁸ As principais obras produzidas pela Escola Paulista de Sociologia foram: *A integração do negro na sociedade de classes* e *O negro no mundo dos brancos*, de Florestan Fernandes (1964); (1972). *Branços e negros em São Paulo*, de Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959); *As metamorfoses do escravo*, de Otávio Ianni (1962); *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*, de Fernando Henrique Cardoso, (1962). Os autores tinham em comum o objetivo de compreender as relações raciais a partir da desagregação do sistema escravista e a insurgência de uma sociedade dividida em classes. De modo geral, enfatizaram a dificuldade de o negro integrar-se nesse novo contexto.

mundo dos brancos. Nessa obra, a família negra em São Paulo é tratada especialmente no capítulo *Diferentes Níveis de Desorganização Social* e é analisada como a única instituição que operava universalmente no meio negro com condições para orientar e organizar a manifestação dessas influências socializadoras (p. 175). Essa instituição assume duas formas: a família negra desorganizada ou incompleta e a organizada, sendo que nem uma nem outra preparavam os 'imatuross' e, em especial, os jovens, para enfrentar os ricos com quem se defrontariam tanto no meio negro, quanto nas relações com o branco (p. 193).

Florestan Fernandes afirma que, logo após a abolição, o negro é excluído da sociedade de classes, em que a ordem competitiva emergiu e expandiu-se, compactamente como um autêntico e fechado *mundo dos brancos* (FERNANDES, 1965, v. II, p. 389); e depois com o processo de urbanização e industrialização, o negro será integrado, mas como cidadão de segunda classe. E conclui que,

as estruturas da sociedade de classes não conseguiram, até o presente, eliminar normalmente as estruturas pré-existentes na esfera das relações raciais, fazendo com que a ordem social competitiva não alcance plena vigência na motivação, na coordenação e no controle de tais relações. (FERNANDES, 1965, v.II, p. 391)

No contexto de transformação da ordem social, que se configurou na passagem da sociedade escravocrata para uma sociedade industrial emergente, Fernandes (1964) mostra que o negro, ex-escravo, não encontrou condições de pronta assimilação ao estilo de vida urbano, porque,

na sua avaliação da situação social e econômica do negro nas décadas imediatamente posteriores ao fim do escravismo, a discriminação racial e a preferência dos empregadores por trabalhadores brancos imigrantes aparecem junto com uma forte ênfase nas deficiências culturais do ex-escravo – ausência de normas organizadas de comportamento, desorganização social e familiar. (PAHIM *apud* HASENBALG, 1982, p.87)

É dentro desse projeto amplo de compreensão das relações entre as raças desse período histórico que Florestan Fernandes (1964) ressaltou os efeitos da desorganização e do “estado sociopático” da família negra, argumentando que o negro enfrenta uma série de problemas que vão dificultar a absorção dos modelos de

organização familiar e repercutir, concomitantemente, na socialização da criança e do jovem.

Nesse sentido, ele se refere à exploração do trabalho da mulher, às condições precárias de moradia, responsável por expulsar os moradores para a rua, à promiscuidade sexual, ao grande número de mães solteiras e filhos, ao desemprego e ao subemprego com todas as implicações decorrentes, inclusive o ingresso prematuro do jovem no mercado de trabalho, ao alcoolismo, à vagabundagem, ao abandono da criança, à mendicância.

Contudo, o autor ressalta que essa situação não era vivida de modo homogêneo pela população negra. Havia gradações em função de experiências anteriores, seja através do contato com a sociedade branca e mesmo de sua experiência prévia de vida familiar, principalmente no mundo agrário.

No que se refere à educação e orientação dos filhos, aspecto que nos interessa, o autor fornece exemplos de pais 'cultos', que tinham ambições em relação aos filhos, mas não os incentivavam devido às barreiras que se opunham à ascensão social do negro. Quando muito, deixavam os filhos frequentarem o grupo escolar; 'negros de elite', que tinham uma visão tradicionalista a respeito do estudo (estudar para virar doutor) e que, não podendo concretizá-la, não se interessavam em incentivar os filhos a seguirem outro tipo de estudo; 'pais rústicos', que podiam bloquear os estudos dos filhos por pensarem que os filhos poderiam vir a se envergonhar deles mais tarde.

Por outro lado, Fernandes argumenta que o tipo de trabalho desenvolvido pelo homem e pela mulher negra não favorecia o desenvolvimento da percepção da importância da instrução. Entretanto, a abertura de oportunidades no mercado de trabalho, advinda da expansão da industrialização e urbanização ocorridas a partir da década de 1930, iria contribuir para modificar essa situação. Ocorre uma valorização dos padrões de comportamento e valores sociais, nas tentativas de tirar proveito das oportunidades acessíveis, dentre elas, a educação. Essa ênfase na educação e na escola é mostrada pelo autor por meio dos depoimentos dos indivíduos negros que relatam sua importância para a ascensão social e mesmo criticando outros negros, que se acomodavam e não lutavam para modificar a sua situação de inferioridade.

Segundo Fernandes, a consolidação da família negra e de certos mecanismos de solidariedade doméstica, por sua vez, contribui para que a educação possa ser encarada de um outro ângulo. O autor também se refere à mobilização da família, a fim de garantir a escolarização de pelo menos um dos filhos, quando não era possível enviar todos à escola.

Dentro dessa matriz teórica, a análise se volta principalmente para a integração e a mobilidade e, conseqüentemente, para os fatores que a dificultam ou facilitam-na. É nessa perspectiva que a educação é abordada, como um fator que pode eventualmente influenciar nesse processo. Além de Florestan Fernandes, destaco o trabalho de Roger Bastide (1955c, 1969), que analisou as relações entre a família negra e a escolarização dos filhos, estudando crianças em sociedades das Américas do Sul e Central logo após a Abolição. Ambos abordam as modificações ocorridas na organização da família em decorrência das mudanças pós-abolição, apontando inclusive para uma modificação da visão das famílias em relação à educação (PAHIM, 1987).

A partir da década de 1980, encontram-se também autores destacados que se dedicaram a estudar a família negra: Pacheco (1983, 1984) e Oliveira *et. al.* (1983, 1985). Esses autores colocam objeções ao enfoque que tende a enfatizar a desorganização da família negra. Pacheco (1984) relativiza a noção de família incompleta e instável como modelo de família negra, identificando-a com o modelo mais geral de família de baixa renda.

Os dados do censo de 1980 sobre os arranjos familiares de brancos e negros, analisados por Pacheco, contribuíram também para relativizar a existência de um modelo de família negra em comparação com as famílias brancas ou de baixa renda. Essa autora constatou que, embora as famílias cujo principal responsável fosse o homem sozinho estivessem um pouco mais presentes entre os negros, percentualmente, esse tipo de família não era tão representativo para o total das famílias negras.

Num trabalho anterior, Pacheco (1983) focalizou mulheres negras chefes de família, chamando a atenção para o fato de que, se a mulher negra aparece nesse contexto

como articuladora das estratégias adotadas, não significa necessariamente desorganização, mas que a família adota a organização que está ao seu alcance, a 'família possível'. Além desse aspecto, nos depoimentos das mulheres pesquisadas pela autora, percebe-se como o ideal de educação, visto como elemento-chave no processo de mobilidade é transmitido às novas gerações que teriam, então, de realizar a ascensão que a família almejava, mas não conseguiu realizar. A mesma situação pôde ser observada a partir dos dados empíricos da presente pesquisa que serão melhor analisados nos capítulos subsequentes.

Além das pesquisas sobre famílias negras e educação formal, também foram encontrados estudos que se referem ao preparo que a família proporciona à criança para enfrentar situações de discriminação e preconceito no convívio com outras instituições particularmente a escola. Barbosa (1983) nota que, embora essa diferença de orientação adotada no processo de socialização da criança se deva muito mais a experiências anteriores, a tendência mais acomodadora e derrotista é mais característica das famílias de nível educacional mais baixo. Nas famílias de nível educacional mais elevado, essas tendências aparecem mais esporadicamente e, em geral, ocorrem em situações mais graves de discriminação. A autora procurou compreender como a família negra se estrutura, em comparação às famílias brancas. Embora tenha procurado escapar à caracterização anômica da família negra, reproduziu a dicotomia família organizada e desorganizada. Optou por estudar as famílias do primeiro tipo em seus processos de socialização da criança negra.

Teixeira (1986) também realizou um estudo, em que procurou relativizar a ideia de desorganização na família negra, entrevistando mulheres chefe de família. A partir dos dados do IBGE de 1980, procurou avaliar até que ponto se poderia atribuir a um tipo de estrutura familiar para brancos e outro para negros.

Já o trabalho de Castilho (2008) aponta para diferentes análises acerca da família negra, pois é uma produção que denuncia e que rompe com as análises da família negra como desestruturada, sem instrução, pouco consciente.

Brito (2003) em *A educação de mestiços em famílias inter-raciais*, apresenta as maneiras em que mestiços, nascidos de famílias constituídas por casais, em que um é

negro(a) e o outro, branco(a), são socializados no seio da família e em diferentes espaços institucionais. Elucida de que forma esses sujeitos enfrentam as dificuldades mais frequentes decorrentes de discriminação racial, além de compreender como lidam com essas situações na construção de sua identidade pessoal.

A partir da observação dessas pesquisas, destaco que o processo educacional, entendido de maneira ampla, é uma das funções mais importantes da família, de modo geral, e da família negra de modo especial, pois essa, além de formar as crianças para a vida em sociedade, terá que prepará-las para condições especiais, pois a criança negra terá que enfrentar desde a mais tenra idade situações de discriminação e racismo.

Esse estudo observa a maneira como as famílias negras se relacionam entre si e como se relacionam com a escola. O presente estudo procura entender como as famílias conduzidas por mulheres negras (pretas e pardas) provedoras constroem nas suas redes de relações esforços para fazer estudar os (as) filhos (as). A escola merece atenção especial nesse processo, pois ela é, tanto quanto a família, um ambiente formador das crianças, o lugar onde vão construir sua identidade racial ou tomar maior consciência dos problemas raciais.

1.5 Famílias monoparentais, mulheres provedoras e chefia feminina

Cabe ainda destacar mais um fenômeno que marca a cena da família brasileira contemporânea: o aumento na proporção de famílias conduzidas por mulheres (IPEA, 2011). Hoje, essa é uma situação comum e presente em todos os segmentos sociais, especialmente nos centros urbanos. É nesse contexto que nesta pesquisa opta-se por trabalhar com as mulheres negras provedoras de famílias monoparentais.

Conforme já mencionado anteriormente, o tema da chefia feminina¹⁹ não é novo. A existência de unidades monoparentais com chefia feminina não é algo recente nas camadas mais pobres da população, nem no Brasil nem no exterior. Com relação ao

¹⁹ Para melhor compreensão do conceito de chefia feminina, ver Saboia & Soares (2004). As autoras discutem o conceito de chefia feminina nas pesquisas domiciliares através do recorte por sexo e presença do cônjuge, ressaltando a importância do conceito de chefia nos estudos de pobreza e gênero.

Brasil, basta lembrar os estudos já clássicos de Landes (1967) e de Pendrell (1968), relativos a Salvador. Para outros países temos, por exemplo, Gonzales (1969); Smith (1965); Stack (1974). Mais recentemente, Woortmann (1975, 1987), Neves (1985) e Scott (1988). Os estudos históricos mostram que o fenômeno é secular, tanto no Brasil como na Europa. Woortmann & Woortmann (2002) sistematizando vários estudos históricos de diferentes épocas e países, concluem que

em resumo, então, se o modelo dominante da ideologia familiar (e da sexualidade) privilegiava a monogamia e o matrimônio formal, assim como a chefia masculina da família e repudiava as separações, formas "não canônicas" estavam presentes desde alguns séculos. Mesmo que as famílias não fossem matrifocais, as mulheres podiam exercer considerável autonomia e autoridade. (Woortmann & Woortmann, 2002, p.20-21)

Para alguns dos estudiosos brasileiros (BARROSO, 1978; MEDEIROS & OSÓRIO, 2001), o crescimento de arranjos do tipo "mulher com filhos" parece ser uma das principais causas do aumento da heterogeneidade dos tipos de arranjo domiciliar²⁰.

Nota-se, também, que tal aumento não é acompanhado pelo monoparentalismo masculino. Há um aumento na proporção de domicílios que se caracterizam pela chefia feminina e por presença monoparental. O comunicado do IPEA (2010) sobre chefia feminina de família registra a distribuição percentual das famílias por tipo e sexo da pessoa de referência, apontando para o período de 2001 a 2009, os seguintes dados: em 2001, mães com filhos- mulher chefe, 17,8% - em 2009, 17,34%; em 2001, pai com filhos-homem chefe, 2,06% em 2001 e em 2009, 2,17%.

Na publicação *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, também produzido pelo IPEA (2011), tem-se que o aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres é um fenômeno tipicamente urbano, apesar de, embora com uma intensidade menor, também estar presente no meio rural. Ao longo do período analisado (2005-2009),

²⁰ Por arranjos entende-se a combinação de pessoas classificadas segundo diferentes categorias de parentesco (inclusive não parentes) em grupos e/ou subgrupos de residentes em uma determinada unidade domiciliar. O IBGE utiliza o termo *domicílio* para se referir tanto à estrutura física da residência (local de habitação) quanto ao grupo de pessoas que residem em seu interior. Por ser uma organização de pessoas limitada ao espaço do domicílio, esse grupo constitui o que se pode denominar *arranjo domiciliar*. Para tratar das associações de pessoas na residência, o termo *arranjo domiciliar* parece ser mais específico do que *domicílio* porque, entre outros aspectos, permite diferenciar a estrutura física e a organização social em seu interior (MEDEIROS&OSÓRIO, 2001).

houve um aumento de 1.3 p.p. na proporção de mulheres chefes de famílias nas cidades – passando de 24,8%, em 1995, para 37,8% em 2009; no campo, o aumento foi de aproximadamente 5 p.p., sendo a proporção de famílias no campo chefiadas por mulheres em 2009 – 19,9% - inferior à proporção de mulheres chefes de famílias que vivia na cidade no ano de 1995.

São percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, os por mulheres negras, quando comparados aos domicílios chefiados por homens. Fato observável mais frequente também nos grupos sociais marcados pela pobreza que nas camadas médias ou altas da sociedade. Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar *per capita* média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$ 997,00; ao passo que a renda média de uma família chefiada por uma mulher negra é apenas de R\$ 491,00. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganham até um salário mínimo, tal percentual cai para 41%, quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos. (IPEA, 2011)

O monoparentalismo feminino é maior que o masculino, espelhando talvez a permanência de uma ideologia de gênero tradicional, em que "criança é assunto de mulher". O estudo de Berquó (2001) já apontava para um dado relevante: o crescimento do número de famílias com chefia feminina foi maior nos últimos anos em áreas rurais que urbanas, embora seja mais frequente nas cidades.

Berquó (2001) afirma que a maior parte dessas "estruturas domésticas" com chefia feminina é de tipo monoparental (mãe e filhos com ou sem parentes ou agregados), embora a chefia feminina também ocorra na presença de maridos ou companheiros, revelando o crescente papel da mulher como provedora ou uma maior simetria de gênero. Dados mais recentes, como os do IPEA (2011), mostram que essa expansão tem mudado.

Buscando compreender o que significa o aumento da chefia por mulheres, é importante perceber em que tipos de famílias essas mulheres estão inseridas. No ano de 1995, 68,8% delas estavam em famílias monoparentais (mulher com filhos/as) e apenas 2,8% em famílias formadas por casais – seja com ou sem filhos/as. Já em 2009,

26,1% das mulheres chefes participavam de famílias formadas por casais, e 49,4% de famílias monoparentais. Portanto, houve um aumento considerável – mais de nove vezes – no número de mulheres identificadas como chefes nas famílias formadas por casais. Apesar de não se saber quais são os critérios adotados pelas famílias para identificar quem é o/a chefe, esse dado sugere novos tipos de padrões de comportamento dentro das famílias e uma possível ampliação da autonomia das mulheres.

No que diz respeito à cor, os dados apresentados por Berquó indicam que "no conjunto das chefias femininas negras, as monoparentais representavam 69,6% em 1998, valores superiores aos correspondentes às chefias brancas, que foram iguais a 60,2%". Tais dados são sugestivos por indicarem que também entre as brancas é alto o percentual de unidades monoparentais no conjunto de famílias com chefia feminina - embora esse conjunto seja minoritário em ambos os grupos: 17,3% para as mulheres brancas e 18,6% para as negras.

Bruschini (2011) constata que vem se acentuando nos últimos anos o aumento da proporção de domicílios chefiados por mulheres sem a presença do cônjuge. Se, em 2002, elas comandavam 25,5% do total de residências do país; em 2009, eram responsáveis por mais de 35%. Segundo a autora, diversos estudos recentes têm revelado que a associação da cor da pele com o sexo feminino, isto é, o recorte de raça/cor permite observar que, em grande parte das unidades da Federação, as chefes de domicílio em sua maioria são pretas ou pardas, exceção feita aos estados do Sul e a alguns do Sudeste e Centro-Oeste (vide Anexo 1).

Os dados sobre chefia de família, ao mesmo tempo em que atestam o aumento das mulheres em uma posição predominantemente masculina, reproduzem algumas das desigualdades encontradas em outras esferas da sociedade. São dados que convidam a uma reflexão mais profunda sobre a articulação entre as categorias de gênero, classe e raça.

As famílias não podem ser enquadradas em modelos universais, supostamente considerados perfeitos e corretos. São várias as possibilidades de constituir famílias e a diversidade que permeia a existência dos seres humanos também está refletida nas

organizações familiares. Portanto, parafraseando Vitale (2002), afirma-se ser a monoparentalidade um estado em aberto. Por essa razão, deve ser considerada em suas permanências e recomposições. Assim, pensar monoparentalidade indica refletir sobre famílias monoparentais, e não um único modelo: as famílias monoparentais são protagonistas de histórias peculiares marcadas pelos diversos contextos sociais. Isso mostra que não é possível analisar as famílias monoparentais como um universo específico ou um grupo homogêneo, mas sim como um grupo modificador das concepções tradicionais de família.

Segundo Vitale (2002), existe ainda uma percepção histórica que incorpora a denominação 'famílias monoparentais' nos países anglo-saxões, a fim de melhor elucidar a origem e importância dessa significação não apenas como conceito meramente explicativo de uma imposição normativa, ou, até mesmo simbólica, mas, sobretudo, o esclarecimento de uma reação de mulheres de hoje em referência à imposição social que as subjugava à fragilidade e vulnerabilidade econômico-social – espelhando-se, assim, as mulheres de hoje em ações feministas de meados dos anos 1960. Contudo, há de se ponderar que muitas das configurações familiares são frutos não somente de opção das mulheres, mas impostas a partir das próprias condições de existência e sobrevivência, muitas vezes precárias.

No caso de divórcios nos quais os filhos permanecem sob a guarda da mãe, mas são, pelo menos em parte, sustentados por pensão alimentícia paga pelo pai, esse último não abdicou de seu papel de *pater*. O vínculo conjugal foi rompido, mas não o parental, ainda que o pai não seja mais co-residente no domicílio. Assim, é preciso distinguir entre grupo doméstico e família²¹. Do ponto de vista dos filhos, esse pai, com o qual os filhos continuam a se relacionar afetivamente, foi excluído da família? Sob a ótica deles, a família é monoparental?

²¹ Segundo Woortmann & Woortmann (2002), família é entendida como uma ideia-valor; e o grupo doméstico, um agregado de pessoas cuja composição geralmente varia ao longo de um ciclo evolutivo e que, em distintos momentos, pode retornar às formas presentes em momentos anteriores. Essa distinção é necessária, pois a família como modelo ideológico, pode ser permanente; ao passo que o grupo doméstico pode variar no tempo.

Vale reproduzir a conclusão de Goody: apesar das tensões resultantes do divórcio, sob o ponto de vista dos filhos, os pais separados continuam sendo sua família. "É possível deixar de lado os vínculos matrimoniais, mas não os de descendência ou de paternidade" (Goody, 2001, p.172). Então, a palavra 'monoparental' quando referida à família pode ser inadequada (a não ser nos casos de viuvez de um dos cônjuges), visto que 'parental' se refere à relação pais-filhos, e não a relações conjugais. Todavia, também é possível acrescentar à viuvez, o abandono ou as situações das mães solteiras, cujo reconhecimento da paternidade nunca tenha se dado, como é a situação de uma das famílias pesquisadas.

Como afirma SANTOS (2008), a monoparentalidade é cada vez mais "uma sequência de vida", indicando que existe forte probabilidade de que essa modalidade familiar torne-se biparental por meio do recasamento.

O termo "monoparental", em si, suscita questionamentos hoje, a partir do momento em que a vida pós-separação não significa um afastamento definitivo do pai ou da mãe que passa a não compartilhar mais o mesmo domicílio com os filhos (LEFAUCHEUR, *op. cit.*: 33-34). Por isso, Lefaucheur afirma que, se existem "domicílios monoparentais", quase nunca existem "famílias monoparentais". A propagação da guarda compartilhada entre pai e mãe separados, amplamente aceita nas sociedades ocidentais, questiona a noção da família monoparental.

Na presente pesquisa, focalizei o perfil monoparental das famílias, propondo a análise de famílias em que a mulher fosse a provedora (responsável economicamente pelo domicílio) e sem a figura masculina no ambiente doméstico; assim, a criança não teria relação com o pai, seja por viuvez, seja pelo abandono ou não reconhecimento da paternidade. Eu pressupunha que tal perfil não inviabilizaria encontrar no domicílio outros parentes e pessoas que estivessem dando suporte para as ações junto às crianças. Interessava-me, inclusive, investigar as redes de relações que excedessem o universo doméstico mais imediato observando se as estratégias elaboradas pelas mães ultrapassariam o espaço da casa.

Com relação aos estudos sobre mulheres provedoras, foi possível identificar uma vasta produção, com alguns trabalhos voltados para a problematização de adequação da

terminologia utilizada, tais como 'responsabilidade', 'chefia', 'gerência' ou, ainda, 'provisão' e dos significados atribuídos aos termos e expressões como 'manutenção econômica', 'pessoa de referência', 'autoridade e atribuições', 'prerrogativas e deveres' (CARVALHO, 1998; MARTELETO, 1998; OLIVEIRA, SABÓIA E SOARES, 2002; OLIVEIRA, 2005). As análises buscam pensar o fenômeno relacionando-o a questões estruturais como os processos de precarização laboral, desemprego, pauperização, o aumento dos domicílios chefiados por mulheres e a necessidade da proposição de políticas públicas voltadas para essa população.

Neste estudo adotou-se a denominação 'mulher provedora' como sinônimo de 'provisão familiar feminina'. D'Ávila (2011), registra que a provisão pode ser experimentada de formas diferentes, conflituosa ou não, por famílias de diferentes camadas sociais. Segundo Ferreira (1986), 'provedor' significa aquele que provê; e o 'prover', por sua vez, tem várias definições, porém, a mais adequada ao contexto deste estudo é "munir-se, abastecer-se, prover-se de dinheiro, de alimentos". É levar em consideração que um sujeito, ou um coletivo, irá prover a subsistência do grupo familiar. Há que se acrescentar, no entanto, que é considerada neste estudo, para além da provisão econômico-financeira, a provisão de cuidados e afetos. Os estudos mais clássicos sobre gênero e família enfatizam as questões materiais, a dimensão econômica, dando pouca visibilidade para uma dimensão mais ampliada da compreensão do fenômeno da provisão como cuidado/afeto/referência/relação humana.

Falar em 'provisão' familiar, geralmente, estava associado à figura do homem inserido no mercado de trabalho, assumindo, sozinho, a responsabilidade pelo sustento da família, tendo na figura da mulher o suporte da vida privada e, principalmente, responsável pela educação dos filhos, pois a sociedade/cultura demarcava esses lugares para o homem e para a mulher.

Essa realidade foi sendo transformada/tensionada ao longo dos anos devido a fatores os mais diversos, como políticos, econômicos e sociais, que modificaram tanto a estrutura familiar como o desempenho de papéis dos membros das famílias em seu

interior. Segundo OLIVEIRA (2004), tais transformações, porém, não foram suficientes para mudar a realidade da forte vinculação da função de provedor ao homem.

O processo de reorganização do capitalismo em escala mundial provocou profundas transformações na família urbana brasileira. Essas transformações, propiciadas por uma rápida difusão dos valores, em uma cultura globalizada, seguiu as tendências encontradas nos países da Europa e dos Estados Unidos da América a partir da segunda metade do século XX. Em linhas gerais, tais tendências apontaram para mudanças significativas na esfera do privado, nos costumes, na sexualidade e nas relações de gênero, com impactos evidentes sobre a estrutura familiar (GIDDENS, 1991).

Mas foi, sem dúvida, o declínio do modelo de família, assentado na ética do provedor, que se constituiu em um dos fatos mais marcantes da transformação experimentada pela família urbana brasileira. Esse padrão de família que se estruturou a partir do século XIX e que foi característico dos anos cinquenta é o fundamento do patriarcalismo (CASTELLS, 1999).

O modelo de família baseado na ética do provedor pressupõe um conjunto de práticas e de valores, modelo que se baseia na dicotomia dos papéis sexuais familiares. Vale lembrar que a conceituação de papel compreende não apenas o posicionamento do indivíduo no grupo familiar e na sociedade em geral, como também se refere aos modelos culturais e aos sistemas de valores. Os papéis sexuais familiares estão associados a valores e a normas, bem como a funções que são atribuídas separadamente ao homem e a mulher. Estes papéis são marcadamente diferentes e as funções a eles associadas são valorizadas, socialmente, de forma desigual. As funções mais valorizadas são, em geral, aquelas desenvolvidas pelo homem. Desse modo, os papéis sexuais familiares estão relacionados às representações de masculinidade e de feminilidade, que expressam uma dada posição de *status* social e as relações de poder que caracterizam o lugar dos homens e das mulheres no grupo familiar.

O desempenho das atividades de natureza instrumental de provisão e de intermediação com o espaço público é uma atribuição masculina. Essas atividades refletem o comprometimento do homem com o emprego remunerado e com a

provisão da família. Já o exercício das atividades expressivas e afetivas, voltadas para o espaço privado da família, é considerado uma atribuição das mulheres. Essas atividades se relacionam ao cuidado dos filhos e do marido, bem como ao trabalho doméstico. A realização desse modelo familiar impôs educar as mulheres para o desempenho das tarefas domésticas. A nova domesticidade visou transformar as mulheres em “esposas afetuosas e mães racionais” (LASCH, 1999).

A função de provedor que é essencial para a sobrevivência da família garante o papel de liderança ou de chefia da família para o homem, legitimando, por sua vez, a dominação masculina sobre os demais membros do grupo familiar. Assim, o modelo de família, constituído pelo homem e provedor e pela mulher cônjuge dependente economicamente reflete a assimetria sexual, centralizando no homem, o ‘chefe da família’ e provedor, todo o poder. A mulher cônjuge, aquela a quem é atribuído o papel de esposa, mãe e de responsável pelo trabalho doméstico, ocupa uma posição subordinada nessa relação assimétrica.

A posição subordinada da mulher na família guarda estreita relação com a sua exclusão do espaço público do trabalho e com a conseqüente dependência econômica ao homem que é ‘chefe de família’ e provedor. A mulher cônjuge ou a esposa é, por definição e por status, não provedor. Ser esposa ou cônjuge significa, portanto, não ser provedor. Assim, a relação homem e ‘chefe’ e mulher e cônjuge é marcada pela diferenciação dos papéis e pelo fato de que a função de provedor, que tem prestígio social, é a principal atribuição do ‘chefe de família’.

Esse modelo de família, assentado na ética do provedor, viabiliza a divisão sexual do trabalho, ao articular o emprego remunerado exercido pelo homem no espaço público do trabalho com o trabalho doméstico realizado pela mulher no espaço privado da família. Esse arranjo familiar, que variou de intensidade nos diversos contextos sociais e ao longo do tempo, se fortaleceu em razão da marginalização imposta à mulher no espaço público do trabalho, sobretudo nos empregos de maior prestígio e remuneração. A ideologia das ‘esferas separadas’ leva a considerar o espaço privado da família como o lugar ‘natural’ da mulher e o emprego remunerado e o mercado como o espaço masculino por excelência.

O declínio desse modelo de família, ocasionado, em grande medida, pela incorporação da mulher no espaço público do trabalho, denota, em última instância, a estruturação de novos *habitus*²² de gênero, os quais apontam para o deslocamento dos homens e das mulheres de seus papéis tradicionais, tanto no plano da cultura como da subjetividade no espaço urbano do país (OLIVEIRA, 2005).

Os estudos de Oliveira (2004; 2005) mostraram que a transformação do *status* da mulher, de esposa e de mãe, para o *status* de trabalhadora no espaço público comprometeu, de forma definitiva, as bases patriarcais da organização familiar urbana brasileira, com reflexos evidentes sobre a provisão da família, ou seja, é cada vez mais importante a participação feminina no orçamento das famílias urbanas brasileiras.

No caso das famílias estudadas, nota-se uma diversidade nas configurações internas a cada grupo familiar. Os achados de campo levaram-me a refletir sobre o lugar das mulheres e a necessidade de buscar ferramentas conceituais para compreender a complexidade da vida de cada uma delas. Entendo que as três mulheres participantes da pesquisa são provedoras, desempenham um papel central na criação dos filhos, sendo a principal referência para eles. Nas três famílias estudadas, a ênfase é posta no fato das mulheres serem provedoras, característica já secular e presente nos padrões familiares sociais mais pobres.

Quanto ao perfil monoparental dos grupos estudados, reafirmo que a monoparentalidade é um estado em aberto, devendo ser considerada em suas permanências e recomposições. Assim, pensar monoparentalidade é analisar protagonistas de histórias peculiares marcadas pelos diversos contextos sociais frutos de escolhas e circunstâncias.

Não é possível generalizar a monoparentalidade, visto que comungo com a concepção de Goody (2001) que argumenta que a monoparentalidade não se restringe à conjugalidade, mas abarca também a relação pais-filhos. Assim, em relação às famílias

²² O conceito de *habitus* é aqui entendido no sentido dado por Bourdieu (1990) e pelos desdobramentos feitos pela teoria feminista (ALMEIDA, 1997), como produto das relações sociais de gênero.

pesquisadas, temos Vânia²³, mãe solteira, que vive a situação do não reconhecimento da paternidade de uma das crianças, podendo ser caracterizada como uma família monoparental. O mesmo se aplica para a família de Marina que, após a separação, não conta com a participação do ex-marido em nenhuma situação. É, contudo, uma situação instável. Os próprios depoimentos de Marina sinalizam que o ex-marido tem procurado uma reaproximação dos filhos, inclusive tinha contribuído com um mês de pensão alimentícia.

Já a realidade vivenciada por Alice é singular e se distancia do que a literatura nos apresenta. Ela vivencia em curtos espaços de tempo várias situações que são analisadas conceitualmente de maneiras distintas. Atualmente, Alice, divorciada, conta com a participação do ex-companheiro no pagamento da pensão alimentícia e de visitas regulares à filha Sofia e ao irmão. Nesse caso, apesar da ausência do companheiro no domicílio, é inegável a sua participação, mesmo que, em diversos momentos, tal participação seja conflitiva e gere uma série de situações dificultadoras, segundo a própria Alice.

Contudo, Alice, na sua trajetória após o divórcio, teve um período sozinha sem a filha mais velha, que ficou sob a guarda do primeiro marido. Em seguida, teve uma série de novos relacionamentos, alguns deles resultaram em momentos de criação do que se denomina família reconstituída, com duração de pouco tempo. Nasceram dessas uniões mais três filhos. O filho caçula não possui o reconhecimento da paternidade. Mas, ao olhar apenas a situação dela e da filha Sofia, não se poderia concluir monoparentalidade, se pensada na perspectiva de Sofia (a filha). Nota-se que Alice rompe com os padrões estabelecidos e vai ao longo de sua vida criando fórmulas alternativas e transitórias de organizar a sua família. Portanto, há necessidade de repensar a forma de nomear a relação complexa e dinâmica de organização do seu grupo familiar. Sua família é monoparental em alguns momentos do ciclo da sua vida.

Ainda sobre a situação da chefia feminina, também destaco que a literatura dá pouco destaque a situações em que a chefia é compartilhada, como é o caso de Vânia e Alice.

²³ Os nomes adotados são fictícios e escolhidos pelos próprios sujeitos. As mulheres e crianças pesquisadas são: Vânia (filha Roberta), Marina (filha Cida) e Alice (filha Sofia).

Vânia mora com suas irmãs e, no domicílio, a forma de organização do grupo doméstico, praticamente na sua totalidade composto por mulheres, é compartilhada em todos os sentidos, tanto no que se refere às questões financeiras, como aos cuidados e dedicação com os filhos e sobrinhos.

No caso de Alice, a chefia não depende apenas de fatores econômicos, mas também da mulher possuir ou não uma casa, assim como de fatores culturais, ou seja, um conjunto de valores, normas e costumes que fazem parte da ideologia familiar. Alice mora atualmente com os pais e para os seus familiares a chefia é entendida como hierarquia etária e referência masculina. No plano discursivo, o chefe deste grupo doméstico é o pai de Alice. Contudo, nota-se na prática uma certa disputa do papel de liderança, não sendo possível determinar de fato quem, entre os dois, ocupa o papel da chefia. Ambos recebem influências externas, Alice de um dos seus ex-companheiros, pai de Sofia, e seu pai, da mãe de Alice. E, mesmo relatando dificuldades no exercício da autoridade dentro da unidade mãe-filhos, inserida numa família extensa em que a chefia está radicada em outra pessoa que não a mãe em questão, Alice não abre mão de fazê-lo.

No caso de Marina, entendo que ela exerce a chefia feminina, contudo, destaco que a chefia feminina não se limita aos casos de famílias compostas de mães e filhos.

Cláudia Fonseca (2005), buscando elementos analíticos para pensar a família, além da unidade doméstica, afirma que, para dar conta dessa variedade de noções de família, deve-se começar fazendo uma distinção entre 'família' e 'unidade doméstica'. Segundo a autora, os censos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - trabalham em geral com a unidade doméstica e, portanto, definem vida familiar a partir da moradia. Para Fonseca, trata-se de uma visão limitada, que não leva em consideração justamente a parte mais dinâmica das relações familiares – e que, em geral, extrapola em muito 'a casa'. Como foi visto por nós ao longo desta pesquisa.

A mesma autora ainda argumenta que, para interagir com os membros dessas famílias, que são envolvidos em relações que vão além do 'aqui e agora', é necessário ficar atento às dinâmicas que extrapolam seu limitado campo de observação, acionando o arsenal teórico adequado. Assim, Fonseca (2005) procurando uma definição

operacional da vida familiar que desse conta desse vasto leque de possibilidades, prefere falar de dinâmicas e relações familiares, antes do que de um modelo ou unidade familiar.

A autora define o laço familiar como uma relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre determinadas pessoas que reconhecem entre elas certos direitos e obrigações mútuos. Essa identificação pode ter origem em fatos alheios à vontade da pessoa (laços biológicos, territoriais), em alianças conscientes e desejadas (casamento, compadrio, adoção) ou em atividades realizadas em comum (compartilhar o cuidado de uma criança ou de um ancião, por exemplo). A mesma autora também alerta para o problema de muitas pesquisas ficarem presas a uma visão jurídica da realidade. É como se bastasse constatar a lei, repertoriar as normas hegemônicas e medir a realidade contra esse parâmetro. Seguindo esse enfoque 'legalista', veríamos, no estudo da família, que certas pessoas se aproximam mais do ideal da família conjugal nuclear; e outras, menos, e muito pouco além disso.

Fonseca (2005) ainda alerta que, durante as primeiras gerações de estudo da família, os pobres eram vistos como 'a massa amorfa' dos 'sem-família'. A mesma autora diz que o modelo, antes de ajudar, age como camisa de força, impondo um tipo de viseira que impede uma melhor visão da realidade. Não permitindo, por exemplo, enxergar a atitude criativa dos atores – como alguns deles burlam ou brincam com a norma oficial, como criam normas alternativas, enfim, como, por meio de suas práticas cotidianas, estão constantemente renegociando e transformando valores. Tal qual coloca Fonseca, é assim, nesse movimento que percebo os sujeitos aqui estudados.

CAPÍTULO II – Trajetórias de investigação: o caminho percorrido e o campo de pesquisa

2.1 O caminho percorrido: aspectos metodológicos da pesquisa

Como foi dito, a pesquisa foi realizada em duas fases: fase 1, exploratória, e fase 2, destinada ao acompanhamento das famílias selecionadas. A coleta de dados (fase 2) foi concentrada em uma única escola. Foi por meio da escola que cheguei às mulheres e às crianças selecionadas. Após a visita às três escolas e mediante as respostas dos questionários sobre o perfil familiar (anexo 2), uma das escolas foi selecionada e o grupo de mães que mais se aproximou do perfil a ser investigado foi convidado a participar da segunda fase da pesquisa.

Quanto ao procedimento mais formal, à direção das escolas foi solicitada permissão para convocação de mães que atendessem ao perfil estabelecido e que tivessem interesse em participar da pesquisa para um primeiro encontro. Nesse momento, apresentei a investigação e apliquei um questionário simples a fim de recolher os principais dados do perfil familiar. As mulheres identificadas preencheram o instrumento a partir de uma leitura prévia realizada por mim.

Para seleção das mães, foram consideradas variáveis relativas às famílias como: renda, nível de instrução, ocupação, número de filhos, número de pessoas que moram na casa, lugar de residência, etc, e foram focalizadas as dinâmicas internas das famílias e os processos cotidianos capazes de gerar influência na escolaridade das crianças e na relação que esses sujeitos estabelecem com a escola.

Todos os procedimentos éticos para a pesquisa científica foram contemplados tais como: autorização da Secretaria Municipal de Educação SMED/BH, autorização da escola, autorização das mães para responderem ao questionário, preenchimento do termo de livre consentimento para participar da pesquisa, a autorização para o acompanhamento de seus filhos e filhas, autorização das mães para a leitura das pastas das crianças na escola. (anexo 3 – modelos utilizados). O anonimato das escolas

e dos sujeitos foi preservado. Os nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa foram escolhidos por elas mesmas e o da escola escolhido pela diretora.

2.2 A pesquisa exploratória

A fase exploratória foi o momento de confirmar ou não algumas questões iniciais, estabelecer os primeiros contatos para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte apresentou-se como a escolhida para a realização do estudo devido às discussões e políticas sistemáticas existentes, as quais focalizam questões de raça e gênero. Cabe destacar que essa rede de ensino abriga na Secretaria Municipal de Educação o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, responsável por uma série de iniciativas que dialogam com as questões centrais deste estudo.

À SMED/BH foi solicitada indicação de instituições com o seguinte perfil: localizada em espaços considerados como pertencente aos bolsões de pobreza, que apresentasse uma diversidade étnico-racial na composição do seu alunado, aberta à pesquisa e com uma participação significativa da comunidade. Do mesmo modo, procurei escolas que tivessem uma prática pedagógica que favorecesse o reconhecimento da diversidade considerando principalmente a equidade étnico-racial e de gênero. Embora não se possa afirmar, infiro e, ao mesmo tempo, indago que boas práticas pedagógicas, possam estimular uma relação mais significativa entre a escola e as famílias e, até mesmo, influenciar nas formas como as famílias educam suas crianças.

Com o auxílio dos Núcleos de Mobilização Social e de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, a SMED/BH indicou três escolas, localizadas nas regionais Barreiro, Venda Nova e Norte, que foram visitadas por mim a fim de verificar a existência do perfil de grupo familiar que desejava pesquisar.

No mês de setembro de 2011, iniciei os contatos com as escolas indicadas. O processo exploratório foi intenso, cheios de idas e vindas, e durou aproximadamente quatro meses, devido a fatores como: disponibilidade das equipes das escolas para me

receber; rotatividade da pessoa de referência com a qual havia estabelecido contato na escola; dificuldades – em função de ser um aspecto que varia muito e que é difícil de ser atualizado – em identificar a existência do pai das crianças ou companheiro das mulheres no domicílio; desconhecimento por parte da escola do perfil das famílias atendidas; pouca disponibilidade das famílias em receber pesquisadores em suas casas.

Foi possível perceber a partir dos primeiros contatos com as mulheres que elas tinham pouco tempo disponível para alterar as suas rotinas: relatavam o acúmulo de tarefas como o trabalho fora de casa, os cuidados com a casa, a educação dos filhos, a existência de parentes doentes, etc. Muitas das mulheres entrevistadas na fase exploratória eram trabalhadoras, inclusive desenvolvendo atividades aos finais de semana, portanto a relação delas com o trabalho era muito mais ampla do que observamos nos registros da escola. Muitas eram diaristas, outras acumulavam dois empregos e algumas delas relatavam que gastavam muito tempo com transporte, chegando muito tarde em casa. Esses foram alguns dos motivos apresentados pelas mulheres para justificar a dificuldade ou recusa em participar da pesquisa.

Ainda na fase 1, percorri os bairros, para conhecer os locais e as comunidades onde estavam situadas as escolas. Enquanto esperava diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas, observei pessoas que circulavam pela escola, professoras, algumas famílias que esperavam atendimento, presenciei brincadeiras entre as crianças, alguns conflitos entre elas, e entre elas e os adultos. Foi interessante ver as formas como as escolas se relacionam com as famílias, através de diferentes maneiras de receber e acolher, nas formas de comunicação escrita (bilhetes, murais, notícias fixadas nas paredes) e oral e gestual, no próprio trato interpessoal. Um fator importante, pois eu buscava uma escola que tivesse uma boa relação com a comunidade.

Percebi algumas escolas mais atentas a determinados aspectos, como ao tempo que uma família levava para ser atendida quando agendava uma reunião ou as formas de receber as famílias que chegavam sem agendar um horário. Outro aspecto observado foi o uso dos espaços internos da escola pela comunidade. Foi possível presenciar

ações do Programa Escola Aberta²⁴ que ocorre aos finais de semana. Duas das escolas visitadas já trabalhavam com o Programa Escola Integrada²⁵, e em uma escola estava em fase de implantação. Acompanhei algumas atividades desses programas, o que também forneceu referências sobre as formas de organização do trabalho de cada instituição escolar e permitiu observar melhor as maneiras que lidavam com tempos e espaços.

Nas três escolas, o primeiro contato foi feito com a direção. Apresentados os documentos necessários e a proposta de pesquisa, procurava acordar maneiras de encontrar famílias com o perfil condizente com o procurado e explicitava o caminho percorrido até chegar àquela escola. Num segundo momento, reunia-me com as coordenações do 1º ciclo, manhã e tarde, e, posteriormente, com as professoras do 1º ciclo nos dois turnos, para identificar famílias com o perfil procurado.

Todavia, cada escola teve peculiaridades durante o percurso exploratório. Na primeira escola, pertencente à regional Barreiro, a coordenadora pedagógica foi quem me ajudou inicialmente. Ela trabalhava há mais de 15 anos na escola e atuava diretamente com 1º ciclo de formação humana. Conhecia muito bem as famílias, a ponto de saber os nomes, o número de pessoas e o local de moradia. Demonstrava inclusive saber quais eram as famílias envolvidas com o tráfico de drogas. Recebi alertas a respeito dos cuidados e locais que poderia transitar em função dessa ação na área.

Poucos dias após meu contato, a coordenadora pedagógica solicitou licença maternidade e o processo ficou interrompido, em função das disponibilidades da nova

²⁴ O *Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude* criado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004, se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. A abordagem metodológica privilegia o conhecimento local, o informal, o saber popular e a cultura regional para colaborar na reversão do quadro de violência e apoiar a construção de espaços de cidadania.

²⁵ O Programa Escola Integrada, conduzido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, prevê a permanência das crianças na escola por 9 horas diárias, incluindo turno regular, almoço, higiene e oficinas realizadas no contraturno, com duração de 1h30min cada. As oficinas são ministradas: por estudantes das Universidades parceiras, os quais recebem uma bolsa mensal e são orientados por professores universitários, ou por agentes culturais da comunidade, contratados pela Caixa Escolar e orientados pela professora comunitária - docente da própria escola que atua na coordenação como coordenadora pedagógica.

coordenadora. Nesse momento, a coordenação pedagógica do 1º ciclo configurava-se numa peça chave para o andamento da pesquisa, pois era com ela que eu estabelecia os procedimentos de minha entrada na escola, incluindo aí mandar bilhetes, apresentar-me às famílias, sensibilizá-las e esclarecer sobre a pesquisa com o objetivo de identificar possíveis participantes.

A escola solicitou que eu aguardasse a chegada da nova coordenadora para dar andamento aos trabalhos exploratórios. Após sua chegada, retomei o contato, mas não obtive sucesso. Era uma profissional atenciosa, mas que ainda estava se familiarizando com as novas atribuições e funções. Após a nomeação da terceira coordenadora, foi que consegui fazer a primeira reunião com as indicações sugeridas pela primeira coordenadora e por algumas professoras. Nesse momento ainda não havia conseguido ter acesso às fichas de matrícula das crianças do 1º ciclo.

Na primeira reunião, das quatro mães convidadas, somente uma compareceu. Tratava-se de uma tia/responsável por uma menina de 7 anos de idade. Era uma senhora de 68 anos, que relatou que era analfabeta e que tinha dificuldades com o excesso de álcool. Novos contatos foram feitos com essa senhora, mas ela estava num processo muito intenso de alcoolismo e não teve condições de participar da pesquisa.

A nova coordenadora afirmou não conhecer muito bem as famílias, mas demonstrou muita disposição para auxiliar-me na verificação das fichas de matrícula, que foram avaliadas uma a uma. Analisamos 13 turmas, com aproximadamente 25 alunos cada, procurando identificar certidões de nascimento em que não houvesse o reconhecimento de paternidade da criança, registros ou indicações de mães viúvas, solteiras e separadas. Levantamos oito possíveis famílias e passamos a verificar a situação de mães que criavam seus filhos sem a figura masculina. Contudo, não ter um companheiro morando em casa é uma situação flutuante e selecionar uma mulher com esse perfil foi critério bastante difícil de ser verificado, exigindo grande habilidade nossa nas abordagens realizadas junto às mulheres. Mais três famílias foram indicadas pelas professoras, totalizando 11 telefonemas e nove delas atenderam.

Os telefonemas aconteceram em um sábado, pois o horário escolar não era compatível com o horário de trabalho das mulheres, muitas não possuíam celular, algumas tinham

deixado apenas um telefone para recados. Consegui três famílias que se dispuseram a participar da reunião de apresentação da pesquisa, às quais foram encaminhados bilhetes e foi agendado o encontro, que ocorreu na escola. Das três mulheres convidadas, somente uma compareceu à reunião. Ela interessou-se pela pesquisa e disponibilizou-se a participar. Posteriormente uma professora indicou uma funcionária da escola com perfil condizente com o procurado, que também concordou em participar. Dessa forma, na escola da regional Barreiro identifiquei duas famílias para participar da pesquisa.

Nessa escola foi curioso perceber que a maioria das professoras aproximava-se do perfil almejado, ou seja, eram mulheres com crianças pequenas, sem um companheiro no domicílio e provedoras. Em alguns momentos, algumas professoras, já familiarizadas com a minha presença, aproximavam-se de mim e se ofereciam para participar da pesquisa. Contudo, seus filhos não eram alunos da escola, e eu procurava famílias das camadas populares, critério no qual elas não se encaixavam.

Já a segunda escola que pertence à regional Venda Nova, o processo foi bem mais fluido. Após a primeira conversa com a diretora e a vice-diretora, definiu-se que a vice-ficaria responsável por auxiliar-me, tomando as providências necessárias para o andamento da pesquisa exploratória. Fui apresentada à coordenadora pedagógica responsável pelas turmas do 1º ciclo de formação humana, que também auxiliou no mapeamento das possíveis famílias participantes da pesquisa.

A equipe demonstrou conhecer bem as famílias, inclusive pelos nomes, locais de moradia, condições de vida e, nesse momento, a escola avaliou desnecessária a análise dos documentos das crianças.

A escola convidou, via agenda, 11 famílias para a reunião de apresentação da pesquisa. Três responderam justificando a ausência, duas não responderam e seis confirmaram presença. Cinco estiveram presentes, preencheram o questionário para conhecer o perfil das famílias e se prontificaram a participar da pesquisa. Convidadas então a participar da fase 2 da pesquisa, o acompanhamento nos domicílios, apenas três confirmaram.

E por fim, a terceira escola visitada foi a pertencente à regional Norte. Procurei a diretora que me encaminhou para a secretaria para que fizéssemos uma listagem das famílias cujas crianças não possuem o reconhecimento de paternidade. A própria secretária de posse das pastas das crianças fez o levantamento e foram mapeadas 10 famílias do 1º ciclo, cujos nomes do pai inexistia nas certidões de nascimento das crianças.

A partir desse levantamento, os bilhetes foram enviados e, das 10 famílias que foram convidadas para a primeira reunião, apenas uma compareceu. Não houve telefonemas de sensibilização, em função da mudança da coordenadora pedagógica. Na conversa com a nova coordenadora e professoras, pareceu-me que conheciam pouco as famílias atendidas.

Com relação à família que compareceu à reunião, embora não constasse o nome do pai na certidão de nascimento da criança, o casal havia realizado uma adoção fora das vias legais. Assim o marido vivia no domicílio, ou seja, a família não se encaixava no perfil de interesse.

Mais alguns contatos foram feitos com funcionárias da própria escola, uma delas aceitou participar, mas ao tomar conhecimento da fase de acompanhamento no domicílio recuou. A outra, cantineira da escola, disponibilizou-se a participar da pesquisa.

Também à noite, sem sucesso, no curso de Educação de Jovens e Adultos, procurei por mulheres que tivessem filhos matriculados na escola.

De maneira geral as equipes das escolas foram atenciosas e colaborativas. Atribuo essa receptividade a alguns fatores como a existência de diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras egressas da Faculdade de Educação da UFMG, o que gerava certa empatia. Outro aspecto foi a satisfação das equipes das escolas em saber sobre a indicação da SMED/BH. Para as equipes dessas escolas, essa indicação significou o reconhecimento do trabalho desenvolvido junto às crianças, famílias e à comunidade.

Ao término das visitas às três escolas, foram identificadas oito famílias que aceitaram participar da pesquisa: Regional Barreiro: duas famílias; Regional Venda Nova: cinco famílias; Regional Norte: uma família. Para acessar essas famílias realizei seis visitas a cada uma das escolas das regionais Barreiro e Norte e três visitas à escola da Regional Venda Nova.

2.3 Os critérios utilizados para a escolha da escola e dos sujeitos

Na análise do perfil das famílias e das escolas visitadas, de imediato descartei a escola da Regional Norte, pois, embora a escola e a família identificada tivessem um perfil bastante interessante, não havia um número mínimo de famílias na mesma escola que não oferecesse risco de interrupção da pesquisa. Dentre as duas escolas que se apresentavam como possibilidade para o estudo, optei pela escola da Regional Venda Nova, em função dos seguintes critérios: receptividade para a realização da pesquisa, nível de interação com a comunidade, existência de trabalhos pedagógicos com alunos e professores que tematizassem as relações raciais e de gênero; levei ainda em consideração os bons índices de aprendizagem.

Nesse momento, fiz a opção consciente de que estaria ingressando em uma escola que não atende, na sua maioria, famílias em situação de vulnerabilidade. Contudo, o perfil das famílias identificadas coincidia com os critérios formulados para este estudo, e ainda apresentavam uma variação em termos de sucesso e fracasso escolar, diversidade na classificação de cor e uma variável adicional para a análise, que era a situação de crianças com deficiência.

Lea Paixão (2006, p.59) discute que há várias produções acadêmicas no Brasil e fora do país sobre a relação família e escola, mas pouca *visibilidade se dá para o lado dessa relação que é menos conhecido por nós, do campo da educação: o das famílias*. Comungando com a autora, penso a família como espaço de produção de indivíduos, como instituição educadora e, muitas vezes conflitiva, que está em relação com diversos outros espaços, dentre eles a escola.

Notei que somente a escola da Regional Venda Nova mantinha um projeto específico de trabalho com foco nas interações da escola com as famílias. A escola desenvolve o

Projeto denominado “Criando Laços”, com reuniões mensais específicas para pais, responsáveis e comunidade em geral, com: palestras, oficinas, bate-papo, brincadeiras, jogos, discussão de temáticas demandadas pelas famílias e desenvolvidas pelas professoras, atividades realizadas pela coordenação e direção, além de apresentação de outros projetos para a comunidade. Indaguei sobre o alcance deste tipo de atividade com as famílias. A escola tende a trabalhar com a ideia de que existe um arranjo familiar considerado mais adequado e que favorece um melhor rendimento do aluno. Conforme argumenta Paixão (2006), aquele que vem de uma “família desestruturada” pode ser olhado como propício ao fracasso, a apresentar problemas de comportamento, etc. Uma questão foi saber quais seriam as concepções da escola ao trabalhar esse tipo de projeto.

Além desse projeto, a escola desenvolve um trabalho permanente denominado Projeto Jornal, com sessão destinada especificamente para a comunidade, onde foi possível identificar notícias relativas às temáticas das relações raciais compartilhadas com a comunidade. Diferente das demais, a escola selecionada possui um grupo de estudo permanente, formado por professoras, que discute as relações étnico-raciais e a implantação da lei 10.639/03 no currículo escolar.

Ponderei também outros elementos subjetivos sobre os quais relato no diário de campo:

Incrível como as relações em escolas podem ser embrutecidas.....mas essa escola me soa diferente, confesso que estou me sentindo surpresa, com a forma simples e acolhedora que essa equipe trata as mães que chegam, com pequenos detalhes o cafezinho quente sempre sobre a mesa da cantina, as xícaras de vidro azul com pires, a toalha florida para servir as pessoas, os enfeites e vasos. A escola tem cor....existem copos descartáveis disponíveis para beber água e ainda o visual!!!... O visual é muito bacana, há murais interativos, recados para as famílias com produções feitas pelas próprias crianças e adolescentes e ainda, as formas que equipe de diretoras e professoras cumprimentavam as famílias, naturalmente, com um abraço, ou um afago no braço, formas de tratamento destinado à comunidade que me soaram diferentes, com sinais de um cuidado humano” (Diário de Campo, 21 de setembro de 2011).

Além desses fatores, pareceu-me que a coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora conheciam bem as famílias. Relatam estar na escola há mais de 20 anos alternando funções de professoras, coordenadoras, vice-diretoras e diretoras. A

professora mais nova na instituição chegou há cinco anos. Outro aspecto que chamou atenção foi o fato de a vice-diretora da escola adotar a prática de visitar as famílias. Ela elege famílias em que há crianças que necessitam de algum cuidado especial ou apresentam alguma dificuldade. Segundo relatos de professoras e da própria vice-diretora, durante as visitas, realizam-se conversas, orientações e diálogos com os pais, mães ou responsáveis.

Ainda vale lembrar a satisfação da equipe de professoras e gestoras com a indicação da SMED, pelo reconhecimento do trabalho. Embora nas visitas às outras escolas eu tenha percebido manifestações de satisfação, nessa escola isso me pareceu ser mais celebrado.

Ainda como critério de escolha da escola, foi levado em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado a partir de notas padronizadas em português e matemática). Observei que a escola da Regional Venda Nova era a que possuía maior Ideb (anos iniciais do ensino fundamental – 2011): 6,8; sendo 4,8 na Regional Barreiro e 5,1 na Regional Norte.

Vários pesquisadores apontam que pretos e pardos apresentam desvantagens com relação à idade de ingresso no sistema escolar, ao ritmo com que se cumpre a trajetória escolar e à evasão escolar. Dentre esses estudos, destacamos Rosemberg (1986), que discute o rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro no Estado de São Paulo; Soares (2003), que estuda as desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica a partir dos dados do Saeb; e ainda os estudos de Hasenbalg (2005); Hasenbalg *et al.* (1999) e Henriques (2001), que retratam as diferenças entre os estratos sociais e, mais especificamente, trazem uma reflexão entre os grupos raciais na realização educacional.

Tais estudos me inspiram a focalizar a escola da regional Venda Nova, no intuito de compreender se há elementos da relação família e escola que interferem nesses percursos escolares das crianças nessa faixa etária. E se existem, quais são e como podem ser interpretados. Indago ainda sobre aspectos para além do desempenho

escolar, de que maneira a educação escolar se conecta com a educação para a vida para a formação identitária desses sujeitos?

Nos perfis das mulheres identificadas na fase exploratória, as declarações de cor, número de filhos e sexo das crianças eram similares. Contudo, nas famílias identificadas na Regional Venda Nova, a existência de crianças com deficiência, questões de saúde e comportamentais chamou minha atenção, uma vez que poucas pesquisas abordam a temática de gênero, raça, família e deficiência.

Outro aspecto levado em consideração foi a convicção das mulheres sobre a existência de um companheiro na casa. Embora esse critério seja flutuante, difícil de ser aferido e muito subjetivo, uma das mulheres que se apresentou disponível na escola da Regional Barreiro relatou que não descartava a possibilidade de morar com o namorado num futuro próximo. Embora não se possa controlar esse tipo de variável, a procura era por mulheres sem um companheiro para dividir despesas ou outras questões cotidianas. Já as mulheres da Regional Venda Nova relatavam, com convicção, não terem tais planos no momento.

2.4 A pesquisa de campo: mudanças e permanências a partir dos sujeitos possíveis

No momento de iniciar a segunda fase da pesquisa, duas das cinco mulheres identificadas na Regional Venda Nova desistiram. Eram famílias compostas por mulheres que se autodeclararam pretas e que também declararam seus filhos como pretos, uma delas era viúva e a outra divorciada. Ambas tinham filhos do sexo masculino que apresentavam dificuldades com os processos de leitura e escrita. Uma das crianças na ocasião foi encaminhada para avaliação neurológica.

Assim, três famílias aceitaram participar e, a partir de fevereiro de 2012, iniciei a coleta de dados. O perfil das famílias participantes será apresentado de maneira mais detalhada no próximo capítulo. As famílias acompanhadas nesta fase, com nomes fictícios escolhidos por elas, são: Alice e sua filha Sofia; Marina e a filha Cida e a Vânia e a filha Roberta.

Alice, Marina e Vânia se autodeclararam pardas. Sofia tinha 7 anos e declarada parda pela mãe; Cida tinha 7 anos e declarada branca; e Roberta, 8 anos e declarada preta. Na segunda fase, Alice se autodeclarou preta e Vânia alterou a declaração da filha para parda.

Três recortes ficaram bem definidos: o trabalho exclusivamente com sujeitos do sexo feminino, foco nas famílias negras e crianças que apresentam sucesso escolar. Uma questão foi entender quais elementos no perfil dessas famílias cooperaram para que as filhas tenham sucesso escolar? Vários estudos, realizados principalmente a partir da produção internacional, discutem a trajetória de estudantes dos meios populares que alcançaram êxito em sua vida escolar. São investigações recentes: nos últimos anos, mudanças no campo dessa disciplina e a recomposição da problemática das desigualdades de escolarização entre as classes sociais fizeram com que os estudantes ocupassem um lugar diferente nos estudos sociológicos. Uma das grandes alterações foi a mudança do foco de investigação, ao eleger elementos como as estratégias familiares, as configurações escolares no interior de um mesmo grupo social, o papel dos irmãos, avós e tio/tias no processo de escolarização. Tanto no Brasil como no exterior, principalmente a França, são consideráveis as pesquisas que têm enfoque nos estudantes dos meios populares, não mais com a visão psicologizante que durante muito tempo orientou os estudos sobre fracasso escolar, mas problematizando casos atípicos e trajetórias excepcionais de sucesso, a chamada longevidade escolar. No caso do Brasil, cito Portes (1993), Viana (1998), Moris, Fernandes e Batista (1999), Carvalho e Castro (2002), Pereira (2002), dentre outros. Em comum, esses estudos têm como ponto de partida a relação família-escola e buscam explicações que possibilitem entender como esses estudantes romperam com a escolarização de curta duração, frequente nos meios populares.

Observa-se nos estudos mencionados que, além das variáveis como renda, ocupação, grau de escolaridade dos pais, foram introduzidas outras como: estratégias para auxiliar os filhos nas atividades escolares, quantidade de viagens realizadas por ano, frequência a cursos de línguas, o tipo de música que mais ouvem, os espaços de lazer, enfim, os gostos e os estilos de classe. Uma das grandes contribuições dessas

investigações foi dar visibilidade às ações empreendidas pelas famílias que possibilitaram o rompimento da barreira do fracasso.

É comum observar que circulam na sociedade ideias cristalizadas como a de que a população pobre é passiva, sinônimo de violência ou outro estigma do gênero. Isso leva à necessidade de pesquisas que analisem a intersecção entre sucesso escolar e as categorias de gênero e raça, na constituição identitária desses sujeitos.

Abramowicz (2010, p.89), em *A criança negra, uma criança e negra*, alerta para a necessidade de um segundo momento das pesquisas sobre o negro, não só centrada na denúncia, mas nas possibilidades de inversão e de produção de outras coisas sob a chave do negro, daquilo que ele difere e faz diferir.

Indago as formas como as mulheres que se autotransformam pardas compreendem e como articulam a classificação racial solicitada e as suas vivências identitárias, sobre como se dá a construção das identidades de sujeitos que transitam entre as referências negras e brancas, as formas com que as mães classificam os filhos e as formas que os próprios filhos se veem e se constituem, campo pouco explorado nas pesquisas sobre relações raciais e gênero no país.

O debate sobre classificação racial no Brasil é bastante complexo, tem merecido a atenção de vários estudiosos ao longo de décadas (PINTO, 1995; ROSEMBERG, PIZA, 1998-1999; SCHWARTZMAN, 1999; PETRUCCELLI, 2000, 2002; OSÓRIO, 2003, entre outros) e atualmente tem ganhado maior visibilidade em decorrência de mobilizações favoráveis e contrárias a ações afirmativas para negros e indígenas no acesso ao ensino superior. Já há hoje problematização de práticas culturais brasileiras que consideram “normal” que a declaração de cor e/ou raça de crianças e adolescentes seja feita por seus pais ou outros adultos por eles responsáveis ou que crianças sejam “preservadas” do debate sobre relações raciais. Isso pode ser observado nos estudos de Rosemberg e Rocha (2007), sobre autodeclaração de escolares paulistanos. Parto de concepções contemporâneas, especialmente enfatizadas pela sociologia da infância, para as quais crianças são consideradas atores sociais e sujeitos do direito a expressar sua opinião e identidade e, assim como Rosemberg e Rocha (2007), tenho o objetivo político de dar voz e escutar a voz das crianças sobre o pertencimento racial.

Observo, ainda, que não se tratará a deficiência como categoria central de análise, mas como singularidade presente em uma das famílias. Outro aspecto: as mulheres que se autodeclararam pretas desistiram da participação; dessa forma, aprofundo meu olhar para as discussões da mestiçagem, identidade racial e classificação de cor realizada por elas e pelas crianças.

Outra mudança observada em relação ao perfil procurado na fase exploratória, de famílias em que não houvesse a figura masculina no ambiente doméstico (assim a criança não teria relação com o pai), é que, no caso de Alice, um dos ex-companheiros visita seus dois filhos, ou seja, Sofia tem relação com seu pai. Alice experimenta dificuldades no exercício da autoridade materna, uma vez que as crianças sofrem influências tanto do pai como dos avós. Já Marina, também divorciada, não contava com a colaboração do ex-marido durante a coleta dos dados, mas, na entrevista, afirmou que ele retomou contato, inclusive contribuiu pela primeira (e única) vez, com a pensão alimentícia dos filhos. Mas isso é circunstancial e não retira de Marina as condições de provedora e referência afetiva para as crianças.

2.5 Percurso metodológico: abordagem, escolhas e instrumentos

Para contextualizar as vivências e experiências dos sujeitos e entender o quadro referencial, no qual as mulheres e crianças interpretam suas ações e percepções, a opção mais adequada foi a pesquisa qualitativa. Lüdke (1986, p.5) justifica o uso de **metodologias qualitativas em educação** em razão da complexidade dos fenômenos educacionais afirmando: “cada vez mais se entende o **fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social**, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (grifo meu).

Mas de qual contexto social tratamos neste estudo? Minha compreensão é que a experiência social dos negros e das mulheres brasileiras foi sempre marcada pela intolerância e pelo preconceito racial ou sexual, confirmando a regência de ambiguidades e da verticalidade na estrutura das relações de poder em nossa sociedade.

Contemporaneamente, analisa-se a opressão feminina no interior das relações de gênero, provocando a necessidade de se compreender o papel da mulher dentro de cada grupo, no interior das diferentes classes sociais. Da mesma forma, avança-se acadêmica e politicamente sobre o papel do racismo que, ao contrário de recuar, tem se reciclado e aumentado em todo o mundo. Em particular, o racismo brasileiro, sempre embalado pelo mito da “democracia racial”, conforme Guimarães, pode ser assim caracterizado:

o racismo brasileiro atravessou, grosso modo, duas grandes fases: a discriminação racial aberta, mas informal, secundada pela discriminação de classe e de sexo, que gerava segregação, de fato, em espaços públicos e privados (praças, ruas, clubes sociais, bares e restaurantes, etc.); e a fase atual, em que com a discriminação e a segregação raciais sob mira, apenas os mecanismos de mercado (discriminação de indivíduos e não de grupos) ou psicológicos de inferiorização características individuais (autodiscriminação) permitem a reprodução das desigualdades raciais. (GUIMARÃES, 1999, p. 210)

Para refletir sobre a educação nesse contexto, valho-me também dos estudos da professora Petronilha Silva, que abordam o enegrecimento da educação. Ela registra que as pesquisas em estudos afro-brasileiros no campo da educação devem levar em conta as raízes africanas. A autora argumenta que há uma intenção de se projetar o enegrecimento de processos e pensamentos tanto educacionais como científicos. Para essa pesquisadora,

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. (SILVA, 1987, p.25)

No desenvolver da pesquisa foi possível compreender que os estudos de gênero e das relações raciais possuem aspectos comuns, como o foco nas experiências dos sujeitos, no combate à discriminação, o teor político na luta pelas desigualdades, um engajamento com os processos de aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões e avaliações baseadas em preconceitos. Isto é, dão ênfase à construção de novas significações e procuram compreensões teórico-práticas com o compromisso com o que é democrático, inclusivo, antimarginalizado.

Mas e a escola e a família? Em que medida esses contextos se articulam ou são tensionados? Como a escola e a família se conectam com as questões de gênero e raça? Um número considerável de mulheres realiza atividade remunerada que as obriga a passar um período longo fora de casa. A responsabilidade de acompanhar o processo de educação e escolarização dos filhos na maioria dos casos cabe às mães, às mulheres. “Essas tarefas são consideradas femininas não só pela escola ou pelas famílias, mas fazem parte da construção do feminino em nossa sociedade” (PAIXÃO, 2006, p.69). Léa Paixão ressalta que “a educação da criança é balizada por expectativas de futuro e de valores em torno de uma ética, de um ethos que organiza a vida social de um grupo familiar. Para a família, a escolarização é uma das componentes do processo mais amplo de educar os filhos” (2006, p.70). Assim, cabe refletir sobre as expectativas das mulheres pesquisadas em relação à escola, mas também pensá-las articuladamente a um projeto mais amplo de educação e de vida.

Mas como a abordagem qualitativa ajuda a interpretar a experiência social dos sujeitos? Alves (1991, p.54) destaca que

esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisa ser desvelado.

Assim, a análise de momentos do cotidiano das mulheres é parte da perspectiva metodológica. Além da observação e participação em momentos do cotidiano das famílias, registrados a partir de conversas informais, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental como forma de coleta de dados adicionais.

Segundo Flick (2009), na pesquisa qualitativa, a observação pode ser usada com diferentes graus de participação do pesquisador no campo de estudo. Consciente da impossibilidade de realizar observações mais próximas da rotina e de cada família, não sendo possível observações sistemáticas, optei por trabalhar com o que Dayrell (2001) denomina ‘presença participante’: estar junto das mulheres e crianças em alguns momentos do seu cotidiano. Não utilizo o recurso antropológico ‘observação participante’, uma vez que não ocorreu uma imersão na realidade dos sujeitos, embora seja nela inspirada, principalmente no que diz respeito a meu comportamento

no campo, de apreender posturas, relações e comentários, o que me ajudou consideravelmente na compreensão das práticas das famílias pesquisadas.

Para Flick (2009), entrar em campo inclui mais do que apenas estar lá, consiste em um processo complexo de situar-se e de estar situado no campo. Tem a ver com assumir e com fixar-se em um papel no campo. Contudo, pondero que esse caminho não se faz sem conflitos, dúvidas e incertezas. Estar no campo foi para mim uma forte experiência humana, envolvendo, além da razão, sentimentos e percebo que, ao querer conhecer mais as mulheres, passei a me conhecer melhor. Acredito que este trabalho não fala somente das mulheres e crianças, mas delas na sua relação com a pesquisadora, e vice-versa. É resultado de um modo de observar centrado nessas relações. Isso significa dizer que as mulheres e crianças não são apenas objeto da observação, mas são pessoas em relação com aquela que os observa. Assim, o 'objeto' não é algo dado, que o investigador precisa explorar, mas seu próprio pensar que constrói o objeto pensado (MELUCCI, 2005). Consequentemente, tenho claro que não construí um conhecimento absoluto, mas interpretações referentes a fatos socialmente construídos, com a consciência da distância que separa a interpretação da 'realidade'.

Entendo também que é inevitável o distanciamento cultural que separa o investigador da realidade que ele pretende investigar. No meu caso, a identidade de pesquisadora teve que ser construída com os sujeitos de minha pesquisa e levou algum tempo, pois minhas múltiplas identidades – professora vinda das camadas populares, mulher branca, representante do mundo adulto, mãe adotiva de criança negra deficiente, mãe biológica de adolescente branco, filha de uma família monoparental, cujo irmão não possui o reconhecimento da paternidade, entre outras, são características que ora aproximaram-me dos sujeitos ora me distanciaram. Mas certamente afetavam e ativavam o imaginário das mulheres e crianças em relação às suas experiências anteriores, tendo em vista as representações construídas em torno delas, com outras pessoas e em outros contextos sociais.

No processo de aproximação dos sujeitos, ao procurar conhecê-las, notava que elas faziam o mesmo, quando me mostravam uma foto da família, pediam para eu levasse

uma minha, para o próximo encontro, me faziam perguntas sobre a minha vida pessoal e profissional. Assim, como Melucci (2005, p. 16), afirmo que, como observadora, não estou fora do campo que descrevo. A pesquisa como forma reflexiva, ou seja, como conhecimento do conhecimento, implica prática cultural que modifica a relação entre o observador e o campo. A dicotomia 'observador/campo' dá lugar à relação 'observador-no-campo', remetendo ao destaque dado por Melucci (2005, p. 33): 'Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa.'

Nesse sentido, as discussões teóricas sobre a vida cotidiana me auxiliam, pois a sociologia da vida cotidiana, como perspectiva metodológica, situa-se no quadro da pesquisa qualitativa que, segundo Melucci (2005), sofreu uma 'virada epistemológica' nos últimos anos. O foco sobre a particularidade dos detalhes e a unidade de acontecimentos da vida cotidiana, dificilmente observados e capturados pelas pesquisas quantitativas, ganha importância nas sociedades contemporâneas e atrai o olhar e interesse de pesquisadores, seja como consumidores, seja como produtores de conhecimento, pois é nas espacialidades e nas temporalidades da vida cotidiana que 'os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites da ação'. (MELUCCI, 2005, p. 29)

Assim, alguns elementos da sociologia da vida cotidiana são aqui incorporados ao se interpretarem os dados de campo, tornando-se, de alguma forma, orientadores das observações realizadas durante o acompanhamento das mães e suas crianças. Busquei conectar-me às interpretações sobre as formas como as mulheres e crianças lidam com sua própria vida, reinventando seus modos de ser a partir de suas situações e condições de existência, tentando apreender suas trajetórias, a partir das suas próprias narrativas das experiências vividas.

2.5.1 Procedimentos/instrumentos Utilizados

A descrição dos encontros com as famílias pesquisadas no diário de campo foi um elemento importante no processo. Registrar quase tudo o que meu olhar de observadora viu naqueles momentos de acompanhamento impôs-se como tarefa, fato

estimulado por inúmeras perguntas, dúvidas e incertezas que surgiam a partir da própria descrição e leitura do que eu descrevia.

Como forma de apreender as narrativas das mulheres e crianças no contexto social em que vivem, conhecer seus modos de vida, o uso de seus tempos, os espaços onde circulam e os processos educativos construídos em suas trajetórias, foram realizados encontros semanais durante seis meses, no período de fevereiro a julho de 2012. Nesses momentos, denominados 'acompanhamento das famílias' (fase 2), foi possível a coleta de dados em formato de conversas informais, na tentativa de coletar dados de maneira mais natural. Iniciei sem o uso do gravador ou anotações, depois de maior intimidade foi iniciada a gravação das conversas. Nas conversas informais, evitar a dispersão foi uma habilidade que precisei desenvolver, pois precisava conciliar uma dose de tolerância e compreensão quando as conversas se distanciavam do objeto de pesquisa.

Além das conversas informais, as entrevistas e a análise documental foram usados como formas de coleta de dados com o objetivo de obter informações adicionais. No caso das mulheres, foram realizadas conversas informais e entrevistas em profundidade a fim de compreender a sua história familiar e os arranjos familiares nos quais estão inseridas a relação com as crianças e com a escola e as estratégias para a permanência delas nessa instituição. No caso das crianças, apenas conversas informais.

Com relação às entrevistas, foram o último passo da coleta de dados, realizadas entre a segunda quinzena de agosto e a primeira semana de setembro. O trabalho de campo foi interrompido na segunda quinzena do mês de julho de 2012. Fez-se uma pausa, quando se avaliou que a coleta de dados já permitia – e necessitava – de um momento de organização dos dados, reflexão com mais profundidade sobre os conteúdos e formulação de novas perguntas. O roteiro construído para guiar as entrevistas encontra-se no anexo 4.

Quanto à análise documental, Flick (2009) refere-se ao trabalho de Prior, que oferece uma definição do que se entende por documento na pesquisa qualitativa. Awe Flick refere-se a essa definição como mais dinâmica e mais voltada para a prática,

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (FLICK, 2009, p. 231).

A partir dessa definição, foram considerados como documentos: certidões de nascimento, documentos de declaração de cor das crianças preenchidos pelos adultos responsáveis, fichas de matrícula e de avaliação escolar das crianças, relatórios de professores e coordenadores sobre as crianças e famílias, agendas das crianças e produções escolares. Também tive acesso a documentos institucionais, como projeto político-pedagógico das escolas, regimentos internos e projetos de intervenção pedagógica. Nesses documentos, pude observar os históricos das instituições, a presença ou ausência de itens referenciando a relação entre família e escola, e ainda um registro sobre as formas como as escolas estão lidando com a implantação da lei 10.639/03.

Mas e quanto à pesquisa com as crianças? Qual seria a metodologia adequada? Essas perguntas me levaram a dialogar com algumas proposições da sociologia da infância que implicam mudanças nas formas de se conceber e desenvolver a pesquisa com crianças e provocam reflexões específicas envolvendo os parâmetros metodológicos que orientam sua participação e no modo como suas vozes são explicitadas e interpretadas nos trabalhos científicos. Coll Delgado (2005, p.12) afirma que ‘ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças’. Destaco que, para isso, o respeito pelo grupo pesquisado, por suas próprias visões e habilidades deve ser o ponto de partida.

Inúmeros autores contribuem na produção transdisciplinar acerca da infância e para a emergência de estudos que tomem as crianças como sujeitos ativos na vida social. Sujeitos que merecem ser considerados em seus traços peculiares e como produtores de uma cultura própria, as ‘culturas infantis’. Esses saberes emergem do rompimento com as concepções tradicionais sobre a infância, que definem as crianças como seres

irresponsáveis, imaturos, incompletos, incompetentes e meros receptáculos de uma ação de socialização.

Os estudos sobre socialização passaram a explorar a infância em si mesma e não mais se baseiam em uma concepção da criança na perspectiva de futuro. A socialização pode ser percebida, portanto, como um processo mútuo, no qual não só as crianças, mas também os adultos sofrem modificações (QVORTRUP, 2003). Dessa maneira, autores do campo da sociologia da infância, como Almeida (2009) e Qvortrup (2003), apontam que as crianças são vistas, contemporaneamente, como atores sociais dotados de pensamento reflexivo e crítico, daí a relevância que se pretende atribuir às suas ações como afirmação de si como seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidade de realização. Sirota (2001), Sarmento e Cerizara (2003) afirmam que a preocupação em estudar a criança do ponto de vista da Sociologia não é propriamente recente, o que é novo é uma mudança no olhar que assume a autonomia conceitual das categorias criança e infância e que considera as relações sociais infantis (entre pares) dignas de serem estudadas em si mesmas. Essa preocupação tem se traduzido em modos diferentes de construir sociologicamente a infância. Segundo Ferreira,

há perspectivas que têm tido como preocupação mostrar que a infância não é uma realidade finita com uma forma única, mas antes uma pluralidade de concepções que coexistem e são produto de uma construção social e histórica. Outras procuram mostrar que mesmo que a infância varie historicamente e os seus membros mudem continuamente, a infância é uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades humanas. Outras ainda procuram enfatizar as crianças como atores sociais competentes, ou seja; com poder de ação e tomada de iniciativa, valorizando a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente. (2002, p. 49)

A sociologia da infância propõe uma inversão para o foco na autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos, o que explica a emergência do termo 'culturas da infância'. Estudos têm considerado as crianças como produtoras dos sistemas simbólicos através da interação com os outros. Corsaro (1997, p. 95) escreve sobre cultura de pares, com vistas a referir sobre os grupos de crianças que gastam seu

tempo juntas diariamente. O autor nega a visão de cultura de pares focalizada em aspectos do desenvolvimento da criança e reforça esse ponto de vista, afirmando que

não é algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares (CORSARO, 1997, p. 95).

Corsaro (1997) entende as culturas da infância como culturas de pares. Entretanto, as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações com os adultos e tais interações são foco desta minha pesquisa. O autor discute que, por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos através de uma interpretação que lhes é própria. Essa *reprodução* permite configurar os sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância.

De acordo com Sarmiento, a perspectiva da complexidade aborda realidades geradas através de interações nos diferentes sistemas simbólicos dos quais as crianças participam e partilham – os círculos nos quais as crianças transitam. Isso é evidenciado a partir de:

- 1) Cultura Societal: cultura da mídia, tão atrativa e tão afastada da cultura erudita. Há uma reconstrução da linguagem com efeitos linguísticos importantes.
- 2) Culturas locais: cada criança nasce no interior de uma cultura simbolicamente estruturada. Interpretação das crianças através de suas vozes.
- 3) Culturas de Pares: formas específicas de representações das crianças, resultado das articulações entre elas. Os adultos estão presentes nessas interações em contribuição às culturas infantis.
- 4) Cultura escolar: quando entra na escola, a criança recebe a cultura que foi selecionada dentre as existentes na sociedade. É mais articulada com a cultura da classe média.

E quanto às pesquisas sobre a criança negra? Quais conhecimentos podem ser mobilizados para este meu estudo? Um estudo relevante, que nos dá uma visão ampla do panorama de pesquisas nesse enfoque, é o de Abramowicz (2010), que faz uma

síntese das pesquisas elaboradas e publicadas no Brasil sobre a criança negra, apresentando uma possibilidade de pensar essa produção a partir de duas categorias *a criança negra* e *uma criança e negra*, organizando esse trabalho em duas fases. Na primeira, trabalha com pesquisas sobre a criança negra, num momento em que a pesquisa sobre raça denunciava o racismo na escola e na sociedade, e que estava expresso nos indicadores econômicos e educacionais de todos os níveis de ensino. São pesquisas que demonstraram que raça é uma categoria explicativa, não derivada de outra instância, ou seja, enfatizam que trabalhar no interior da temática da diferença é um esforço teórico de tornar possível pensar raça, gênero e classe social, sem derivá-las de uma instância dominante. A autora pondera que trabalhar na temática raça traz o problema recorrente do essencialismo que torna 'natural' e 'inato' algo histórico, cultural e social.

Abramowicz também argumenta que as crianças negras foram pensadas nessas pesquisas, de maneira genérica. Contudo, são trabalhos que tornaram visível a dimensão racial e sua perspectiva de denúncia, isto é, indicam processos racistas e com isso de certa maneira os denunciam. São trabalhos que mostram que existe uma mecânica racista que funciona em toda a engrenagem escolar. A autora ainda afirma que, dentro das temáticas sobre questão racial e educação, as pesquisas sobre a criança negra ainda continuam incipientes em nosso país.

No entanto, conhecemos a história do nascimento de uma determinada infância branca apresentada pelo historiador francês Phillipe Ariès. A criança branca é que, de alguma forma, sempre foi retratada, seja por Ariès, seja por outros; ao passo que a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual se caracteriza por uma baixa autoestima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que, em diversas situações, lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura. Essas pesquisas fazem a denúncia da clausura de sentido do qual a escola faz parte, além de se constituir em um equipamento produtor e centralizador de sentidos e de produções hegemônicas de modelos.

A autora, ao organizar a análise dessas pesquisas, propõe uma segunda fase denominada por ela como 'uma criança e negra', um esforço para tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social como categorias. Propõe mudar a perspectiva analítica, quando enfatiza a necessidade de se passar de uma visão que pensa *a criança* para a visão que vê *uma criança*, ou seja, de uma visão única e universal para uma visão singular e múltipla. Nesse trabalho, ela toma como indistintos o conceito de criança e infância, e entende de maneira atrelada as categorias raça e infância, discutindo-as como uma potência micropolítica.

Ao definir metodologias investigativas com crianças nas quais se busca a voz delas a partir do consentimento informado, utilizo métodos compatíveis com essa participação, com metodologias que possibilitam encontrar vários modos de expressão, não somente a visão dos adultos. Esses estudos auxiliam a pensar sobre o tom que desejo imprimir na presente pesquisa, a indagação de como se constrói um conhecimento que não seja redução de outro, isto é, que não seja a redução das crianças, que as entenda na sua alteridade.

Portanto, para a análise dos dados colhidos na minha relação com as crianças, as contribuições teóricas de estudiosos da sociologia da infância e dos estudos sobre crianças negras no Brasil foram as principais orientações teóricas seguidas. No caso das crianças deste estudo, as observações e conversas informais foram feitas também a partir de suas produções culturais: brincadeiras, jogos e desenhos; elementos centrais para compreensão dos significados que as crianças atribuem à sua vivência na escola e na família. A observação das crianças se deu no seu local de moradia e na escola, entretanto, fora do espaço da sala de aula, mais especificamente nos momentos de recreio. A escolha dos espaços fora da sala de aula supõe que as crianças expressem aí mais livremente suas opiniões sobre o 'outro' e suas diferenças, longe da ação diretiva da professora. Fiz esta opção, pois inferi que nesse contexto os estereótipos raciais e de gênero poderiam aflorar com mais facilidade. Foram observados 12 momentos de recreio durante os meses de junho e julho de 2012, a escolha do período justificada por, naquele momento, eu já ter construído um vínculo maior com as crianças.

2.5.2 Método de análise dos dados

As narrativas das mulheres e crianças participantes deste estudo foram a matéria-prima do conhecimento construído no campo de investigação. Suas palavras foram tomadas muitas vezes para a constituição de categorias analíticas ou mesmo para aprofundamentos teóricos. Os referenciais teóricos que sustentaram a interpretação foram decorrentes do trabalho de campo, pois, a partir do contato mais estreito com o cenário e com os sujeitos da pesquisa, foram construídas relações e estabelecidas pontes entre a empiria e a teoria, num diálogo com meus dados empíricos, com meus interlocutores teóricos, com meus próprios conhecimentos e minhas experiências e com o objeto de estudo e o problema de pesquisa.

Na organização dos dados, foram priorizadas as conversas informais realizadas com mulheres e crianças. Nos primeiros contatos, as conversas não foram gravadas, visando a uma maior aproximação com os sujeitos. Depois, foram coletadas 54 gravações (aproximadamente 12.960 min.). Foram transcritas na íntegra 29 delas (aproximadamente 6.960 min.). Devido ao volume grande de dados, optei pelos seguintes passos: ouvir as gravações e localizar os pontos a serem transcritos, dentre aquelas que ofereciam possibilidade de transcrição, sem muitos ruídos externos, e relevantes como dado de pesquisa, seguindo o ritual de coleta, organização e agrupamento a partir de uma categorização por assuntos.

O trabalho de campo durou 6 meses e foi interrompido quando se avaliou que, de posse do material obtido seria possível: 1) identificar padrões simbólicos e práticas empregadas no universo estudado; 2) descrever e analisar diferentes trajetórias e construir hipóteses relativas ao processo de formação e de socialização das mulheres e crianças; 3) identificar valores, concepções, ideias e referenciais simbólicos que organizam as relações no interior das famílias pesquisadas, buscando compreender seus códigos e rituais bem como diferentes visões e concepções de como educam seus filhos e filhas; e, 4) configurar algum nível de generalização no que dizia respeito às estratégias educativas produzidas pelas mulheres pesquisadas.

O roteiro para as entrevistas complementares foi organizado em sete eixos: condições de vida, família, infância/gênero/raça, educação dos filhos e filhas, educação escolar dos filhos e filhas, sonhos/projetos de vida e, por último, a pesquisa.

Denomino aqui 'conversas informais' o nomeado por Awe Flick por análise de conversação. Segundo o autor, essa abordagem tem menor interesse em respostas de entrevistas, mas se centra na análise formal de situações cotidianas. Bergmann, *apud* Flick, delinea que o objetivo dessa abordagem é determinar os princípios e os mecanismos constitutivos por meio dos quais os atores, na realização situacional das suas ações e na reação recíproca a seus interlocutores, criam as situações significativas e a ordem de uma sequência de eventos e de atividades que constituem esses eventos. (2004b, p.296, *apud*, FLICK, 2009, p. 299).

Ainda a partir de Flick (2009, p. 299), pode-se dizer que nesse tipo de abordagem a interação deve prosseguir de uma forma ordenada e nada nela deve ser considerado aleatório. O contexto da interação não apenas influencia, mas ainda é nela produzido e reproduzido. E a decisão quanto ao que é relevante na interação social somente pode ser tomada a partir da interpretação, e não por arranjos *ex ante*.

Flick (2009) também registra as contribuições e limitações desse método. Como contribuições destaca que a análise de conversas e os resultados empíricos obtidos por meio de sua aplicação explicam a produção social das conversas cotidianas e de formas específicas de discurso. Demonstram a força da análise de situações naturais e o modo como uma análise estritamente sequencial pode propiciar descobertas que estejam de acordo com a lógica da composição da interação social. Quanto aos limites, muitas vezes os estudos analíticos perdem-se nos detalhes formais, isolam partículas ou sequências, cada vez menores, do contexto da interação, o que é reforçado pela exatidão extrema na produção das transcrições. Ainda destaca a tendência de uma análise que se distancia do conteúdo das conversas, fato muito criticado, em favor de uma análise de como funciona a "máquina de conversação". Este autor sugere que a análise da conversação seja feita a partir da codificação aberta.

A partir das sugestões de Awe Flick, analisei as conversas informais e as entrevistas, não me comprometendo com um método específico de interpretação, mas com o

esforço de codificação, “entendida como representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (FLICK, 2009, p.277).

Trabalhei com formas combinadas de codificar os textos produzidos. Início com a codificação aberta, passando posteriormente para uma organização em famílias de codificação e finalizando com uma codificação seletiva.

Inicia-se com a codificação aberta, seguindo as seguintes etapas, propostas por Flick (2009):

- 1) Captação dos dados ou evidências do fenômeno estudado sob a forma de conceito emitido (consciente ou inconscientemente) pelo entrevistado.
- 2) destaque para palavras e ‘sequências curtas de palavras’ que têm sentidos próximos;
- 3) identificação dos elementos com os quais os entrevistados definem a cena inicial de suas narrativas; e
- 4) delimitação, com base na observação das categorias embutidas nos relatos, destacando ‘suas propriedades’ (Flick, *op. cit.*, p. 190-191), ou seja, a intensidade do que se deseja significar; e
- 5) estabelecimento de ordem , dentro do relato, no decorrer do tempo. Nesse instante, Flick sustenta que o pesquisador deve lançar perguntas sobre o texto analisado, utilizando o seguinte roteiro: Sobre o que se fala em cada resposta? Quem são os personagens arrolados no relato? Eles interagem? Que aspectos da pergunta são mencionados ou não mencionados? Quando o episódio narrado na entrevista ocorreu e onde ocorreu? Qual é a intensidade do que está sendo relatado? Os motivos que sustentam o argumento podem ser reconstruídos? Que táticas ou estratégias, para se atingir um resultado, aparecem nas respostas? (Flick, *op. cit.*, p.190).

Ainda segundo Flick, cada uma das categorias identificadas no discurso dos sujeitos entrevistados pode ser redimensionada. Para realizar essa identificação das propriedades, é preciso capturar as categorias embutidas nos relatos. A sugestão dada pelo autor é que se *codifique o texto* (no caso, a transcrição da entrevista), *linha por*

linha, frase por frase, ou em parágrafo por parágrafo (Flick, *idem*). Neste estudo, codificou-se ora em frase por frase, ora em parágrafo por parágrafo, pois o objetivo era enxergar as relações das categorias encontradas com o problema do estudo, ou seja, como as mulheres se relacionam com a educação de suas/seus filhas/filhos.

Posteriormente, os dados foram organizados em famílias de codificação, que são um instrumento para a codificação. Flick, citando Glaser (1978), registra que esse autor sugeriu uma lista de códigos básicos, a qual agrupou como famílias de códigos. Essas famílias são fonte para a definição de códigos e, ao mesmo tempo, uma orientação para a busca de novos códigos em um conjunto de dados. Busquei novos códigos, como por exemplo: estratégia, autoclassificação, condições de vida, entre outros. Essa forma de análise esteve de certa maneira em conexão com os eixos produzidos para a elaboração do roteiro de entrevista, mas o extrapolou, em função de outros códigos que surgiram na análise geral do material produzido.

Finalizou-se com a codificação seletiva, que, em linhas gerais, é o momento de síntese no qual se estabelece a relação entre as diferentes categorias levantadas, constituindo-se em fase na qual a pesquisadora aprimora os vetores categorizados na fase da codificação aberta e seleciona aquelas que são mais significativas para a compreensão do fenômeno em estudo. O passo seguinte é mostrar como essas categorias se relacionam com o problema do estudo.

2.6 O Campo de Pesquisa: a escola e as casas

2.6.1 A escola: espaços físicos, projetos pedagógicos e relações estabelecidas

A escola do bairro Piratininga pertence à Regional Venda Nova. Inaugurada em 1971, é muito valorizada pela comunidade. Foi fundada para atender ao conjunto de casas populares Colar, antigo nome do bairro, agora denominado Piratininga.

Nesta comunidade não há edifícios residenciais, predominam casas, barracões e algumas construções subdivididas, onde habitam várias famílias. As ruas são todas asfaltadas, com água, luz e sistema de esgoto. O comércio se resume a pequenos

supermercados, bares e prestadores de serviço como oficinas, serralherias e mercearias. Não existem muitos espaços para lazer nem para prática de esporte. Há uma pequena praça onde é possível ver moradores com crianças. O posto de saúde que atende a comunidade fica no bairro próximo. Há uma série de pessoas que vivem da coleta de materiais recicláveis, logo pela manhã pode-se ver muitas mulheres e homens circulando com seus carrinhos cheios de papelão, garrafas pets e latinhas de alumínio.

O nível socioeconômico (NSE) da escola é 5,6, considerado médio, o que indica que a situação desta comunidade é boa em comparação ao universo de escolas públicas de Belo Horizonte. Com índice entre 6 e 7, segundo dados do setor de estatística da SMED, há 27 escolas, e 16 escolas acima de 7, num universo de 165 escolas pertencentes à rede municipal de educação. Nesta pesquisa, interessavam-me na escola famílias que pertencessem às camadas populares.

Em 2005, a PBH assume a educação infantil no município e esta escola passa a ser a escola-núcleo da UMEI Vila Apolônia, área de extrema vulnerabilidade social, com alto grau de criminalidade. A unidade atende 140 crianças entre 2 a 5 anos e 8 meses, em dois turnos. Possui 14 educadoras regentes, duas coordenadoras pedagógicas e uma vice-diretora. A comunidade é atendida pelo Programa BH Cidadania, que atua através do CRAS – Centro de Referência da Assistência Social, com vários projetos dentro da vila.

Ainda em 2005, a escola iniciou a sua participação no Programa Escola Aberta, no qual a escola mantém uma coordenadora comunitária,icineiros e uma professora comunitária indicada pelos professores da escola, sem remuneração, com direito a uma bolsa de estudos financiada pela escola para cursar uma pós-graduação.

A escola também participou a partir de 2005 do Programa ProJovem, que atende alunos entre 18 e 24 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. O programa teve seu término em 2009, mas oportunizou à escola montar uma Sala de Informática com 25 computadores.

A escola é uma referência na Rede Municipal, tendo alcançado em 2011 um Ideb de 6,8 e excelentes resultados em todas as avaliações externas. Com relação à evolução do Ideb dessa escola, temos, de 2005 a 2011, os seguintes dados:

TABELA 1 - Ideb - Anos iniciais período de 2005 a 2011

Ano	2005	2007	2009	2011
Ideb	4,7	5,5	6,0	6,8

Fonte: IDEB (Acesso: www.portalideb.com.br/escola – 25/8/12)

Segundo os documentos da escola, dentre as famílias atendidas, o maior número significativo é formado por mães, filhos e padrastos e muitas crianças criadas pelos avós. As mães, em geral, são trabalhadoras assalariadas e muitas sustentam suas famílias. Algumas dessas informações ficam nas pastas das crianças e na ficha de matrícula de cada aluno, porém a escola não possui estes dados tabulados.

Encontrei registros sobre a violência na comunidade. Entretanto, a escola evidencia que, lá não há roubos, depredações ou outros tipos de violência. A escola é tradicionalmente muito procurada pelas famílias do bairro e por circunvizinhos. Há demanda superior à oferta de vagas, o que provoca muita insatisfação por parte das famílias não atendidas. Há uma fiscalização rigorosa na oferta vagas dessa escola por parte da comunidade e da SMED/BH.

Atualmente a escola atende os 1º e 2º ciclos de formação humana e a educação infantil, sendo 678 alunos no ensino fundamental e 149 na educação infantil, totalizando 827 matriculados. No 1º ciclo, há 285 alunos matriculados, organizados em 11 turmas pela manhã; o 2º ciclo funciona com uma turma pela manhã e 12 à tarde.

Como dito, além da entrevista em profundidade, o trabalho de campo constou de observações detalhadas de momentos da vida dos sujeitos, tanto na escola como nas casas.

No caso da escola, a observação ocorreu entre junho e julho, totalizando 14 visitas. As crianças foram acompanhadas em 12 momentos do recreio e em dois momentos de

atividades do Programa Escola Integrada. Além disso, realizaram-se seis conversas informais com a equipe de profissionais que as acompanhavam, a saber, docentes, diretoras, coordenadoras pedagógicas, oficinairos e acompanhantes.

A escola faz parte da rede de espaços nos quais as mulheres entrevistadas circulam e cada uma delas se relaciona de forma diversa com a vida escolar de seus filhos e se faz presente nesse percurso. Durante a fase 2, observou-se que as dificuldades financeiras, os conflitos e os diferentes arranjos familiares não têm sido impedimento para que consigam acompanhar a vida escolar de seus filhos.

A instituição possui uma infraestrutura modesta em relação a outras escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Os pequenos espaços de convivência e as salas são bem iluminados e arejados. A entrada principal possui uma rampa para acesso dos alunos deficientes. O prédio tem dois andares, o segundo destinado às salas de aula, mas não há elevadores ou rampas de acesso, o que dificulta a locomoção de crianças que apresentam comprometimentos motores.

Há hoje 16 crianças portadoras de deficiência (autistas, cadeirantes, portadores de síndrome de down, deficiência visual, auditivas, psicomotora, entre outras) e conta-se com um quadro de seis mulheres que desempenham a função de acompanhantes dessas crianças em cada turno escolar.

Sobre esse aspecto, durante o trabalho de campo, observou-se que essa escola realiza de forma sistemática práticas pedagógicas de educação inclusiva com acompanhamento pedagógico dos estudantes e famílias, em atendimento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC).

Existem no município de Belo Horizonte quatro grupos que se empenham em debater práticas e novas vertentes sobre políticas públicas voltadas para a inclusão: o Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência, a Coordenadoria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar. Entendo que a rede municipal de Educação de Belo Horizonte vem envidando esforços para pensar nessas questões de forma reflexiva e coletiva, embora ainda haja uma série de desafios a serem superados.

No caso da escola pesquisada, identifiquei barreiras arquitetônicas que necessitam de revisão e demandas por adaptações no espaço físico. Uma das crianças da pesquisa, Sofia, é cadeirante, não possui comprometimentos cognitivos e se desenvolve muito bem, acompanha a sua turma nas atividades propostas, mas há exceções sinalizadas pela mãe, como no último passeio realizado pela escola. Alice informa que vem sendo uma luta constante a solicitação do elevador na escola. Ela participa do Colegiado²⁶ da escola e sempre que acha uma oportunidade coloca o tema na pauta. Alice também participa ativamente das reuniões promovidas pela Gerência de Educação da Regional Venda Nova, na qual há um grupo de acompanhamento e apoio às famílias de crianças com deficiência. As reuniões são mensais e foi possível, ao longo do trabalho de campo acompanhar Alice em um desses momentos quando o tema debatido era autoimagem, autoconceito e autoestima das mães, pais e responsáveis pelas crianças. Alice avalia como muito positiva essa ação por parte da SMED/BH e afirma não perder nenhum deles, pois os encara como momentos de seu próprio fortalecimento.

Retomando a descrição da escola, os espaços estão constantemente limpos, exemplarmente mantidos, não só pelos funcionários, mas, sobretudo, pelos alunos, que utilizam sempre a lixeira e evitam fazer pichações, estragar ou danificar o patrimônio da escola.

A equipe se mostra muito preocupada com a estética das paredes e ambientes. Isso é notório na organização dos murais. Estão sempre sendo modificados, relacionando-se com o que a escola está trabalhando no momento. Neles, há sempre reflexões sobre amizade, solidariedade, igualdade e respeito como princípios da escola. Na parede exterior à cantina, há um mural em que se registra o que cardápio do dia. Observando-se os murais, as agendas das crianças e os passeios realizados, é possível afirmar que

²⁶ O Colegiado Escolar é um órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo nos assuntos referentes à vida escolar e às relações entre os sujeitos que as compõem, respeitados os âmbitos de competência do Sistema Municipal de Ensino, da Direção Escolar, da Assembleia Escolar e observada a legislação educacional vigente. A instalação e o funcionamento do Colegiado têm caráter obrigatório em todas as escolas da Rede Municipal de Educação, conta com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e deve ser composto na proporção de 30% de trabalhadores em Educação (direção, professores, educadores infantis e demais membros do estabelecimento de ensino), 30% de estudantes com idade igual ou superior a 12 anos, 30% de pais, mães e representantes desse segmento e 10% de representantes de grupos comunitários, garantindo-se a participação de, pelo menos, um membro deste segmento (SMED/BH – Poder Executivo. RESOLUÇÃO Nº 001/2012).

há uma grande preocupação da equipe em abordar a temática das relações raciais. O mesmo não foi notado sobre as relações de gênero.

O pátio é dividido em dois ambientes, uma parte coberta e outra aberta, com mesas e bancos de ardósia e uma ampla área verde. O ambiente é tranquilo, o som das salas invade o silêncio do pátio e se une ao som dos pássaros que são atraídos pelos jardins da escola. No pátio são realizadas as atividades de participação coletiva de todas as turmas. É lá que se vivenciam os momentos de reflexão que acontecem semanalmente, uma vez por mês acompanhados da execução do Hino Nacional brasileiro. Também acontecem no pátio as apresentações relativas aos projetos em andamento, sempre de acordo com a temática trabalhada por toda a escola, nas formas de música, dança, poesia e teatro, constituindo-se num momento de descontração e agitação que ora incomoda, ora anima o ambiente. O pátio ainda recebe as assembleias escolares e as reuniões mensais com famílias e comunidade. Particpei de duas assembleias com a participação intensa das famílias que pôde ser percebida pela quantidade de pessoas e também pelo conteúdo dos diálogos.

O pátio sofre uma intensa transformação na hora do recreio, sendo o espaço invadido pela fila da cantina e pela correria e brincadeira dos alunos. Nesse espaço, estão disponíveis mesas de pingue-pongue e pebolim. No recreio, há uma série de brinquedos disponíveis para empréstimos, como peteca, corda, jogos de dama, trilha, futebol de peteleco, mesinha de pebolim, jogos de cartas e outros, controlados pela coordenadora pedagógica. Não há sinais ou campainhas, tocam-se músicas variadas escolhidas pelos adultos. Quando as crianças encaminham-se para o recreio, a coordenação ou a direção da escola por meio de um microfone divulga o cardápio do dia, sempre com um discurso estimulador, como se fizessem propaganda das delícias servidas na cantina. As três crianças participantes da pesquisa relatam que gostam da merenda e citam seus pratos preferidos.

A cantina é um espaço muito pequeno, porém com uma boa estrutura e oferece refeições de qualidade tanto pelo valor nutricional como pela aparência e paladar. Na cantina trabalham quatro cantineiras, sendo que uma delas é negra. As relações estabelecidas com as cantineiras são muito agradáveis, tanto entre elas, quanto com

os demais profissionais da escola e com as crianças. Há nesse local uma mesa separada, que serve tanto para as professoras, onde elas fazem as suas refeições (muitas comem a merenda da escola) e transformam a cantina da escola em espaço de coletividade entre as profissionais, ou seja, uma extensão da sala de professoras. O espaço também serve para receber pessoas de fora da escola, servir um café para alguém da comunidade ou assessores/acompanhantes da SMED/BH.

Poucos alunos lancham dentro da cantina, devido ao pequeno espaço. Muitos esperam para entrar na cantina após o esvaziamento dela, por isso, a circulação de alunos é muito grande. O limite de espaço é um dos aspectos que mais afeta o trabalho em todos os ambientes da escola. Na tentativa de minimizar esse problema, os horários de recreio são organizados em dois tempos, mas mesmo assim, ainda não é suficiente para o fluxo de alunos que a escola atende.

No recreio, vários adultos ficam no pátio, funcionários, coordenadora pedagógica, as acompanhantes das crianças com deficiência e, em geral, a vice-diretora. Todos esses adultos acompanham o recreio, conversam com as crianças, alguns pulam corda ou jogam, sempre a postos, caso haja necessidade de uma intervenção. Esse monitoramento dos adultos me pareceu ser bem dosado, sem cuidados excessivos.

Nos momentos de recreio, para as crianças que não cumprem as regras da escola, a sanção é sentar e esperar um pouco para depois poder brincar. Essa prática é sempre mediada pela coordenação pedagógica, que exerce grande autoridade sobre as crianças. Nos momentos de acompanhamento do recreio notei que várias crianças receberam essa sanção. Quando há mais de uma criança sentada, elas aproveitam para bater papo ou mesmo para jogar 'pedra, papel e tesoura', brincadeira frequente entre elas. Notei que a maioria das crianças que receberam esse tipo de sanção era do sexo masculino. Os motivos foram variados, mas em sua maioria eram agressões físicas como empurrões ou tapas. Esse tipo de sanção sempre vem acompanhada de uma fala enfática da coordenação sobre a postura inadequada da criança.

A agressividade física dos meninos foi mais observada que a das meninas, mas ao mesmo tempo, outros tipos de rivalidades foram notados entre elas, como por exemplo fofocas, isolamento de colegas e cochichos. O psicólogo John Archer, pesquisador da Universidade de Lancashire Central, na Inglaterra, pondera a esse respeito que ambos os sexos competem e brigam: a variação está no carácter mais explícito ou encoberto desse comportamento. Como a agressão é um tabu muito mais sério para as garotas, o pesquisador afirma que elas aprendem, desde o início do ensino fundamental, a manter essa tendência disfarçada com olhares de desdém e guerras de melhores amigas, raramente percebidos pelos pais e professores. Os recreios observados foram momentos férteis para percebermos essas questões entre as crianças. Vários autores brasileiros como Cruz (2004); Cruz & Carvalho (2006); Fríoli (1997) têm se dedicado também a esse tema.

Quanto à relação das crianças com os funcionários e os demais profissionais da escola, nota-se que os adultos são bastante respeitados pelos alunos, que os reconhecem como autoridade, as crianças parecem perceber com clareza a função de cada um, demonstram saber exatamente quem são os responsáveis pelas atividades de auxiliar na hora do recreio, organizar a fila da cantina, ir às salas dar algum recado, cuidar da portaria, etc.

Foi interessante perceber a interação das crianças com e sem deficiência, todas sem exceção são estimuladas a brincar juntas, a participar das atividades do recreio, a usar os brinquedos disponíveis e a biblioteca.

A biblioteca também é um local muito frequentado pelas crianças que não desejam ficar no pátio, principalmente pela Sofia (participante da pesquisa e cadeirante), que parece gostar muito de livros, revistas em quadrinhos e também de alguns brinquedos de papel que existem na biblioteca (são materiais como bonecas e bonecos que podem mudar de roupa, quebra-cabeças e fantoches). Cida e Roberta (filhas de Marina e Vânia respectivamente) também afirmam frequentar a biblioteca, o que pôde ser observado em alguns momentos de acompanhamento dos recreios.

Apesar de pequeno, o espaço da biblioteca é muito bem aproveitado pela escola, devido ao trabalho da bibliotecária e da auxiliar de biblioteca. Os livros, que são

muitos, ficam bem distribuídos pelas estantes em ordem alfabética e por categorias. Investe-se bastante no acervo, sempre há novos títulos, ora comprados pela escola, ora enviados pela Prefeitura. Os *kits* de literatura afro-brasileira são muito bem utilizados pela escola: em alguns momentos, alguns desses títulos são colocados com livros de outra natureza, nas prateleiras móveis. Foi possível ver os murais confeccionados, a partir do trabalho com os livros do *kit*, onde as professoras organizam e expõem as produções das próprias crianças.

Dentro da biblioteca há mesas com cadeiras e outras prateleiras móveis em que são colocados alguns diferentes livros em destaque. É um ambiente tranquilo e muito explorado pelos alunos, nos horários de troca de livro ou no recreio e pelas professoras, em horários de projeto. É ainda aberto para comunidade externa – outras pessoas, em sua maioria parentes de alunos da escola, procuram livros e ocupam o espaço para estudar ou pesquisar. O uso da biblioteca da escola é registrado com maior ênfase nos depoimentos de Marina e suas crianças.

A escola possui um parquinho com alguns brinquedos e uma quadra com arquibancada. Em todos os espaços, há mesas pequenas ou grandes com bancos de assento, pinturas no chão e muitos murais. As crianças participantes da pesquisa relatam com animação as atividades realizadas no parque e no pátio, além de verbalizarem sobre outros espaços que usam e gostam como é o caso do laboratório de informática e da quadra. Também foi observada a existência de duas imagens de Nossa Senhora Aparecida: uma no jardim central e outra na porta da coordenação. Embora a escola se diga laica, foi perceptível não apenas pela presença das imagens, mas nos discursos da direção e coordenação pedagógica a presença de valores cristãos. Contudo, não foi possível aprofundar neste tema ao longo da pesquisa.

Após o início das atividades do Programa Escola Integrada, o laboratório de informática passou a ser de uso exclusivo das crianças que ficam em tempo integral na escola, fato que vem sendo bastante questionado por Marina, que não tem acesso ao equipamento em sua casa e reconhece o valor desse tipo de atividade para a formação de seus filhos. As três famílias pesquisadas não possuem computador em casa e elaboram diferentes estratégias para garantir o acesso a esse recurso tecnológico. A

alternativa encontrada por Vânia e Marina é levar as crianças para usarem o espaço da Escola Aberta. Marina também vai à casa de parentes e amigos. Já Sofia, frequentadora do Programa Escola Integrada, tem o acesso garantido.

A relação entre as professoras é boa, brincam, falam sobre o que ocorreu durante as aulas, e, como amigas bem próximas, falam até mesmo de suas vidas particulares. Demonstram que são unidas, conversam sobre política, família, alunos, conteúdos. Tratam-se com apelidos carinhosos e demonstram solidariedade a todo momento. A maioria delas está há muito tempo trabalhando junto e já construíram uma relação de muita proximidade. A relação das professoras com as crianças pesquisadas pareceu-me bastante positiva, fato comprovado nos relatos das três crianças pesquisadas.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP), elaborada com o auxílio de um professor pesquisador da FaE/UFMG, voltada para as diversidades, sobretudo cita e planeja ações sob a perspectiva da Lei 10.639/03. Há também outros documentos como o Projeto de Ação Pedagógica (PAP), que registra os investimentos financeiros e as ações previstas relativas à implementação da Lei 10.639/03, como por exemplo: investimento na formação de professores a partir das ações do Projeto Identidade²⁷; aquisição de materiais e excursões com os alunos. Ainda é possível perceber nesse documento o investimento da escola no fortalecimento da relação escola, família e comunidade a partir do Projeto Criando Laços²⁸. Algumas dessas ações previstas foram acompanhadas por mim, como por exemplo, um dos encontros de formação de professores, cuja temática foi 'Limites e possibilidades do trabalho com a lei 10.639/03' e ainda alguns encontros do Projeto Criando Laços. Dentre as famílias participantes da pesquisa, apenas Alice participa com frequência do Projeto Criando Laços. Vânia e Marina trabalham no horário das atividades do projeto.

²⁷ Projeto criado em 2009, por um grupo de professoras da escola. Inicialmente havia atividades com escolas parceiras, pertencentes à Regional Venda Nova. A mobilização teve duração de aproximadamente dois anos. Atualmente o projeto é desenvolvido apenas nesta escola e conta com o apoio do Núcleo de Relações Raciais e Gênero da SMED/BH.

²⁸ O Projeto Criando Laços tem aproximadamente 10 anos, foi criado pela direção e coordenação pedagógica. Atualmente, segundo a direção da escola, tem um grande desafio: integrar atividades entre o ensino fundamental e a educação infantil, pois a escola é responsável por uma UMEI, localizada na Vila Apolônia.

No que se refere aos Projetos Pedagógicos desenvolvidos com os alunos da escola, há um projeto global, denominado 'Valores da Cidadania' que focaliza diferenças raciais e culturais, tem como objetivo geral educar para a tolerância e respeito pelos outros e por si mesmo. Desenvolvido ao longo do ano, desdobra-se em subprojetos integrados, dentre esses estão os Projetos Identidade e Criando Laços, já mencionados, e outros subprojetos como: Projeto Jornal, direcionado tanto ao ensino fundamental quanto à educação infantil, em parceria com o jornal Estado de Minas, que propicia a leitura desse diário na escola e nas casas das crianças. Anualmente elege-se um mascote e os repórteres mirins vão se revezando. Quinzenalmente apresentam um jornal falado com notícias da turma, notícias da escola, da comunidade, do Brasil e do mundo. É um trabalho bastante centrado nos processos de alfabetização e letramento. Há os Projetos Bolsa Mágica Literária, Diário de Bordo e Clubes de leitura que têm o objetivo de despertar nos alunos o prazer e promover o incentivo à leitura de obras literárias, também expandido para a esfera familiar.

Desenvolve-se também o Projeto Avançar, com atividades semanais de Língua Portuguesa e Matemática, em que os alunos são desafiados com exercícios de raciocínio, textos de diversos gêneros, desenvolvidos em equipes ou grupos de trabalho. E ainda há o Projeto Alfaler, no qual, uma vez por semana, alunos, professores, funcionários interrompem suas atividades rotineiras e participam de um momento de leitura coletiva, por 15 minutos, de obras literárias, gibis, poemas e outros gêneros textuais. Há ainda o Projeto de Musicalidade Infantil, desenvolvido por um maestro voluntário, culminando com são as apresentações do coral da escola.

São muitos os projetos existentes na escola. Foi possível a partir do acompanhando das crianças na escola participar da execução de algumas ações dos projetos descritos. Parece que a organização do trabalho pedagógico na escola tem sido bem orquestrada, a partir de uma logística singular e uma sistemática divisão de tarefas entre todo o coletivo, que envolve professores, funcionários, monitores do Projeto Escola Integrada, monitores que acompanham as crianças com deficiências, porteiros, cantineiras, etc.

Ao transitar pelas casas das famílias, foi possível perceber o impacto que o projeto Jornal tem sobre a vida das crianças e famílias. Um relato que confirma essa análise é o de Roberta, filha da Vânia, que ao compartilhar sobre suas atividades na escola o menciona:

Pesquisadora: Vocês continuam fazendo o Projeto Jornal?

Roberta: Continua.

Pesquisadora: Você lia Jornal antes do Projeto?

Roberta: Não, mas agora tem vez que eu leio, até a minha mãe tá lendo, aí depois que ela acaba eu vou lá e fico lendo alguma coisa.

Pesquisadora: E o Rodrigo? [irmão mais velho dela] Lê também?

Roberta: Lê. Minhas tias também pega e lê, todo mundo aqui de casa". (Diário de Campo, 04 de maio de 2012)

Na família de Marina também há uma atenção especial aos livros que as crianças recebem e os que podem acessar por meio da biblioteca. Eles ocupam inclusive um lugar de destaque na sala da casa da família, ficam arrumados no móvel abaixo da televisão, logo na entrada da casa. Marina, durante as conversas informais, comenta como ela mesma se diverte com a leitura dos livros infantis. Pode-se inferir que a ideia de comunidade leitora tão almejada em programas de distribuição de livros parece fazer certo efeito em duas das famílias pesquisadas.

Em junho de 2012, a escola iniciou as atividades do Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvendo oficinas de deveres de casa, a luta marcial *taekwondo*, oficinas de artes plásticas, brincadeiras, inglês, entre outras. Foi alugada uma casa com piscina nas proximidades da escola, o que causou um alvoroço entre as crianças e um grande desejo de participar do Programa. Dentre as crianças participantes da pesquisa, apenas Sofia participa do PEI. Cida e Roberta desejam participar das atividades, mas as mães não concordaram com a participação delas, o que será tratado no capítulo V, sobre a relação educativa.

A escola cumpre um papel fundamental para os moradores do bairro, não apenas pelo aspecto de escolarização da população local, mas também por ter se tornado um local de encontro e de inúmeras manifestações da comunidade, principalmente pelas atividades que promove a partir do desenvolvimento dos Programas Escola Aberta e

Escola Integrada. A quadra da escola é um dos grandes espaços de lazer para a comunidade.

O lazer²⁹ e as políticas públicas dificilmente são considerados um direito no Brasil, opinião não só do poder público, como também da população em geral. Isso não quer dizer que os moradores, sobretudo dos bairros populares, desconheçam a importância do lazer em suas vidas. Além de outras razões, a condição de profunda desigualdade vivida pela população em situação de pobreza impõe, como fator central de luta pela sobrevivência, a conquista de equipamentos públicos de educação, saúde, saneamento básico, entre outros, relegando o lazer a um plano secundário e à esfera da vida privada.

²⁹ Adoto aqui o conceito de lazer formulado por BRAMANTE (1998) na publicação *Lazer*; concepções e significados, segundo o qual, "O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. (...) Sua vivência está relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômico e influenciados por fatores ambientais." (BRAMANTE, 1998, p.9). O autor faz uma breve evolução do tema trazendo concepções e significados do lazer e recreação e, por fim, formulando uma concepção própria de lazer. Bramante alerta que a temática é permeado por inúmeros autores nacionais e estrangeiros de tendências e abordagens distintas. Sua complexidade transita desde sua etimologia, representando sentidos distintos na sua raiz latina: *licere* (lazer), *schole* (escola), *otiu* (ócio), entre outros. Entre os nossos países vizinhos de língua espanhola, a palavra lazer inexistente, sendo, habitualmente, tratada por *ocio* ou *tiempo libre*. Fenômeno típico decorrente principalmente dos efeitos da revolução industrial e agravado pelo crescente processo de urbanização das cidades, o lazer vem sendo também, ao longo do tempo, conceitualmente confundido com outros derivativos tais como recreação, jogo, esporte, etc. A partir dos anos 1950 o lazer começa ocupar espaço de relevância no seio acadêmico internacional para tornar-se um amplo campo de estudos, pesquisas e aplicação. Seu caráter interdisciplinar tem sido uma tônica, que busca facilitar a compreensão do lazer, exposto pelos mais diversos enfoques profissionais. Filosofia, história, antropologia, sociologia, psicologia, geografia, são algumas das áreas do conhecimento que têm contribuído de maneira expressiva para facilitar a compreensão do lazer. Muito embora a obra "Lazer Operário" de Acácio Ferreira, editada em 1959, seja reconhecida por muitos estudiosos do assunto como o marco inicial das reflexões dessa problemática social no Brasil, somente a partir dos anos 1970 que o mesmo começa a receber maior atenção dos pesquisadores. Da influência europeia dos anos 1970/80, vindo principalmente do ramo da sociologia, para a influência norte-americana dos anos 1980/90, construída particularmente a partir da psicologia, vivemos hoje uma pluralidade de conceitos onde os autores das mais variadas matizes ideológicas tendem a concordar tão somente com um conjunto de características advindas da vivência do lúdico, eixo fundamental do lazer.

A escola pesquisada mantém o Programa Escola Aberta (PEA); contudo os participantes da pesquisa não participam com frequência do PEA na escola pesquisada, preferindo participar do programa em outra escola localizada neste bairro porque, no caso da família de Vânia, a Roberta ter o desejo de fazer aulas de violão, as quais não são ofertadas na escola pesquisada. No caso da família da Marina, ela mesma trabalha dando oficinas de brinquedos e brincadeiras nessa outra escola municipal do bairro. A sua filha Cida e o filho mais velho frequentam o PEA todos os finais de semana. Lá os filhos têm acesso ao laboratório de informática, o que é destacado por Marina. A família de Alice não participa do PEA.

Outra característica observada na escola foi o seu perfil racial. Utilizando os dados do censo escolar que seguem a classificação do IBGE para raça/cor (pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas), a escola possui quanto aos dados referentes às declarações de cor/raça dos alunos, realizada pelos adultos responsáveis, o seguinte perfil:

TABELA 2 – Dados da escola referentes à declaração de cor dos alunos

Cor	Amarela	Branca	Indígena	Parda	preta	Total geral
Quantitativo	-----	332	-----	419	68	819*

*A escola apresenta um total de 827 alunos. 08 famílias não preencheram a declaração de cor.

Fonte: SGE - Sistema de Gestão Escolar – referente ao ano de 2012

Segundo Gomes (2005, p.39), a soma de pretos e pardos, para o censo demográfico do IBGE, para economistas sociais e para um grupo de sociólogos e antropólogos, pode ser denominada negra. A autora indica que essa junção deve-se ao fato de os dois grupos possuírem semelhanças sociais no que se refere à “obtenção de direitos legais e legítimos” e, simultaneamente, se distanciam do grupo racial branco. A mesma autora ainda afirma que as pessoas que se autoclassificam ou são classificadas como pretas e pardas vivem trajetórias semelhantes em relação à condição de vida, escolarização, acesso à saúde e vivência do preconceito e da discriminação racial. Por isso, elas podem ser agregadas e interpretadas como o segmento “negro” da população.

É importante enfatizar a relação entre a autoclassificação racial do brasileiro e a complexa construção da identidade negra. Nem sempre a autoclassificação do indivíduo e a classificação externa que lhe é atribuída são coincidentes. No entanto, essa possível discrepância não se limita à cor da pele, mas também a processos subjetivos, históricos, políticos, culturais e de construção identitária e de classe.

Analisando o percentual de alunos matriculados, pela junção de pretos e pardos, há um total de 487 alunos negros, o que corresponde a 58,88% do total de matrículas da escola.

Também foi possível visualizar os dados de declaração de cor dos responsáveis para o censo escolar, a partir da análise de cada turma nas quais estão inseridas as crianças participantes da pesquisa.

TABELA 3³⁰ - SALA 1 – total de alunos: 25 crianças (Turma da Roberta, filha da Vânia)

Descrição	Meninas	Meninos
Amarelo	0	0
Branco	5	8
Indígena	0	0
Parda	5	4
Preto	0	0
Não declarou	1	2
Total	11	14

TABELA 4 - Sala 5 – total de alunos: 25 crianças (turma da Cida, filha da Marina)

Descrição	Meninas	Meninos
Amarelo	0	0
Branco	7	4
Indígena	0	0
Parda	4	6
Preto	1	1
Não declarou	1	1
Total	13	12

³⁰ Tabelas elaboradas a partir dos arquivos da escola.

TABELA 5 - Sala11 – total de alunos: 25 crianças (turma da Sofia, filha da Alice)

Descrição	Meninas	Meninos
Amarelo	0	0
Branco	5	8
Indígena	0	0
Parda	5	4
Preto	0	0
Não declarou	1	2
Total	11	14

Nas salas da Roberta e da Sofia, coincidentemente, temos cinco meninas negras e quatro meninos negros em cada turma, o que corresponde a 36% de crianças negras nas respectivas turmas. Já na turma de Cida, há um total de cinco meninas negras e sete meninos negros, o que corresponde a 48% de crianças negras na turma. Nota-se, que nas turmas das crianças pesquisadas é bem reduzido ou nulo o número de famílias que declaram seus filhos pretos.

Ao visitar as três famílias pesquisadas, todas relataram o desejo de matricular seus filhos nesta escola, por julgarem-na de melhor qualidade. As famílias pesquisadas procuraram diferentes caminhos para ter acesso a essa escola. As três crianças pesquisadas não obtiveram a vaga nessa instituição à época do cadastramento, precisando recorrer a terceiros ou a Secretaria Municipal de Educação, para conseguir efetuar a matrícula das crianças lá. No caso de Vânia, recorreu a uma professora aposentada amiga da família. No caso de Marina, foi até a escola, ficou na lista de espera. No caso de Alice, procurou a Secretaria Municipal de Educação e solicitou a alteração, pois pelo seu endereço a sua filha havia sido encaminhada para outra escola mais próxima da sua casa. Ela conseguiu a mudança após argumentar que a filha não havia se adaptado à escola.

2.6.2 As casas: encontrando os sujeitos na intimidade

A residência das mulheres e seus filhos e filhas foi também um espaço observado e acompanhado durante a fase 2 da pesquisa.

As casas das três famílias pesquisadas encontram-se no bairro Piratininga, que conta com certa infraestrutura. Nele, existem os serviços básicos de água, luz, telefone, rede

de esgoto e coleta de lixo. Grande parte das ruas é asfaltada e a linha de ônibus atende regularmente aos seus moradores. O bairro ainda conta com a presença de uma série de segmentos religiosos, como Igreja Quadrangular, Assembleia de Deus, Igreja Batista e Igreja Católica. Possui uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil), duas escolas municipais de ensino fundamental, mas não há centro de saúde, o qual fica localizado no bairro vizinho.

Há pequenos comércios, um supermercado, bares, um sacolão e uma padaria. As casas desse bairro na sua maioria são construções simples e há muitas moradias compostas de aglomerados de casas no mesmo terreno. Em geral, os espaços das residências são pequenos e a população costuma ficar nas calçadas e ruas principalmente aos finais de semana.

Há na rua próxima à escola alguns locais que a população denomina de *containers*, pela semelhança com os grandes galpões de ferro, destinados para armazenar o material a ser vendido. Há locais na quadra abaixo da escola onde a população vende os materiais recolhidos.

Dentre as famílias participantes da pesquisa, uma delas, a família de Vânia, mora a três quadras de distância da escola, numa casa alugada, totalizando sete pessoas na sua residência. É uma casa em bom estado de conservação, com cômodos pequenos. Há três quartos, uma sala, um banheiro, uma cozinha, uma área pequena no espaço fora da casa com um tanque. Não há animais de estimação, pois, segundo Vânia, o espaço é muito pequeno. A mobília é simples, há poucos eletrodomésticos e existe uma televisão no domicílio.

Alice mora mais distante da escola, sua residência fica próxima à outra escola municipal que existe no bairro. Ela mora na residência dos pais, junto com mais cinco pessoas. É uma casa simples de alvenaria, inacabada, com cômodos relativamente amplos. Há uma sala, uma cozinha, um banheiro e três quartos, mas apenas dois são utilizados, devido ao mofo, infiltrações nos demais cômodos. Há pouca mobília, não há camas para todas as crianças, usam-se colchões no chão. Na sala, há uma televisão e um sofá bastante deteriorado. Há um galinheiro com duas galinhas, um quintal com terra e a família possui um cachorro muito querido pelas crianças.

Marina mora numa casa cedida pelo ex-sogro, com cômodos bem pequenos: uma sala, uma cozinha e, no mesmo espaço, um tanque e varais para secar roupa, um banheiro e dois quartos, mas apenas um é utilizado pela família. O quarto não utilizado possui um porão, não possui janela, havendo pouca ventilação, nele há muito mofo e infiltrações, o que faz com que o espaço não seja utilizado como dormitório pela família. Nesse espaço, são guardados brinquedos e objetos de pouco uso. Não há quintal, pois se trata de um aglomerado de casas da mesma família, o espaço é bastante restrito.

As três participantes da pesquisa, quando interrogadas sobre seus sonhos e projetos de vida, têm em comum o sonho da casa própria. Para entender o significado das casas para as mulheres pesquisadas e as formas como elas leem os seus ambientes, aproximo-me das reflexões do antropólogo Roberto DaMatta. O autor definiu em seu livro *A casa e a rua* a diferença cultural entre o espaço público e o espaço privado. Usadas pelo autor como metáfora, a casa e a rua, nos ajudam a entender os comportamentos, relações e contradições da sociedade brasileira. Segundo o autor, casa e rua não se restringem aos espaços físicos, sendo, na verdade, grandes “esferas de ação social”, que são opostas e ao mesmo tempo complementares. A casa e a rua refletem as ambiguidades da sociedade brasileira, *são diferentes conjuntos de valores cuja abrangência pode variar muito em função de seu referencial.*

DaMatta, usa casa e rua como categorias sociológicas e afirma que,

'casa' e 'rua' são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas. (DA MATTA, 1987, p. 15)

Aproximar-me da intimidade dos sujeitos por meio da entrada em suas casas, foi uma experiência extremamente rica. Durante os primeiros contatos, o constrangimento foi inevitável, tanto da parte das mulheres pesquisadas como da minha parte. Era notório nos primeiros encontros o desconforto delas que podia ser notado quando arrumavam objetos fora do lugar ou mesmo demonstravam na expressão facial o ar de incômodo. A dificuldade de ter alguém em casa, uma estranha, observando a correria da vida,

uma pessoa que as acompanhava nas tarefas corriqueiras como arrumar cozinha, passar pano na casa, lavar banheiro, lavar roupa, passar roupa, ensinar os deveres escolares, levar criança na escola, na hidroterapia, na natação, tarefas que iam realizando e, concomitantemente, íamos conversando.

A minha presença diária nas casas das famílias era impossível, tomei certos cuidados para não ser excessivamente invasiva. Vânia, logo no primeiro encontro já me deu esse alerta, dizendo

[...] eu não ligo da gente encontrar toda semana, pra mim não tem nada a ver, não. Mas tem que sê no dia da minha folga, que agora é de sexta. Acho melhor depois do almoço... Não dá pra mim nem de segunda..., nem de segunda a quinta, só de sexta mesmo... se fô na sexta dá pra mim ... (Diário de Campo, 24 de fevereiro de 2012).

O mesmo acontece com as demais mulheres pesquisadas, nas primeiras abordagens, cuido para que elas próprias façam as escolhas dos melhores dias e horários. Marina sugere os finais de semana e a sexta-feira pela manhã, em função de trabalhos assumidos nos outros dias da semana, como: ensinar os deveres de casa para as crianças das vizinhas, tomar conta de um sobrinho, vender *lingerie*, e outras atividades. Já Alice tem uma rotina muito variada, então, no seu caso, o acordo era aguardar e marcar semanalmente nossos encontros, o que gerava uma certa instabilidade na minha própria rotina, pois precisava me encaixar nas disponibilidades dela. Embora fossem flutuantes os dias e horários (manhã, tarde ou noite) e os encontros mais curtos, eram sempre muito intensos. Alice tem quatro filhos, uma delas cadeirante e não tem um trabalho fixo, isso contribui para que a rotina dela seja muito instável, pois ela depende das circunstâncias e dos trabalhos que aparecem ao longo da semana. O tempo que Alice tem na sua casa é bastante corrido e nossas conversas foram todas acompanhadas de uma carga de trabalho doméstico muito intensa.

Como não era possível realizar observações diárias, foi necessário elaborar algumas estratégias para retomar os acontecimentos da semana, entender o que tinha acontecido ao longo dos dias anteriores. Retomar o que tinha acontecido ao longo da

semana fornecia elementos de como estava a rotina delas, o que foi possível ser captado a partir das conversas informais.

Pesquisadora: Como foi a sua semana, Vânia? Como é que tá a sua rotina? Você me contou na semana passada que ia mudar o horário do trabalho? E aí, mudou?

Vânia: Tô chegando aqui com essa mudança// eu chego 4h20 da manhã. Antes eu chegava 2h30. Mudou o esquema, os turnos pega mais tarde e a gente depende de especial pra vir embora. Ai eu chego aqui 4h20, aí o quê que eu faço, tomo um banho rapidinho, deito, e durmo, levanto 6h. Aí eu arrumo ela, quer dizer, ela mesma se arruma pra ir pra escola, ela não é de tomá café, ela toma um leite quente com toddy, aí enquanto ela tá arrumando, eu preparo o café, que o Rodrigo trabalhava no Extra, sabe. Hoje ele foi promovido e tá lá na Sadia. Aí quê que acontece, eu levo ela na escola, volto e normalmente a gente tem roupa pra lavar. Igual o Rodrigo trabalha de uniforme, tudo é branco. Hoje o Rodrigo já trocou o dele agora já é bege. Mas, suja muito tem que tá trocando, a gente mexe com alimento, tem que tá sempre limpa. E aí vem//, aí tem a casa pra arrumá, cozinha, a Fátima está em casa, que é essa minha irmã, mas a gente nunca deixa sozinha, vem almoço. Torno a buscar a Roberta. Na hora que ela chega, que ela almoça, é a conta que ela chega, olho para casa, a mochila, toma banho e ir embora, que eu saio daqui 3h20" (Diário de campo, 04 de maio de 2012).

Esses relatos, além de ser uma forma de retomar os acontecimentos da semana, iam me fornecendo elementos importantes sobre a rotina, as formas de se organizar, além de sinalizar até que ponto a pesquisadora poderia permanecer em campo. Era preciso manter uma vigilância, para não causar excessos e desconfortos. Em alguns dias, percebia que Vânia estava com mais sono e encerrava o encontro. Portanto, a situação diária era o termômetro dos tempos de encontro e do tipo de conversa a ser conduzida.

Com as crianças, sempre procurava iniciar as conversas fazendo perguntas de maneira variada, de preferência de natureza mais ampla, lembrando relatos da semana anterior ou mesmo questionando como haviam passado a semana em casa e na escola. Nesses momentos, pude captar os conflitos com alguns colegas ou mesmo a mudança de professores na escola ou ainda alguma chateações, alegrias e tristezas ocorridas no transcorrer da semana. Tais momentos eram férteis também para compreender um pouco mais sobre as relações entre meninos e meninas na escola.

Depois de certo tempo, com mais intimidade, os relatos da semana viraram rotina para iniciar as conversas e, a partir daí, entrar em outros assuntos da pesquisa. Nas conversas informais, foi possível captar as relações de gênero e as formas como as crianças e mães lidam com as situações cotidianas. Análises mais detalhadas sobre cada momento desses serão melhor situadas nos próximos capítulos, quando seleciono e focalizo as relações raciais e de gênero.

No próximo capítulo, abordo o perfil dos sujeitos pesquisados a partir da dinâmica de vida das famílias, discutindo como essa realidade compõe a identidade das mulheres e crianças participantes deste estudo. Procuo registrar as singularidades de cada família e sistematizar as aproximações existentes entre o universo socioeconômico, cultural e racial dos sujeitos.

CAPÍTULO III – O perfil socioeconômico, cultural e racial dos sujeitos

Para compreender o perfil dos sujeitos dessa pesquisa foi necessário conhecer um pouco de suas trajetórias de vida, de suas experiências pessoais e da relação que estabelecem com suas famílias. São pessoas com histórias diversas e percursos quase sempre entrecortados por reveses e perdas – de entes queridos, de lugares, de empregos, de companheiros. Além disso, as mulheres pesquisadas têm em comum situações de opressão que marcaram suas infâncias e juventudes, o trabalho desde a infância, a difícil trajetória de relacionamentos amorosos malsucedidos, a própria condição de mulher, a maternidade e o pertencimento racial. Destaco, como singularidades, que duas das famílias vivenciam os percalços de pais e mães cujas vidas são marcadas pelo alcoolismo e uma das famílias vive os desafios do cuidado e da educação de uma criança com deficiência motora.

Durante a pesquisa, essas mulheres não falaram só sobre si, mas sobre si mesmas na relação com a família, com os filhos e, ainda, com seus ex-companheiros, amantes, sempre relações marcadas pelo poder. Portanto, o eixo orientador do diálogo teórico realizado foi a realidade observada, a saber: os sujeitos da pesquisa na sua condição de mulher, trabalhadora, mãe, entre outras dimensões.

Para essas mulheres, a vida tem sido uma sequência de acontecimentos duros e dolorosos, impedindo que se enxerguem em fases diversas do desenvolvimento humano, senão em uma longa e constante jornada de lutas pela própria sobrevivência. Contudo, são pessoas que também conseguem ver o belo e a alegria em pequenos acontecimentos dessa mesma vida sofrida, e que souberam fazer desses momentos estímulos para continuarem seus percursos. Carregaram consigo e para a educação de seus filhos todas as dimensões de sua existência e, como a vida acontece em um emaranhado de fios, não há como estudar e compreender apenas um deles, sem que se reconheça a presença importante dos demais.

As entrevistadas encontram-se na faixa etária entre 30 e 48 anos de idade. Não só o perfil de cada mulher será apresentado, mas também serão recuperadas as lembranças fortes que elas têm sobre a sua própria história de vida e as formas como

foram educadas. Nesses momentos, foi possível captar as relações de gênero e raça presentes nos modos como foram socializadas e educadas. Busquei analisar esses processos, relacionando-os com as formas como conduzem a educação dos filhos e filhas, processos em que elas ora confirmam as suas experiências e as utilizam de maneira parecida com os procedimentos de seus familiares, ora as negam e procuram construir outras formas de educar suas crianças. Sobre o perfil das crianças, farei uma abordagem breve, apenas localizando o leitor sobre alguns pontos centrais da relação das crianças com os familiares e a escola, uma vez que o foco central deste estudo é a forma como as mulheres se relacionam com a educação das suas crianças.

De acordo com Neves (2000), os sujeitos deixam fluir, através de suas palavras e olhares, nos seus ditos e não ditos, “a tessitura da complexa trama da vida”. A mesma autora acrescenta que, considerando-se a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a história, a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. Portanto, segundo Neves, história e memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são suportes das identidades individuais e coletivas. Contudo, é necessário destacar que os depoimentos das mulheres pesquisadas fazem parte de suas memórias, as quais podem ser influenciadas pelo interlocutor. A memória como fonte da informação não é estática, podendo ser reinterpretada e até mesmo inventada.

O perfil das mulheres participantes da pesquisa será primeiramente apresentado de forma esquemática no quadro 3, elaborado com base nas informações coletadas a partir do preenchimento do questionário do perfil da família, dos dados coletados nas conversas informais e das entrevistadas.

O leitor encontrará certos desequilíbrios entre os perfis que serão apresentados, esse fato se deu em função de alguns temas terem sido mais desenvolvidos por algumas das mulheres pesquisadas.

QUADRO 1- Perfil das participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Estado civil	Autodeclaração	Escolaridade	Escolaridade dos pais/ Classificação racial	No. Relações Conjugais	No. de filhos Sexo/idade/cor/raça	Profissão/Ocupação	Renda (R\$)	No. de pessoas no domicílio
Alice	38 anos	divorciada	Parda	Ensino Médio Completo	Mãe (branca) Ensino Fundamental completo Pai (preto) Ensino Fundamental completo	03 Negro Pardo Pardo	04 filhos: <ul style="list-style-type: none"> • 18 anos – sexo feminino/preta; • 09 anos – sexo masculino/pardo; • 08 anos – sexo feminino/ parda; • 02 anos sexo masculino/ pardo. 	Desempregada/ Motorista/Decoradora de festas infantis/ vendedora/empregada doméstica	R\$ 1.500,00 ³¹	Casa quitada 07
Marina	30 anos	divorciada	parda	Ensino Médio Completo	Mãe (preta) Ens. Fundam. Incompleto (3º ano) Pai (branco queimado de sol/ pardo) Ens. fund. Incompleto (5º ano)	01 Pardo	02 filhos: <ul style="list-style-type: none"> • 11 anos - sexo masculino/pardo; • 07 anos - sexo feminino/branca; 	Desempregada/ Oficineira/ vendedora/ faxineira/ auxiliar de dever de casa	R\$ 200,00	Casa cedida 03
Vânia	48 anos	Solteira	parda	Ensino Fundamental Incompleto (4º ano)	Pai - moreno claro Mãe – morena clara Não soube informar	02 Preto Pardo	02 filhos: <ul style="list-style-type: none"> • 24 anos – sexo masculino/preta • 8 anos – sexo feminino/branca/parda/preta 	Cozinheira/ empregada doméstica	R\$ 800,00 ³²	Casa alugada 07

³¹ Incluídos a pensão que recebe do ex-companheiro e o salário da filha deficiente.

³² Carteira assinada

3.1 Os sujeitos da pesquisa

3.1.1 Vânia

Vânia tem 48 anos, trabalha como cozinheira em uma empresa alimentícia de Belo Horizonte. Aparece ser uma mulher tranquila, serena, seus movimentos são leves, conversa pausadamente e parece não ter pressa. É bastante centrada e afirma prezar pela paz nos ambientes que circula, tanto no trabalho como na relação com os filhos e demais familiares. Diz gostar de ficar quieta, parada, mas também aprecia conversar. Conta casos, lembra-se sempre de histórias de vizinhos, parentes e amigos para ilustrar as formas como pensa a vida. Sua trajetória tem uma marca central, a perda dos pais na infância, acontecimento que dirige, de certa forma, as leituras que tem de si mesma e do mundo que a rodeia.

A ausência dos pais é interpretada por Vânia como uma marca profunda na sua história, com sentimentos de abandono e desamparo. Ela afirma ter poucas lembranças de detalhes da vida dos pais e dos avós. As irmãs a auxiliaram nos diálogos comigo. Sobre a família, muitas das suas narrativas revelam os dilemas e as oportunidades que a perda dos pais trouxe.

Quem me educou foi a vida!!Essa minha irmã cuidou de mim e da minha irmã mais nova. Ela sempre ficou com a gente. Minha mãe morreu e depois de um ano meu pai morreu, então eu fui uma pessoa que não foi educada por pai e mãe. (Diário de Campo, 16 de março de 2012)

A sua filha Roberta, escutava os diálogos atenta, mesmo quando estava desenhando ou brincando e, por vezes, fazia algumas perguntas sobre aspectos desconhecidos por ela. Adotava uma atitude curiosa como se estivesse naquela hora desfrutando da oportunidade de aprofundar e acessar as histórias de família.

Segundo Vânia, sua mãe era uma mulher morena escura, quituteira, cozinheira de ‘mão cheia’, também lavava roupas para fora e costurava, faleceu aos 46 anos de idade. Ainda de acordo com a entrevistada, o pai, segundo uma de suas irmãs, era mais claro que a mãe. Ela ora o descreve como mais claro, ora usa o termo pardo. Trabalhava tirando leite e também na lavoura. Faleceu aos 54 anos. O casal teve sete filhos, cinco meninas e dois meninos, moravam na cidade de Morro da Garça, no interior de Minas Gerais. Quando os pais

faleceram, Vânia tinha apenas seis anos de idade. A irmã caçula tinha dois anos, sendo os demais irmãos e irmãs poucos anos mais velhos. A irmã sobre a qual ela se refere como sendo a pessoa que cuidou dela na infância, tinha apenas 13 anos quando os pais faleceram.

Após o falecimento dos pais, o irmão mais velho, 17 anos, assumiu a obrigação do sustento da família, e passou a ser uma das referências para os demais irmãos. Segundo Sarti (1996) essa situação é comum nos meios populares, em que o irmão mais velho, em geral, assume o papel de autoridade do grupo familiar, substituindo a figura do pai em termos morais e, também, desempenhando o papel de provedor.

Muitos relatos de Vânia demonstram o esforço que todos os irmãos fizeram para permanecer juntos, manter o vínculo e evitar a separação do grupo familiar. Esse esforço aproximou o grupo e, segundo ela, a família vive sob uma filosofia comum, a ajuda mútua.

Quando indagada sobre o que é família, ela afirma:

O que eu vejo pra mim, família é aquela que está ali pro que der e vier. Pras horas ruins. Boas, você entendeu. Porque na minha família se acontece alguma coisa com um está todo mundo ali. Pode ser dívida, pode ser doença sabe. Igual, meu irmão ficou desempregado um ano, mora de aluguel. Em momento algum, até a conta de telefone dele a gente trazia, trouxe ali em dia sabe. Então pra mim eu vejo família é assim. Ali sabe pro que der e vier dentro da casa. A família a gente está ali reunido. E a minha família, é assim sabe. Aconteceu com um, pode ser o que for, está ali pronta pra ajudar todo mundo, tá? (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Tal concepção de família se materializa também nas produções de sua filha, que, ao ser solicitado desenhar a sua família, produziu o desenho a seguir:



FIGURA 1 –Representação da família, por Roberta

Fonte: Diário de Campo, 23 de março de 2012

Sobre o desenho, Roberta comenta:

Aqui em casa é assim, [aponta para o desenho] é todo mundo grudado, mas eu sou ainda mais grudada com a minha tia, [a] dos Reis. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Duarte (1994), afirma que o valor 'família' tem grande peso em todas as camadas da população brasileira. No entanto, família significa coisas diferentes, dependendo da categoria social. Enquanto entre pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas de seu patronímico), que mantêm entre elas um espírito corporativista; as camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Finalmente, aos grupos populares seria associada uma forma familiar ancorada nas atividades domésticas do dia-a-dia e as redes de ajuda mútua. Essa afirmação do autor se aproxima da realidade de Vânia.

Outra função da família que vem sendo contextualizada na literatura diz respeito à assistência aos seus membros. Pesquisadores como Petrini & Cavalcanti (2005), Symanski (2001) e Bilac (1978) afirmam que, em todas as sociedades, a família é basicamente responsável pela proteção física, econômica e psicológica de seus membros. Diz respeito, também, aos cuidados que a família dispensa aos seus membros tanto nas situações do dia-a-dia quanto nas situações que exigem um maior cuidado, doenças, ou desemprego, por exemplo, como observei nos relatos de Vânia. E eu acrescentaria que esse cuidado, se processa num *continuum* que vai da infância até a velhice.

Portanto, à luz dos depoimentos de Vânia, pode-se entender a família como espaço privilegiado de socialização por meio da divisão de responsabilidades entre seus membros, da busca coletiva de meios para sobrevivência, do respeito mútuo, da afetividade e de um lugar de igualdade onde todos buscam o bem comum. No caso de Vânia, é na família que ocorre a proteção integral dos filhos e demais membros, garantindo-lhes a sobrevivência e o desenvolvimento. Contudo, ao destacar aspectos positivos desse grupo, não descarto a existência de situações conflituosas no interior das famílias. A família pode ser também lugar de conflitos, de violência doméstica, de relações autoritárias entre os membros, o que não retira a sua importância como forma de organização nas sociedades ocidentais. Cabe

lembrar que estamos lidando com uma visão ocidental de família e que os elementos que definem o sistema representativo do que chamamos “família” variam segundo a sociedade.

Ao longo de nossas conversas, Vânia e suas irmãs recuperam várias lembranças dos pais, relatam sobre a boa convivência entre eles, falam do amor que tinham um pelo outro e afirmam que o pai morreu de ‘paixão’ depois do falecimento da esposa. Recordam-se também o quanto tiveram uma infância difícil financeiramente, lembram-se de várias situações de trabalho doméstico desempenhadas por elas. Afirmam que os pais deixaram para elas vários legados e, dentre eles, destacam alguns valores como: a honestidade, o respeito e a disposição para o trabalho.

Além desses valores, Vânia também destaca outras aprendizagens que teve com a sua família, tais como:

A responsabilidade, né. O que é certo e o que é errado. Assim porque a gente ficou com os irmãos e eles foram passando pra gente. Né, o que é certo e o que é errado. E no mais você vai vivendo e aprendendo pro mundo a fora. Né, isso pode. Isso é proibido. Então a gente cresceu assim, entendeu?

Eu, o que eu aprendi com a minha família foi só coisa de bom, você entendeu. É igual tem Fátima minha irmã que foi ela que ficou sabe. A minha outra irmã mais velha já logo casou, né. Já trabalhava fora, casou. Então assim tudo que a gente tem de bom a gente colheu dela, sabe. Que ela sempre passava pra gente. Foi a mãe que a gente teve.

Então, respeitar as pessoas. Ter hora pras coisas. Que tem que arrumar casa. Tem que fazer comida, você entendeu. Assim as horas hoje tudo...hoje tem que ir pra aula...Tem que fazer isso. Hoje é dia de lavar roupa. Hoje é dia de passar roupa. Então essas coisas de casa a gente aprendeu com ela, você entendeu.

Assim a gente tinha hora pra tudo. Tinha hora da gente brincar, de estudar, mas tinha a hora das responsabilidades, você entendeu, que ela como irmã foi a mãe que a gente teve pra passar pra gente.(Entrevista, 27 de agosto de 2012)

O trabalho de Cynthia Sarti, *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres* auxilia na compreensão dos relatos de Vânia. A autora trabalha a ideia da família como uma ordem moral e sobre esse assunto afirma:

A família como ordem moral, fundada num dar, receber e retribuir contínuos torna-se uma referência simbólica fundamental, uma linguagem através da qual os pobres traduzem o mundo social, orientando e atribuindo significado dentro e fora de casa” (1996, p. 63).

Com o falecimento dos pais, a família de Vânia passa a experimentar a ruptura com o modelo nuclear de família (pai, mãe e filhos). Contudo, nota-se nos depoimentos de Vânia que na sua trajetória de vida há uma busca desse modelo, seja nas suas formas de conceber as suas relações amorosas, mesmo não tendo sucesso em seus relacionamentos, seja na forma como cria os filhos. Ela afirma que, se depender dela, a prioridade para os filhos será o estudo. Contudo, suas orientações são também a partir de suas referências, na construção de uma família aos moldes do modelo nuclear. Sugere aos filhos que se casem, tenham uma família. Sobre a sua experiência de ter filhos solteira, ela praticamente não toca no assunto. São poucos os depoimentos coletados sobre essa situação, dificultando análises com maior profundidade.

Vânia afirma que organizou sua família a partir das condições que lhe foram possíveis. Hoje, ao falar sobre si mesma, destaca que é uma mulher que tem um trabalho, que cria os filhos e vive com alegria e harmonia com seus familiares. Sua casa é cheia de mulheres (são 3 irmãs, 01 sobrinha, a filha Roberta) bem humoradas, que comem, brincam e riem juntas. Há também o filho de 24 anos. Os momentos difíceis existem, mas ela e as irmãs fazem questão de confirmar que, apesar de não possuírem muitos bens materiais, são felizes.

A frase predileta de Vânia para definir como enfrenta as situações difíceis é: ‘ _ Não pode esquentá a cabeça, o problema aparece e a gente tem que resolvê, sem esquentá a cabeça. Eu não esquento a cabeça, eu tento resolvê o que aparece.’ (Diário de Campo, 13 abril de 2012).

A ausência dos pais e as dificuldades financeiras fizeram com que Vânia trabalhasse, desde criança, em casas de família. Veio para Belo Horizonte com sua professora, que a trouxe para cuidar dos seus filhos. Vânia trabalhou em várias casas de família, em restaurantes e empresas como cozinheira. Em cada local que passou, diz ter aprendido lições diferentes para a sua vida, contudo, registra também momentos difíceis e de sofrimento no trabalho.

Devido à falta de trabalho no interior, uma de suas irmãs também veio para a capital. Duas outras irmãs vieram posteriormente para trabalhar e auxiliá-las com as crianças, pois Vânia e a irmã, que já morava em Belo Horizonte, engravidaram. Vânia engravidou solteira e sobre esse assunto a irmã, que é a sua grande referência, comenta:

Aí quando veio os meninos aí eu e minha irmã [refere-se à caçula] viemos para ficar junto, que ia ser melhor. Porque nem elas iam conseguir trabalhar o dia inteiro, nem consegui ficar com os meninos. Então a gente veio pra ficar revezando. É, porque a gente dividi. Hoje tem pessoas que fala assim: - Ah, fulano arrumou um menino, ele se vira pra lá. E a gente não vai fazer isso com um irmão, não é não? (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Na literatura percebe-se que a existência de mães solteiras é secular (WOORTMANN, 1987; 2002; CORREA, 1982). Contudo, cabe destacar, nos depoimentos de Vânia e da irmã que a existência de filhos pequenos para as mulheres dificulta o ingresso no mercado de trabalho, sem contar que essa situação no caso de Vânia ainda está associada ao baixo grau de educação escolar, outro fator também dificultador. Assim, a alternativa encontrada é contar com uma rede de parentesco, dimensão crucial para as camadas populares.

Autoras como Sarti (1996) e Woortmann (1987), ao abordarem as redes e as relações sociais no interior das famílias das camadas populares têm mostrado que, na articulação das redes de ajuda mútua, os parentes consanguíneos das mulheres são as principais fontes de apoio, tal qual pode ser visto nos depoimentos de Vânia.

Hoje quase toda a família mora em Belo Horizonte, exceto a irmã mais velha e o irmão mais velho, que optaram por ficar em Morro da Garça-MG, pois conseguiram empregos na cidade e posteriormente constituíram família nesse local.

Vânia afirma ter a irmã como referência e que com ela e os irmãos aprendeu várias coisas, dentre elas destaca que aprendeu a ter uma rotina, horários e, inclusive, a se organizar financeiramente, quando fazem as compras com base nas ofertas do comércio varejista.

V: Eu recebo pagamento e já vô dividindo, minha filha. Igual aqui em casa, eu e minha outra irmã que paga o aluguel, agora aqui não tem separação de comida, fruta.

P: Como vocês fazem?

V: Tipo assim, não tem fruta, não. Eu desço ali embaixo e já trago sacolão, entendeu? Agora leite, um já vem trazendo.

P: Então vocês não fazem a despesa do mês em casa?

V: Não!! Não!! Aqui nós trabalhamos em cima de oferta. Ah! O arroz no Epa tá em oferta! Nós vamos lá e buscamos, três ou quatro pacote de arroz, entendeu? Porque se você hoje chega no supermercado e lotar o seu carrinho, você pode até pagar seu arroz mais barato, mas você vai tá perdendo, porque se você fizer a conta o que você tirou no arroz você tirou em outra coisa. Então nós trabalhamos de oferta. Ah, tá na promoção papel higiênico, a gente vai lá e faz um queimão, entendeu? Assim, então você não fica sem dinheiro e não falta nada na sua casa, seu salário rende. (Diário de Campo, 12 de maio de 2012)

Vânia recebe um pouco menos que um salário mínimo e meio e consegue dividir as despesas da casa com as irmãs, paga a natação da filha, que custa R\$ 36,00 (trinta e seis reais) ao mês, pois escolheu o horário de almoço, em que há uma promoção para os alunos matriculados. Ainda arca com mais R\$ 40,00 (quarenta reais) de despesa, destinados para uma professora aposentada, que ensina o dever de casa para a sua filha, pois em alguns momentos ela mesma tem dificuldades em assumir essa tarefa.

Bilac (2002) mostra que domicílios com esse tipo de configuração são frutos de estratégias familiares para amenizar as dificuldades, como a agregação de filhos (as), netos (as), genros e outros parentes – mostra, também, que eles são muito importantes para as famílias monoparentais femininas. É muito claro que o tipo de arranjo mãe com filhos, no qual a mulher é a única provedora do domicílio, é bastante diferente daquele no qual a mãe e filhos estão incluídos em um grupo mais amplo, com a presença de outros adultos.

No caso de Vânia, no seu domicílio há cinco adultos todos trabalhando no momento. As demais mulheres pesquisadas não contam com a mesma situação. Assim, o exemplo de Vânia ilustra bem como a existência de outros provedores no domicílio pode fazer com que ele se torne uma unidade mais igualitária. Gonzáles de la Rocha (1999) mostra, em um estudo que realizou com domicílios conduzidos por mulheres no México, que o número de provedores nos domicílios pode ser maior do que nos arranjos nucleares, fato que pode tornar esse tipo de arranjo mais igualitário. A autora salienta que as pessoas que compõem os domicílios conduzidos por mulheres podem resolver seus conflitos de interesses

individuais com maior grau de sucesso do que as do modelo nuclear, pois enfatizam o caráter coletivo e as necessidades do grupo doméstico. As hierarquias de poder referentes ao gênero podem ser inclusive mais maleáveis nesses contextos.

Foi possível perceber, ao longo da pesquisa, que há uma variedade de modos de organização que envolve as famílias o qual ultrapassa a nomeação ou as divisões feitas pelos órgãos ou pesquisas que captam esse tipo de informação. A diversidade e as mudanças que podem ocorrer nos arranjos familiares em curtos períodos de tempo não podem deixar de ser levados em consideração nas análises que envolvem as famílias e suas organizações (BILAC, 2002; FONSECA, 2004), ou seja, não há um modelo único que englobe as famílias que possuem mulheres como responsáveis. A maior ou menor presença de provedores e as dinâmicas intrafamiliares são dependentes das diferentes fases do ciclo de vida por que essas famílias atravessam.

Ainda a partir dos relatos de Vânia, foi possível saber um pouco sobre a sua escolaridade. Ela cursou a quarta série do ensino fundamental incompleta, pois a necessidade de trabalhar e o pouco gosto pelos estudos marcaram sua trajetória escolar. Contudo, afirma não desejar o mesmo percurso para os filhos. Ao ser indagada, sobre os aspectos que acha mais importante para a educação dos filhos, elenca como primeiro aspecto o estudo.

É o mais importante que eu queria era que eles estudassem. Formasse, você entendeu? Assim, fosse aqueles meninos estudioso. Porque o Rodrigo ele é um menino muito inteligente, mas ele parou da escola, né? Parou de estudar, mas hoje tem um emprego bom. O que ele estudou pra ele já está servindo sabe. E pra Roberta também a mesma coisa. Sabe, eu quero que ela estuda, que ela tenha uma profissão melhor, sabe. Que seja uma menina mais instruída, sabe? (Entrevista, 27 de agosto de 2012).

Ainda sobre os estudos, afirma:

Eu não gosto de escola, eu não gosto até hoje. A gente não gosta, mas a gente sabe que hoje faz falta. E a geração de hoje não é igual a nossa não, porque a gente trabalha... e o que vim, a gente manda vê. Essa geração de hoje não é não!! Geração igual a da minha sobrinha, se for pra ela trabalhar e pegar serviço pesaaado, ah! Não, eles qué é só mamata. Então vai estudá, entendeu. Porque a gente não, a gente faz de tudo, cê entendeu, igual o povo fala: - Ah! O desemprego, o povo fala. Eu não, eu não tenho medo. Aqui em casa a gente não tem medo. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Nesse relato, é possível perceber o significado da escolarização pelo lado das famílias. Segundo Paixão (2006), é possível encontrar uma diversidade de objetivos, dependendo do tipo de família considerado. No caso de Vânia, ela tende a buscar na escolarização dos filhos a chance de escapar de atividades duras e pouco valorizadas como a que realiza. A mesma autora argumenta que as camadas médias tendem em apostar muito na escolarização dos filhos objetivando sua ascensão social, enquanto a elite não se defronta com dificuldades especiais e seus filhos dependem pouco dos diplomas ali obtidos. Há vários estudos sobre trajetórias esperadas e não esperadas de alunos segundo a origem social, tais como, Nogueira, Romanelli e Zago (2000) e Almeida e Nogueira (2002).

Vânia, em suas narrativas, ressalta a importância da família e da preservação do bem-estar dos filhos a qualquer custo. Fala sobre o valor do trabalho, da luta individual e coletiva (aqui entendendo o coletivo como o próprio grupo familiar), da ética como maior aprendizado. Aponta para o reconhecimento das aprendizagens que construiu em todo o processo de sua vida e diz sobre as aprendizagens que não se limitam ao espaço escolar, mas que são, sobretudo, aprendizagens humanas.

Quando narra sobre as aprendizagens, diz sobre a construção da autoestima, do respeito próprio como mulher, no contexto complexo das desigualdades sociais, os amores malsucedidos, sobre a criação dos dois filhos sem a presença dos parceiros, e da falta de reconhecimento da paternidade da segunda filha.

Sobre a situação do reconhecimento da paternidade dos filhos, afirma que teve um primeiro companheiro, pai do primeiro filho, mas o relacionamento se desfez e o filho hoje não tem contato com o pai. Quanto à caçula, inicialmente houve certa dificuldade para tocar nesse assunto. Vânia é uma mulher reservada e me aproximar dela foi um desafio para mim.

Vânia diz ter ensinado desde muito cedo os filhos a descartar qualquer etiqueta negativa que outros pudessem atribuir a eles, tanto como semiórfãos, ou mesmo relativos às questões raciais. O filho mais velho é descrito por ela como moreno escuro. Ela diz ensiná-lo a se orgulhar de quem é, *a não ter vergonha de nada nessa vida*, como ela afirma enfaticamente. O mesmo procedimento diz adotar com a caçula. Embora Vânia não tenha

feito relatos verbalizando sobre a conotação de família “desestruturada” ou mesmo família negra, a partir de seus depoimentos é possível perceber que na ação de educar os filhos rompe com estes estigmas.

Conforme Fonseca (2004, p. 3), a denominação família desestruturada é ainda muito comum. *É que "desestruturada" é uma palavra usada para descrever a família dos outros. Não simplesmente "outros", mas ainda por cima, pobres.* A mesma autora discute que existe um tipo de filtro classista, usando – para ricos e para pobres – termos diferentes, carregados de avaliações opostas, para descrever comportamentos muito semelhantes: *Ricos “escolhem” sua família X Pobres “se submetem” à biologia; Ricos- Maternidade assistida x Pobres - controle de natalidade; Ricos - Produção independente x Pobres - Mãe solteira; Ricos - Família recomposta (divórcio e recasamento) x Pobres - Família desestruturada.*

Ao buscar conhecer Vânia, também foi possível perceber aspectos relacionados ao seu pertencimento racial. Procurei saber se os casamentos inter-raciais existentes em sua família influenciaram na construção da sua identidade racial e dos filhos. Foi possível dialogar sobre o casamento dos pais de Vânia, pois ela não se lembrava de avós e não foi possível identificar a existência de outros casamentos inter-raciais ou interétnicos na família, além dos seus pais e das suas uniões com os ex-companheiros.

Sobre o casamento interracial de seus pais, ela afirma:

*Eu acho assim do problema de cor. De racial. Isso não influi não. Eu acho que hoje o que a gente tem que pedir muito a Deus é pra gente ser perfeito. Ter a cabeça boa. Ter juízo. Ser uma pessoa que caminha com as próprias pernas. Fazer tudo com as suas próprias mãos. Você entendeu. Isso pra mim que influencia. **Agora sobre cor isso aí pra mim todo mundo são iguais. Sabe, tudo são iguais e ensino também, passo pra Roberta.** Igual eu vejo na sala dela, eu vou em reunião, as veis tem esses debates lá. A mãe reclama:- Ah porque chamou meu filho de gordo. Chamou meu filho de preto....Eu sempre, na hora que eu chego é uma coisa que eu venho marcada porque a gente, nossa família nunca teve isto. Então o quê que eu faço na hora que chega aqui, eu já venho com aquilo na cabeça.- Oh Roberta, está acontecendo isso e isso, você está no meio? –Não mãe, eu não, é fulano, é ciclano. Eu falo: - ah então você não estava. As pessoas, todo mundo hoje, são iguais. Todo mundo são iguais. A gente não pode discriminar ninguém nesse mundo. Cada um tem a sua sina para passar por aqui. Só ele e Deus sabe porque ele está passando por aqui. E temos que agradecer por ser perfeita. Por poder pensar normal. Né, igual por você*

poder estudar. Então eu falo com ela. Então pra mim esse negócio não influencia você entendeu. Nem eu, nem a minha família. Nem meus filhos porque da forma que eu aprendi eu ensino pra eles. Você entendeu Tânia? (Entrevista, 27 de agosto de 2012- grifo meu)

Ela afirma que a forma como aprendeu é que dirige as suas ações. Recuperando as formas como ela aprendeu, ressalta que, na sua família, nunca houve distinção de pessoas pela cor da pele e que assim como aprendeu ensina a filha e ensinou o filho.

A irmã de Vânia, já havia exposto sua opinião sobre o assunto, afirmando:

Minha mãe era morena, Vânia não lembra não. Meu pai era pardo, a família dele era igual a nossa cor. E a minha irmã mais nova e a outra que trabalha no restaurante lá em cima, são mais morena, como a minha mãe. Meu pai era alto, claro. Igual o pai da minha mãe que era negro. Mas na nossa época não tinha isso. O povo era mais amigo, sei lá tinha menos maldade. Não tinha tanta falsidade. Igual na escola tinha coleguismo, a gente não brigava, sabe. Era todo mundo unido, sabe. A gente não participava desses assunto de adulto, entendeu? Por exemplo, a minha mãe tava conversando com você e a gente era do tamanho de Roberta, a gente não podia entrar no meio da conversa senão a gente ficava de castigo depois. Mas isso, Tânia, foi bom demais pra nós. Porque você já pensou esse tanto de gente sem pai nem mãe, a gente não ia conseguir sobreviver. Igual todo lugar que a gente vai, a gente convive bem com as pessoas, entendeu. Acho que foi a lição que ela deixou. Foi bom demais pra gente! (Diário de Campo, 11 de maio de 2012).

Reis (2002) argumenta que as representações dos indivíduos nascidos dos casamentos e relacionamentos inter-raciais ou interétnicos na nossa sociedade são mais político-ideológicas do que propriamente biológicas. Os chamados mulatos³³ têm seus patrimônios genéticos formados pela combinação dos cromossomos de branco e de negro, o que faz deles seres naturalmente ambivalentes. Porém, no plano social e político-ideológico, eles não podem manter e sustentar essa ambivalência resultada de sua natureza mestiça. São

³³ Os conceitos de “mestiço” e “mulato” nos primórdios da história, não significavam, a ideia de “degeneração biológica” ou “cogitações poligenistas” (HOFBAUER, 1999). A ideia de mestiço começa a se transformar numa espécie de “problema epistemológico” a partir do momento, em que as “raças humanas” são definidas de forma mais essencializada (OLIVEIRA, 1974). As concepções de branco e negro foram, durante muito tempo, sobretudo no período colonial, associadas a qualidades morais e religiosas e não a fenótipos de natureza biológica, isto é, como categorias “divinizadas”. O ideário de transformação de cor perpassou longos períodos históricos e tem sido marcado por diferentes concepções paradigmáticas do mundo e do ser humano. Estas concepções são expressas por meio de critérios que se transformam ao longo do tempo, tais como: religiosos, naturalizantes, biologizantes, culturalistas.

parcialmente negros, mas não o são totalmente por causa do sangue ou das gotas de sangue branco que carregam.

Sabe-se que, no Brasil, a naturalização do preconceito e da discriminação racial contribuiu muitas vezes para a invisibilidade da violência exercida sobre a população negra. Isso acontece em decorrência do mito da democracia racial em certos aspectos funcionar como um véu sobre a questão racial, o que, dessa forma auxilia no mascaramento da realidade. Ao se provar através de estudos das relações sociais, a existência de desigualdades em todos os setores marcadamente raciais, parece que o mito continua operando, produzindo, até hoje, a ideia de uma sociedade de iguais oportunidades, sem distinção de cor. Esse imaginário se fez presente na narrativa de Vânia.

Os relatos de Vânia intrigavam-me. A afirmação, “*todos são iguais*”, repetida em várias circunstâncias, chegou a me incomodar. Contudo, com o passar do tempo, fui tentando filtrar melhor as ocasiões e conotações de tal afirmação e pude perceber que, em alguns momentos, essa frase era usada para reafirmar que ela e a família não eram preconceituosas, que não discriminavam ninguém pela cor da pele, não eram racistas e procuravam ensinar isso aos filhos. Entretanto, noto também que alguns dos relatos de Vânia foram contraditórios, ambíguos e outros, por vezes, me surpreendiam, pois eram carregados de muita clareza sobre as relações raciais na sociedade e sobre a existência do racismo.

Vânia faz uma série de reflexões sobre as relações raciais. Sobre os casamentos inter-raciais de antigamente e nos dias de hoje, demonstrando sua percepção sobre a existência de discriminação racial, expõe sua opinião, afirmando,

Antigamente eu lembro que, às vezes, se uma mulher ia casar com um homem que era branco, aquela família daquele homem já humilhava: Ah você vai casar com uma negra, do cabelo ruim. E isso aquilo outro. E hoje já não tem isso mais. A gente vê na sociedade que não existe isso mais. Entendeu. Ainda existe pra algumas pessoas, né. Mas assim em geral modificou muito do antigamente (Entrevista, 27 de agosto de 2012).

Vânia afirma que a sociedade atual mudou, também afirma que nas escolhas de casamento, as pessoas negras fazem distinções e, em algumas situações, são racistas. Ilustra essa

afirmação a partir do caso de uma colega negra que não desejava casar-se com rapazes negros, e se casasse com negro não teria filhos, pois não queria uma família negra. Também dá exemplos de jogadores de futebol que, em geral, não casam com mulheres negras, mas com mulheres loiras. Ela diz compreender essas situações como racismo.

Vânia apresenta um campo complexo de experiências pessoais e histórias de pessoas conhecidos, que vão compondo um mosaico de como ela compreende as relações raciais na sociedade. Cada depoimento de Vânia nos abre para um leque complexo das discussões raciais no Brasil. Contudo, seleciono alguns aspectos que são importantes para compreensão do lugar social da mulher negra hoje.

Santos (2004), na obra *Mulher negra homem branco*, traz uma reflexão bastante útil para compreendermos as situações de algumas mulheres negras e suas relações com um ideal do ego branco, como é o caso da amiga de Vânia. A autora argumenta que talvez essas mulheres sejam as mais vitimizadas pela estrutura racista da sociedade *porque, “ao mesmo tempo, são vítimas e agentes dessa mesma estrutura, atuando de modo a sustentá-la internamente e a nutrir com seu comportamento (motivado por razões inconscientes) os argumentos que continuam a justificar a exploração e discriminação dos negros de uma forma geral”* (SANTOS, 2004, p.40).

Assim, a situação da colega de Vânia pode ser considerada como indício de “como o feminino negro se manifesta em uma sociedade racista, cuja especificidade se encontra em mascarar o próprio racismo que pratica” (SANTOS, 2004, p. 37). Essa autora ainda demonstra o quanto a mulher negra é considerada inferior e que a cultura hegemônica a trata como um ser de segunda classe, que somente pode aspirar à aceitação por meio de alguma mutilação, pela negação de si própria. Argumenta que o encontro consigo mesma é o momento de impor limites ao mundo, à medida que essas mulheres podem olhar o mundo e a si mesmas como mulheres que sabem quem são e não estão sozinhas porque descobriram o seu poder.

Interessa-me, nesta pesquisa, entender a forma como Vânia percebe a sua identidade racial, o que pode ser observado a partir do diálogo:

P: Vania, você se autodeclarou parda, né? Quando começamos a conversar, você lembra?

V: Hum.

P: Você sempre se viu assim parda?

V: Ah, eu sempre me vi assim.

P: Desde criança, de mocinha?

V: É. Eu sempre me vi assim. Eu nunca preoquepei com essa história de cor não, viu, Tânia, pra falar com você francamente. Nunca me preoquepei não. Eu sou eu, eu me sinto eu. Eu estou bem assim.

P: Hum, hum.

V: Então pra mim não importa o que fulano acha, o que beltrano acha.

P: E o que que é ser parda pra você, Vânia?

V: Pra mim não é nem branca e nem preta. Você entendeu, é uma cor que é parda, porque é tipo assim, é o que não é loiro pra mim. E que não é preto, é pardo. Entendeu. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Quando Vânia afirma: “*eu sempre me vi assim*”, remete-me à ideia de imagem, mais especificamente a imagem de si mesma. Destaco dois significados possíveis para a ideia de imagem. O primeiro atrelado à ideia de *representação*. O segundo, associando a imagem à ideia mental, ou seja, à representação que se faz ou se tem de alguma coisa, pessoa ou de si mesmo. Isto é, os dois significados estão interligados, mas o que nos interessa pensar é que Vânia afirma que, desde a infância, já se via parda, o que nos leva a crer que, conforme Cunha (1985), a identidade é construída pela tomada de consciência das diferenças em si. Woodward (2000) complementa essa afirmação, ao dizer que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (p.39). Para a autora, a identidade não é o oposto da diferença, e sim dependente dela.

A afirmação: “- *Eu sou eu, eu me sinto eu. Eu estou bem assim*” pode ser interpretada como uma leitura positiva de si mesma, se analisada concomitantemente a outras posturas e atitudes dela. É, de certa forma, uma tentativa, ao seu modo, de reafirmar a sua identidade. Contudo, é preciso ponderar que a identidade parda e/ou negra no Brasil é perpassada por um discurso hegemônico sobre as questões raciais no país, que insiste em colocar o negro e/ou o pardo num lugar de subalternidade na hierarquia social. A frase de Vânia diz sobre a sua postura de ruptura, de interrupção e de negativa, de não aceitação desse estigma. Ela não cola a sua imagem nem a imagem dos filhos à inferioridade.

No que diz respeito à identidade racial e ao sistema de classificação de cor praticados no Brasil, é importante considerar que no nosso país, é no contexto das desigualdades sociais e

raciais que os sujeitos atribuem significados às relações cotidianas vivenciadas, dessa forma, ao processo de construção de suas identidades (GOMES, 2002).

Assim, nenhuma identidade é construída no isolamento, mas é resultado de relações, a partir de suas trajetórias sociais e das relações que estabelecem nesse percurso, deparando-se com sua cultura, seu pertencimento racial e sua trajetória. O processo de construção de identidades raciais é, portanto, relacional, sendo elaborado a partir das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e entre os sujeitos em contextos diversos. Assim, autotransclassificar-se de acordo com a cor/pertencimento racial não é algo tão simples.

Conforme Lilia Schawarcz, sabemos que “a classificação não se resume a um jogo aleatório e voluntarioso. Ao contrário, sua lógica fala de representações internalizadas e valorações culturais de longa data” (SCHWARCZ, 2000, p.125).

Os depoimentos de Vânia podem ser compreendidos a partir de uma lógica de relações complexas entre diferentes processos identitários, como o de mulher, de mulher trabalhadora, de mãe, e a identidade racial é um deles. No que se refere à identidade racial, como processo, ela é múltipla, multifacetada e cheia de nuances. No caso de Vânia, essa identidade é apontada para a construção de uma identidade mestiça. Entendo que falar do lugar da classificação racial no contexto brasileiro não é só falar de si, mas dos processos densos e tensos da construção da diferença, que no país é transformada em desigualdade.

É importante destacar que a categoria pardo tem sido pouco explorada nos estudos acadêmicos, principalmente no que tange à forma como as pessoas que se autotransclassificam como pardas significam suas escolhas. Ana Amélia de Paula Laborne, ao estudar *Identidade racial e trajetória de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais*, alerta-nos para essa lacuna e, referindo-se à categoria pardo, afirma que ela

assume, desde a escravidão, conotações muito diversas no Brasil. Podemos dizer que, a partir dos anos 2000, com ampla divulgação dos dados raça/cor presentes nos censos e a discussão das ações afirmativas a categoria pardo assume novos significados e começa a fazer parte do vocabulário do brasileiro comum e não somente dos pesquisadores ou estatísticos tornando-se, inclusive, fonte de indagação (LABORNE, 2008, p.28).

Vânia, ao ser indagada sobre o que é ser parda, afirma: *é o que não é loiro, nem preto, é pardo*. Ela se baliza nas características fenotípicas. Nota-se que o pertencimento racial dos indivíduos em nosso país está relacionado às formas de classificação social construídas na história e na cultura, as quais estão ligadas aos sinais diacríticos que apresentam, ou seja, as questões fenotípicas. Todavia, ao falar de si do ponto de vista étnico-racial há outra questão em jogo: os processos identitários, a forma com a pessoa vê a si mesma e é vista pelo outro dentro da trama das classificações raciais. Está ligada à maneira como aprendemos a nos ver e como os outros apreendem a forma como nos apresentamos ao mundo. Nesse contexto, ser parda se insere em um misto de classificação racial e construção identitária, a qual diz respeito às diferentes formas de construção da identidade racial.

Quando chamada a falar sobre a percepção sobre si mesma, Vânia afirma não se importar com a forma como as pessoas a percebem. Ao afirmar que não são as características físicas (fenótipo), mas as qualidades morais e intelectuais que lhe importam, ela pode tanto estar apelando para a sua afirmação identitária – que vai além dos sinais diacríticos – como pode também estar usando um discurso atenuante, muito próximo de uma moral cristã. Essa mesma moral subjaz em algumas versões do mito da democracia racial, quando tal mito apela para o fato de que não existem raças, mas uma igualdade de todos perante Deus e que o que conforma as pessoas é o seu caráter, e não a cor de sua pele. Ouvido de forma desavisada, esse discurso parece resolver tensões e conflitos, porém sabe-se que, no contexto do racismo, a leitura naturalizada entre raça e caráter é uma constante.

Não foi possível perceber nos seus relatos uma construção afirmativa da identidade negra, enquanto uma ordem política. Porém, ela vive a ambiguidade do mestiço, ou seja, do pardo. Ao mesmo tempo que nega a atenção para as questões raciais, ela não se comporta assim na ação, nas atitudes, na realidade da vida cotidiana. Essas atitudes podem ser identificadas a partir da forma como educa os filhos, principalmente no que se refere ao filho.

No caso do filho, dentre as várias ações descritas por Vânia ao longo da pesquisa, destaco situações em que ela reflete sobre as amizades dele e a preocupação com o tráfico de drogas. Além desses aspectos, ela ressalta uma preocupação ainda maior que é a recomendação para o filho ficar distante da polícia. Sobre o assunto, diz:

A gente tem que fica esperto. Eu falo pra ele [refere-se ao filho]: Cê não fica na rua. Tem rodinha de colega, cê dá uma passada rápida. Porque cê não vai dá um de chato. Nem pode desfazê de ninguém, fala: - oi. Cumprimenta e sai fora. A polícia não qué sabê se você tá envolvido ou não. Cê tem que ficar esperto. Eu falo pra ele. Mas graças a Deus ele não é de rua. (Diário de Campo, 13 de abril de 2012)

O depoimento de Vânia remete ao trabalho de Ramos e Musumeci (2005), em seu livro “Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro”, as autoras esclarecem que um aspecto do racismo institucional é a forma insidiosa com que alguns setores das polícias civis e militares, instituídas para oferecer proteção aos cidadãos, tratam os jovens negros brasileiros. Em geral, os policiais não reconhecem os homens e mulheres negros como sujeitos que têm direito a proteção.

Os traços fenotípicos negros (cor da pele e cabelo crespo) tornam o jovem negro do sexo masculino um elemento suspeito em potencial de todo e qualquer tipo de delito, podendo ser preso ou morto.

Ainda de acordo com Luiz Soares,

a seleção do suspeito é orientada pelo preconceito, pelo estigma aplicado aos pobres e pelo racismo contra os negros. Não por acaso o censo penitenciário nacional retrata uma distribuição perversa da prática de cor, idade, gênero e classe social (SOARES, 2005, p. 11).

Os dados disponibilizados pelos setores responsáveis pela segurança pública brasileira mostram um verdadeiro genocídio da população negra. De acordo com a pesquisa realizada por Ignácio Cano, na cidade do Rio de Janeiro entre 1993 e 1996, citada por Paixão, há discrepância no perfil de mortalidade dos grupos raciais, uma vez que “70,2% dos mortos pela polícia eram negros”. Para o autor, os dados revelam “um nítido viés racial no que diz respeito à ação letal do aparato policial no Brasil” (PAIXÃO, 2006, p. 112).

Vânia demonstra ter total clareza dessa realidade e ainda acrescenta sobre a aparência do filho:

Eu sempre ensinei pra ele: - traz o cabelo curtinho, aparado. A gente não pode não. A gente não pode dá bobeira. A gente tem que ter presença. E faz diferença. É roupa limpa, sapato limpo. Uniforme impecável. Eu ralo no

tanque, mas a gente traz tudo ali. Isso faz diferença, a gente cuida pra dar tudo certo. (Diário de Campo, 13 de abril de 2012)

Vânia reforça para o filho em seus conselhos a necessidade de ter boa aparência. Segundo Damasceno (2000), essa expressão designa uma noção moral tão enraizada na história das relações raciais brasileiras, que foi se construindo como metáfora de “só para brancos” ou “com traços fenotípicos da cultura europeia”, o que significaria dizer: pele branca e cabelos lisos. A ocorrência da discriminação de homens e mulheres negros em função dos traços fenotípicos, sobretudo em setores em que a exposição física é requerida, parece fazer parte da compreensão de Vânia, que revela estar ciente de que a dupla pele negra e cabelo crespo constituem um fator de exclusão.

De acordo com Nilma L. Gomes,

a forma como a cor e o cabelo são vistos no imaginário social brasileiro pode ser tomada como expressão do tipo de relações raciais aqui desenvolvido. Nesse processo, o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e a desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial. (GOMES, 2006b, p. 26)

Todavia, percebo nos depoimentos de Vânia algumas contradições e ambiguidades que podem ser vistas na sua posição em relação ao perfil racial dos filhos. Em determinado momento, ela relata que o filho é moreno. Porém, no questionário preenchido no momento inicial da pesquisa, registra que o filho é da cor preta. Contudo, como ela também diz achar que nomear alguém de preto é ofensivo, todas as vezes que se refere ao filho diz que ele é moreno. Quanto à filha, na certidão de nascimento, consta a cor branca; no questionário inicial da pesquisa registra preta; nos relatos orais, diz parda e, na declaração de cor preenchida na escola, registra branca de acordo com a certidão de nascimento.

Vejamos alguns dos seus depoimentos sobre o assunto:

V: *É na escola foi preenchido pelo registro dela.*

P: *Ah, no registro de nascimento consta qual cor?*

V: *Clara. Branca. É só que hoje eu não acho. Eu olho pra ela e não acho que ela é branca, eu acho que ela é parda.*

P: *É.*

V: *Você entendeu?*

P: *Por quê, Vânia?*

V: Porque na minha forma, no meu modo de pensar ela pra mim é parda sabe. Todo lugar que você vai no papel consta se você é branca. Ou se é morena. Ou se é parda. Ou se é loira. Então fica difícil, o quê que você é. Você entendeu?

P: Hum, hum.

V: Então, eu igual, eu preenchi muitas fichas de Roberta, eu ponho parda porque eu acho que ela é parda. Mas o registro de nascimento dela consta que ela é branca. Entendeu? (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Vânia fala da dificuldade de identificar a cor da filha, também vista no lugar do mestiço. Uma identidade que não é nem branca, nem preta. Como já foi dito, seus relatos tornam visível a ambiguidade, expressão máxima da mestiçagem no Brasil. Já o filho de Vânia possui um tom de pele que o aproxima mais da classificação racial compreendida como negra. A filha, a partir das marcas corporais da mestiçagem, se aproxima mais do pertencimento branco e Vânia opta pela expressão desse dilema, apelando para o discurso da mistura.

Reis (2002) diz que, se no plano biológico, a ambiguidade é uma fatalidade na qual não se pode escapar, no plano social e político-ideológico, os “mulatos” não podem permanecer “um” e “outro”, “branco” e “negro”. A autora argumenta sobre a construção da identidade de mulatos, os quais teriam, teoricamente, três opções: optar pela identidade de um dos pais; construir a sua identidade mestiça; ou ficar perdidos em nenhuma opção.

Construir uma identidade mestiça é considerado por mestiços politicamente mobilizados uma aberração, pois supõe uma atitude de indiferença e neutralidade perante o processo de construção de uma sociedade democrática, uma questão de solidariedade política com a maior vítima da sociedade com a qual se identificam e são identificados. Sabe-se que, no Brasil, os mestiços e os negros não estão coletivamente no comando da sociedade em todos os planos: político, econômico intelectual, etc. Contudo, Vânia não tem nenhuma ligação com as discussões acadêmicas e políticas. Ela diz viver do jeito que acha mais adequado, sem se sentir inferiorizada, estando disposta para enfrentar o que aparecer na sua vida.

O livro de Eneida de Almeida dos Reis (2002), *Mulato: negro-não negro e/ou branco-não branco*, aponta para o doloroso processo de construção da identidade individual do sujeito mestiço. O mestiço de negro com branco ora é considerado branco, ora é considerado negro. A autora procura entender os processos psicossociais que envolvem sua identidade

étnica, suas dificuldades mais frequentes e como vem lidando com elas na construção de sua identidade pessoal. Conforme a mesma autora, considerar-se mestiço é considerar-se diferente, sem se perceber negro ou branco. Ela diz que a situação do mestiço *denota uma ambiguidade, isto é, a vivência em dois mundos: de branco e de negros, de ambos e nenhum. E como é difícil não “objetivar” em branco/negro, sem considerar a diferença do mulato (REIS, 2002, p.30)*. A autora ainda afirma que o mulato “pode escapar dessa desqualificação, confundindo-se com o branco, porém ao fazer isso é como se confirmasse o estereótipo negativo do qual pretende fugir” (2002, p. 32).

O mulato vive a “ambiguidade fundamental em sua existência: ser um e outro e, ao mesmo tempo, não ser nem um nem outro” (REIS, 2002, p. 35), ocupa lugares na sociedade que ora são do branco; ora, do negro. Esse é o caso apresentado pela família de Vânia e da filha Roberta, na narrativa dada pela mãe.

Não foi possível conversar com o filho mais velho, pois ele trabalha o dia todo e nossos encontros na sua maioria aconteceram durante o dia, nas folgas de Vânia. Mas foi possível conversar com Roberta, a filha, sobre seu pertencimento racial, ela diz: *não sou nem parda, nem branca, eu sou eu*. Reproduzindo o discurso que a mãe faz sobre si mesma.

Sobre o filho, Vânia nas suas atitudes revela saber exatamente os mecanismos que subjagam um rapaz com seu perfil racial e diz ter-lhe ensinado a andar sempre na linha, manter o cabelo curto, vestir-se bem e evitar as más companhias, procurando *“não dar bobeira com a malandragem”*, conforme suas próprias palavras. Ela, nas práticas concretas de sua vida cotidiana, procura estimular os filhos a desenvolver a autoestima e a elaborar uma visão positiva sobre si mesmos. Todavia, há subentendido nos seus ensinamentos e conselhos a certeza de que, para além do reconhecimento do lugar social atribuído aos pobres em nossa sociedade, e, sobretudo, aos jovens do sexo masculino e pobres, a questão racial também opera como um marcador identitário forte, reconhecido pela mãe. Talvez consciente da dureza das relações raciais no Brasil e de como o racismo afeta a vida dos negros, a entrevistada, no afã de proteger o filho, parece procurar saídas. Em uma delas, acaba por reforçar a naturalização da relação raça X caráter, tão comum no discurso racista.

Além do pertencimento racial, Vânia também nos informou sobre a condição de ser mulher:

Ah, eu acho assim que mulher batalha muito sabe. Que hoje mulher é mais independente né, como eu que batalho pra criar os filhos sabe. A renda é pouca, a gente tem que estar multiplicando. Então, é isso que eu acho sobre mulher. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

É amplamente reconhecido que à medida que as mulheres passam a participar mais do mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, não se construíram condições para suprir sua saída de casa, não apenas no que se refere à realização das tarefas domésticas – cuidado da casa e dos filhos – mas também em relação à ausência de um suporte em termos de políticas públicas sociais. Nas famílias pobres, é mais difícil a saída das mães para o trabalho, pois essa ocorre em condições desfavoráveis (má remuneração e falta de recursos para o cuidado dos filhos pequenos), o que contribui, também, para a precariedade das condições de vida dessas famílias.

Fonseca (2000) diz que, mesmo a mulher que possui trabalho remunerado fora do lar não tem aumentado o seu nível de *status*; pelo contrário, aumentam as suas atividades no cuidado com a(s) criança(s).

Vânia compara a situação das mulheres de hoje com as mulheres de antigamente e atribui a inserção no mercado de trabalho como um símbolo de autonomia e liberação:

Antigamente o povo casava por amor. Mulher sofria pra caramba, e era 4, 5, 6, 7, 10 filho, lavava roupa no corgo, cozinhava no fogão de lenha. Não tinha máquina pra limpar um café, era tudo na mão. Tinha que fazer farinha. Agora hoje não, a tecnologia tá avançada. Você põe tudo lá e num instantinho tá lá tudo preparado pra você (...).

E as mulher, acontecesse o que acontecesse, minha filha, elas morria ali junto com os marido. Hoje em dia se o marido fala: onde está aquela camisa minha? No outro dia elas vai embora. Já quer separar. E antigamente quê que as mulher fazia, plantava com aquele mundo de filho. Hoje ninguém mais pensa nesse tanto de fio, tem 1, 2, quando é três já é muito. É difícil cê encontrá. Tinha outra coisa levava lenha na cabeça, lavava roupa no corgo, socava arroz, sabe. Tinha aquele mundo de homem tinha que fazê comida, leva na bacia, era muito sofrimento. Hoje uma muié dessas aqueita isso? Ninguém quer te trabaio não (Diário de Campo, 20 de abril de 2012.)

Vânia aponta para as grandes mudanças ocorridas na sociedade. Se antes as famílias com muitos filhos eram sinônimo de uma família saudável, jovem e produtiva, hoje uma família

com mais de dois filhos é considerada muito grande, tida como irresponsável (não se planejou, não se cuidou), ou seja, uma família desleixada e fortemente associada à pobreza. Muitas são as conquistas do feminismo, embora Vânia não atribua a esse movimento as mudanças citadas. Ela fala da possibilidade da separação conjugal, dissociando as mulheres da tutela direta do homem e da conquista de maior autonomia. Ainda acrescenta que as mulheres têm colaborado para transformar as dinâmicas domésticas, agora não mais como as executoras de uma ordem inteiramente voltada para responder às necessidades do homem. Contudo, pareceu-me que Vânia tece tais reflexões como crítica, ou seja, como se tais posturas das mulheres fossem destoantes, uma afronta ou um desejo da mulher não ter trabalho. Essa maneira de pensar ainda é bastante arraigada no pensamento contemporâneo, tanto por parte de algumas mulheres como de alguns homens.

Quanto ao lazer, segundo ela, sobram poucos recursos para o lazer e sobre esse assunto diz:

É eu falo assim, igual Roberta eu falo que ela está vivendo um momento de criança. Criança ela quer brincar, quer espaço. Sabe, igual a gente mora aqui numa casa que não tem muito espaço então eu procuro levar ela num parque. Assim sinto muito medo de parque por causa...//tem parque que tem certos brinquedos que eu mesmo já chego lá e...//já chego no parque e tenho a definição lá. Tanto a idade e tal. Mas tem brinquedo que ainda é pra idade dela, mas eu não deixo brincar porque eu sinto perigosos, sabe. Então assim, ela gosta muito de um parque. Gosta muito de circo. De teatro. Ela ama um teatro, sabe. Então assim eu espero a área de lazer dela é por ela. Agora por mim, eu teria várias. Mas e as condições financeiras? Igual, sítio pra mim é uma coisa muito boa sabe. Assim interior, pra mim é um lugar mais tranquilo, mais fácil. Quanto mais parado pra mim é melhor. Eu não gosto de área de lazer, de agitação. Praia. É, por exemplo viagem de, de sabe turismo. Esses trem pra mim não gosto não. Eu gosto é de um lazer mais tranquilo sabe. Onde você senta, você conversa, você discute sabe. Mais é o lazer que eu queria pra mim, mas as condições financeiras é pouca. Porque nunca que a gente tem um feriado. Tem umas férias que a gente está em condições de fazer isso. Sabe, se vai é uma vez no ano sabe, e pronto. (Entrevista 27 de agosto de 2012)

Vânia afirma que os recursos financeiros são poucos para investir em lazer, mas afirma que a escola tem proporcionado para as crianças muitas atividades fora do espaço escolar. Ela afirma que esses momentos são importantes para a sua filha, cita vários locais onde a criança foi com a escola, como: zoológico, aquário, museu Abílio Barreto para visitar uma Mostra de Arte Negra, parque das Mangabeiras, entre outros. Diz que inclusive alguns locais

ela mesma não conhece e aos quais nunca teve acesso, sendo a filha hoje privilegiada por ter essa oportunidade.

Ainda sobre o lazer, em uma das nossas conversas questionei se ela passeava com a filha, e ela responde:

Vô. levo ela no parque municipal, vô de manhã, volto à tarde com ela, vô no zoológico, parque. Roberta gosta de circo, de teatro, ela gosta desses trem. Eu levo nesses circo de lona vagabundo (...) Mas a gente sai bastante.

E outra coisa, aqueles negócio do parque é tudo prefeitura, cê paga em cada brinquedo, 2,50. Eu fui com Roberta e gastamo quase 50 reais, fica pesado.

Imagina um pai cheio de menino, não dá. E o povo ainda fala que as áreas de lazer tão vazias, ninguém vai, ninguém leva os filho, como é que leva?

Cê entra dentro do ônibus conforme a passagem cê gasta R\$ 2,65 e ida e volta ela paga. O ônibus que eu pego pra trabalhar é R\$ 4,10. Cê já imaginou uma pessoa que mora num bairro desse? Cê sair com três, quatro meninos, pra pagar a passagem? Uai, os pais não tem que ir pra lazer não, ir pra lazer como? Ele tem que tirar o salário dele pra poder sair. Porque lá na frente ele gasta, ele vai pagar a comida é tudo muito caro, cê entendeu? Aí eu olhando o parque municipal assim, isso aqui é a prefeitura?

Por que que não podia ser um real cada brinquedo?

Não é dizer negócio de comida, porque comida, já é aquele pessoal que são barraqueiro, que já paga aquela taxa pra prefeitura pra poder trabalha, né. Mas aqueles brinquedo é a prefeitura e a meninada fica doida, mas como é que os pais paga? (...) A gente fica pensando, a gente tem um só, dá pra levar, e quem tem quatro, tem três, nóooo! Uai, não sobra nada não. Não tem jeito não. Passagem tá caro demais, cê entendeu? Igual eu cheguei no Zoológico, gente eu horrorizei, a comida daquele lugar é muito cara. Quê que é aquilo?

No zoológico antigamente cê chegava e entrava de grátis, hoje cê paga, Roberta falou: – Vão mãe, vê os peixe do velho Chico. Eu falei, não. Que velho Chico, nada! Ela foi, mas não pago, porque ela foi com a escola.

Ela ficou falando: – Vão lá mãe, vão lá, tá cheio de peixe aqui. Eu falei: – Não cê já foi com a escola, já aproveitô a oportunidade, já viu como é. (Diário de Campo, 18 de maio de 2012)

Esses relatos de Vânia demonstram que, por ter apenas uma filha pequena, consegue realizar eventualmente passeios com a criança. Contudo, ela ressalta que, no caso de famílias que têm poucas condições financeiras e possuem muitos filhos, a situação se agrava

e a vida fica mais limitada nesse sentido, sendo a escola uma alternativa no campo do lazer como ela mesma informa.

É importante analisar o relato de Vânia também a partir do viés da construção de políticas públicas educacionais. É sabido que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tem, há mais tempo, se pautado nos princípios da Educação Integral:

o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16)

A SMED/BH orienta seus profissionais a partir da compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar. Há um grande incentivo e debate sobre a reinvenção da prática educativa escolar em seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrejecimento de seus tempos. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral tem se constituído na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao sistema escolar. Os princípios do projeto da Cidade Educadora, que são praticados também pela SMED, ou seja, que compreende a cidade e o entorno como locais ricos e flexíveis, que ofertam inúmeras possibilidades de convivência e cidadania, tendo como foco principal a acolhida e a educação de crianças e jovens, parecem vir ao encontro do debate renovado que hoje se estabelece no campo da educação brasileira. Vânia parece valorizar e apoiar tais ações e concepções.

Retomando a análise do relato de Vânia, no que diz respeito à situação socioeconômica, comungo com a ideia de que as condições financeiras são limitadoras para as camadas populares. Contudo, embora sejam vários os fatores para a ocorrência maior ou menor de lazer, nas diferentes classes sociais, não é só a ausência de dinheiro que impede o lazer, é possível perceber que o excesso ou a ânsia por ganhar dinheiro pode influenciar no lazer, além do excesso ou tipo de trabalho desenvolvido. Cabe destacar que, independente da

situação socioeconômica, entende-se o lazer como um direito, sendo necessário inclusive como qualidade de vida.

Sobre a sua situação socioeconômica, Vânia afirma ter ficado desempregada alguns meses e solicitou a bolsa família, mas o processo demorou e logo conseguiu um trabalho com registro em carteira e não buscou mais a ajuda governamental.

3.1.2 Marina

Marina tem 30 anos e se diz ser uma mulher sensível, romântica, preocupada com as pessoas que estão ao seu redor, organizada, disciplinada, que atualmente consegue ser brincalhona, extrovertida, embora nem sempre tenha sido assim. Também afirma ser conservadora e um pouco teimosa. Pelas observações em campo pode-se acrescentar que ela é uma excelente desenhista, criativa, usa essas habilidades nas oficinas que ministra aos finais de semana no Programa Escola Aberta. Nos diálogos durante o trabalho de campo, parecia, em distintos momentos, pensar sobre si e sobre os modos como lida com os acontecimentos da sua vida. Seus extensos depoimentos foram emocionantes, pela força das suas narrativas e pelo grau de intimidade conquistado a cada encontro.

Até pouco tempo, Marina não conhecia a avó materna e o irmão mais velho. Durante a pesquisa, pude acompanhar, por meio de seus relatos detalhados, a forma como conheceu esses parentes pessoalmente. Ela chorou e vibrou com essas oportunidades e narrou esses acontecimentos com muita emoção e alegria.

A mãe de Marina, classificada por ela como uma mulher morena escura, foi criada pela bisavó, uma mulher descendente de índio que, segundo Marina, foi “pega no laço”. A avó de Marina não pôde criar sua mãe, pois era sozinha, solteira e teve que deixar três filhos com a bisavó.

A mesma história se repetiu com a mãe de Marina, que teve um filho quando era solteira, mas precisou deixá-lo no interior da Bahia, primeiro com a mãe dela, que, segundo Marina, não conseguiu criar o menino e disponibilizou a criança para adoção. O irmão era mais velho que Marina, a família sabia da sua existência, mas não o conhecia. A mãe de Marina sofreu

por muitos anos com a falta de notícias desse filho. Sua mãe teve uma vida difícil, não só pelo fato de ser criada pela bisavó, mas pela pobreza e pelo excesso de privações e dificuldades que passou no interior baiano e, posteriormente, quando veio para Belo Horizonte. Segundo Marina, sua mãe inclusive chegou à extrema situação de passar fome.

No que se refere ao processo de circulação das crianças das camadas populares, esse tema é explorado por vários autores, dentre eles Sarti (1996) e Fonseca (2006). Essas autoras compreendem a prática da circulação de crianças como uma das formas alternativas de organização de famílias que se encontram em dificuldades socioeconômicas, mas também ressaltam como essa prática pode ser uma estratégia de sobrevivência, sublinhando a importância da rede extensa de parentes, em particular consanguíneos, entre as camadas populares, bem como das redes sociais de apoio. Essa prática caracteriza-se pelo campo de possibilidades que se instala e pelo fortalecimento da solidariedade do grupo familiar através da coletivização da responsabilidade pelas crianças (FONSECA, 2006). Já a produção de Sarti (1996) afirma que a circulação está ancorada na “dificuldade concreta de criar os filhos”, decorrente de uma situação de extrema pobreza, mas chama atenção para o que refere como “opção preferencial pelos pobres”, a autora propõe uma ampliação da noção de circulação de modo que as crianças de camadas médias e altas também sejam incluídas nesse “ir e vir”.

Embora, esse tema não seja foco desta pesquisa, cabe ressaltar que a opção pela circulação das crianças nas camadas populares nem sempre significa a quebra de vínculos e nem descaso por parte da família, mas a opção que se apresenta naquele momento, como segundo Marina, foi o caso de sua família. Depois de um longo tempo de privação do convívio com os familiares, o irmão e a avó materna buscaram o contato, viajaram até Belo Horizonte para conhecer/rever a família.

Ainda sobre a família de Marina, atualmente, a mãe trabalha como doméstica, é aluna da Educação de Jovens e Adultos na escola onde Marina atua dando oficinas no Programa Escola Aberta. O pai de Marina, classificado por ela como pardo, atualmente é aposentado. O casal teve seis filhos, quatro meninas e dois meninos. Marina é a filha mais velha do casal.

Sobre a sua infância, Marina relata:

M: *Que eu me lembre, assim, foi uma infância [ela demora para achar uma palavra para adjetivar sua infância] tranquila [pelo olhar e expressão facial, ela não parecia convicta]. Teve uma fase que a gente morava junto com a minha avó, né, e a minha mãe proibia a gente de ir na rua, também, né, desde cedo, falava, não vai pra rua não. Ai de vez em quando, quando os meus primos e a minha tia vinham visitar a gente, aí a gente ia pra rua brincar, acabava que a gente aproveitava e ia também. Aí brincava, aí minha mãe chamava a atenção, oh! Falei com vocês que não era pra ir. Mas geralmente eu ficava lá em casa mesmo, porque eu morria de medo de apanhar. Minha mãe sempre bateu muito mesmo, sabe. Minha mãe era de batê. Eu lembro que teve uma fase que a minha mãe saía pra vender as coisas, que ela trabalhava vendendo as coisas, ela fechava a porta e deixava a gente lá, as maiores cuidando dos pequinininhos, aí deixava a gente lá e a gente ficava brincando, a gente fazia arte.*

P: *E as maiores tinham que idade quando cuidavam?*

M: *Ah! Eu sou a mais velha. Eu tinha uns seis anos. Eu já olhava. Ih! Minha filha, a gente não mexia com fogo, esses negócio, a minha mãe já deixava certo, já dava café da manhã pra gente e aí fechava tudo aí, saía pra vender os negócio, aí voltava antes do almoço, arrumava comida, dava pra gente, porque toda a vida ela sempre assim, trabalhou e tal. Dessa fase, é só isso que eu lembro. Aí, quando a gente mudou pra casa da minha avó já aqui [refere-se ao bairro Rio Branco], foi quando o meu pai adoeceu, ele ficou muito doente, né, e ficou afastado do serviço, aí não tavam conseguindo pagar o aluguel, aí a minha avó pegou e trouxe, meu tio tinha um caminhão, aí fez a mudança e pegou e trouxe a gente pra casa da minha avó aqui no Rio Branco. Aí aqui na casa da minha avó é que eu fui assim aprender a brincar logo nessa fase que a gente mudou a gente brincava assim no quintal. Tinha a parte da horta, ela era toda protegida, não tinha perigo de cair bola, sabe não tinha perigo, tinha muito pé de manga, tinha pé de café, pé de fruta, nessa fase. Aí na fase que o meu pai pegou e construiu. Nessa fase que a gente mudou, a gente morava numa parte que a minha avó separou dentro da casa dela. Aí depois meu pai pegou e construiu, né, nos fundos, aí tirou, trocou a horta de lugar, a gente mudou. Aí, depois que a gente mudou que tirou a horta de lugar, o quintal ficou meio restrito assim, sabe, barulhada de menino na cabeça, as bolas nas planta da minha avó, toda vida ela teve jardim e tudo, aí nessa fase a gente já não brincava tanto mais no quintal não, a gente subia no pé de manga, quanto a isso ela não ligava não, comia manga, brincava de pique e esconde, tudo. Aí com o passar do tempo aquela convivência e tal, foi ficando mais restrito ainda, e aí a gente só brincava assim quando reunia a família.*

Aí a gente ia pro quintal brincar com meus primos quando reunia a família. Aí o que que acontece, com a convivência, o jeito da minha mãe [aqui ela muda a entonação de voz e prolonga as palavras] Meu vô tinha sofrido há

muito anos um acidente de bicicleta, eu não sei bem como que foi não, mas ele ficou meio ruim da cabeça, sabe. Eu sei que a minha mãe fala: depois que ele sofreu esse acidente, ele não, tipo assim, ele não tinha muito mais paciência que ele tinha antes, então de vez em quando ficava meio assim da cabeça, meio nervoso, meio agitado, mas eu nunca presenciei nada dele nada agressivo dele, ele só assim, humor mesmo, sabe. Mas o meu vô falava, assim, quando via a gente ficar pensando, ele falava, o que você está pensando? Pensa na vida não. Vive. Para pra pensar na vida não, senão você não vive. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Aos seis anos de idade, ela já era responsável pelos cuidados com os irmãos, mas recebia castigos físicos recorrentes. Contudo, Marina também é capaz de ter boas lembranças sempre associadas às brincadeiras infantis, mesmo que em alguns momentos elas fossem cerceadas pela avó e pela mãe. Vários são os relatos nos quais relembra os tipos de brincadeiras que fazia com os irmãos e irmãs, os momentos em que aprendeu a andar de bicicleta, entre outras aventuras. A fase de escola e o ingresso em atividades na igreja são lembrados com especial atenção, são relatos longos e detalhados que revelam o quanto a escola e a igreja foram importantes na sua trajetória. Segundo Marina, ela sempre foi uma criança muito introspectiva, tímida e medrosa, sendo a igreja e a escola os espaços em que conseguiu descobrir que era possível vencer o medo de falar em público, de expor sua opinião sobre algum assunto e mesmo de se sentir capaz para isso.

As narrativas de Marina ainda carregam outra marca muito forte: o alcoolismo em sua família. São situações de grande sofrimento para ela e que, de certa maneira, também impactou a sua relação com o ex-marido, que também fazia uso de bebida. Sobre os pais e sobre os próprios planos de futuro, quando era adolescente, narra:

Era sempre assim, uma casa sempre de muito conflito, porque os dois bebendo e brigavam, na frente de filho e tipo assim, colocava a exposição tudo, acho que a criança, cê tem que conversar com ela, mas ela não tem que sabê tudo e ficar por dentro de detalhes assim, sabe, nossa!! E a gente via aquilo e isso é horrível. Isso foi uma coisa que eu não fiz com os meus filhos. Eu falava muito assim quando eu era adolescente, quando eu crescê, eu vou me formar, eu vou fazer faculdade, vô terminar meus estudos, vô fazer faculdade, e só vou casar depois que eu fizer tudo isso, vou caçá ter meu canto próprio, vou ter minha casinha própria, oh! O tanto de língua que eu paguei, não vou casar com uma pessoa que bebe e fuma.

Aí casei cedo, não conclui estudo, tive filho cedo e casei com uma pessoa que bebia e fumava. Olha só pra você vê, só que na época de namoro e

noivado, eu não tinha tido contato com esse lado de bebida forte, olha só onde que eu conheci ele, na igreja, só tinha contato, de vez em quando e tipo assim, começamo como amigo, não foi aquela coisa de um olhando pro outro, ou fica paquerando, não. Não teve isso, pelo menos da minha parte não. Aí ficou um mês na insistência querendo namorar e acabou que e eu achei que fosse aquilo que eu tava vendo ali, né, aquilo ali. Agora eu só fui descobrir um lado dele, depois de casada. Eu vou te falar, a bebida! E é aquela mesma coisa, sempre arruma um motivo pra podê dá desculpa, não tem como, todas as pessoas que eu conheço que tem algum tipo de coisa assim, sempre arruma uma desculpa pro vício. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Marina relembra o processo de alcoolismo dos familiares e também acrescenta a mesma situação vivida pelo avô paterno. No caso do avô já falecido, ele superou a situação do alcoolismo a partir da entrada no programa AAA (Associação dos Alcoólicos Anônimos). Ela fala com orgulho do processo de superação do vício e das medalhas que o avô ganhou no AAA, para comemorar o número de anos sem beber. Lembra-se com detalhes do que ela comia, como se vestia e da maneira que se comportava, tímida num canto, ao acompanhar o avô nos dias de comemoração. Contudo, Marina não compreende a situação do vício como uma doença, mas interpreta como o exercício constante de se arrumar desculpas para continuar no mesmo processo. Atualmente, o pai ainda bebe diariamente e a mãe bebe aos finais de semana, com pequenos períodos de interrupção.

Ao falar desse assunto com seus filhos, afirma que procura tratar o problema com habilidade, relatando a verdade para as crianças, falando de maneira ponderada e afirmando que, se a avó estiver embriagada, o combinado é não ficarem na casa, mas irem embora, pois essa situação não é boa para as crianças e nem para ela que se sente muito mal. No caso do seu pai, o avô das crianças, ela não faz estes combinados, pois entende que já não há mais alternativas e afirma ter naturalizado essa condição. O mesmo tratamento não é dado para a sua mãe, ela afirma que o alcoolismo da mãe mexe mais com ela, a desestrutura e a deixa mal. Mas espera um dia que esse tormento acabe. Quanto ao ex-marido, afirma que explica para as crianças que, como os avós, o pai eventualmente excede na bebida e que é preciso ter paciência que isso vai passar.

Quanto à situação socioeconômica da família, Marina lembrando-se da sua infância afirma:

Na minha casa, a gente tinha que comer o que tinha, sabe? O que tivesse a gente comia. Tipo assim, minha mãe comprava o que ela podia dar pra gente, então a gente cresceu comendo verdura, legumes, a carne não era muito frequente, mas também ela arrumava jeito de ter pelo menos um frango de domingo. Mas a gente não reclamava disso não, sabe? (Diário de Campo, 25 de maio de 2012).

Com relação aos dias de hoje, Marina relata ter passado recentemente por muitas privações materiais. Atualmente, não tem um trabalho com registro em carteira, mas desempenha várias atividades para conseguir sustentar a família, dentre elas, vende *lingerie*, ensina o dever de casa para duas crianças da vizinhança, trabalha como oficinaira no Programa Escola Aberta da Rede Municipal de Educação, é babá de um sobrinho e, nos últimos meses, passou a fazer parte do Programa Bolsa Família. Quando conheci Marina, sua renda era de R\$ 200,00 (duzentos reais mensais) e ela e as crianças passavam por muitas necessidades, a separação era recente.

Marina foi casada durante dez anos, mas o casamento se desfez e sobre a pensão alimentícia que deveria ser paga pelo ex-marido relata:

Eu não tô recebendo a pensão dele. Que, no caso, por causa dos meninos, eu podia tá saindo daqui. Futuramente eu tenho que sair daqui, encarar um aluguel qualquer coisa, tipo a pensão dos menino e eu comprando as coisas dos menino, aliviaria o meu lado pra mim tá, podendo pagar o aluguel, alguma coisa assim, futuramente, né? Mas tirando isso, graças a Deus, Deus tem colocado as alternativa na minha vida, e tá dando pra eu me desdobrar.(Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

No mês de julho de 2012, o ex-marido havia conseguido um trabalho e começou a contribuir com a pensão alimentícia. Também recentemente realizou duas visitas para os filhos, o que deixou Cida, sua filha, muito alegre.

Marina se desdobra para conseguir o sustento da casa. Em breve, terá que sair do local onde mora, pois é uma casa cedida pelo ex-sogro que colocou o imóvel à venda. No seu dia a dia, conta com uma rede de apoio, o irmão ajuda eventualmente com cesta básica que ganha no seu trabalho, olha um sobrinho para uma das irmãs trabalhar, a qual contribui trazendo frutas e outros alimentos. A sua mãe também auxilia nas despesas adicionais como no pagamento das prestações de seus óculos ou mesmo em outras situações de emergência, como dentista das crianças, por exemplo. Ela utiliza sempre os serviços do posto de saúde

do seu bairro, mas o tratamento dentário tem sido demorado, e segundo ela, apesar de ter conseguido uma vaga para ser atendida na UFMG, é preciso extrair os dentes do filho para a colocação do aparelho dentário. Por enquanto, não havia conseguido a vaga de extração no Posto de Saúde do seu bairro.

Em todas as suas narrativas, ela pareceu reconhecer o valor dos apoios financeiros, das ajudas recebidas. Entretanto, sempre menciona certo incômodo, com a situação vivenciada, inclusive enfatizando que pretende interromper o recebimento da bolsa-família assim que sua situação financeira se estabilizar.

Além dos irmãos e da mãe, Marina conta com o auxílio de uma amiga e vizinha, que reveza com ela a execução de atividades de buscar os filhos na escola, ficar com as crianças quando os adultos precisam sair. Marina e a vizinha são muito amigas, compartilham as dúvidas, angústias e alegrias que acontecem no cotidiano.

Sobre a separação, diz ter sido um processo traumático. Ela e o ex-marido namoraram por três anos, noivaram e, quando estava noiva, engravidou. Ficou casada durante 10 anos. Logo que se casou, interrompeu os estudos, no ensino médio, pois trabalhava, precisava de disposição para cuidar da casa e do filho que iria nascer e, segundo ela, não contava com o incentivo do ex-marido.

O casamento não deu certo e o casal se separou. Sobre a divisão dos bens, ela afirma:

***M:** Depois que essa mudança que a minha vida teve, eu ainda não consegui colocar as minhas coisinhas do jeito que eu gosto.*

***P:** E que jeito que você gosta?*

***M:** Eu gosto de tudo separadinho e tudo no lugar certinho. Só que como teve a separação, igual, esse guarda-roupa e essa cama, é pra ele levar, e ele não leva. Tá fazendo pirraça, e não leva. A cama eu tirei do quarto porque tava entulhando lá sabe. Aquele quarto é muito úmido, muito fechado, não bate sol, né? A parte de lá da casa da minha ex-sogra é toda fechada, tem um escada lá que é toda fechada, não bate sol nem nada, é muito úmido. Esse negócio tá ficando pirraçado, porque pra mim, coloquei aqui, tá feio, tá enfiado, mas não tem problema, não. Ficou com um espaço lá pros menino brincar, sabe.*

***P:** Como vocês fizeram a partilha?*

M: Lá na hora teve a divisão, por ele, ele queria deixar tudo comigo, porque já que não deixou um bem, imóvel, ele queria deixar tudo, mas eu não aceitei, por mim eu preferia muito mais um bem, imóvel, do que ...// ficaria mais despreocupada, porque o resto minha filha eu compraria em suaves prestações. Eu não fazia questão. Mas assim, o quarto dos meninos eu fazia questão, porque o quarto dos meus filhos, né? Aí na divisão ficou pra ele, a cama e o guarda-roupa, sabe. Só que ele fica pirraçando agora, sabe? E não leva.

T: E você dorme aonde agora, Marina?

M: Às vezes eu durmo aqui [ela aponta para o sofá], às vezes eu durmo com a Cida, às vezes eu durmo com Gabriel. Oh! Tânia, eu não vou querer deitar, [aponta pra cama desmontada que fica na frente da casa], cê acha!!! Nem no quarto eu ia gostar de deitar. Quando eu tirei essa cama de lá foi a melhor coisa que eu fiz. Sabe...num tem como, cê vai ficar no lugar em que ..., não tem clima.

Nôoo isso é o de menos, só a tranquilidade que eu tô tendo, assim!!! (Diário de Campo, 20 de maio de 2012).

Nota-se que as condições materiais de Marina ainda são bem difíceis. Atualmente ela dorme com as crianças ou no sofá, mas afirma que essa situação é provisória. Ela tem sempre uma visão muito otimista e esperançosa da vida. Contudo, em momento algum, cogita a ideia de usar a cama do casal que está desmontada, mas disponível, entendendo-a como um símbolo de algo que não deu certo, que a faz reviver as lembranças difíceis, incluindo as de violência doméstica, que sofreu durante a convivência com o ex-marido.

Quando indagada a relatar sobre a sua concepção de família, ressalta o valor de pessoas consideradas como família, mas que não possuem um laço sanguíneo. São destacadas a proximidade e afinidade, com a amiga e vizinha que a auxilia nas atividades do dia a dia.

M: Ah tá, família pra mim, vamos ver. Bom, família pra mim é tipo assim aquela que realmente está ali. Junto, está crescendo. Compartilhando os momentos e os valores. Tipo assim, realmente, um cuida do outro sabe. Mesmo assim quando não está muito próximo, muito perto assim, mas sempre arranja um jeitinho de saber como é que está. De conversar. Sabe, de tipo assim, unir, chorar junto. Dá risada junto. É complicado, né? Porque cada um tem uma coisa, uma atividade diferente. Então, tipo assim, é difícil você reunir todo mundo, mas família pra mim é aquela que está ali mesmo. Que está junto que não fica tipo assim, que você vira as costas e fica te jogando na cruz sabe. Eu acho que família é aquela que está ali. Tipo assim é sincero com você. Tipo assim compartilha mesmo nos momentos. Sabe está junto ali mesmo. Igual quando houve esse negócio da separação e

tudo, é pra mim descobrir pessoas que realmente assim deu apoio. Falou assim: oh eu estou junto com você. Realmente a gente não quer isso né? Mas se você decidiu isso, eu estou junto com você. Igual a Lu [vizinha], a Lu não é... não é assim... eu descobri nela, tipo assim, uma pessoa de uma família. Assim ela pra mim faz parte da minha família, ela não tem é parentesco nenhum comigo. Mas ela eu considero família. Porque tipo assim, me deu apoio. Não me deixa, me jogou pra cima. Sabe, falou assim, vamos lá. Faz mesmo, corre atrás. Faz um curso sabe. Nós duas, e tipo assim uma ajudando a outra e tudo(...) Eu acho assim super importante, então mesmo não sendo sanguíneo tem pessoas que não tem parentesco nenhum e são muito mais famílias do que pessoas que tem parentesco.

P: Hum, hum.

M: Assim, sabe? Família pra mim é isso é aquele que está junto. Sabe, que você pode contar. Ou que você pode sabe... isso pra mim é família. (Entrevista, 23 de agosto de 2012).

A categoria família revelada pelas mulheres dessa pesquisa pode ser entendida quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto (SZYMANSKI, 2001). SARTI (2003), conforme já mencionado, focaliza a família pensada como uma ordem moral, como referência simbólica, ou seja, a família constitui o espelho que reflete a imagem com a qual as pessoas ordenam e dão sentido ao mundo social – referencial que é adotado nesse estudo.

Ao analisar os depoimentos de Marina e Vânia, sobre as relações vividas no seu cotidiano é possível dizer que ambas vivem situações muito próximas a essas duas concepções de família. Ainda sobre família, Marina afirma que é aquela que alerta, que ajuda a pensar e a enxergar a realidade com mais clareza, aquela que aciona seu lado racional:

Então, tipo assim, família pra mim é aquela que está ali. Sabe sempre assim te dando apoio. Que por mais que não seja a favor fale assim: - Oh! Eu não acho isso certo por causa disso e disso. Lógico que você vai ficar meio assim decepcionada porque você queria que passasse a mão na cabecinha né.(rsrsrs) Mas assim é bom que te acorda pro lado que você não viu, porque eu acho que as vezes a gente fica cego.Com tanto problema, com tanta coisa que a gente fica meio cego assim. Perde um pouco a razão. Então se tem uma pessoa que te traz pra razão de novo. É sempre bom sabe. Por mais que, tipo assim, na hora você fala assim, você fale não e tal, você discorde. Mas na hora que senta e pensa você vê: Não realmente foi bom fulano ter falado isso comigo. É realmente eu tenho que pensar melhor nisso. Correr mais atrás disso sabe (Entrevista, 23 de agosto de 2012).

Marina também afirma que há diferenças nas afinidades que se estabelecem na família por parte de mãe e por parte de pai. Pondera que, por parte de pai, observa certo preconceito e descaso pela origem social do seu núcleo familiar:

M: Sempre assim tendo aquele preconceito porque a gente foi os mais humildes né, que moravam no lote da minha avó. Tipo assim sempre fazendo aquela coisa de narizinho assim. Mas dando um de humilde, na verdade não era. Aquela hipocrisia sabe. Então tipo assim ali eu não senti família. Sabe, na família paterna do meu pai, eu não senti...nunca...nunca...família. Um gesto assim de venha cá eu vou te dar apoio. Eu vou te dar força. Nunca. Nunca. Por incrível que pareça, nunca. Do lado da minha mãe, tipo assim, a gente não tinha muito contato próximo. Mas sempre a gente se via. Mas era uma coisa totalmente diferente. Uma coisa acolhedora sabe, eu não sentia isso do lado da família do meu pai. Um... um... sabe, um acolhimento. Sabe aquela coisa. Sempre aquela coisa de boca pra fora sabe. Não da minha mãe. Você sente assim na fala da pessoa assim. É igual o meu tio agora eu encontrei ele mais a família dele na festinha do Enzo [sobrinho], que eles foram e tal. Você sente no olhar. Até a minha tia que casou com ele recentemente, você sabe, você sente no olhar que aquela pessoa está feliz de te ver. Sabe? (...) Aquele brilho. Aquele sorriso que nem mesmo com a boca fechada você sente aquele sorriso sabe. Aquele abraço sabe. Nossa é totalmente diferente. Sabe é totalmente diferente. Então, tipo assim, família pra mim é aquela que está ali. Sabe sempre assim te dando apoio.(Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Ainda sobre sua família, diz sobre aprendizagens e valores que aprendeu com cada pessoa,

Da criação, do que que eu tirei de cada um? É o que que eu absorvi da minha avó, como cuidar de plantas. O que eu absorvi da minha mãe sempre batalhadora, correndo atrás. O lado religioso dela. O meu pai trabalhador. Eu falo assim sabe, de cada um da minha família eu absorvi alguma coisa. Eu não lembro tudo, mas, eu sei que eu tirei alguma coisinha de cada um eu absorvi (rsrsrs). (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Sobre as aprendizagens, assim como Vânia, Marina fala das aprendizagens humanas, mas também faz relatos de aprendizagens escolares, lembra-se de aulas, de assuntos abordados na escola e diz ter aprendido muito no ambiente escolar.

Marina foi aluna da escola onde atualmente estudam seus filhos e que faz parte dessa pesquisa. Ela mantém uma relação de afeto pela escola, tem lembranças muito positivas do seu percurso escolar e procura compartilhá-las com as suas crianças. Segundo ela, sempre foi boa aluna, buscando ter bom desempenho escolar. Não podia contar com a mãe ou outros membros da família, todos com pouca escolaridade, e afirma que sempre procurou

informar que o pai a visitou. Segundo Marina, foram momentos tensos tanto para as crianças como para ela que já vive a mesma situação com os seus próprios pais. De acordo com Marina, os filhos não falam sobre o ex-marido e ela procura deixar o tempo passar, mas deseja que o ex-companheiro aproxime-se das crianças, mas a partir do monitoramento dela.

Quanto ao pertencimento racial de sua família, verbaliza sentir um incômodo quando tocamos nesse assunto, conforme é possível ver nos diálogos a seguir. Sobre os seus irmãos e irmãs e seu filho, pode-se observar:

M: *Tenho uma irmã com 30 anos, acho que ela é parda. Uma outra irmã que é branca, porque meu pai é branco, mas ele ficou pardo com o tempo. Porque quando ele trabalhava pegava muito sol, e ele foi ficando todo pintadinho, sardentinho e, assim, atualmente ele é pardo. A minha irmã de 28 anos é branca. Tem uma de 25 anos que é parda também. Já o meu irmão de 24 anos é branco. **Ai que ruim isso!!!** E o que tem 33 – ele é igual o outro irmão, difícil de falar se é branco ou se é pardo. Porque eu considero branca tipo quando você vê até as veias. O branco pra mim é a pessoa que você vê um branco mesmo na pessoa, né.*

P: *E o que você considera pardo?*

M: *Uma pessoa mais morena assim, que branco, que apresenta mais cor.*

Ai Tânia que chato,!!

P: *E você Gabriel?[chamo o filho de 11 anos para a nossa conversa]*

Gabriel: *Ah! Eu não sei.*

P: *Como você acha que você é? Pode usar a sua forma de falar.*

Gabriel: *Pardo.*

P: *O que é pardo?*

Gabriel: *Pardo é porque eu não sou nem muito escuro nem muito claro, por isso, eu sou pardo.*

M: *A definição dele é melhor que a minha. (Diário de Campo, 25 de maio de 2012- grifo meu)*

Quanto à vivência de racismo em sua família, afirmou nunca ter vivido tais situações, contudo, em nossas conversas naturalmente algumas lembranças surgiram, dentre elas,

destacaria duas: a primeira uma situação vivenciada com a tia, irmã de seu pai, pois Marina quando ainda adolescente namorou um rapaz negro.

Mas eu sei que quando eu arrumei meu primeiro namorado sério, ele era moreno, aí o que acontece, eu conversando com minha mãe, ela me disse: – Ah! Marina, eu acho que você vai ter que terminar com ele, porque sua tia tá falando demais, do menino por causa da cor dele, aí ficou pondo defeito no menino por causa da cor dele, aí fica pondo defeito no menino porque ele é moreno. Ai eu acho que não vai dar muito certo não. Depois ela voltou e falou, assim: ó, num liga pro que eu falei não. (Diário de Campo, 25 de maio de 2012)

Marina não terminou com o namorado, pois, segundo ela, os pais deram o apoio de que precisava para manter o relacionamento. Posteriormente o namoro se desfez por outros motivos e ela veio a se casar com o pai de seus filhos também classificado por ela como pardo. Seu ex-marido é filho de mãe branca e pai negro.

Outro relato expressivo, sobre as situações de racismo na família:

Não, pra você ter uma noção, meu primo, eu não sei se ele é divorciado não, mas ele é separado, filho dela [da tia que foi racista com seu namorado]. Diz minha mãe que teve um dia que ele chegou lá com a namorada, e a namorada é negra mesmo, e apresentando pra minha tia. E eu disse: – Mãe, eu dava tudo pra ver essa cena. Pra mim ia ser comum, normal, mas assim ver ela, o que ela ia fazer.

A irmã dela, da minha tia, minhas tias são todas misturadas, ela é considerada uma índia negra, a unha dela, o cabelo era pretinho, lisinho, lisinho, pretinho, pretinho, a coisa mais linda. A cor dela negra linda, assim, sabe/ A feição dela a coisa mais linda, você precisava ver, a coisa mais linda. Irmã dela, irmã dela, é branca. Olha só pra você ver. Mesmo que tivesse diferente, é irmã. Saiu da mesma mãe, não é? (Diário de Campo, 25 de maio de 2012)

É interessante ver a clareza que Marina tem sobre os limites e potencialidades dos seus pais. Nesse caso do namorado, destaca e elogia a postura dos pais valorizando o quanto eles contribuíram com a sua formação e sua leitura de mundo, aberta para as diferenças e para a diversidade de uma maneira mais geral.

Procurei conversar com Marina sobre o seu pertencimento racial e verificar a forma como vê os casamentos inter-raciais na sua família. Ela pareceu ter pouca proximidade com o assunto e sobre isso ela responde:

M: Ah! Esse interracial não influenciou na maneira como eu me vejo e vejo meus filhos. De maneira nenhuma . É assim, assim... Ver só porque eles são assim, se for olhar pelo lado de cor de pele não. Mas assim, eu acho que me influenciou no modo de ver que é normal. Porque eu sempre tive contato desde pequena e isso pra mim é normal. Desse ponto de vista, pra mim influenciou ...

P: Você me contou que na sua família tem vários casamentos inter-raciais né? Isso influencia na sua forma de se perceber e de perceber a identidade racial das suas crianças? Se influencia, você me conta por quê. Se não influencia, por quê?

M: Não! Não me influencia não. Nesse ponto aí não me influencia não. Mas isso pra mim, agora vejo que isso trouxe pra mim... tipo assim, o meu pensamento de hoje. Porque eu sempre convivi com isso e isso pra mim sempre foi assim normal, natural. Sempre bem visto e tal. Os meus primos. A minha prima, minhas tias, meus tios. Pra mim, normal assim, sabe? Pra mim não influenciou não. Do ponto de vista, se é isso mesmo que eu estou entendendo. A gente já conversou muito sobre isso, mas não me influenciou não. (Entrevista 23 de agosto de 2012)

Marina expressa, ao seu modo, a influência positiva que o contato com as diferenças desde a infância lhe possibilitou. Contudo, é importante ponderar que nem sempre as trajetórias das pessoas, sejam negras ou brancas, são dessa maneira. Muitas pesquisas denunciam o peso que a formação familiar exerce na constituição dos sujeitos, nem sempre educados e socializados para a igualdade.

Sobre a sua identidade racial, diz:

Eu me percebo parda porque eu me vejo parda quando eu olho no espelho. Quando eu olho pra mim. Eu me vejo parda. Eu é... a minha cor é. Cor pra mim é parda. Esse negócio é chato ter que ficar definindo cor. Que eu detesto, você já sabe. (rsrsrs) Mas a cor que eu me vejo é parda. Não só pelo fato de eu ter visto. Igual eu te falei que eu vi na certidão de nascimento minha, na época, estava escrito parda. Mas assim antes, quando eu era pequena, eu não falava parda. Eu falava que eu era morena. Eu falava que eu era morena clara. Porque eu não tinha essa definição, esse conhecimento de parda. Então, eu falava que eu era morena clara. Qual a sua cor? Morena clara. Aí, meus colegas riam de mim na adolescência porque eu falava que eu era morena clara. E eu não aguentava virar e falar que eu era branca, porque eu não me vejo branca, eu me vejo parda. Agora a definição é parda, né? Então eu me vejo parda e elas ficavam rindo. – Que morena clara, não existe isso não. Eu falei: – Gente, olha pra mim, não tem como eu ser branca não. Eu sou... é pelo que eu me vejo sabe. Eu me vejo parda. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Marina não se vê branca, mas também não se vê negra; tal qual Vânia, ela também assume a ambiguidade que a categoria parda traz e também baliza o seu pertencimento racial pelo critério fenotípico.

Ao longo da configuração do processo de classificação racial, a relação raça e cor foi se consolidando a ponto de, oficialmente, encontrarmos hoje consolidadas cinco categorias de cor no censo³⁴ demográfico, legitimadas e adotadas pelo IBGE: preto, pardo, branco, amarelo e indígena.

³⁴ Para compreender como e por que esses conceitos são usados ainda hoje, reportamos à conceituação utilizada nos censos brasileiros. Em 1872, ocorreu o primeiro recenseamento geral da população brasileira. O quesito cor era subtópico da classificação das condições sociais: livres e escravos. Os termos escolhidos para classificar a cor da população eram: branco, preto, pardo e caboclo. Os pardos eram compreendidos como resultantes da união entre brancos e pretos; já o caboclo envolvia os indígenas e seus descendentes. Lembrando que os termos branco, preto e pardo são cores e caboclo possui origem racial. De acordo com PIZA e ROSEMBERG (2002), houve um critério misto de fenótipo e descendência para a caracterização racial da população. Em 1890, ocorreu um segundo censo geral e foram publicados dados sobre cor somente para a população geral e por estado civil. Utilizou-se os termos: branco, preto, caboclo e mestiço. O critério misto foi novamente utilizado e, nesse caso, “mestiço” foi usado referindo-se exclusivamente ao resultado da união de pretos e brancos; e caboclo, vinculado à descendência. De acordo com PIZA e ROSEMBERG (2002), o termo mestiço refere-se à cor, mas em alguns documentos do século XVIII, pode-se encontrar a condição do mestiço (mulato) vinculada a um critério de descendência. Os censos de 1900 e 1920 não incluíram cor em sua coleta de dados. Já a coleta de 1940 é considerada a “idade de ouro” dos censos nacionais, foi o primeiro que atribuiu à população brasileira as cores branca, preta, parda e amarela, deu início à inclusão de quesitos especiais sobre a população feminina (fecundidade, mortalidade). A partir desse censo, os termos não mais variam. Em 1950, seguiu-se os critérios das cores usado em 1940. Em 1960 e 1980, explicitaram apenas a classificação estabelecida para a coleta. Em 1970, não coletou-se a cor, nem foi explicado o motivo. Assim, nota-se que nos recenseamentos oficiais brasileiros, o termo “mestiço” foi utilizado pela primeira vez em 1890, definido como a união entre negros e brancos. Todavia, o termo mestiço é antigo, sendo anterior ao pensamento brasileiro e que, em razão de mudanças paradigmáticas, foram se transformando. Munanga (1999) estudou de forma bastante precisa o fenômeno da mestiçagem sob a perspectiva de uma história das ideias. Na sua obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil (1999)*, destaca que a mestiçagem, do ponto de vista populacional, é um fenômeno universal, e as diversas denominações, apesar das diferenças, situam-se no campo do visível, são categorias cognitivas, largamente herdadas da história da colonização. Munanga (1999) demonstra que, nos dicionários e enciclopédias do século XVIII, as dificuldades de se encontrar um termo geral capaz de recobrir a diversidade dos casos de hibrididade. O termo “mestiço” é reservado somente à mistura espanhol/índio e o termo “mulato”, à mistura branco/negro. Contudo, o termo “mulato” (do espanhol *mulo*) tem conotação mais pejorativa do que o termo mestiço, posto que, no século XVIII, os índios tinham certa revalorização por meio do mito do bom selvagem de J. J. Rousseau e da atuação das civilizações Incas e Maias. Mais tarde, há certa evolução da enciclopédia e seus suplementos, caracterizada pela passagem de uma concepção negativa (a hibrididade animal, consequência da imoralidade de alguns brancos) para uma concepção positiva (o mestiço considerado fisicamente mais vigoroso). Para Munanga (1999), essa versão positiva se deve a motivos

As discussões sobre as políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas negras – consideradas como o conjunto daquelas que se autoclassificam como pretas e pardas - e que passaram a ocupar um lugar público nas discussões da sociedade a partir de final dos anos 1990 e, inclusive, vêm se tornando políticas de Estado por meio da adoção de cotas raciais nas universidades públicas e em alguns setores sociais, trouxeram maior visibilidade dessas categorias de cor para a sociedade mais ampla, para as chamadas pessoas comuns. Pode ser que a classificação racial que Vânia e Marina adotam, ou seja, parda, seja resultado desse momento histórico que vivemos nos últimos anos. Talvez o pardo, como forma de classificação das pessoas fruto da mestiçagem de negros e brancos esteja se tornando cada vez mais parte do discurso de classificação sociorracial e pertencimento racial das pessoas.

Ao ser indagada sobre os filhos e a relação que ela estabelece entre os casamentos inter-raciais da sua família e o preenchimento da declaração de cor das crianças na escola, Marina afirma:

Eu identifico é pela cor que eles são. É pela mistura minha e do meu esposo mesmo. É pela genética. Pela herança genética mesmo. Pela cor que eu olho pra eles e vejo. Mas não influencia pelo fato de tipo assim, eu ver um e outro. E virá e falar: – Não porque eu tenho parente assim, assim. Não, tem herança genética. Mas é a cor que eu vejo neles. Eu olho pra eles e vejo a cor e aí pronto. É a cor que eu vejo neles. Não influencia não. (rsrs) É daquele jeito que eu te falei mesmo. (rsrsrs) (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Quanto à sua filha Cida, a criança afirma ser branca, igual a sua tia, irmã da Marina. Ela também demonstra saber que o seu tom de pele é mais claro do que o da melhor amiga que é negra. Isso pode ser visto inclusive nos seus desenhos, conforme pode-se perceber na representação a seguir:



FIGURA 3 – Representação da escola e dos (as) amigos (as), por Cida.

Fonte: Diário de campo, 15 e 22 de abril de 2012

Marina ressalta, em vários relatos, que não há diferenças, que não as observa ou mesmo que é uma questão de herança genética. Sobre esse assunto, Kabengele Munanga chama a atenção:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: ele exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído na construção e na expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 1994, p. 21)

No Brasil, os sujeitos pardos, dependendo de sua aparência física ou situação social, podem ser considerados brancos, como é o caso de Marina. Inclusive, tal fato é mencionado por ela, ao relatar que uma de suas colegas, mãe da melhor amiga de Cida, a alerta para essa questão, dizendo que Marina sente menos o peso do racismo justamente por ter uma pele mais clara. Marina informa em entrevista que essa colega vive situações de racismo e discriminação, em função de apresentar mais características fenotípicas que a classificam socialmente como negra.

É importante lembrar que, nas relações raciais e na cultura brasileira, o branco é considerado o ideal, a norma, o valor por excelência. Atualmente os estudos da branquitude (PIZA, 2002; BENTO, 2002), tratam da necessidade de se compreender a questão racial a

partir do branco como criador, agente e reproduzidor da teoria e prática do racismo; e, de outro lado, a brancura como o silenciamento e ocultamento do padrão implícito que rege a reprodução das relações raciais discriminatórias. Tais estudos ampliam e aprofundam a percepção da construção social e psicológica das identidades na sua dinâmica de interrelacionamento. É um deslocamento de análise do sujeito dominado para a dinâmica da constituição das relações entre grupo, mediada pela ideologia da supremacia branca e pela agência tanto do branco quanto do afrodescendente como sujeito histórico (NASCIMENTO, 2003).

Sobre a separação, Marina enfatiza que de certa maneira está bem melhor sem o ex-marido afirmando:

De certa maneira, eu não senti muito, não [ela se refere à separação], porque [o marido] era uma pessoa assim, bastante ausente em casa. Assim, em apresentações [das crianças na escola] às vezes, ia. Mas ausente assim, de sentar pra comer todo mundo junto, de ficar na sala pra poder compartilhar um programa que todos gostavam, um filme que todos gostassem, sabe. Era meio complicado (Diário de Campo, 20 de maio de 2012).

Ela acrescenta:

Então eu não senti muito, assim, porque não tinha compartilhamento das coisas, não tinha essa cumplicidade dentro de casa. Mas isso pra mim não fez diferença. Final de semana mesmo, raramente ele chegava aqui e chamava os meninos pra brincá. Em questão de educação, sempre fui mais eu também. Tipo assim, quando ele sentava pra conversar, ele passava uma hora, duas horas conversando, e nisso os meninos ficavam até impaciente. Gabriel, nooosssa!! Ficava assim, uuuhhhrrumm! [ela imita, com os pulsos fechados, o nervoso do filho]. E se você me pedir pra parar pra pensar assim, não tem aquela coisa, não tem. De vez em quando perguntava pros meninos como é que tava indo na escola, mas não era aquela coisa, assim. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012).

Sobre a participação do ex-marido nas finanças da casa, diz:

No financeiro também de certa forma não tá fazendo falta nenhuma, porque quando ele trabalhava e eu não trabalhava, ele ficava comprando as coisas picada dentro de casa e eu sempre tive que me virá. Sempre tive que me virá pra poder comprar uma calcinha, pra mim, pra poder comprar uma roupa pros meninos. Eu sempre tive que me virá, sabe, ele nunca foi de ficar preocupando com isso, não. Então não tá fazendo falta, sinceramente, não tá. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012).

Ela conta que sempre fez vários “bicos” quando não estava trabalhando em local fixo. Ainda sobre o ex-marido e a separação, ela avalia:

Eu acho que com o passar do tempo, foi decaindo, não tinha mais aquela coisa junto nem nada, então, quando a gente realmente separou, pra mim não fez diferença, sabe pra mim sinceramente, não tá fazendo falta nenhuma. Foi uma desilusão muito grande que eu demorei muito a decidir. Eu acho que eu até esperei muito para tomar a decisão. Eu não esperei a ponto de piorar a situação, não. Mas no dia a dia não é fácil (Diário de Campo, 20 de maio de 2012).

Foi possível verificar nos relatos de Marina que, mesmo com a presença do marido, ela já sustentava sua casa e esse fato, dentre outros fatores, colaborou na decisão de se separar. Todavia, quando questiono se houve algum motivo especial para a separação ela dirige o olhar para um ponto distante como se pudesse ver as situações dolorosas e responde:

O diálogo foi parando de acontecer. Na maioria das vezes foi com bebida, mas teve dias também que ele alterou [reagiu com agressão]. Engraçado, quando não tava embriagado dava pra ter conversa. Não sei se você já passou por alguma experiência assim, mas não tem como conversar. Porque a pessoa que está embriagada, ela está com toda aquela revolta e ela pega aquele momento pra jogar pra fora e é no primeiro que aparece, e no meu caso, era em mim. Porque lá com os colegas dele era bebê, era rir, era compartilhar aquele momento e tal e quando chegava em casa, punha tudo pra fora, não tinha como conversar, eu nem olhava pra ele. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

Ela ainda avalia:

Quando eu falo, eu sinto leve, não faz diferença. Na minha opinião, eu acho que, eu que não dei sorte mesmo, ou é que eu tinha que passar mesmo, sabe. Se tivesse sido outra história seria muito bom. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

Quando indagada sobre ter novos relacionamentos, diz:

Pra mim, eu acho que não, sabe. Mas assim, pode acontecer, mas eu não sei se eu vou me entregar igual eu me entreguei no meu namoro, no meu casamento. Hoje acho que eu vou ficar sempre com um pé atrás. Não sei se eu vou ficar segura, mas não dá pra prever. Não sei. Com tanta coisa hoje pra poder resolver. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

Os relatos de Marina e de sua família nos remetem aos estudos de Hita-Dussel (2004) e Woortmann (1987). A partir de um estudo etnográfico realizado com famílias matrifocais em

um bairro da cidade de Salvador/BA, Hita-Dussel (2004) pontua que as organizações familiares nesses domicílios são marcadas pela ampla rede de relações sociais que se estabelecem entre vizinhos e parentes, mediadas pela matriarca desses domicílios. É através delas que as relações se mantêm e são controladas. As mulheres, nesses contextos, são as grandes propagadores dessas redes, uma vez que possuem as funções do cuidado da casa e dos filhos. Aos homens, também cabe a função de provedor. Contudo, a autora mostra que, embora esse tipo de modelo faça parte das expectativas de algumas de suas entrevistadas, na prática, a situação é muito diferente. As relações sociais da família são centradas nas mulheres e nas suas redes de parentesco. As precárias ocupações laborais que os homens nos contextos analisados ocupam, associados ao desemprego e a problemas de alcoolismo, à traição e violência doméstica fazem com que as mulheres sejam as principais responsáveis pelos domicílios. Nesses contextos, segundo a autora,

[...] o homem perde toda sua força, não é ninguém no mundo da casa ('O terreiro onde galo não canta') e não é ninguém no mundo da rua ('um explorado no sistema de mercado de trabalho'), fica deslocado do seu papel central de provedor que lhe outorga autoridade. (HITA-DUSSEL, 2001, p. 36).

Esses achados corroboram Woortmann (1987) em um trabalho que fez com mulheres pobres chefes de domicílio que vivem também em um bairro de Salvador/BA. Para o autor, as fortes características matrifocais encontradas correspondem à não fixação do modelo patriarcal nessas comunidades, devido às dificuldades financeiras e à incapacidade de os homens atuarem como provedores das suas famílias. Às mulheres, então, cabe essa tarefa. Entretanto, pode-se perguntar se realmente o modelo patriarcal não se fixou nessa comunidade ou se ele existe e não pode ser exercido devido aos problemas de inserção laboral enfrentados pelos homens.

No caso do relacionamento de Marina com o ex-esposo, ela ressalta o fato de não poder contar com a figura masculina, assumindo toda a responsabilidade na criação e no cuidado dos filhos. Pareceu-me que Marina foi, ao longo do tempo, desistindo de cobrar uma corresponsabilidade do companheiro no cuidado com as crianças e com ela própria, apesar de a presença do companheiro ser apontada por ela como importante.

Quanto ao exercício da paternidade, assim como o da maternidade, são elementos de afirmação e transformação da identidade de gênero. Ser mãe e ser pai, dessa forma, transcende o aspecto biológico da questão, porque são vivências significadas socialmente e atravessadas pelas relações de gênero. A paternidade é, assim, um fato investido de significações sociais: é elemento de construção das funções paternas, naquilo que é definido como próprio do masculino, a afirmação do lugar do homem na família.

Sobre a condição de mulher, relata:

Bom, a mulher ainda tem aquele aspecto assim, frágil. Mas igual eu vi na TV, a posse da primeira mulher no tribunal da justiça eleitoral, e ela é bonita, ela passa uma segurança. Esqueci o nome dela. Eu já era fã dela. Ai eu fiquei toda assim, sabe. Nossa! Primeiro a Dilma presidente, agora, ela, depois de 80 anos que as mulheres adquiriram o direito a votar no Brasil. Nossa, eu gostei demais, sabe, então tipo assim, eu vejo que é aberto, mas ainda a mulher é muito discriminada. Assim, as pessoas vêem a mulher como frágil, eu acho, e ao mesmo tempo assim, na minha atual situação, eu acho que muita gente acha eu, mulher, incapaz. Mas, assim eu vejo o povo dando muita força também. Mesmo a mulher tida como frágil, não sei como eu vou passar isso, tipo um ser inferior, assim, submissa, palavra que eu detesto. Teve uma vez que um testemunha de Jeová veio falar que mulher tem que ser submissa, aí eu falei: – Eu respeito você, eu respeito a sua religião, mas não fala pra mim que mulher tem que ser submissa pra homem, não, porque eu não vou concordar com você. Aí ele pegou a bíblia, leu pra mim lá, e eu falei: – Mas eu penso diferente de você, não vai dá. Eu acho que os direitos são iguais, todos os dois têm que entrar num acordo. Eu falei: – Não, eu não concordo, sabe, eu não concordo.

A pessoa vai lá e vai fala A, B e C e você tem que falar, A, B e C. E na hora de dormir você tem que tá ali. Eu não concordo, eu sou terrível, eu não concordo. Eu falei: – moço, muito obrigada, mas nós dois não vamos dar certo aqui. Eu não concordo mesmo, eu acho que são direitos iguais mesmo, são os dois, tipo assim, o mesmo que um pode fazer, assim, igual esse negócio que o homem solteiro pode namorar pegar várias na noite, e a mulher não pode pegar porque senão ela vira galinha. O homem também é um galinha. Tipo assim ele pega todas. Eu acho que é feio tanto pra mulher tanto pro homem. (Diário de Campo, 06 de maio de 2012)

Eu pergunto se ela se acha frágil, e ela diz:

Às vezes eu sozinha comigo mesma refletindo, sobre algumas coisas, eu me acho. Mas são meio assim mesmo assim na TPM [tensão pré-menstrual] já melhora, passa. Mas assim, no aspecto de encarar, eu me vejo forte, sabe, porque a gente tem que dá a cara pra bater, mesmo, né. Não adianta você ficar no cantinho e acho que a pior coisa é você ficar querendo que os outros

tenham dó de você. Oh! Tadinha... Que tadinha o quê!! É mais fácil você falar, não vamos levantar, bola pra frente, vamos lá vamos correr atrás, do que ficar uuummh!! Chorando. Mas assim, eu sou muito emotiva, assim nesses pontos de chorar, dependendo, eu choro muito, mas também não fico sentada, ai me ajuda, ai minha vida(...) Sabe, eu de-tes-to isso. (Diário de Campo, 06 de maio de 2012)

Ainda sobre ser mulher, afirma:

Mulher pra mim é tipo assim, você ter uma folga pra si. É você se cuidar. Você se olhar no espelho. Se sentir feminina. Se sentir: Nossa eu estou uma gata! (rsrsrs) Mulher pra mim é isso. É tipo assim não se entregar só por causa da situação ou tipo assim teve algumas épocas que eu fiquei pensando: – Ah, não vou ficar fazendo isso não. Ficar, é arrumando unha. Cuidando de cabelo. Assim só fazer o básico, né? Porque os outros podem ficar falando, né. Mas não, eu vi que a gente tem que se valorizar também como mulher. A gente tem que se sentir mulher, tem que se cuidar mesmo. Tem que ficar arrumadinha, bonitinha. Por mais que eu não pretendo namorar, não estar casando, namorando, esse não é o meu objetivo. E também nem sinto falta. Mas só de eu me sentir bem, de eu estar me sentindo bem comigo mesma, já está ótimo demais. É isso.

Relata uma estratégia que usa:

E nós temos que tirar um tempinho pra gente. Ajuda a gente a se fortalecer, e a gente vai aprendendo a lidar com ela. A fragilidade é dos momentos que a gente tá mais fraca. Eu como mulher, como mãe, como cidadã, como vizinha, eu como pessoa eu preciso daquele tempinho pra mim, só pra mim. Geralmente esse tempinho é quando os meninos tão dormindo, já tá tudo trancado, tá de noite e aí é meu tempinho, que eu acho que a mulher precisa de um tempinho. E eu acho que, às vezes, quando ela trabalha, ela não tem nem esse tempinho, porque ela chega cansada, toma banho, vai resolver as coisas e vai dormir. Nisso ela tá tão cansada, que ela apaga de novo, então ela não tem aquele momento pra ficar assim, respirar, aqueles minutinhos, ela não tá ali pra ver algumas coisa, fazer alguma coisa. Ela tá ali pra ela, eu acho que a mulher precisa disso. Eu acho que isso é o combustível, sabe, às vezes pode ser 5 minutinhos, mas são 5 minutinhos que são só pra você e você pega aqueles pensamento que tão te atormentando e tenta jogar pra longe. Eu tento fazer isso, às vezes o pensamento fica, né, a gente é muito preocupada. Eu sou muito preocupada, eu fico pensando né tudo, sabe. Ai eu fico, deixa eu descansá um pouco pelo menos a cabeça, aí eu tento relaxar, sabe, aí, quando eu consigo relaxar assim, aí vaaaiiii. Depois eu levanto assim, bem mais leve. Acho muito importante a mulher ter um tempo pra ela, não só a mulher que trabalha, mas a dona de casa também, sabe. Tanto divorciada, quanto casada, acho que ela precisa dar um tempo pra ela, sabe.

Quando a gente trabalha, a gente fica cansada, trabalha fora e dentro de casa, mas você tá tendo uma distração longe da sua casa, você tá tendo a

distração do serviço e no serviço você tá tendo a distração de casa. E a dona de casa, eu tô falando isso porque eu já vivi as duas coisas né. E eu vejo colegas minhas que nunca trabalharam fora e que não têm aquele momento pra respirar, não têm. .

Eu indago: E o que essa falta de tempo causa?

Eu acho que a mulher acaba que não vive, tipo assim, perde um pouco o lado feminino, porque tipo assim, mesmo ela arrumando uma unha o cabelo. Eu acho que perde esse negócio de se sentir mulher, de se sentir bonita, sabe. Que às vezes nem precisa você tá com unha feitinha, cabelinho arrumadinho, mas você está se sentindo bem. Eu acho que a mulher quando tá se sentindo bem eu acho que ela se sente bonita. Eu me sinto bonita. Bonita quando eu me sinto bem. Já teve dias deu tá com a unha arrumada, cabelo bonito, sobrancelha feita e eu não me sentir bonita, eu me olhar no espelho... não eu não tava me sentindo bem e como eu vou me sentir bonita. Mas teve dia de eu não tá me sentindo bem e eu fazer uma coisinha boba, fui lá passei um batonzinho, sabe, e tô bem, sabe. Eu acho que são momentos, sabe.

Eu sou de momentos, tem dia que eu tô mais light, tem dia que eu quero me arrumar mais. Tem dia que eu tô mais com cara de mãe, mesmo, tem dia que eu tô mais com cara de mulher, tem dia que eu tô mais com cara de adolescente (rsrsrs).

Pergunto: “Cara de mãe”, me fale sobre isso:

Cara de mãe é aquela coisa mais concentrada, roupa mais conservadora, mais tampadinha, mais séria. Eu acho que cara de mãe, às vezes, é tipo assim, aquela coisa que passa e fala oh! Cara de mãe. É tipo assim, às vezes, eu uso roupa que eu fico parecendo mãe. Eu acho, rsrs. Depende do dia, é como é que eu tô no dia, mas acho que eu vou alternando.

Dias e Lopes (2003), em um estudo realizado com mães de duas gerações distintas, observaram que a dedicação e o carinho pelo filho permaneceram como esquemas referenciais da maternidade em ambas as gerações, estando a maternidade apoiada na visão clássica da mãe ligada ao afeto. Por outro lado, as autoras também apontaram para a emergência de novos valores. Enquanto que as mulheres da geração mais nova percebiam suas mães como mais voltadas para os filhos; as mais jovens demonstraram preocupação em dedicar também um espaço para si próprias. Esse novo valor fez as autoras questionarem até que ponto o contexto histórico atual ainda privilegia um ideal de mãe dedicada, abnegada, preocupada e cuidadosa.

No caso da presente pesquisa, Marina faz menção a esse tempo para si, contudo, esse tempo é vivenciado nas brechas, nos instantes, minutos e segundos em que as crianças dormem ou quando ela eventualmente pode ficar sozinha sem a presença das crianças, em geral à noite, quando os filhos adormecem. Ou seja, apesar do reconhecimento e do exercício de procurar esses tempos, eles são vividos nas lacunas de um tempo praticamente todo preenchido pela maternidade.

Quanto aos aspectos relacionados ao lazer, Marina nos informa que nunca havia ido ao teatro, mas que no ano passado, foi ao teatro pela primeira vez acompanhada dos filhos. Sobre esse assunto ela diz:

Eu acho realmente o lazer muito importante, né? Sempre quando dá pra mim fazer uma coisa diferente, com eles, eu adoro estar junto com eles nos momentos de ir descobrindo as coisas junto com eles e tal. Igual à primeira vez que eu fui com eles no teatro. É. Foi a minha primeira vez e junto com eles porque eles já tinham ido com a escola, né? Porque a escola leva. Mas assim, a minha primeira vez no teatro foi junto com eles. Então eu acho assim, incrível assim. Eu adorei, sabe. Adorei mesmo. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Assim como Vânia, Marina tem um acesso restrito às atividades de lazer para si mesma separada dos filhos, tendo como prioridade as atividades realizadas com as crianças. Outro aspecto comum entre elas, é que as duas entendem que a escola é um espaço de promoção e de acesso a momentos de lazer. No caso da família de Marina, ela aproveita todas as atividades proporcionadas pelo Programa Escola Aberta. Durante esse semestre de acompanhamento, pude constatar que a sua família pôde participar de excursões para o parque das Mangabeiras, assistiram a peças de teatro, grupos de dança, entre outras atividades.

Ainda sobre o lazer, ao ser indagada sobre a existência de momentos exclusivos para ela, responde:

Não, não tem. Hã, hã, não tem. Mas eu também não sinto. Assim, as vezes eu sinto um pouquinho de falta quando é assim, por exemplo, algum filme que eu queria assistir e eles não podem assistir, né, por classificação e tudo. Geralmente é comédia sabe que eu gosto de assistir. Mas assim por causa do horário. Não tem, né, com quem deixar, por causa da voltar né? Ai, geralmente eu não acho isso não, mas assim eu sinto também tanta. Pra

mim, eu prefiro mais ir assistir um filme que eles podem ir e estar a gente junto ali, do que sozinha. Não me sentiria bem não. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Marina, ao mesmo tempo, afirma sentir falta de ter lazer sem os filhos, um momento só de adultos, também argumenta que não se sentiria bem sem as crianças. É um misto de desejo de uma individualidade, mesclado às limitadas condições financeiras e, ainda, a opção por essa privação em função da manutenção da união do grupo familiar, ou seja, ela não se permite ter um lazer só para si. A mesma postura é observada nos relatos de Vânia.

3.1.3 Alice

Determinação, autoestima elevada e força espiritual são características que Alice atribui a si mesma. As observações de campo também evidenciam que ela é uma mulher decidida, gosta de estar sempre bonita, com as unhas feitas, cabelos escovados e roupas elegantes. Atenta às notícias do país, gosta de ler e de estar informada. Contudo, registra que nem sempre foi assim, passando por um processo de baixa autoestima antes do divórcio. Atualmente faz planos para o futuro. Sua vida é marcada por inúmeras tentativas de ascensão social. Usa uma frase recorrente quando se refere ao assunto: – *Estou sempre correndo atrás. Tudo chega na hora certa!*

Suas narrativas são fortes, em seus relatos, demonstra ter clareza sobre as limitações de sua vida e as consequências de suas escolhas. Espanta a tensão com frases que a impulsionam, que, por vezes, me pareceram ser ditas para ela mesma, na busca de amenizar a difícil realidade que enfrenta diariamente. Ela vive uma série de dilemas referentes à sua situação econômica e aos relacionamentos malsucedidos que, segundo ela, têm ressonância e a relação conflituosa que estabelece com a sua família. Alice mora atualmente na casa dos pais.

Alice é filha de mãe branca e pai negro. Seus pais tiveram quatro filhos, sendo ela a mais velha. Os pais viveram infâncias com histórias muito duras, a mãe teve que parar de estudar ainda menina para trabalhar e cuidar dos irmãos mais novos em função das dificuldades financeiras dos avós de Alice, atualmente separados, conforme relata sua avó. Os avós

maternos são brancos. A mãe de Alice atualmente trabalha como auxiliar de fisioterapia. Nos últimos meses, a mãe de Alice saiu de casa devido aos desentendimentos familiares. O grupo familiar tem sofrido muito com essa decisão.

Quando Alice se refere ao seu pai, traz depoimentos carregados de admiração pela garra e pela trajetória de vida. Seu pai é militar aposentado, mas começou como varredor de rua e, aos poucos, conseguiu novos trabalhos, fez uma prova para ser taifeiro na aeronáutica (cozinheiro), onde se aposentou por idade. No final da carreira, conseguiu chegar ao posto de oficial, o que é lembrado com orgulho por Alice. Atualmente seu pai tem dificuldades com o alcoolismo, o que é visto por Alice como um sofrimento para todos. Quanto aos avós paternos, o avô era negro e a avó índia.

Sobre a sua infância, Alice recorda os momentos felizes, quando aprendeu a fazer bolo pela primeira vez, quando brincava com colegas e irmãos. Ela também relata outro lado da sua infância, com muitas limitações financeiras, ressaltando o quanto foi difícil cuidar dos irmãos mais novos, para que a mãe e o pai pudessem trabalhar.

Sobre a época de infância, também traz lembranças sobre a sua aparência,

Porque igual, eu na minha época, eu vejo as minhas fotos. A Sofia até fala assim: – Mãe, você era horrorosa. Porque a minha tia que cortava o cabelo da gente. Eu tinha o cabelo igual o seu assim, aneladão e minha tia cortava na gente, batidinho na nuca, aí o cabelo ficava desse tamanho. Eu tinha um apelido na escola. Não sei se você lembra daquela família urso, aquele urso cabeludo (risos). Minha filha, meu cabelo ficava desse tamanho [ela mostra com as mãos ao redor da cabeça], então eu tinha horror do meu cabelo. (Diário de Campo, 28 de junho de 2012)

O relato acima nos remete a refletir o quanto ainda hoje é necessário se desvincular de uma visão unívoca, eurocêntrica e secular, que dita padrões estéticos, econômicos e culturais. Ainda é muito forte a ideia de que o belo são os cabelos lisos ou encaracolados, sendo os cabelos crespos identificados como ruins.

Ainda sobre o perfil de Alice, pouco antes de completar 17 anos, casou-se com o seu professor de matemática do ensino fundamental. A família fez a sua emancipação para que o casamento pudesse acontecer. Segundo ela, seu pai, na porta da igreja, deu-lhe a opção de

desistir, mas na ocasião estava segura. O casamento durou onze anos. O ex-marido, segundo ela, é um homem negro, cuja família é toda negra. Dessa união nasceu sua primeira filha, também declarada negra por ela. Alice diz ter sofrido muito com a separação, principalmente porque perdeu a guarda de sua filha, na ocasião com quatro anos de idade. Naquela época, Alice conseguira um trabalho em casa de família, dormia no emprego e não tinha condições financeiras para ficar com a filha. Ela lembra da aparência precária da casa dos seus pais e informa com tristeza que a assistente social fez a visita na casa e avaliou que ela não tinha condições para ter a guarda da sua criança. Informa também que foi dela a opção pela separação, pelo fato de não estar feliz e sentir-se diminuída constantemente. Contudo, afirma ter consciência de que tinha uma vida financeira estável, mas desejou abrir mão do conforto material na tentativa de ser feliz.

Posteriormente teve outros relacionamentos amorosos resultando em duas uniões posteriores. Uma das uniões foi com um homem também negro, segundo ela de família negra, de cuja união nasceram dois filhos, um menino negro, atualmente com 11 anos de idade, e Sofia, parda, participante da pesquisa, atualmente com 8 anos. As crianças estudam em período integral na escola pesquisada. A filha nasceu com distrofia muscular, hoje é cadeirante em função da doença que, segundo Alice é progressiva e degenerativa.

Sobre a situação da deficiência da filha, diz ter sido muito difícil. Os médicos não identificaram de imediato a doença. As idas e vindas aos hospitais eram constantes, sendo toda a maratona médica acompanhada ainda pela dificuldade financeira e pouca aceitação da criança por parte da família do ex-companheiro.

A Evelyn [filha da irmã gêmea do meu ex-companheiro] nasceu, e a Sofia nasceu, às vezes assim, por preconceito é umas coisas assim, entendeu. Você vê que o preconceito não é só racial, ele pode ser de outras formas, porque, quando a Sofia nasceu, e antes de eu descobrir o que ela tinha, até então, eu já sabia que ela tinha paralisia. Então, aí eles não aceitavam [refere-se aos parentes do ex-companheiro] (Diário de Campo, 28 de junho de 2012).

Alice informa que a sobrinha é muda e também cadeirante e, assim como sua filha, Sofia nasceu com uma deficiência. Portanto, não é o primeiro caso de deficiência na família do ex-

companheiro. Atualmente a família do ex-companheiro tem aceitado mais a situação, segundo Alice.

Ela recorda que, em um primeiro diagnóstico médico, foi informada de que a filha tinha paralisia cerebral, mas, depois de muito empenho, conseguiu maior precisão no diagnóstico, passando a constatar-se que era distrofia muscular. Sua filha era muito doente ao nascer, tinha refluxo, infecções, febres e uma imunidade muito baixa, o que ocasionava sucessivas idas a hospitais e médicos. Alice lembra-se desse período com muito orgulho de ter superado as adversidades e doenças. Afirma sempre contar apenas com ela mesma, pois já estava separada e morava na casa dos pais.

Atualmente, segundo Alice, Sofia já evoluiu muito, consegue nadar, come com autonomia, cognitivamente tem um excelente desempenho, fala de maneira bem articulada e tem ótimo desempenho escolar. Contudo, precisa ser auxiliada em várias atividades como deslocar-se da cadeira para a cama ou outros locais, pois não possui força nos braços. Seu controle de tronco já evoluiu bastante, mas ainda é necessário que use tiras para fixar-se em uma postura mais ereta na cadeira, o que impossibilita que ela use a carteira da escola. Sofia não possui autonomia para uso do banheiro, em função das suas limitações de força nos membros superiores, controle de tronco e equilíbrio, o que exige um acompanhamento constante em casa e na escola. Ela possui controle de esfíncteres, o que auxilia no processo, pois consegue solicitar ajuda quando necessário. Em casa, é a própria Alice que desempenha todas as funções de cuidados e, na escola, Sofia tem uma acompanhante destinada pela SMED/BH.

Quando indagada sobre a sua concepção de família, Alice responde:

Bom, família eu acho que é uma união, né, que ela tem que se unida independente da sua crença, do seu credo, mas ela tem que tá sempre unida em todos os sentidos. Mas quando ela não é unida isso fica muito difícil. // Eu vou falar da minha família. Aqui cada um quer ser melhor do que o outro e isso me deixa triste e acaba você passando pros filhos aquilo que você não é. Porque você não consegue ter uma cumplicidade, uma confiança. Sabe, aquela questão, acontece qualquer coisa vocês nunca vão ser os primeiros a sabê. O vizinho fica sabendo, mas a minha família não fica, porque você não tem a confiança. A receptividade é só de tristeza, disso,

aquilo, só reclamar, reclamar, reclamar, e isso te deixa com a sua autoestima lá embaixo. Então, você passa a não confiá. Aí o seu conceito de família, entre aspas, passa..// Aí você conhece outras tipos de famílias, que vive o mesmo problema, não tem uma condição financeira boa, mas o tempo todo senta, te trata bem. E eu tenho sentido isso na minha família. Não tê essa cumplicidade, sabe. O pai e a mãe, você não poder confiar.. Você conhece uma pessoa, você quer contar, mas não poder. Cê não confia. Ah! Porque isso, cê fez isso, cê fez aquilo. A minha mesmo, o meu passado inteiro, o tempo inteiro, o tempo todo eles ficam mastigando, igual aquele boi que fica ruminando aquele capim, que já tem doze, treze anos, e fica o tempo todo mastigando aquilo e nunca assumem, sabe, que já se passaram, nós tamo no século vinte e um, daqui a pouco alguém não vai existir mais, e vai continuar a mesma história. Os filhos vão crescer, vão tê as suas opiniões, entendeu? Igual meu pai mesmo, meu pai fala assim: - Ah! Os outros filhos vieram aqui? Até a Nathália [filha mais velha] outro dia respondeu: - Uai, vô, o senhor nunca sabe tratar bem as pessoas. Cê fica assim com os meninos, nem minha mãe senhor não trata bem. Como é que cê quer que a gente fica ligando, fica vindo aqui? Entendeu? As pessoas só sabem te criticar. Se eu tiver o dinheiro, porque ele já colocou na cabeça que o dinheiro faz tudo. Ele pode até comprar as pessoas, mas não é isso, que às vezes, você tá querendo. Então, às vezes, cê pede um conselho. Não!!!! Cê vai pedi um dinheiro emprestado. Não!!! Cê fez dívida. // A família é pra isso, é pra te acolher. E quando ela não te acolhe? Ou então, às vezes, cê tá aqui dentro. Igual no meu caso, que já vim pra cá duas vezes, ela te acolhe, mas ao mesmo tempo, ela te empurra. Ela deixa você de lado porque não quer...// Ou seja, porque tem vergonha de você. Igual no meu caso, eu tinha vergonha de cê separada e tal. Hoje eu não tenho vergonha nenhuma não. Não é porque não deu certo que eu não vou continuar vivendo. // Então essa motivação que a família precisa de ter.//olha você tá precisando de alguma coisa, entendeu? Porque às vezes quando vai na casa de pai e mãe, por isso que hoje eu entendo que tem filhos que não buscam pai e mãe, não valorizam isso, por quê? Porque sofreram muito, nesse sentido. Por mais idoso e quando vai ficando idoso quer carinho, e às vezes larga de lado por causa disso, entendeu? E hoje eu vejo isso notório e eu sinto isso na pele, entendeu? Porque, realmente, eles não têm obrigação de tá cuidando do seu filho, mas eles podem te ajudar, entendeu? Igual no meu caso, eu preciso, eu nunca precisei tanto de uma pessoa igual eu tô precisando agora, né, estar aqui pra me ajudar. Não! Aí é só criticar. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Alice revela nos seus depoimentos, os conflitos e angústias que vivencia na relação com seus familiares e com a própria vida. Argumenta que teve poucas aprendizagens com os pais e irmãos, e afirma que a sua referência de vida está na avó, que hoje tem 87 anos.

Ah, eu tenho que agradecer muito a Deus, né? Igual, a minha vó mesmo é uma pessoa que me ajuda muito, ela sempre me ajudou muito, então até assim, a minha mãe já me ajudou também muito, só que assim a minha vó ela sempre tomou as dores de tudo, nesse sentido eu acho que vovó é,

[pequena pausa] fantástica, entendeu? A minha mãe não, mamãe já é mais assim, sabe? A gente vê quando assim cê tem um carinho, é diferente, mas como é que você vai dar se, se você é, não recebe como é que cê vai dar? E família é uma coisa muito séria, hoje eu vejo isso porque eu tenho 13 crianças que eu levo, e assim a gente tem que ter paciência com os filhos dos outros. E paciência coisa que às vezes a gente não tem com o filho da gente mesmo e às vezes eu fico pensando falei, gente, Viviane, cê tem que trabalhar esse lado aí, porque em casa às vezes cê chega uma coisinha e tal, mas eu não tô, eu não me sinto na minha casa eu sinto um corpo estranho sabe, então é, porque eu não sou é, questão da família mesmo a gente tem que ser acolhido, igual a galinha com seus pintinho, e eu tive a experiência que todos os dias gente eu vejo essa galinha, ela tem um pitinho diferente ela é preta e tem 5 pintinhos e 1 é amarelinho. To do dia eu passo lá 5 e pouca da manhã nessa rua, a galinha ta, ou ela ta do lado esquerdo ou ela ta do lado direito, mas cê num vê 1 pintinho fora e quando chega um biiixo ou um gato alguma coisa assim, ela levanta as asas pra defende com to do seu amor, então eu fico vendo assim, isso, é uma coisa é uma mãe mesmo pra pode, sabe, ta lá defendendo todos as coisa, e sem criticar sem discriminá, e assim eu me sinto assim, por que eles não acreditam naquilo que eu possa fazer. Por isso que assim, de pai e mãe, família eu não... não vejo assim... [breve pausa], como se diz de quem que eu busco uma força? Primeiramente Deus, segundo da espiritualidade que eu acredito demais. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

O filho caçula, de dois anos, é fruto de um outro relacionamento que não deu certo, e o pai da criança não mantém contato com ela nem com o filho. Alice diz ser uma situação bastante difícil, pois a criança chama qualquer pessoa de pai, o que a incomoda. Atualmente o avô tem ocupado o lugar de referência masculina, segundo Alice. Entretanto, ela diz afirmar para seu caçula que aquele é o avô, e não o pai dele. Alice demonstra saber que essa situação não é satisfatória, contudo, diz não poder fazer nada, em função do afastamento do ex-companheiro, classificado por ela como pardo.

Quanto ao fato de morar na casa dos pais, afirma que já voltou para lá duas vezes depois que se casou, sempre em situações muito difíceis, em momentos de muita falta de dinheiro, e dificuldades para conciliar o trabalho e os cuidados com as crianças. A casa dos pais ainda é o local com que pode contar, mesmo com as adversidades colocadas por ela. Contudo, diz que a família a acolhe e a empurra, em um movimento de desinstalá-la a todo tempo. Ela conseguiu morar sozinha com as crianças por um tempo, mas pagar o aluguel passou a ser insustentável e teve que voltar para o lar dos pais.

Sobre a família, Sofia produz o desenho abaixo,



FIGURA 4 – Representação da família, por Sofia.

Fonte: Diário de campo, 17 de abril de 2012

Contudo, Sofia, ao ser solicitada a falar sobre a sua produção, limita-se a dizer os nomes das pessoas que aparecem no desenho. Posteriormente, acrescenta informações de pessoas que não estão no desenho, como o irmão caçula e a prima que mora na casa ao lado da sua, onde há uma abertura interna no muro possibilitando a comunicação entre as casas. Além de prima, é uma grande amiga, brincam juntas, conversam e, inclusive, às vezes, dormem juntas. Sobre a família, Sofia diz:

A Amanda mora ali né. A minha prima que é Amanda, a minha tia é a Pabla e o Gerson que é meu tio, pai da Amanda, né? Aqui mora, meu avô, minha avó, minha mãe, né? Tem meu irmão Rafael, a Nathália, ela não mora aqui. Mais o Victor e eu né? Mora a minha mãe, meu pai não mora comigo. Agora, tem dia que, por exemplo, quando aqui faz churrasco, todo mundo vem. Vem meu tio, minha tia, minha prima e a Nathália. (Diário de Campo, 25 de abril de 2012)

Sobre o pai, ela afirma que se dá bem com ele. Vai à residência dele praticamente todos os finais de semana acompanhada do irmão de 11 anos. Eles conversam e passeiam juntos. Sofia diz que fica feliz quando o pai compra merendas gostosas e que isso é um diferencial dela na escola, pois todos os amigos e amigas pedem que ela compartilhe a merenda diferente. Porém, nas observações realizadas durante o recreio, foi possível notar que nem sempre Sofia divide a sua merenda com os colegas, embora haja intervenções nesse sentido por parte de sua acompanhante.

Sobre o irmão de 11 anos, diz que ambos têm algumas desavenças, pois ele gosta de mandar nela e transfere as tarefas solicitadas pela avó para ela. Ela afirma gostar dos irmãos.

Sobre a mãe, Sofia diz:

Eu gosto quando ela me leva pra sorveteria. Aí ela me deixa eu comer tudo que eu quero. Só que faz tempo que eu não vou na sorveteria, eu tava querendo ir na sorveteria pra tomar um milk shake de chocolate. Minha mãe até comprou sorvete hoje, aí eu vou perguntar se ela faz um milk shake de chocolate, até eu sei fazer milk shake de chocolate, a Nathália me ensinou. (Diário de Campo, 25 de abril de 2012)

Sofia diz gostar de passear com a mãe, ir ao *shopping* e afirma que não gosta quando a mãe sai de casa e não a leva, chegando ela e o irmão caçula a chorar por esse motivo. Além desses aspectos, afirma ser vaidosa. Gosta de arrumar os cabelos, colocar roupas novas, ir ao salão de beleza, adora novelas, quer namorar e se casar. Já tem, inclusive, planos para a sua carreira, afirma que quer ser advogada e médica. Sofia relata que gosta de copiar a mãe nas atividades relacionadas ao autocuidado e também gosta de acompanhar aquilo que a mãe denomina de “pequenas vaidades” como, por exemplo, ir ao salão de beleza.

A criança parece administrar bem sua situação de cadeirante com as relações no seu entorno. Parece que as orientações de autocuidado da mãe, a forma como ela administra a vida familiar, a presença do pai, mesmo na situação de separação existente, são fatores que proporcionam uma infância pobre e digna para Sofia. Esse ambiente no qual vive tem feito emergir uma criança que não se vitimiza, mas, inclusive joga com o seu lugar de cadeirante ao administrar a relação entre o “eu” e o “outro”, sem se subjugar.

Quanto às atividades de trabalho, Alice atualmente trabalha como motorista particular, levando e buscando treze crianças na escola e em atividades extraescolares, faz o mesmo trabalho para alguns adultos também. Suas atividades são bem variadas, já trabalhou como doméstica, em salão de beleza, em *buffet*, entre outros. Durante a pesquisa, trabalhou com festas infantis, depois como motorista para um advogado da cidade de Pedro Leopoldo. Contudo, em alguns momentos, fica sem trabalho, o que provoca muitas turbulências na relação com os seus pais e com as próprias crianças pelas dificuldades financeiras constantes. Alice afirma que a compra de seu carro foi um marco na sua vida e considera-se vencedora por essa conquista. Ela conseguiu financiar um carro da marca Fiat Uno e tem se orgulhado por ter concretizado seus planos de estar motorizada.

Atualmente Alice conta com: a renda dos trabalhos como motorista, a pensão que recebe da filha deficiente, a pensão do pai dos filhos do meio e informa que entrou na justiça para

conseguir a pensão do filho de dois anos. Contudo, o processo está em andamento. Embora ela tenha vários meios de agregar recursos, tem passado por muitos problemas financeiros que desestabilizam a sua vida. Ela também relata além das preocupações com as suas finanças, as dificuldades vividas pelo irmão que se envolveu com o tráfico e que ela ajuda inclusive financeiramente.

Alice vive o dilema de não poder ter um emprego fixo. Embora dois de seus filhos estejam em tempo integral na escola, o caçula de dois anos ainda não conseguiu a vaga na educação infantil. Portanto, conciliar maternidade e trabalho fora de casa é ainda um desafio. Ela encara essa situação como um dilema e sobre o assunto diz:

*Sabe, assim quando você fica fraca da cabeça. Precisando arrumar emprego precisando de dinheiro. Agora mesmo eu tô toda enrolada. Precisando pagar a prestação do carro. Eu conversei aqui em casa, só que mamãe trabalha, minha irmã não tem assim vontade [refere-se à possibilidade de a irmã cuidar do seu filho caçula]. Aí, minha mãe virou pra mim e falou assim: – Mas você sabia que filho era assim. Então, ou seja, **parece que você é culpada de todas as coisas**. E com isso vai gerando um pouco de revolta. Mas aí você vai pro psicólogo: – Alice vai ter que ter um jogo de cintura, uma paciência. Mas só que tem horas, tem dias que você não está com saco pra isso. Porque a minha despesa é grande e eu não vou mexer nas coisas da Sofia [refere-se ao salário que a filha recebe em função da deficiência]. (Diário de Campo, 03 de abril de 2012- grifo meu).*

Alice toca num assunto bastante importante e recorrente: a cultura da culpabilidade da mãe, por parte do todos, em que o mau desempenho da mãe é visto como um dos principais fatores de problemas para a criança. Acerca disso, Forna (1999, p.21) afirma que,

todas as falhas, todas as negligências, qualquer displicência em suas numerosas obrigações, que qualquer recusa de sacrifício, vai afetar a psique da criança, estragar o futuro dela e prejudicar não só a relação mãe-filho, mas todas as relações subsequentes na vida do filho.

Por sua vez, percebe-se uma secundarização da figura do pai e uma concepção em que a mulher-mãe é quem se perpetua na posição de linha de frente, inclusive sendo a responsável pelas preocupações de todas as ordens. Nesse contexto, a mãe é a responsável por tudo que possa vir a acontecer à criança, gerando uma nova estrutura emocional, em que o binômio mãe-filho e suas interações são carregadas de ansiedade e culpa.

Atrelada a essa discussão, observa-se uma concepção de sacrifício, de ser boa ou má mãe, associada àquilo cultura da culpa. Segundo Forna (1999), tal concepção está tão arraigada na nossa sociedade que o mau desempenho da mãe é percebido como causador de problemas da psique da criança. A autora complementa:

As pressões atuais sobre as mães significam que essas mulheres embarcam na maternidade com uma culpa antecipada e assumem seu papel com um enorme grau de ansiedade, decididas a fazer tudo dar certo, decididas a não ser criticadas. A falta de apoio da sociedade em geral as deixa como trapezistas de circo voando sem rede de segurança, sem poder se dar ao luxo de um único erro. (FORNA, 1999, p. 22)

Os depoimentos de Alice traduzem a sua vivência como 'trapezista'. Quando ela consegue alguma atividade um pouco mais permanente, conta sobre as dificuldades que tem com a filha, nessa tarefa árdua de conciliar trabalho fora de casa e maternidade:

Aí, acontece essas coisas que você vai ficando assim. Ah, deixa a gente assim. Complica. Igual eu falei com a Sofia, ela começou a implicar com as meninas que eu levo. É da mesma idade. E aí eu estou vendo as duas, uma implicando com a outra. Aí, eu virei, peguei ela e falei com a Sofia: – Olha, eu vou te falar uma coisa, você sabe que eu dependo disso aqui, pra eu poder colocar gasolina no carro, pra gente poder sair pra poder fazer as coisas. Não só dela, mas das outras crianças também. E se você não melhorar, eu vou fazer o seguinte: eu vou deixar você na escola e vou com a Mariana, levo ela. E levo a outra tá. Depois você vai ser a última, eu vou só te buscar uma hora da tarde. E se você queimar meu filme com a Sílvia [mãe da criança que Alice transporta], porque menino, você sabe, chegou em casa e falou assim: – Ah mãe...Isso é uma coisa contra você. (Diário de Campo, 22 de maio 2012)

Ainda sobre a instabilidade e a vivência de gerar renda a partir da informalidade, ela diz:

Aí, você faz alguma coisa de encomenda. Tá em uma semana, você vende legal; na outra semana, as pessoas falam assim: – Ah eu não tenho o dinheirinho, mas eu posso pagar depois? Aí você chega, para pegar vinte reais, dez reais. Você não consegue arrecadar o dinheiro todo, porque as pessoas não têm aquele compromisso. Porque faz diferença, claro, nossa! E como!!! (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Alice, ainda com os dilemas da falta de trabalho fixo, diz:

Ontem mesmo eu falei com mamãe: – Olha aqui, eu vou arrumar um emprego, nem que seja a noite. Minha filha, ser bonita ou não ser, não faz diferença pra mim, o que faz diferença, sabe o quê que é? É todo mês eu tá dando conta de pagar minhas contas, do que eu ficar dependendo aqui,

sabe? Aquela questão que cai naquilo. Se eu quero, eu tenho que ir atrás (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Sobre o trabalho doméstico, diz:

A gente fica estressada, né? Ou seja, porque, eu sei que eu vou chegar aqui e eu não vou encontrar as coisas arrumadas, do meu jeito, do jeito que eu quero. Ou seja, é outra responsabilidade. Porque eu assumi um compromisso né, porque eu falo assim: - de vida pública, né? E depois um outro compromisso de ser mãe, de ter responsabilidade de levar menino pra escola, de pensar que eu tenho que fazer outras coisas. Mesmo que eu não ganhe pra isso, eu tenho que ter a responsabilidade, sabe, de chegar, de arrumar uma cama, de varrer a casa. Os meninos falam assim: – Nossa, mãe! Pra que você tá gritando? Por que você tá rindo assim? Porque, porque, na verdade, é isso. Entendeu? Porque, às vezes, assim, você tem a coisa assim, consegui a gente consegue manusear, cê sabe que você pula pra lá e pra cá. Faz isso faz aquilo, mas tem que pular né? Ué... eu não tenho folga. Então assim, a gente não tem tempo//Iguar eu falei, cê num pode nem reclamar que você está com uma cólica menstrual. E esses dias, assim, às vezes tem dias que eu não tô dando conta de ficar em pé. (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Comparando com a situação dos homens, ela afirma:

Porque o homem não tem essas coisas tudo, qualquer dia pra ele é dia. Ele pode sair pra trabalhar, reclama demais, né. Tem uns que você vê que é muito reclamão, reclama até porque tá indo pra trabalho. Reclama que o amigo lá, tá fazendo num sei o quê. Então é muita, reclamação. Mulher também reclama. Só que tem coisas que são// a responsabilidade é diferente. Fica mais pra mulher. (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Ainda acrescenta:

Só que aí o que que acontece, cê põe e veste os dois lados. Você coloca, no lado direito, o masculino, e, no lado esquerdo, o feminino, ou vice e versa, entendeu? Porque você começa assim. Eu preciso trabalhar, eu preciso colocar meus filhos, eu preciso dar o melhor pra eles. Eu preciso// aí você não começa a pensar em você. No ser mulher. Porque aí você pode ser feminina, você pode ser mãe, você pode dar conta das coisas. A gente dá duro pra equilibrar. (...) E você pode ir, sair, rir com as pessoas. Tem coisa que eu tô conseguindo, às vezes assim, igual, tem dia que eu saio e vou pro grupo de oração, que é um dia que eu encontro comigo mesma. (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Comparando com os homens, ela diz:

E o homem talvez assim, principalmente quando bebe, tem alguma coisa, os amigos chamam, eles trocam ideias. Eu já não tenho essa questão, de ir pra

casa de uma amiga, e falar assim não hoje eu vou// meu refúgio é quando eu posso tá saindo, ou indo pra fraternidade, ou indo pra igreja (Diário de Campo, 03 de abril de 2012).

A Alice avalia como as condições de vida da mulher são massacrantes e, na sequência, se refere como os homens se comportam, ou seja, saem de cena. Sobre esse assunto, afirma:

Igual eu te falei ontem, chega uma hora que você não tem... você explode. Ou você explode dentro de você mesmo, ou você começa a surtar. Igual eu falei com eles, você tem que sair e falar, hoje eu preciso fazer isso. Porque não tem lógica. Porque, às vezes, a mulher, a mulher não pode ter um homem (...) Entendeu? Então assim, tem coisas que a gente// e homem não, quando ele vê que o bicho tá pegando, ó [som de estalo de dedos] sai fora. Entendeu? Ele sai fora mesmo. Porque isso já aconteceu comigo, quando você começa: – Olha, tá faltando isso aqui, você, as crianças precisam disso. Aí não, aí, a mulher fala: perai! Eu sei o que eu vou fazer. Ela não pensa. Ela vai, corre atrás, daquilo que, seja lá o que for// É, é eu acho que me encaixo nesse papel. Aí, ele vai tentar fazer o melhor. Você quer ver eu ficar doida, é ficar sem dinheiro. Nossa senhora! Aí eu fico. O que que eu vou fazer? Aí eu ligo pra um, fulano você tá precisando de mim para fazer alguma coisa? (Diário de Campo, 03 de abril de 2012)

Alice demonstra o desejo de criar os filhos para serem independentes, mas, no caso de Sofia, demonstra a sua preocupação. E sobre o assunto diz:

Então assim meus filhos estão crescendo, daqui a pouco vai ser igual à Natália. – Ah, mãe eu tô indo pra casa do meu pai. Talvez a Sofia ainda vá ficar um pouco na minha aba. Porque ela depende. E você depender de alguém é ruim.

Com relação às questões raciais, ela informa que seu pai, embora negro, nunca aceitou o seu casamento com um rapaz negro. Sobre o assunto, diz:

Então, assim são coisas que acho que essa discriminação, sabe, na própria família tem. Meu pai mesmo, então, me discriminou o tempo inteiro. Até hoje ele fala, porque eu casei com uma pessoa negra e tal, e ele vem de uma família negra! Vem de uma família negra, onde a mãe era, como que fala? Ela era índia e a pai era negro! E ele tinha que nascer o que, branco? É isso que eu não entendo. Então, ou seja, a gente mesmo se põe assim, se coloca no lugar. Eu não, eu tenho aprendido muito assim, eu posso ser simples, posso ser, mas eu também tenho o meu potencial daquilo que eu posso fazer, o meu limite, mas se eu quiser ir além, é só eu ir buscar, entendeu? (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Exemplos como esses vivenciados por Alice revelam como é difícil o lugar do mestiço no contexto das relações raciais, inclusive, aquelas que acontecem no seio familiar. Não se sabe

quando vão surgir reações racistas e preconceituosas de alguém que detém poder de decisão sobre aspectos da sua vida e que faz parte do núcleo familiar. Essa incerteza transforma-se numa condição social permanente do afrodescendente, muitas vezes alvo de discriminação dentro da própria família por contrariar a aspiração à brancura.

No início da pesquisa, ao preencher o questionário, Alice assinala que é parda. Contudo, na segunda fase da pesquisa, diz ser negra. Sobre si mesma e sobre os filhos explica:

Eu me considero negra. Mas, você vai ao médico, tudo põe assim, pardo, outros põe branco, mais eu falei: – só porque você não toma sol? Teve um dia que eu falei com o médico assim: – Porque você só coloca pardo? Hoje em dia, a miscigenação ela é universal, não tem como você colocar assim. Aí até a Sofia fala assim: – Não, minha avó é branca, entendeu? Mas sempre tem na descendência lá, dos nossos avós alguém que foi negro. Entendeu? Então, assim, nós não temos uma cor concreta. Você vê, que quando você pega o sol, você muda a cor, num é assim que acontece? Então, aí o médico te vê e fala assim: – Essa cor não. Eu falo assim que essa cor é de burro fugido (risos). Porque assim, você pegou o sol, todo mundo gosta de ficar moreninha. Então, assim, existe o preconceito do negro, que nasceu com aquela pele, porque eu falo com a Natália: –Natália, você tem uma cor bonita, a Sofia também, ela não aceita isso. A cor, o cabelo, sabe. (Diário de Campo, 28 de maio de 2012)

Reis (2002) argumenta que a identidade de fato não se define por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento. Daí, se pode dizer que identidade é metamorfose.

No caso de Alice, seus depoimentos se distanciam um pouco daqueles de Marina e Vânia, pois, apesar de ter se identificado num primeiro momento como parda, no decorrer da pesquisa, se identifica como uma mulher negra que tem consciência da miscigenação. E apresenta uma reflexão mais problematizadora desse lugar. Ela também argumenta sobre a dificuldade que os filhos têm de autoaceitação e afirma ser difícil lidar com essa realidade, mesmo a partir de todo o seu esforço na direção de valorizar seu pertencimento racial.

Sobre os casamentos inter-raciais e o pertencimento racial dela e dos filhos, afirma que para ela os casamentos inter-raciais não influenciam a sua vida hoje, mas, para os filhos sim, pois eles reclamam do tipo de cabelo, da gengiva, da cor de pele.

Aí, vem do meu lado ela [filha mais velha] sempre fala assim, “Oh! vó, eu poderia ter nascido morena, negra, né? Mas por quê que pelo menos meu cabelo...// Cê tá entendendo? Então não é uma coisa assim, pra mim não tem nada a ver, mas acontece que pra eles realmente isso tem influenciado muito, como que pode? Sofia a mesma coisa, fala que num gosta disso, num gosta da pele, num gosta de.. sabe [mãe que isso mãe?] sabe..? (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

No contexto das relações raciais, a cor da pele e o cabelo crespo muitas vezes representam, principalmente para as mulheres negras, um lugar de dúvida sobre a beleza e é usado como recurso discriminatório nos relacionamentos cotidianos. No depoimento anterior, ao explicitar os questionamentos da filha, Alice nos leva a refletir sobre como o trato inferiorizante do cabelo crespo e a cor da pele atingem, de alguma forma, a maneira como a filha se autorrepresenta.

Na sua pesquisa sobre corpo e cabelo como símbolos da identidade negra, GOMES (2003, p. 182) afirma que

o papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade.

De forma reflexiva, Alice continua a sua análise da condição racial no Brasil, articulada com as questões econômicas e como isso pesa na representação e no julgamento das pessoas. O seu depoimento demonstra uma leitura mais arguta dessa complexa realidade e se mostra bem diferente do apelo moral contido nos discursos de Vânia e Marina, como se pode ver em:

É umas coisa que cê fica assim, tanta bobaginha que a gente fica procurando coisa... que não tem. Sabe, só que pra isso, tem que ter um amadurecimento, conhecimento, cê vê que na vida da gente, sabe, o negro, eu lembro assim que no meu tempo de escola, há muitos anos atrás, o negro, pra ele poder ser alguém, ele tinha que ter um poder aquisitivo melhor, ele tinha que ter um estudo melhor, mas isso é o próprio negro que criou isso, não sei, talvez pode ser a sociedade também, que discrimina, por que meu ex-marido mesmo, por ele ser negro, o pai da Sofia, sempre falava

que tinha uma competitividade na faculdade, que um amigo dele tinha dinheiro, e ele não. E, às vezes, o amigo ajudava ele na faculdade porque ele era negro e não tinha pagado a mensalidade. Então assim os dois sempre, eram um dos melhores, e pra ele ser o melhor um, às vezes, não tinha que estudar nada, e ele tinha que estudar, comer os cadernos, pra ele poder ter o que ele tem hoje e as coisas. Isso eu acho uma das coisas, é, valoriza a gente sim. Mas isso é o negro, o branco, se cê é pobre, pobre, pobre, cê fala assim “não, essa pessoa não tem futuro” sabe? É igual com meu filho, falo que televisão não dá futuro pra ninguém, todo mundo que tá lá já passou, todo mundo tem o dinheiro e tal, seja branco, negro e tal. Mas aqui fora não, é diferente. É um leão comendo o outro, entendeu. E isso aí cê pode assim, cê pode ter certeza que não vai ser questão racial, se cê é separada, cê tem uma discriminação, se você é uma pessoa que é lésbica, cê tem discriminação, se você é um homossexual, cê tem discriminação. [Sofia pergunta: que isso mãe?] e um monte de coisa, cada um discrimina você de um jeito. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Sofia, ao ser indagada sobre o seu pertencimento racial, diz: *Acho que eu sou café com leite.*

Ainda sobre as questões raciais, Alice relata as conversas com o filho de 11 anos:

Aí, ele: – Oh, mãe, você já viu que, por que que minha gengiva é assim? Aí, eu falei com ele: – Deixa eu te falar uma coisa, cada um tem uma estrutura, entendeu? Falei: – Isso não quer dizer doença. (Diário de Campo, 28 de maio de 2012)

Sobre esse assunto, Alice explica:

A: *Mas tem negro, igual o Victor. Na casa do pai dele, cada um é de uma cor lá, dos avós, né? Tem um, tem dois lá que é loiro do olho azulinho, os dois tios que são lindíssimos. Em compensação, os outros são negros, mais negros mesmo. Eu falo que é negro aço, porque é negro do cabelo vermelho. Ai vai mudando, sabe aquelas questões? Você vai ficando mais velha, aí a tendência é de ficar. Ai eu falo assim é mesma coisa na casa do pai dele. A tia tem o cabelo muito liso, o outro tio também. Mais eles já tem aquele problema, a mãe deles já tem o cabelo mais relaxado que é o cabelo tipo o da Sofia, mais eles não admitem. Aí o quê que acontece, rapa o cabelo, o Victor nasceu com o cabelo igual do Rafael, mas sempre usou o cabelo bem raspado.*

P: *E por que eles raspavam o cabelo do Victor?*

A: *Porque o pai manda. Pra você vê, a primeira vez que mandou cortar o cabelo, eu quase morri, Tânia.*

P: *E você não falava nada?*

A: *No primeiro dia ele falou: – Olha, cortamos o cabelo. Eu falei: - O quê? Mas o Victor já se acostumou com isso, aí o cabelo acabou ficando, muito*

enrolado porque à medida que você vai passando a máquina, a tendência é ficar mais crespo. Então assim, tem coisas, Tânia, que a gente acha assim, as pessoas falam assim é a própria família, que te discrimina. (Diário de Campo, 28 de maio de 2012)

Não só o cabelo está em jogo nos questionamentos do filho e na forma do pai lidar com o mesmo. Trata-se de algo maior. Alice nos fala da corporeidade negra e como seu ex-marido e a família de ascendência negra lidam negativamente com essa corporeidade, a ponto de tentar camuflar aquilo que em nossa cultura foi acordado como um dos seus principais sinais: o tipo de cabelo. Sentimentos de proteção do pai em relação ao filho para que o menino ficasse menos sujeito a processos discriminatórios? Negação da identidade negra? Falta de informação sobre a questão? São perguntas que me vêm à mente, que não foram feitas diretamente aos sujeitos que participam dessa trama.

Ainda segundo GOMES (2003):

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. (GOMES, 2003, p. 174)

Alice, ao refletir sobre si mesma e sua família, produz relatos que não omitem, nem desviam o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país. Ela parece perceber os impactos do racismo ambíguo existente na sociedade e na vida dos negros e negras brasileiros. Por outro lado, Alice pondera que as discriminações não são só raciais, ela elenca uma série de outras questões importantes para o debate sobre igualdade/diferença/diversidade como as relacionadas à condição de mulher separada e pobre.

Alice informa que procura estar bem consigo mesma. Para tanto, procura várias maneiras, faz ginástica duas vezes por semana pela manhã, na “academia da cidade”, programa da prefeitura municipal de Belo Horizonte, faz terapia com a psicóloga do Posto de Saúde. Sua filha Sofia até pouco tempo fazia o acompanhamento psicológico no Posto de Saúde, mas

atualmente teve alta. Ainda é presidente do grupo de escotismo do Centro Cultural de Venda Nova, atividade da qual afirma gostar muito e diz se distrair ajudando e cooperando com o grupo. Também auxilia na igreja, transportando pessoas doentes, deficientes ou fazendo outras tarefas de que o pároco necessita.

Quando indagada sobre a condição de mulher, seu diálogo com a filha sobre o assunto merece destaque:

Eu até falei outro dia pra minha filha [refere-se à filha mais velha], que eu não queria, na outra encarnação, eu não queria ser mulher. E nem ter filhos.

A filha interpela e diz num tom de ironia: – Tem demais!

Alice, continua: – Se eu tivesse só uma, o pensamento seria o mesmo. Porque quando eu tive ela [filha mais velha], depois eu fiquei sozinha.

A filha interrompe questionando e afirmando: – Te dei trabalho? Você não morava comigo!

Alice, continua na tentativa de justificar: – Não mora comigo, mas acontece que eu não deixo de preocupar. A questão de pedir as coisas, de ter uma condição melhor. Aquela questão toda.

E sobre os filhos que moram com ela, afirma: – Os meus, os meus que ficam comigo, a responsabilidade é muito grande. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012).

Sobre o fato de não ter um companheiro, conta sobre como as pessoas veem a situação e exemplifica com uma situação vivida na porta da escola das crianças:

Às vezes a gente é muito discriminada. Eu fiquei vendo assim, outro dia uma mãe chegou pra mim na porta da escola e disse assim: – Nossa, eu sempre vejo você fazendo as coisas e está com seu filho, seu marido deve te ajudar. Aí, eu falei: – Minha filha, eu não tenho marido. Aí, eu fiquei assim pensando, meu Deus do céu, que imagem que as pessoas acham que você tem que ter, sempre alguém do seu lado pra poder fazer as coisas. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Ela continua contando:

É uma pessoa que eu já conheço, eu sempre vejo na Igreja e tal. Falou assim: – Ah, porque meu marido, quando eu preciso, fica com os meninos. Aí, eu falei: – Mas eu não tenho. Eu moro com meus pais. E eu não tenho. – Ah, mais eu achava que você tinha. Aí, falou baixinho: – Porque a mulher, às vezes, é muito discriminada porque não tem um relacionamento. – Ah,

mas porque a gente não vê assim. Eu falei: – Não, mas quem sabe Deus já está preparando um homem pra mim? (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Ainda sobre essa situação, ela comenta:

Eu vejo assim, porque as pessoas me olham no sentido assim, elas acham que eu tenho dinheiro. Porque você vai sempre em porta de escola. Às vezes você está vestida, de batonzinho. Sempre na linha, vamos dizer assim. Aí, elas veem aquela cara e pensa que está tudo bem. Aí, veio uma outra e falou assim: – Bom dia, está tudo bem com você? E eu respondo sempre: – Tudo ótimo. O mundo pode estar caindo aos pedaços. A Sofia fala assim: – Mãe seu batom não sai, mãe. Você vê, acho que isso incomoda as pessoas. Porque, às vezes, a pessoa chega, não são todas. Mas às vezes chega descabelada. Eu não. Eu não faço mais não, porque eu já vivi isso. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Eu questiono: - Você já viveu isso? Em que época que você viveu isso?

Eu era uma gata borralheira. No meu primeiro casamento. Desde o começo foi assim, depois que você vai vivendo que você vive um ano com aquele negócio que a pessoa não te valoriza, que você está com ela, você também começa a entrar em decadência. Você vai ficando assim. A pessoa não te dá um elogio, não faz nada. Não te valoriza assim só te menospreza. Sempre foi assim (Diário de Campo, 29 de abril de 2012).

Sobre a separação, demonstra sentimentos ambíguos, ao mesmo tempo que tomou coragem e se separou pelo fato de se sentir menosprezada; em alguns momentos, devido às dificuldades financeiras se arrepende, mas de imediato argumenta como se fosse para si mesma, que é uma questão de autovalorização, como se fosse uma espécie de amor próprio.

Eu não tinha coragem. Eu não tinha aquela coragem de sair [de se separar]. Que eu acho que eu estava naquele luxo, às vezes assim pagava as minhas contas. Às vezes eu me arrependo sabe. Será que, às vezes, se eu tivesse continuado será que eu estaria bem? Mas acontece que eu não seria eu hoje, Alice. Porque, às vezes, o dinheiro fala alto. Mas não é só o dinheiro, mas a liberdade que você tem de fazer certas coisas é diferente. Porque você estar presa a alguém que só fala com você: – Você não vale nada. Você é inútil. Você é isso, você é aquilo. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Ao refletir sobre a forma como foi tratada pelo ex-marido, faz também uma avaliação sobre a relação com os filhos:

É. Isso [o fato de ser desqualificada] é mais do que você levar um tapa e apanhar. Se você falar assim: – Você é burra. Você não sabe// é igual às vezes a mamãe fala comigo: – Alice, olha o que você está fazendo. Porque às vezes tem hora que você chama, né, uma criança de burra. Aí, ultimamente eu tenho me policiado né, nesse sentido. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Ela mesma conta que as crianças revidam e respondem:

Porque às vezes elas falam: – Eu não sou burra não. Se eu fosse burra, eu não estava na escola. Respondem. Principalmente a Sofia, né, que às vezes tem uma língua!!!.

Além dos alertas da sua mãe, Alice também informa sobre as dicas do seu pai:

O papai ontem falou comigo: –Toma cuidado com o que você está falando porque o Rafael [filho caçula] estava aí brigando com as galinhas e falando// Xingando igualzinho e tudo.

E Alice reconhece dizendo:

Então assim, são coisas que a gente tem que se policiar nesse sentido.

Ao mesmo tempo, se justifica informando sobre o seu esgotamento, as dicas recebidas da psicóloga do Posto de Saúde sobre como preservar as crianças:

Agora, só que às vezes poxa, você também não aguenta. Eu vou na psicóloga do posto e ela falou comigo: – O dia que você estiver a fim de gritar, você quiser assim xingar, você entra para dentro do quarto pega um travesseiro e soca. (rsrsrs). Xinga tudo que você tem direito de xingar pra você descarregar. Mas isso quando você tiver menino pequeno, faça isso num lugar bem difícil da sua casa. Pra ninguém escutar. Agora se você não tiver, vai pra um lugar, mas grita, grita bastante porque aí você vai extravasar muita coisa. E realmente é verdade. Então é igual uma questão que ela frisou bem é: – Se você tiver que comentar alguma coisa, não falar na frente dos meninos. Os problemas. Os problemas, eles não vêm de agora, eles vêm de muito tempo. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Sobre as situações de esgotamento, conta:

Teve um dia que eu precisei sumir. Sai e voltei daí umas 2 horas. Deixei eles aqui com a tia [irmã dela]. Aí, eu cheguei aqui estava todo mundo me esperando: – Uai, mãe, por que você sumiu? Eu falei: – Porque eu já não estou aguentando mais. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Sobre os filhos, também informa que há cobranças:

Igual outro dia, ela virou pra mim: – Oh, mãe, você está mexendo demais no seu celular. Você está arrumando um namorado? E eu: – não. Ela falou: – Eu vou descobrir. Aí, eu falei com ela assim: – Mas Sofia, você não tem que descobrir nada não. O dia que for, você pode ter certeza que eu que vou te falar. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012).

A respeito dos namoros que não deram certo, ela conta que tinha a intenção de conseguir uma fonte de recursos por meio dos relacionamentos amorosos, mas que também encontrou homens com essa intenção:

Porque o outro eu já te contei, que chegou um que fez e aconteceu. Que falou com eles. Esse achou que ia conseguir me dar um golpe. Mas acontece que a gente vai amadurecendo e vai vendo que não é assim. E eu, o que eu estava buscando, era assim ter dinheiro. Eu achava que//eu falava assim: – Tem que ter dinheiro. Eu tenho que arrumar um homem que pague as minhas contas. Foi depois que eu tive, que essa pessoa me fez enxergar algumas coisas diferentes. Mesmo com essas mentiras, eu falei: – Não é assim que deve ser. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

E lembra do pai do filho caçula e das suas decisões atuais sobre relacionamentos futuros:

Foi a mesma coisa quando eu namorava com o pai do Rafael. Ele também, eu já sentia que ele estava ...os homens né, geralmente assim traindo, fazendo alguma coisa. A questão da experiência. Isso, foi aí que eu comecei a aprender a viver. Esse período que eu fiquei sozinha, pois agora eu não gosto mais de ninguém. Eu tenho que gostar de mim e dos meus filhos. E todas as pessoas que aparecerem, se aparecer vai ter que ser do meu jeito. Vai ter que andar da minha maneira. E não eu andar da maneira que ele quer.

Sobre a sua condição de mulher reflete:

Porque que eu não posso ser uma dona de casa, e eu não posso cuidar das minhas coisas, sem eu estar bem. Porque eu preciso estar bem comigo. Mamãe fala: – Arruma o cabelo, arruma aí tudo, e não tá bem. Porque, às vezes, eu tenho feito um trabalho comigo que é o seguinte: hoje eu quero acordar e dormir, melhor do que foi todos os dias. Eu peço: – Senhor, o senhor me dá paciência que eu preciso. Eu quero fazer tudo de melhor. Tem dia que eu tô tranquilíssima. Aí eu olho meu guarda-roupa, vejo aquelas roupas, o que eu vou vestir hoje? O que eu vou vestir hoje? Eu preciso estar bem. Aí tem dia assim, que a gente tá meio pra baixo. Aquela questão toda, igual eu te falo, o meu, o ruim de ser mulher que tem me incomodado mais, mais e mais é menstruar. Nossa! Isso tem me incomodado demais. Só que a ginástica tem me ajudado muito, quê que eu fiz, eu voltei a minha disciplina de fazer ginástica. Terça, quinta e sábado, na academia da cidade, de oito às nove. É uma hora e totalmente gratuito. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Alice, dentre as três mulheres pesquisadas é a única que aborda mais diretamente discussões sobre a mulher negra e mestiça. Seus relatos têm sempre um tom que positiva a identidade negra.

Sobre a forma como a mulher negra foi e é vista, precisamos ainda considerar a situação específica das imagens que o imaginário patriarcal/colonial projetou, a forma como isso se configurou. Mariza Correa alerta para a forma degustável como a literatura masculina construiu a mulata como exemplo do disfarce da subjugação da mulher negra transformada em “prato nacional”, temperado pelas mais diversas especiarias, reforçando o mito perverso da democracia racial e aguçando o valor utilitário da figura feminina mestiça, destinada ao consumo erótico e às cozinhas, ao passo que reservava às de pele negra o excesso do trabalho e o lugar nenhum (STEVENS, 2007).

Nas palavras de Mariza Correa:

Acredito que a mulata construída em nosso imaginário social contribui, no âmbito das classificações raciais, para expor a contradição entre a afirmação de nossa democracia racial e a flagrante desigualdade social entre brancos e não brancos em nosso país: como “mulato” é uma categoria extremamente ambígua e fluída, ao destacar dela a mulata que é a tal, parece resolver-se esta contradição, como se se criasse um terceiro termo entre os termos polares Branco e Negro. Mas, no âmbito das classificações de gênero, ao encarnar de maneira tão explícita o desejo do masculino branco, a mulata também revela a rejeição que essa encarnação esconde: a rejeição à negra preta (CORREA, 1996, p. 16).

Outra marca significativa é dada a mulher negra, sobretudo aquela resultante dos processos de miscigenação: a esterilidade. É extremamente simbólico, como representação do pensamento colonialista e da então ciência positivista a qual, baseada na teoria das raças, acreditava que, no cruzamento de raças diferentes, haveria esterilidade pela segunda ou terceira gerações. Tal ideia relaciona-se ainda com origem da palavra “mulato/mulata”, vinda de “mulo” (animal híbrido, nascido do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua). As palavras “mulato” e “mulata” foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços das escravas e seus senhores brancos. Portanto, além de reforçar o discurso racista colonialista, o aproveitamento dessa servil categoria atendia e atende ao pensamento

patriarcal contemporâneo que inventa tal personagem no imaginário social, desprovendo-a da capacidade materna.

Ainda em *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, temos a mãe preta, personagem devotada aos filhos alheios, a “Bá”, sem vida própria, sem revolta ou desejo de liberdade, sossegada entre os corredores das casas dos brancos, velando os sonhos dos patrões, florindo de histórias o sossego dos quartos infantis e morrendo sem chegar a viver. Ambas, a mulata apetitosa e estéril e a mãe preta servil atendem ao desejo do imaginário patriarcal.

Retomando os depoimentos de Alice, sobre a ginástica e os cuidados consigo mesmo, que se opõem a essa visão utilitária da mulher negra, acrescenta e finaliza, fazendo uma crítica à família:

Levo a Sofia, me arrumo e vejo gente lá. Vê gente mais nova! Corro! Eu não quero saber. Me arrumo mesmo. Eu até brinquei, achei que era só eu, mas tinha uma senhora, ela também, minha filha, era impecável. As outras é meio assim desleixada e tudo. Mas, é assim que eu gosto. Você pode ser elegante, você pode fazer suas coisas. E depois te dá um bem-estar o dia inteiro. Eu fico bem o dia inteiro, com o gás todo. E não me canso sabe. Mas são coisas que eu preciso e faço fora daquele ambiente. Porque família você sabe que cansa. Cê escuta a mesma coisa. (Diário de Campo, 29 de abril de 2012)

Quando questionada sobre as atividades de lazer, tivemos o seguinte diálogo:

A: Ah! Isso me preocupa sim. Eu tô ultimamente trabalhando muito e não tô tendo realmente pra eu fazer...// Aí eu volto lá na válvula de escape. Que você tendo com quem compartilhar isso, fica mais fácil. É dois pesos e duas medidas, entendeu?! Que dá pra você conciliar, então, ou seja, você se programa, uma semana já que você trabalha cinco dias, o sábado, o domingo, você pode..// Vamos sair com as crianças, vamos passear. E até pra gente, ter o seu dia de ir ao cinema, de tomar o sorvete ali na esquina, faz a diferença. E às vezes a gente preocupa, não, porque eu tenho que lavar roupa, porque eu tenho que fazer, e tal. E amanhã vai continuar o mesmo jeito e se você não fizer, ninguém vai fazer. Mas mesmo assim, eu tava preocupado muito com isso. E são coisas que valorizam, tanto a sua vida pessoal, seu relacionamento, as coisas, a vida com seus filhos. Então são coisas que a gente vai vendo que faz a diferença. Esse lado, esse lazer é tudo de bom. A gente precisa ter, mas ter dentro dos horários, não preocupa só com o dinheiro, porque tudo tem fase. Tem uma época que você vai estabilizar, mas não vai ter tempo ou vai ter saúde pra você cuidar dos seus filhos. E a gente precisa ter saúde, ter o lazer, ter o dinheiro e viver em paz, né, com tudo. Mas hoje eu não tô tendo. Mesmo tendo a válvula de

escape, por enquanto ainda não. Mas a gente precisa se permitir também. Sabe, dá uma ajeitada, mexe aqui, mexe ali, sabe, deixa de atender uma pessoa. Sabe, são coisas que eu já, a gente já discutiu.// Como é que vai fazer, você sai de madrugada, um cliente te liga, como é que faz? Não!!! [pausa] hoje é meu dia, você tá tirando, hoje é a terça-feira e hoje eu não quero ninguém. Às vezes eu chego na minha casa, falo assim: - Eu não saio mais. Daí, a pouco, mãe vem me buscar, vem não sei o quê, entendeu, então isso faz parte. Sabe, igual às vezes, essas idas ao salão já é um lazer, pra mim que não saio, só de você vê gente diferente daquilo que você já faz é ótimo. Entendeu, isso já me ajuda muito. Mas às vezes, não, você precisa de mais. Igual tô doida pra ir ao cinema. Mas não tô tendo tempo, e às vezes, você não tem [faz um gesto com a mão esfregando os dedos polegar e indicador, expressando a falta de dinheiro]. Você tira pra uma coisa, o valor é irrisório, mas ele faz a diferença no seu orçamento e tudo. Mas eu creio que eu vou colocar isso tudo assim...//As coisas que os meninos tem cobrado muito. Cobram muito. Não é nem questão assim...// Mas o sair mais, faz a diferença. A gente vê o pai saindo passeando, e você preocupa com tanta coisa pequenininha. Mas eu creio que eu consiga resolver isso, esse lado, pra mim não ser a mamãe ruim, entendeu.

P: *Por que a mamãe ruim?*

A: *Porque eu saio toda hora pra fazer as coisas. A mamãe sai, mas ela não tem tempo. Ou ela trabalha, ou ela passeia, ou ela faz as outras coisas de casa. E os filhos também têm que colaborar. Porque, se não colaborar, vai ficar difícil. Porque chega certa idade, aquela questão, um quer uma coisa, outro quer outra. Então assim, fica bem complicado. Mas eu creio que tudo vai dar certo, da melhor maneira possível, quem sabe, com essa válvula de escape a gente consegue balancear tudo. (Entrevista, 21 de agosto de 2012)*

É interessante observar o quanto ir ao salão de beleza e namorar, atividades denominadas por ela como “válvula de escape” são ações encaradas por Alice como atividades de lazer. Contudo, a falta de dinheiro e o excesso de trabalho são elementos que, no momento, têm privado o seu lazer e o das crianças. Ela afirma que as crianças cobram e que também vive o dilema de ter que conciliar uma série de tarefas, ficando para ela a imagem de mãe ruim, pois o lado do lazer, do passeio e da distração ficam para o ex-companheiro, que pode desfrutar da companhia dos filhos praticamente durante todos os finais de semana. No caso da filha mais velha, suas atividades de lazer são basicamente com o pai e com o namorado. Eventualmente também sai com Alice para passear. O caçula tem ficado em casa com Alice, pela falta de recursos e excesso de trabalho.

CAPÍTULO IV – Maternidade e cuidado com a prole: concepções e percepções

Na parte introdutória deste capítulo, apresento uma análise sobre as contribuições que os estudos feministas vêm produzindo para modificar a situação das mulheres e, em particular, a imagem da mãe ideal, quebrando ideias antes irrefutáveis, como: a maternidade enquanto definição essencial da mulher, o amor espontâneo e o devotamento natural da mãe ao filho.

Em seguida, a partir dos depoimentos das entrevistadas, registro que a identidade das mulheres pesquisadas não se restringe à maternidade, ou seja, ao desempenho do papel social de mãe; há um fazer cultural e histórico complexo no qual os significados de gênero e os processos de identificação se desenvolvem. Destaco que as mudanças sociais que estão ocorrendo em direção a levar a mulher a adentrar no espaço público com mais frequência e força ainda não conseguiram alterar, significativamente, o conceito de identidade feminina construído ao longo do tempo e ainda presente no imaginário social. No entanto, há uma ampliação dos significados que compõem esse conceito complexo, sendo as novas configurações familiares e funções sociais femininas elementos fundantes na participação desse constructo. Assim, analiso as mulheres pesquisadas entendendo que elas se constituem em múltiplas facetas, mantendo como uma de suas fontes de identificação a maternidade, o que é referendado por Beauvoir, 1949/1960; Rocha-Coutinho, 1994; 2000.

Finalizo o capítulo apontando que, ao longo da pesquisa, as mulheres entrevistadas acabaram elaborando amplos conceitos de educação ao descreverem sua realidade. Assim, busco problematizar os aspectos considerados mais relevantes por elas na educação dos/as filhos/as.

4.1 Maternidade e Feminismos: alguns apontamentos

Buscando compreender a identidade feminina como uma multiplicidade dinâmica de relações sociais, recupero um pouco da história e dos diversos contextos que possibilitaram essa construção da mulher através do tempo.

A transformação dos lugares sociais de homens e mulheres começou a acontecer no século XVIII, em virtude de importantes mudanças políticas, sociais e econômicas, tais como:

ascensão da burguesia, criação dos estados nacionais, início da industrialização e a formação da sociedade capitalista. Nesse período, a família extensa feudal desaparece para dar lugar à família burguesa: pai, mãe e filhos (as). É a ideia de identidade individual, do privado, das residências particulares, da família nuclear que começa a ser construída. Nessa nova família, aparece a figura da criança como aquele membro que precisa de cuidados especiais para se desenvolver bem, afinal, ela é o futuro dos estados nacionais em construção. Para atender a essa nova exigência social, a mulher foi confinada na esfera doméstica, na qual, por amor, passou a viver com o objetivo de cuidar dos (as) filhos (as), marido e casa. Começa, então, a ser institucionalizada a característica cuidadora da mulher, refletida nas suas atuações como mãe, esposa e dona-de-casa (ARIÈS, 1986; ROCHA-COUTINHO, 1994). Segundo Rocha-Coutinho,

A mulher passa a viver para o amor: amor a seus filhos, a seu esposo, a sua casa. Para tanto, ela deveria se manter pura, distante dos problemas e das tentações do mundo exterior – o mundo do trabalho -, que deveria ficar sob o encargo do homem. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.29).

Fruto de todo esse contexto sociohistórico de confinamento da mulher no lar, conceitos como ‘natureza feminina’ passam a ser mencionados com frequência nesse período. A mulher não só se reconhecia nesse lugar social e subjetivo de “rainha do lar”, frágil, dependente, maternal, como passou a reproduzi-lo, já que era a responsável pela educação dos (as) filhos (as).

Em que pese, durante as duas grandes guerras, a necessidade de a mulher atuar no mundo produtivo, papel legitimado pela academia e pelos meios de comunicação, a volta dos homens para suas casas obrigou a volta das mulheres ao interior do lar. O discurso, mais uma vez produzido pela ciência e mídia, modifica-se novamente, agora tratando dos prejuízos do desenvolvimento das crianças de mães trabalhadoras, culpando-as por isso.

No entanto, o papel social da mulher forjado na primeira metade do século XX trouxe à tona o papel secundário anteriormente ocupado pela mulher e gerou questionamentos sobre a diferença sociocultural estar determinada pela diferença biológica entre os sexos. Favorecidos pela contemporaneidade com a luta pelos direitos humanos, os movimentos feministas ganham força (ROCHA-COUTINHO, 1994; CAIXETA e BARBATO, 2004).

Também é igualmente importante destacar que, historicamente, o valor dado ao relacionamento mãe-criança nem sempre foi mesmo, sendo as variações nas concepções e práticas relacionadas à maternagem produzidas por uma série de agenciamentos sociais, os discursos e práticas científicas assumindo determinante papel.

Durante longo período, maternagem e maternidade foram tidas como intrínsecas à natureza da mulher, embora alguns autores já sugerissem que a exaltação ao amor materno, mito descrito como 'natural' e 'instintivo' e construído pelos discursos filosófico, médico e político a partir do século XVIII, seja fato relativamente recente na civilização ocidental (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; e CHODOROW, 1990).

Rocha-Coutinho (2005) faz uma diferenciação entre a maternidade e a maternagem; segundo a autora esta última se diferencia da maternidade porque "pode ser realizada tanto por homens quanto por mulheres"; não é algo biológico. Contudo, no caso dessa pesquisa, a maternagem é vivenciada exclusivamente pelas mulheres pesquisadas, sem a presença da figura masculina.

Além dos estudos mencionados, ainda é importante lembrar da retórica rousseuniana sobre a 'boa mãe' que foi patente. O processo no contexto mais amplo das modificações socioculturais que alteraram o papel materno, pela modificação do próprio papel da mulher e da família nas últimas décadas do século XX. Se, nos últimos dois séculos, o lugar feminino foi marcado por uma relativa estabilidade e por sua redução ao papel materno, na década de 1980, embora essa vinculação não tenha desaparecido, passou a mostrar-se menos estável no contexto de algumas classes sociais, particularmente nas camadas urbanas mais jovens (LO BIANCO, 1985).

De acordo com essa autora, já não era mais possível pensar o lugar materno como o único disponível para as mulheres, embora permanecesse quase obrigatório e claramente central. Percebia-se, então, "uma ênfase simultânea na importância e obrigatoriedade da maternidade e na importância e possibilidade de desempenho em outros papéis não relacionados ao ser mãe." (LO BIANCO, 1985, p.97). Essa dupla ênfase passou a se traduzir como uma experiência contraditória e ambivalente em relação ao papel materno. Para as

mulheres entrevistadas por Lo Bianco, era considerado fundamental preservar o valor da maternidade, sem torná-la reprodução, como tradicionalmente vinha sendo vivenciada por outras mulheres.

Em outro extremo, o progresso científico proporcionado pela medicina e pela tecnologia de ponta nas últimas décadas, aliado às transformações do lugar da mulher na sociedade (evidenciadas especialmente a partir do movimento feminista), têm trazido novas e importantes questões para a família que, certamente, repercutirão em novas possibilidades de configuração subjetiva. A mulher, depois de conquistar a liberdade de exercer sua sexualidade desvinculada do matrimônio, de planejar e decidir a maternidade, de adiá-la até o momento que considera propício às circunstâncias de sua vida, de interromper uma gestação por meios seguros (embora ilegais no Brasil), pode, também, optar por viver a maternidade sozinha, sem que isso signifique uma condenação social. Porém, mais que assumir a maternidade fora da condição do casamento, hoje a mulher pode tornar-se mãe sem depender da presença concreta de um companheiro, podendo fazê-lo amparada pelos avanços das técnicas de fertilização assistida. Essas novas tecnologias reprodutivas permitem a gestação em condições anteriormente impensáveis, tanto do ponto de vista médico quanto social. Aliadas a esses avanços, as técnicas de cuidados a recém-nascidos que reduzem drasticamente a mortalidade de crianças, mesmo quando nascidas muito prematuras ou gravemente doentes, certamente repercutiram na organização familiar e nos sentimentos relacionados à maternidade.

Há, ainda, que ressaltar que, historicamente, nem sempre a mulher exerceu a função de mãe devotada aos filhos. Até por volta do século XV e XVI, os sentimentos de família e de infância eram inexistentes. Cenas de família eram raras, embora houvesse a instituição família propriamente dita, como realidade vivida. Os filhos não eram tratados com cuidados especiais e geralmente eram enviados a amas-de-leite, mulheres camponesas e pobres que cuidavam delas até certa idade (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1987).

Somente com a modernidade, na constituição da família nuclear e na valorização do infantil, surge a função de mãe cuidadora. A mulher foi reduzida à figura de mãe em uma época de grande influência das regras da medicina e do poder médico. Aquelas que não exercem seu

papel primordial social são valoradas na maldade ou, então, enquadradas na patologia. Na contemporaneidade, essa situação vem sendo tensionada e o significante maternidade/feminilidade parece estar se dissociando.

Maria Lygia Quantim de Moraes (1994), ao refletir sobre infância e cidadania, alerta sobre a necessidade de se situar a maternidade e seu estatuto ambíguo. Considerada como uma atribuição natural da mulher e muito valorizada pela doutrina cristã, segundo a autora, a maternidade nos países mediterrâneos representa a principal vocação feminina. Ser mulher é ser mãe. E o amor mais glorificado sempre foi o amor materno. Dito de outra forma, a autora problematiza a maternidade como destino natural e como 'vocação' feminina constituía premissa de longa data, que só muito recentemente passou a ser questionada.

Assim, para Moraes (1994) a dissociação da imagem da mulher dos papéis de mãe e esposa impunha-se como tarefa prioritária para os grupos militantes em prol dos direitos da mulher. O movimento de mulheres e - o feminismo especialmente - firmou-se tanto pela luta por direitos, como, por exemplo, o exercício de uma atividade remunerada, como por direitos à rejeição da maternidade, através dos anticoncepcionais e da liberalização do aborto.

Distinguir a herança biológica e sua força expressiva da herança social tornou-se imperioso para as teóricas feministas, na medida em que as representações tradicionais do 'ser mulher' insistiam na tese da essência feminina.

Sobre a qualidade do 'ser mulher', Moraes (1994) afirma haver diversas perspectivas de análise que se reclamam feministas e opta por agrupá-las em 'correntes idealistas' *versus* 'correntes materialistas'. Assim, uma, negando a positividade do fato feminino – a ideia de qualidades inatas ou mesmo de qualquer tipo de imanência; e outra, afirmando a materialidade do ser mulher – a imanência do feminino e a importância da dimensão biopsicológica. Segundo a mesma autora, os seguidores da primeira corrente insistem em considerar a maternidade como 'construção social', posição que, no extremo, leva a uma completa desconsideração da vivência feminina do seu corpo, tornando-se uma explicação idealista que tem servido de chacota para as críticas conservadoras.

Ainda segundo Moraes (1994), a segunda corrente seria sustentada especialmente pelas psicanalistas de influência freudiana e kleiniana, parte da imanência do corpo feminino e de seus ciclos de desenvolvimento específicos: menarca, gravidez, amamentação e menopausa. Na sua vertente mais radical, essa corrente acentua de tal modo a imanência corporal, que não se pode imaginar uma mulher que não queira ter filhos, por exemplo. Assim, as famílias são transformadas em protótipos universais, levando a uma rigidez analítica.

As ambiguidades do feminismo em relação ao tema da maternidade têm como ponto de partida a crítica a uma visão conservadora que, ao mesmo tempo, naturaliza e idealiza a maternidade. A maternidade, na maior parte da produção feminista dos anos 1970 e 80, aparece como um fardo biológico, algo a ser superado. Argumentando que a maternidade é uma função socialmente construída, imaginaram resolver o problema. Moraes (1994) exemplifica com o caso da norte-americana Shulamith Fireston, através do bebê de proveta, que seria cuidado por um robô, liberando a mulher da gravidez e dos cuidados do recém-nascido. Moraes também discorre sobre a produção de Nancy Chodorow, que cuidou de provar que as mulheres reproduzem padrões femininos por serem psicologicamente orientadas para tanto. Chodorow estudou a maternidade como uma capacidade desenvolvida desde muito cedo através da socialização diferenciada. As meninas aprendem a ser maternais. A capacidade de maternagem, segundo esse ponto de vista, também poderia ser desenvolvida nos homens, desde que devidamente socializados.

Ainda buscando subsídios para compreender como a teoria feminista abordou a maternidade, recorri ao trabalho da socióloga Scavone (2001), que localiza a abordagem feminista sobre a maternidade subdividida em três momentos, a saber: primeiramente, após a publicação de *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, e a contestação da posição social das mulheres ser determinada pela diferença biológica entre os sexos, a maternidade foi interpretada como uma desvantagem natural, impondo às mulheres um lugar específico na sociedade, o que levou à negação da maternidade pelas feministas igualitaristas.

A recusa da maternidade teria figurado como um dos caminhos para a reversão da dominação masculina, para que as mulheres pudessem ter uma identidade mais ampla e reconhecessem suas potencialidades. Buscava-se, por isso, criticar e negar a maternidade

como destino biológico. Segundo a socióloga, em razão disso, nessa época, foi possível encontrar, de um lado, as forças conservadoras e as que defendiam a família, a moral e os bons costumes e, de outro, as feministas francesas e as europeias que, nas ruas, propagavam: *'un enfant, si je veux, quand je veux'* (uma criança, se eu quiser, quando eu quiser). Essa teria sido, de acordo com Scavone, a realidade europeia dos anos de 1970: uma época de predominância do 'feminismo igualitário' (2001, p.140).

Segundo Scavone, passado o impacto da recusa da maternidade vieram perguntas dentro do movimento feminista: 'nós (as mulheres) queríamos ser definidas sem a maternidade? Aceitávamos ser mutiladas de uma parte de nossa história, de nossa identidade?'

Assim, Scavone (2001) aponta para um segundo momento, a maternidade se transmuta em uma espécie de poder insubstituível, que somente as mulheres têm e que os homens, de algum modo, temeriam e tentariam controlar. Nesse contexto, da psicanálise vem a ideia de que o cordão umbilical une mãe e feto e que é, por isso, fonte de vida e poder; a história resgata a maternidade como parte e poder femininos e a antropologia, analisando outras culturas e outras tradições, recupera os saberes femininos associados à reprodução. Essa teria sido a abordagem do 'feminismo da diferença', cuja reflexão central recai sobre a necessidade de afirmação das diferenças e da identidade feminina.

O terceiro momento seria o da desconstrução desse suposto defeito natural, tratando-se da corrente teórica a qual busca mostrar que não é a dimensão biológica da reprodução que determina a posição social das mulheres, mas as relações sociais de dominação que atribuem significado à maternidade. Passa-se a entender que a dominação de um sexo sobre o outro só poderia ser explicada social, e não biologicamente (2001, p. 141). Em sua leitura, é a introdução do conceito de gênero nas Ciências Sociais que inaugura essa percepção relacional da maternidade, possibilitando que seja abordada em suas múltiplas facetas, tanto como símbolo da realização feminina, como marca de sua opressão.

Segundo Scavone (2001), essas diversas perspectivas conferem "inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo" (p. 142), traçando uma dinâmica constante de construção social a depender do contexto em que se inserem.

A crítica feminista contribuiu para o questionamento mais profundo, sob a ótica de gênero, sobre o 'lugar da mãe' em relação ao 'lugar do pai' na família e sociedade. Essa crítica foi se renovando, acompanhando todas as mudanças referidas, as quais se aceleraram na última década; com isso, os estudos feministas sobre o lugar da mulher na sociedade tomaram uma nova direção, utilizando tanto os conceitos de *relações sociais de sexo*, como de *gênero*.

Apesar das inúmeras mudanças ocorridas na situação social das mulheres, a realização da maternidade ainda compromete consideravelmente as mulheres e revela uma face importante. Com toda a certeza, a maternidade ainda separa as mulheres socialmente dos homens e pode até legitimar, em determinados contextos, a dominação masculina.

Diferentemente do que acontecia nas décadas de 1960 e 1970, quando as maiores preocupações eram os direitos políticos, a igualdade entre os gêneros e a negação da maternidade como algo delegado à mulher, as demandas feministas nos anos 1980 passam a considerar com mais ênfase os marcos legal e jurídico, incluindo, entre outros, a garantia de assistência médica diferenciada. Scavone (2003) discute também uma radicalização do movimento feminista, a partir do princípio liberal de que a mulher é capaz e tem o direito de decidir sobre o próprio corpo, aliado à crítica ao controle social, externo, do corpo da mulher: a ampliação do escopo das demandas feministas para além da luta pelos direitos civis, transformando o corpo em sujeito político e questionando profundamente as relações de gênero no conjunto das relações sociais.

A partir dos anos de 1990, a produção acadêmica feminista passa a pensar a maternidade como um direito e, como tal, podendo ser exercido independente de condições preestabelecidas, como casamento ou até mesmo orientação sexual. Assim, não se admite mais qualquer tipo de discriminação com a mulher que quer ser mãe, reivindicando para solteiras e lésbicas os mesmos direitos das heterossexuais e casadas (DINIZ, 2000).

Assim, seja caracterizando a mulher como sujeito de direito (com os mesmos direitos dos homens), potencialmente incluída no mundo produtivo fora do lar, seja, pensando de forma mais geral, considerando suas próprias particularidades no que diz respeito à etnia e raça, à orientação sexual, ao local de moradia, etc., os feminismos apresentam uma posição de

ruptura com os conceitos impostos à época. Mesmo recentemente, pautando a categoria gênero para definir ou repensar as relações entre homem e mulher, as produções feministas contribuem para desconstruir os preconceitos de heterossexualidade obrigatória, o ideal de família nuclear.

4.2 “Ser mãe”: percepções e concepções das mulheres pesquisadas

Tendo com um dos focos desta pesquisa a forma como as mulheres-mães se relacionam com a educação dos seus filhos e filhas, procurei entender como a maternidade/maternagem é percebida por cada uma das mulheres participantes da pesquisa.

Cabe ainda lembrar que o conceito de gênero é importante neste trabalho porque me auxiliou a indagar o lugar da mulher e da mãe e traz como problematização o fato de que esses lugares sociais são construídos por meios dos processos de socialização e, dentre os quais, se localizam os educativos. Nesse sentido, fazer-se “mãe” decorre, em grande medida, dos mesmos processos educativos que nos fazem “mulheres” de determinados tipos.

Segundo Fonseca (1997, p.517), “a norma oficial ditava que a mulher devia ser resguardada, se ocupando dos afazeres domésticos,” o que demonstra que o cuidado da criança, em tempos pregressos, também era atribuição da mulher. Nessa mesma linha, Souza (2000, p.29), em seu estudo sobre Jardim da Infância em Porto Alegre, na metade do século XX, refere que “as teorias do cuidado como ideal ético, tornam-no parte da identidade de mulheres, como expressão do feminino. As concepções de cuidado ou maternagem (...) recorrem de uma visão essencializada, (...) do ser mulher (...)”.

Tanto Fonseca (2000) quanto Souza (2000) discutem tais concepções, percebendo nas mulheres identidades múltiplas, que não são fixas ou permanentes, mas fabricadas por instituições como a igreja, o governo, a política e as práticas educativas, atravessadas pelas relações de gênero, de classe, de raça, entre outras.

A maternidade e o cuidado infantil são aqui analisados como concepções estritamente relacionadas aos processos de construção de gênero, pois é neles que se realiza a construção da maternidade como elemento de identificação fundamental das mulheres.

A mulher, em geral, é reduzida essencialmente a sua identidade de cuidadora e de mãe. Louro (1997) observa que grande parte a educação da mulher acontece em função de seu lugar na educação social dos filhos, o que aponta exatamente para essa redução do ser mulher ao ser mãe.

É comum o pressuposto da existência de uma essência maternal comum a todas as mulheres que se tornam mães, englobando sentimentos, competências e cuidados semelhantes para a criança. O cuidado passa a ser tratado como prática feminina natural, homogênea e universal. É muito forte o construto de que maternidade significa cuidar bem dos filhos.

Fonseca (2000), em seu estudo sobre relações de gênero e violência em grupos populares, ao examinar o tema honra feminina refere que as mulheres se orgulham da maternidade, cujo inatismo também ocorre nos grupos populares, tendo em vista que as mulheres poderão ser menos valorizadas, caso não respondam satisfatoriamente às expectativas da comunidade ao redor: cuidar direito da organização e da limpeza da casa e manter a criança bem cuidada.

Carvalho (1998), pesquisando as práticas de “cuidado” entre adultos e crianças no interior da instituição escolar, demonstra como o gênero marca o imaginário que regulamenta as práticas docentes. O estudo, centra-se na categoria do cuidado apropriada no âmbito escolar. Segundo a autora, o “cuidado” transita entre o familiar e o escolar, articulando as diferentes esferas, ainda que sempre dentro de uma matriz que atribui o cuidado infantil e a maternidade como inatos às mulheres, ou seja, as mulheres têm a demanda de seus “serviços” de cuidado tanto no âmbito doméstico quanto no profissional.

O cuidado pode ser lido tanto como “categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho”, quanto como valor ético; pode ser entendido como superexploração ou como afeto. O conceito, associado à prestação de serviços a outrem, tem origem nos estudos psicológicos, (relacionamento e “cuidado” na “personalidade das mulheres”/articulação entre mulheres, feminilidade e “cuidado”) e sociológicos (o conceito de “cuidado” ganha um caráter descritivo que abarca os trabalhos relacionais ou centrados nas pessoas, nos quais

seriam considerados tanto as tarefas quanto as emoções e relações entre os prestadores e os receptores do cuidado).

Ainda para Carvalho, “cuidado” é apropriado como uma concepção universal da “intuição” e da vivência “femininas” que transcendem as supostas racionalidade e dedução “masculinas”. Na maioria da bibliografia internacional consultada pela autora, o cuidado aparece como ideal ético, isto é, a ética nas mulheres nasceria da experiência do cuidado, essa tendência universal aprendida que leva as mulheres a cuidarem dos membros da mesma espécie. Nesse sentido, a referência primordial é o cuidado materno, impulsionado pelo prazer. Para a autora, esses trabalhos que concebem o cuidado como ideal ético não historicizam nem contextualizam tais práticas num modelo ocidental. Ela, por sua vez, sugere a necessidade da “presença materna” e do cuidado no processo da socialização primária como uma exigência do modelo burguês ocidental de família. As práticas de “cuidado” seriam parte, portanto, das transformações articuladas à modernidade.

Quanto aos dados coletados, eles nos levam à constatação de que o exercício da maternidade não segue um padrão. Cada mulher se apropria dele de uma maneira, conforme sua constituição subjetiva. As mulheres possuem personalidades diferentes, vivências diversas e tomam atitudes diferentes frente a determinadas situações vividas.

A partir dos relatos, a condição de mãe foi percebida por mim como um *locus* ao mesmo tempo de poder e opressão, auto-realização e sacrifício, valorização e desvalorização. Ainda foi possível constatar que a identidade das mulheres pesquisadas não se restringe à maternidade, ou seja, ao desempenho do papel social de mãe, há um fazer cultural e histórico complexo em que os significados de gênero e os processos de identificação se desenvolvem.

As três mulheres pesquisadas consideram-se as principais provedoras das necessidades dos filhos e acreditam que toda a responsabilidade do cuidado com eles deve ser sua. Além disso, em seus relatos, foi possível perceber a predominância de concepções tradicionais de mulher, definindo-a como responsável pela reprodução, pelo cuidado com crianças e casa, em consonância com as concepções de maternidade produzidas no final do século XIX.

Nessa perspectiva, os relatos demonstram que existe no imaginário dessas mulheres um ideal da mãe perfeita que é “aquela completamente devotada aos filhos e ao seu papel de mãe”. Deve ser a mãe que compreende os/as filhos/as e se entrega totalmente a eles, sendo capaz de enormes sacrifícios (FORNA, 1999). Contudo, os relatos também mostram algumas análises afirmando que são mães de “carne e osso” que passam por momentos de infelicidade, de angústia e que nem sempre é possível desempenhar o papel de mãe perfeita.

Foi possível perceber que os estereótipos que atrelavam a maternidade à condição feminina parecem exercer forte influência na construção da identidade feminina do grupo pesquisado. Os depoimentos das participantes da pesquisa conservam características comuns, tais como: sentimento de doação, amor incondicional, zelo e responsabilidade. As três participantes usaram a mesma frase ao se referirem aos filhos e filhas: - *Eu não me imagino sem eles*. No conjunto dos depoimentos, é possível interpretar que o fato de ser mãe para essas mulheres é um fator inerente a elas, uma espécie de confirmação da feminilidade.

Ao que parece, o mito do amor materno, em que a função primordial da mulher é ser mãe está bastante presente na visão que elas têm do papel social feminino. Esses dados vão ao encontro de diversos estudos que também vêm ressaltando a importância da família, e mais especificamente dos filhos, na vida da mulher (CARVALHO, 1998; MACÊDO, 1998; ROCHA-COUTINHO, 1998; 2000; SARTI, 1996; VAITSMAN, 1994). A centralidade da maternidade no cotidiano da mulher, segundo Macêdo (1998), “*vem demandando a reprodução de um sujeito altruísta, para a qual o dilema entre si mesma e o outro (reprimido pelo discurso moral materno) invalida os desejos pessoais*” (p.90).

Ser mãe é o tema mais enfatizado como identificador dessas mulheres. Todavia, as participantes também revelam outras identificações, fruto de um reconhecimento de si mesmo em uma vida de pobreza e luta pela sobrevivência. Expressam que desejam também cuidar-de-si, buscando formas de atuar no mundo que as valorizem mais e as levem à felicidade. Esse movimento de saída e busca tem sido destacado principalmente por Alice e Marina como muito importante.

Vejamos alguns depoimentos que revelam as formas como as participantes referem-se à condição de mulher-mãe. Cabe ressaltar que os depoimentos trazem uma outra reflexão: com o desenvolvimento da teoria feminista e dos estudos sobre a mulher, as questões socioeconômicas e raciais têm sido realizadas em articulação com o gênero? Se sim, elas interferem na construção das identidades dessas mulheres? Se não, por que nem sempre têm sido pensadas, sobretudo quando analisamos trajetórias de mulheres trabalhadoras pretas e pardas?

Em um dos depoimentos, é possível notar que o trabalho vivido em condições de luta pela sobrevivência trouxe para a mulher entrevistada uma percepção do 'ser mãe' que não estava diretamente relacionada à sua própria história e nem passava pela constituição de sua própria família, mas, sim, da obrigação profissional de desenvolver o cuidado com a família da outra mulher de classe média para a qual trabalhava. E mais, a possibilidade de se confrontar com essa questão aparece para a entrevistada no contexto do trabalho infantil. Ela, uma criança, tendo que cuidar do filho da professora para se sustentar. Há alguma semelhança na forma estrutural como as famílias coloniais e escravocratas se organizavam no Brasil e a ocupação forçada das crianças negras (escravizadas e filhas de escravizados) que, muito cedo, eram obrigadas a cuidar dos filhos dos senhores e senhoras. E, depois, quando se tornavam amas de leite e passavam a alimentar essas crianças acompanhando o seu crescimento até a fase adulta. Uma estrutura secular pautadas na opressão racial e socioeconômica que, de alguma forma, se mantém, mesmo com todas as mudanças a que assistimos hoje. Será que tal situação interfere, hoje, na vida dessa mulher quando ela desempenha o seu lugar de mãe e provedora? São questionamentos que os depoimentos nos possibilitam realizar.

Vânia, por exemplo, afirma que viveu e vive sua vida balizada pelo trabalho, desde a infância, reflete sobre como aprendeu ser mãe sendo mãe dos filhos das patroas desde pequena. Cursando a quarta série escolar, já trabalhava aos 10 anos na casa de sua professora, tomando conta de um bebê de seis meses.

A gente saía pra trabalhar, trabalhava em casa de família. E o quê que acontecia, as mães saía pro serviço, e os menino era por conta da gente. Igual hoje tem um menino que tem 33 anos; eu fui na casa dele na segunda

feira que foi feriado. Eu fui para a casa dele, ele tava com seis meses, a mãe dele era professora. Ela foi professora minha da quarta série (Diário de Campo, 23 de março de 2012).

Ela se lembra de várias outras patroas e conta sobre suas vivências,

*Então cê vai passando, ficando numa casa, cê aprende isso. **Cê vira mãe sem ser mãe, cê entendeu?** Então, depois eu saí, fui trabalhar em outra casa com uma menina de três anos, que praticamente ela ficava era comigo, ela até ria pra mim, bonitinha como era ela só, e falava pra mim: - Oh! Vânia, vem cá, vão brincar comigo. Mas só que eu falava assim: - Oh! Livia! Brinca sozinha que eu vou passar roupa. Ela falava: - Ai não, Vânia, não vai fazer isso, você é a minha segunda mãe. Era uma gracinha. Aí eu levava e buscava ela na escola. Essa, a mãe dela tinha confecção, então ela praticamente foi criada comigo, sabe, era uma gracinha. (Diário de Campo, 23 de março de 2012- grifo meu)*

Vânia lembra-se com carinho das crianças e também de algumas patroas. A dimensão do carinho parece ganhar mais destaque do que a ideia da dignidade da trabalhadora doméstica e do seu direito a ser respeitada. Ou seja, não se trata de sentimentos, mas de direitos sociais, hoje já garantidos às empregadas domésticas após a regularização da sua categoria profissional como trabalhadora com carteira assinada. Sobre a relação com algumas patroas, diz:

Eu fui uma pessoa de sorte porque, antigamente, tinha aquele regime. Hoje empregada doméstica não é bem tratada não. Mas eu trabalhei com pessoas boas, com pessoas ótimas. Trabalhei com D. Carminha, que o marido dela era gerente da Caixa Econômica. Eu larguei ela porque ele foi transferido pra Teófilo Otoni e eu não quis ir. Oh! Ela era igual uma mãe pra gente, sabe. Se eu tinha dentista, ela falava: - Não Vânia, eu vou lá, eu vou te levar. Sabe assim, a gente foi criada sem carinho de mãe, mas em compensação também, não foi tipo assim, aquele mundo de morrer, não, porque a gente encontrou pessoas de atitude boa. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Sobre a tarefa de conciliar trabalho e maternidade, a entrevistada analisa as mudanças sociais, a situação de violência e como tudo isso interfere na forma como organiza a sua vida familiar e a educação de seus filhos e filhas. Compara a educação do primeiro filho com a segunda:

Rodrigo e Marina [a sobrinha] a gente deixava sozinho; agora, Roberta não, a gente não tem a capacidade de deixar sozinho. É perigoso. Hoje as coisas

tão mudando. Pra ela ir na escola sozinha, cê entendeu? É muita coisa, muita malandragem, sabe.

Analisa como eram as crianças que ela cuidava na ocasião que trabalhava como babá e como são as crianças atualmente. Uma análise um tanto desconectada das mudanças sociais mais amplas e que trazem para o sujeito na sua individualidade a responsabilidade pela mudança de comportamento e valores: - *Porque na época, os meninos eram obedientes, hoje que os meninos não são flor que se cheira.*

Em outros relatos de Vânia a maternidade aparece como um sentimento de abnegação e a mulher passa a abrir mão de si e tudo é para o filho. Enfatiza as dimensões operativas da maternidade como o excesso de trabalho, os desdobramentos, providências e o cansaço que o exercício de ser mãe gera.

Ainda sobre o tema, afirma:

É bom sabe! A gente ama, quer bem. É um rumo pra vida da gente. Mas dá muito trabalho. Não é fácil, a gente tem que pedir a Deus muita força. É muita responsabilidade pôr um filho no mundo. A gente preocupa demais. É preocupação pra vida inteira. É empreitada que não acaba nunca, né! Antigamente o povo tinha aquele monte de filho. Hoje não. Mas a gente só pensa, graças a Deus, tá com saúde. (Diário de Campo, 04 de maio de 2012)

Os depoimentos indicam outras dimensões para além da maternidade que se conflitam com a ideia de abnegação, como a condição de mulher trabalhadora. Ela problematiza a condição de mãe trabalhadora na atualidade. Ao fazer isso, indaga a naturalização de que a 'boa mãe' é aquela que cuida permanentemente da educação dos filhos e reconhece que, diante da necessidade do trabalho, os filhos são cuidados por outra pessoa, o que relativiza o próprio discurso naturalizante que, em alguns momentos, ela mesma expressa.

Você hoje, você tem que trabalhar, você não fica com seus filhos, mas você tem quem fica em casa [refere-se à irmã que fica com sua filha Roberta enquanto ela trabalha]. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

A organização do dia a dia, no universo pesquisado, obedece a determinadas regras que tem como pilar principal as mulheres-mães. São elas que delegam as tarefas, que organizam as atividades e a divisão do pagamento das despesas. Não apenas os filhos, mas também as atividades domésticas permanecem como referências centrais na vida e na identidade de

tais mulheres, a despeito das dificuldades e do cansaço decorrentes de conciliar sua participação no mercado de trabalho fora de casa com a manutenção do lar e o cuidado da família, ou seja, de ser pai e mãe, como elas mesmas afirmam.

As mulheres pesquisadas são as principais responsáveis pela manutenção da limpeza, pelo cuidado com as roupas e com a alimentação das suas famílias. Tal fato se acentua ainda mais pela sua condição de pobres e provedoras. Esses achados corroboram com a pesquisa de Agier (1990), que apresenta a organização doméstica e o cuidado com a família como importantes atividades que guiam a vida feminina. E é nesse contexto que se pode verificar a sobrecarga de trabalho que as mulheres possuem, tal como também observam em seus estudos Lavinás (2006) e Pacheco (2005).

Diante desse quadro, é possível perceber que o universo familiar das mulheres pesquisadas ainda é fortemente marcado por desigualdades de gênero e condições duras de sobrevivência e de trabalho. A sobrecarga de trabalho que elas têm é muito grande e reflete não só o fato de serem as principais responsáveis pelos seus domicílios, mas também pela ideia ainda muito difundida da associação entre a figura feminina e a função de cuidadora de suas famílias e casas. A fim de encontrar caminhos para si mesmas e para os cuidados com a família, elas constituem uma rede de apoio com a qual podem contar constantemente.

Marina também informa sobre as suas percepções acerca da maternidade, ao contar que, desde a adolescência, aspirava casar e ter filhos. Buscava ter uma família, desejava que essa fosse unida, equilibrada, sem brigas, sem álcool, diferente da família constituída por seus pais. Para ela, a maternidade é uma fonte de realização, uma forma de se sentir plena, de refazer a sua própria história. Sobre o tema ela relata que

Ser mãe é o que me dá força, sabe. Lógico, se eu não tivesse eles, a vida teria tomado outro rumo, mas ter eles é ótimo. Porque, além deles serem meus filhos, eles são a minha companhia, eles são a família que eu formei. Sabe, é a minha família. Eu gosto da minha família. Gosto da Cida, gosto do Gabriel. Gosto deles como minha família. Não!, gosto demais! (Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

Massi (1992) identificou, em seu estudo, que o projeto pessoal de vida para a maioria das mulheres foi organizado tendo a maternidade como o elemento mais importante e

estruturador de suas vidas. Além disso, as participantes do estudo de Massi referiram-se ainda à organização da família e da casa como algo buscado por elas. O mesmo é identificado nos relatos de Marina.

Um dado importante: as três mulheres pesquisadas tiveram gravidezes não planejadas. Assim, não se pode generalizar e interpretar a maternidade como destino natural. A condição de mãe pode ser entendida como algo inesperado para elas, o qual tiveram que administrar durante o percurso. A situação de Marina talvez possa ser a exceção a essa afirmativa, pois revela que o desejo de ser mãe era um projeto de vida desde a adolescência. Sua vivência é distinta da vivência de Alice e Vânia, pois apesar de ela ter engravidado antes do momento planejado, a maternidade já fazia parte dos seus planos, parte de um projeto de vida idealizado, o da família nuclear. Contudo, seu casamento foi desfeito e sobre o assunto diz:

Tipo assim, eu tinha muita ilusão, tipo felizes para sempre! Eu tinha isso na minha cabeça, que a minha vida seria um conto de fadas. Por incrível que pareça, uma adulta falando isso, mas eu tinha isso pra mim. Que ia ser um conto de fadas, ia casar, ter a minha casa, os filhos. E eu caí na realidade que não tinha isso, que isso era só criação da minha cabeça. (...) Que a vida na realidade é outra coisa. É complicado ficar sozinha. É pesado. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012)

No contexto dos diálogos com Marina, a expressão “pesado” aparece várias vezes, quando ela enfatiza a ausência de um companheiro, a solidão e o desejo de compartilhar o cotidiano com uma figura masculina, o esposo. E, ainda, quando destaca a árdua tarefa da criação das crianças sozinha. Marina ainda diz: *criar filho é muita coisa, a cabeça fica!! Um chama, outro chama...Tem que dar atenção, é muita coisa.*

Coincide com essa percepção dos fatos, o artigo apresentado no Fazendo Gênero 8, pela pesquisadora Ana Cláudia Pacheco. A autora apresenta o resultado de entrevistas feitas em Salvador com dois grupos de mulheres negras: ativistas antirracistas e não ativistas. As entrevistas objetivavam investigar a vida afetiva dessas mulheres ou, nas palavras da autora, “as relações afetivo-sexuais raciais e de gênero no contexto baiano”. A autora cita uma série de variáveis nas escolhas e recusas de parceiros dessas mulheres, sempre enfatizando a predominância de mulheres negras que moravam sem parceiros, sozinhas, com ou sem

filhos. Ela coloca como questão final a pergunta: “Como essas mulheres pensam sobre sua experiência da solidão?” e, ao final das entrevistas, conclui que: “A solidão foi lida, na maioria das vezes, por essas mulheres como signo de libertação e não de submissão” (PACHECO, 2008).

No caso de Marina, embora ela argumente que está melhor sem a presença do companheiro, por vezes pareceu se ressentir da situação vivida, apontando para o desejo de ter uma família aos moldes da nuclear, principalmente no que se refere a ter um companheiro que pudesse dividir com ela as atividades de cuidados com as crianças (situação que nunca vivenciou com o ex-marido).

Como afirma Vaitsman (1994, p. 135), “a experiência da maternidade é marcante na construção da identidade das mulheres e na organização de seu cotidiano. O nascimento dos filhos leva, concretamente, a uma privatização, a um investimento exclusivo no nível afetivo e privado”. Embora seus filhos já estejam maiores, Marina relembra o investimento que fez quando os meninos nasceram e que ainda faz. Fala sobre a opção de não trabalhar o dia todo fora de casa. Mesmo com os poucos recursos entendendo que seria prejudicial às crianças a sua ausência. Avalia que seria melhor achar um emprego só de meio horário, contudo, ainda não conseguiu. Ela não opta pela Escola Integrada.

Marina afirma que a maternidade lhe dá força. Transparece, ao longo de sua entrevista e das conversas informais, que esse elemento também aguça seu instinto de proteção e é também forte a maternidade como poder. O poder de ser mãe lhe dá segurança e lhe instiga a proteger os filhos. Ela diz: – *Meus filhos dependem de mim.*

O universo familiar aparece como forma de dar sentido a várias situações vividas por elas e a família é percebida como o principal objetivo de sua existência. Talvez por isto, todas as situações relativas à vida familiar são vivenciadas por elas, na maior parte das vezes, como exclusivamente de sua responsabilidade. Independentemente da diversidade das trajetórias e das experiências de cada mulher pesquisada, constato que, mesmo participando ativamente da subsistência da família, quando se trata da maternidade e dos cuidados com as crianças, os padrões de conduta calcados nos modelos impostos por uma sociedade

patriarcal estão ainda fortemente influenciando e construindo as bases das relações existentes nessas famílias.

Quanto a Alice, quando indagada sobre a maternidade, diz:

Pra mim ser mãe é padecer no paraíso! (rsrs) Eu não planejei, cada gravidez foi dum jeito, numa situação diferente. (...) Momentos bons, alguns não. Mas eu posso te dizer que eu quis ter todos eles. Eu não me arrependo. Porque se você quiser você pode interromper uma gravidez. A gente pode fazer isso. Eu tenho colegas que fizeram isso e piraram. Graças a Deus eu quis ter eles, com toda dificuldade do mundo. Todo mundo falando. Foi um sufoco, só Deus sabe! Só que acaba que a gente vai dando um jeito. E tão tudo aí. Tudo forte e dando trabalho, rsrs!! (Diário de campo, 23 de março de 2012)

Abranches (1990) observa que a decisão de ser ou não mãe não se estabelece sem conflito e está associada tanto à disponibilidade interna para ser mãe quanto ao grau de favorecimento proporcionado pelas condições externas. Tanto a decisão pela maternidade quanto a sua recusa dificilmente se reduzem a um único determinante, mas, antes, elas resultam de uma intersecção entre história, cultura, sociedade, família e personalidade da mulher.

Fazendo uma análise sobre sua *performance* como mãe, Alice conclui:

Eu sou uma mãe muito seca. Eu não sou aquela mãe que fica beijando o menino toda hora (...) Você briga, você fala certas coisas. Acho que eu tenho que melhorar. Mas assim, em questão de cuidado, o padrinho dele mesmo [aponta para o filho caçula] diz: - Alice, você cuida muito bem dos seus filhos. Eu acho que eu cuido, mas assim esse lado meu de ficar assim: - Oi, filhinho, você chegou? A Sofia mesmo, agora é benção mãe. Eu nunca ensinei, mas sempre eu falo que tem que respeitar os mais velhos. Agora ela deu pra pedir benção. (Diário de campo, 23 de março de 2012)

Acrescenta alguns incômodos, analisa as suas atitudes e as das crianças:

Então, às vezes, eu me acho assim, eu não sou aquele tipo de mãe melosa. Se eu chegar aqui e deixo o negócio arrumado. Se eu chegar aqui e as minhas coisas estão mexidas, porque os meninos mexem nas minhas coisas, só que eu não tenho aquela coisa de privacidade. Aí o papai [ela refere-se ao seu pai] já fala: - Epa! Você já chegou! Você nem viu os meninos. Aí eu falo: - Deixa eu te falar uma coisa, eles têm que me obedecer. (...) Ultimamente eu tô meio rebelde. Porque eu vou só engolindo essas coisas, eu vou engolindo (...) Tem hora que dá vontade até de dar uma sumida. Eu

não posso nem ter dor. Ter cólica. Não é fácil. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

A mãe capaz de cuidar corretamente dos filhos deve ser capaz de incorporar todas as qualidades tradicionalmente associadas à feminilidade, tais como: acolhimento, a ternura e a intimidade. Essa é a maternidade que as mulheres pesquisadas tentam exercer quando se tornam mães. Contudo, no decorrer da sua experiência familiar essa concepção sofre mudanças. Elas vivem situações de conflito que, por vezes, colocam em xeque essa visão e em outros momentos a reforça. De acordo com FORNA, (1999, p.32):

Em se tratando de maternidade, há lições a serem aprendidas quando se olha para o outro, a primeira e mais vital é que existem muitas maneiras de ser mãe. A maternidade é modelada pela cultura, pode ser adaptativa e flexível. Quando entendermos e aceitarmos isso, poderemos tirar a viseira coletiva que nos impede de ver, além da nossa versão mitificada de maternidade, outras realidades e novas soluções.

Nos dias atuais, nem todas as mulheres se descolaram dessa atitude e da imagem idealizada de mãe, apesar das alterações da vida moderna e da inserção da mulher no mercado de trabalho formal ou informal. A divisão sexual do trabalho tradicionalmente ainda subordina em nossa cultura a mulher como responsável pela manutenção do espaço doméstico e do cuidado dos filhos.

Dentre os depoimentos selecionados, recupero ainda aqueles em que Marina e Alice reconhecem a importância de terem um tempo só para si e os dilemas para que isso se concretize. Contudo, é bastante marcante o fato de suas vidas se direcionarem, principalmente e, muitas vezes, unicamente, para os filhos, ou seja, para o bem-estar dos filhos e a manutenção econômica, física e moral da família.

Nesse sentido, a importância que os filhos adquirem nesses contextos torna-se crucial para entender a própria dinâmica dessas famílias. Esses achados corroboram muitos trabalhos sobre famílias e mulheres, que mostram como os filhos assumem um papel de fundamental importância na vida das mulheres. A maternidade aparece, então, como pilar de constituição do ser mulher, consolidando sua autoridade na família (SARTI, 1996; VAITSMAN, 1997, BILAC, 2002). E, no contexto da mulher provedora, analisado nesse trabalho, não é

diferente. A associação entre o ser mãe e ser mulher, como se um não pudesse ser deslocado do outro, ainda é muito forte e marcante.

Tal qual se observa nos trabalhos de SCAVONE e MACEDO, a maternidade e a maternagem (SCAVONE, 2001) ainda são supervalorizadas, fazendo com que os filhos sejam visto como responsabilidade das mães. Além disso, Scavone (2001) e Macedo (2008) argumentam que a importância da maternidade na vida das mulheres pode definir a identidade delas. Primeiro, elas são *mulheres e mães* e depois *chefes de família*, ou seja, elas se tornam chefes de família porque são mães.

Quanto aos cuidados com os filhos, nas três famílias observadas, são atividades exercidas contando com uma rede de apoio e suporte. Observou-se a formação de redes sociais que envolvem parentes, principalmente, do sexo feminino, como irmãs e mães, que atuavam tanto como doadoras de dinheiro, alimentos e cuidadoras dos filhos, como também recebem o auxílio das mulheres pesquisadas quando necessitavam. Já os vizinhos são consideráveis fontes de apoio no cuidado com as crianças.

Entre as mulheres pesquisadas, as relações com os parentes na atualidade contrariam alguns trabalhos que sugerem que os irmãos seriam muito importantes como figuras masculinas de suporte e autoridade nestas famílias (SARTI, 1996; FONSECA, 2004). De acordo com essas autoras, na ausência do elemento masculino como provedor, as mulheres tenderiam a substituir a figura paterna e de autoridade faltante por um parente próximo, reproduzindo, assim, os padrões hierárquicos tradicionais. Entretanto, no grupo analisado, esse padrão de comportamento não foi encontrado. Em nenhum caso foi possível perceber a transferência da autoridade para algum membro masculino do grupo consanguíneo; pelo contrário, mães e irmãs participam de maneira bastante estreita da vida das mulheres entrevistadas e de seus filhos/as, desempenhando um papel muito importante tanto como fontes quanto como receptoras de apoio. As redes sociais entre consanguíneos são majoritariamente formadas por mulheres - mães e irmãs - que conformam relações de cooperação. Há, também, a presença de irmãos ou de um pai (no caso de Alice) como fonte de apoio, porém eles não são apresentados como figuras de autoridade dentro das famílias no momento da pesquisa. No caso de Vânia, o irmão mais velho assumiu a referência logo após o falecimento dos pais.

Contudo, esse episódio ocorreu quando ela tinha 6 anos de idade. No momento, a afirmação acima também se aplica a ela.

Dentro ainda das análises sobre as redes de apoios ou suportes, Bilac (2002) frisa também que a suposta “lógica de solidariedade” que pode caracterizar algumas ações das famílias dos setores populares não deve ser vista como algo harmônico, consensual e sem conflitos. Os interesses individuais também fazem parte desses contextos e a interdependência dos diferentes sujeitos dessas relações é muito mais uma necessidade do que propriamente uma vontade. Desse modo, uma série de nuances e especificidades está presente em tais relações sociais. Nesta pesquisa, também observei tal situação, sendo que alguns depoimentos, em especial os de Alice, colocam tais questões em maior evidência.

Entretanto, é importante ressaltar que a presença dessas redes sociais de apoio e solidariedade e a conformação de capital social no interior delas não garantem a essas mulheres e seus filhos e filhas um mundo sem privações. O grupo analisado faz parte de uma classe de renda baixa, que possui muitas dificuldades financeiras. O que o trabalho de campo mostrou foi que, apesar de e no interior dessas dificuldades e problemas, as mulheres conseguem manter relações sociais que, além de lhes amenizar as carências de todas as naturezas, também permitem a elas obter informações que possam trazer alguns benefícios, seja direta (ajuda financeira ou em espécie) ou indiretamente (informações). Portanto, essas mulheres são capazes de mobilizar recursos de maneira independente em situações de escassez e dificuldades.

Também por meio de parentes, vizinhos ou mesmo membros de igrejas e colegas de trabalho, observou-se que as mulheres possuem recursos através dos quais podem desenvolver estratégias que culminam em maior bem-estar às suas famílias e crianças. O fato de conseguirem articular suas redes de relações sociais na tentativa de sanarem suas maiores dificuldades pode ser considerado um indício de que são mulheres ativas e independentes.

Outro aspecto observado foi que, para essas mulheres-mães, que têm a responsabilidade dos filhos e a manutenção da organização familiar, não é possível “parar”, o que as leva

estar sempre ocupadas numa sobreposição de trabalhos formal, informal e doméstico. Os baixos salários fazem com que elas sempre estejam realizando “bicos” na área de estética, de serviços domésticos ou mesmo no comércio informal.

Este estudo permitiu-me examinar o dinamismo das relações sociais de gênero com base na ausência do provedor masculino no seio da família. O significado da ausência de um cônjuge é, ao mesmo tempo, simbólico e prático. Elas são frequentemente objeto de estigmas em diferentes graus, além do fato do marido/companheiro apresentar papel importante do ponto de vista salarial (como foi verbalizado por Alice).

Além desses aspectos, sem a presença do cônjuge, as mulheres enfrentam praticamente sozinhas a conciliação entre trabalho, família e cuidado com os filhos. A ausência do homem influencia as subjetividades das mulheres, cada uma delas lidando diferentemente com os sentimentos, como se pode ver nos relatos de cada perfil.

Destaco que, como o parceiro é ausente, não há outra pessoa além delas para prover a família materialmente, assim o trabalho ainda mais é constitutivo de sua identidade. Tal qual no trabalho de Sarti (1996), percebi que o trabalho das mulheres é visto como um marcador de identidade, adquirindo um sentido maior de honra. Portanto, o trabalho fora de casa tem grande valor para as mulheres pesquisadas. Mesmo para Marina, que, no momento, opta por trabalhos esporádicos em que ela tenha mais tempo para os filhos.

Além do trabalho feminino nas camadas mais pobres não ser um fenômeno recente (FONSECA, 2000; BILAC, 1978), nos casos analisados pode-se verificar também uma mudança de *status* e autoridade das mulheres. Sobre esse fato, alguns estudos afirmam que elas aparecem como as únicas ou principais provedoras dos seus domicílios. Nesse sentido, esses estudos concluem que podem existir também mudanças nos padrões hierárquicos de gênero, garantindo às mulheres maior poder de decisão e independência, embora alguns valores tradicionais ainda permaneçam (PACHECO, 2005).

Vaistman (1997) vai ainda além, ao afirmar que o fato de as mulheres terem que tomar as decisões no interior de suas famílias reduz as chances da construção de uma autoimagem de dependência feminina como algo natural e intrínseco a elas. Nas palavras dessa autora,

Ainda que sob condições de trabalho e remuneração em nada semelhantes àqueles idealizados nos projetos profissionais das mulheres de classe média, ela (mulher pobre) valoriza a participação em atividades que geram renda como meio de se afirmar no mundo – o que ao mesmo tempo não a impede de valorizar também as atividades domésticas (...). A exigência de sustentar os filhos pelo trabalho remunerado coexiste com a vontade de ser independente e com a tradição da cultura da domesticidade feminina. Estamos não apenas diante da continuidade e ruptura, mas de convivência de vários mundos. (VAISTMAN, 1997, p. 315).

A possibilidade de administrarem seu dinheiro e de poderem organizar seus domicílios da maneira que acham melhor aparece no discurso das mulheres participantes da pesquisa, ora como uma fonte de autonomia e independência; ora como um fardo que elas têm que carregar sozinhas.

Isso, evidentemente, não indica que as mulheres pesquisadas vivam em um mundo sem duplas ou triplas jornadas de trabalho. Pelo contrário, trabalham exaustiva e repetidamente, tanto nos seus empregos quanto em casa, cuidando dos afazeres da casa em que moram e dos filhos. Porém, apesar dessa grande carga e corroborando o argumento de Vaistman (1997), a possibilidade de trabalhar e a independência que isso gera são elementos que fazem com que essas mulheres tenham uma postura mais autônoma em relação à sua vida e à maneira como administram seus domicílios.

Entretanto, suas vidas intracasa ou intrafamiliar ainda permanecem ditadas por obrigações historicamente atribuídas às mulheres. São elas que cuidam do orçamento doméstico, além de organizarem seus domicílios e cuidarem dos filhos. Talvez seja possível pensar que as duplas ou triplas jornadas ainda bastante pesadas das mulheres pesquisadas também podem estar revestidas de certa autonomia quanto à administração domiciliar (OLIVEIRA, 2002; BILAC, 1978; 2002). Essa relação entre sobrecarga de trabalho e maior autonomia na tomada de decisões familiares ainda precisa ser analisada com muito cuidado, para se evitarem grandes oposições extremas, como pensar o fato de as mulheres serem responsáveis pelas suas famílias como um modelo de emancipação de gênero, de um lado; e, de outro, como mulheres abandonadas que assumem suas famílias em contextos de muita dificuldade e privação. O trabalho de campo mostrou que se trata de um grupo bastante específico de mulheres, local e historicamente situado, que age e atua socialmente

no interior de vivências que envolvem situações dos dois tipos: ora mais próximas de um extremo; ora de outro.

Uma das principais riquezas do material colhido é justamente sua complexidade e não uniformidade. Então, há todo um jogo de contradições, que a própria vida e as condições socioeconômicas e raciais, bem como as questões de gênero impõem a essas mulheres e que deve ser considerado. Ao mesmo tempo em que parecem conformadas com a vida que levam, reclamam das privações e da carga excessiva de trabalho que possuem, afirmando que se sentem melhor vivendo sem maridos/companheiros. De um lado, há a grande responsabilidade que têm; e, de outro, a independência que conquistaram. Então, o discurso dessas mulheres traz, para enriquecer essa minha discussão, essas contradições e complexidades que, na verdade, fazem parte da vida de todos, e não somente dessas mulheres. O desafio dessa pesquisa foi justamente interpretar e analisar tanta riqueza de elementos e dados.

4.3 Aspectos considerados mais relevantes na educação da prole

Ao longo do trabalho pesquisa, essas mulheres acabaram elaborando amplos conceitos de educação, ao descreverem sua realidade. Relembrou que as suas atividades infantis foram caracterizadas pelo trabalho constante, indicando que um dos aspectos básicos de que revestia a ação educativa de seus pais e, no caso de Vânia, dos irmãos, era o trabalho.

Fruto de uma infância pobre, Vânia afirma que a alternativa era trabalhar desde pequena em casa de famílias como doméstica, sobre o assunto diz:

A gente tinha que trabalhar, não tinha outra saída. Mas ninguém morreu por isso, não. A gente foi lutando. É muita luta, é muita luta. (DC, 03/6/14)

Compara a situação financeira vivida à época com a situação da nova geração. Vejamos:

Eu acho que era a parte financeira da gente, na época era difícil, não é porque não tinha as coisas, mas hoje a gente vê os meninos, tem mais coisa, cê vê que menino vai pra escola hoje, eles escolhem o material, e a gente tinha que ir com o que tivesse. Eu acho que a parte financeira mexia muito com esse lado aí, entendeu? Assim, como diz o povo, a gente tinha muita comida porque o povo de antigamente era afarturado. Hoje não, o povo olha mais esse lado aí da aparência, um tênis de marca, calça de marca, e

antigamente não tinha isso. O povo não usava oiá isso não. Então eu acho assim, se a gente tivesse uma infância com mais dinheiro, tinha sido melhor, que aí a gente ia saber o que era Natal. Hoje não, os meninos de hoje ganha mil e um presente, sabe. Mas mesmo assim a gente é feliz. (Diário de campo, 03 de junho de 2012)

Como alertou José de Souza Martins (1993), não há dúvida de que a pobreza responde pela alta proporção de crianças e jovens que nascem condenados ao trabalho precoce no Brasil. Sabe-se que, apesar das insuficiências da lei, é um direito da criança não trabalhar antes dos 16 anos, salvo na condição de formação técnico-profissional (BRASIL, 2006) e que, com grande frequência, os movimentos sociais, o governo, a mídia relatam e denunciam o trabalho infantil. Há uma parcela desse trabalho, porém, que pouco se contesta. Trata-se dos 24% das meninas e 14,6% dos meninos, de cinco a nove anos de idade, que dedicam, em média seis e cinco horas semanais, respectivamente, ao trabalho doméstico (e de cuidados), segundo os dados do IPEA (BRASIL, 2012). No entanto, no cotidiano das desigualdades sociais, a garantia desse direito é ainda um grande desafio. No caso das famílias pobres, a presença das crianças no trabalho vai desde situações de explícita exploração dos menores até a condição de alternativa familiar para a sobrevivência e subsistência dos adultos e das crianças. Uma situação complexa vivida pelas mulheres entrevistadas.

Sobre o trabalho doméstico, tais lembranças são constantes nas biografias de Marina e Alice:

E é difícil, porque eu ajudei a criar os meus irmãos, minha mãe precisava trabalhar. (...) Eu fui um pouco mãe deles, porque eu tinha que cuidar deles. E você precisa de ver minha filha, meus irmãos, se deixasse, eles me batiam, eu me impunha mesmo, e se precisasse de coró, eu batia, colocava de castigo, sabe. Minha mãe deixava eles na minha mão e eu tinha que me virá. (Alice- Diário de Campo, 25 de abril de 2012)

Mas geralmente eu ficava lá em casa mesmo, porque eu morria de medo de apanhá. Minha mãe sempre bateu muito mesmo, sabe? Minha mãe era de batê. Eu lembro que tinha uma fase que a minha mãe saía pra vender as coisas, que ela trabalhava vendendo as coisas, ela fechava a porta e deixava a gente lá, as maiores cuidando dos pequenininhos, aí deixava a gente lá, a gente fazia arte. Eu sou a mais velha, eu tinha uns seis anos. Eu já olhava. Ih! Minha, filha, a gente não mexia com fogo, esses negócio, a minha mãe já deixava certo, já dava café da manhã pra gente e aí fechava tudo, aí saía pra vender os negócio. Aí voltava antes do almoço, arrumava comida, dava a gente, porque a vida dela foi sempre assim, trabalhar. (Marina - Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Marina continua relembrando e enfocando suas responsabilidades por ser a mais velha:

Mas eu ficava mais dentro de casa mesmo, porque eu tinha medo da minha mãe. O mais velho, humm..., Nossa Senhora, o mais velho, mesmo se não tivesse culpa, apanhava porque deixou o mais novo fazer coisa errada.(...) Eu lembro que quando a gente fazia alguma coisa errada minha mãe falava: - Não corre não, senão o coro vai ser dobrado. Aí eu ficava, né, e as minhas irmãs não apanhavam. E eu não corria, né, eu ficava lá. Aí, eu sempre apanhava. Oh! Meu Deus! Como eu apanhei, meu Deus do céu. Minha mãe não gosta que eu lembro isso não, sabe. É pra ficar quieta. Mas ela batia mesmo. Ela não espancava, mas batia viu. Batia mesmo, com chinelo e com o que tivesse na frente. (Marina - Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Sobre o pai continua o depoimento:

Aí, a gente mudou pra casa da minha avó já aqui no Rio Branco [bairro], foi quando meu pai adoeceu, ele ficou muito doente, e ficou afastado do serviço, aí não tava conseguindo pagar o aluguel. Aí, minha avó pegou e trouxe, meu tio tinha um caminhão, aí fez a mudança. Aí, aqui na casa da minha avó é que eu fui aprender a brincar, logo nessa fase que a gente mudou a gente brincava assim no quintal, tinha pé de manga, pé de café, horta. A gente morava numa parte que a minha avó separou dentro da casa dela. Depois de um tempo, meu pai construiu nos fundos e a gente mudou. (Marina - Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Essas crianças parecem ser a ‘ponta do iceberg’, do modelo de delegação que, segundo Hirata e Kergoat (2007), descreve as novas configurações do trabalho das mulheres no Brasil e também na França e no Japão. Segundo as autoras, no país, o crescimento das mulheres nas categorias profissionais e a quase ausência de políticas familiares tornaram a externalização do trabalho doméstico e de cuidados um lugar comum. Para realizar o seu trabalho profissional fora de casa, as mulheres contratam faxineiras, empregadas, babás e cuidadoras, de modo a substituírem-nas no “seu” trabalho em casa. Como um efeito dominó, as cuidadoras assalariadas – que também continuam responsáveis por garantir a manutenção da vida nas suas casas - acabam tendo que delegar as atividades domésticas e de cuidados a parentes consanguíneos, como irmãs, avós e filhas mais velhas (SORJ, FONTES e MACHADO, 2007). Como no caso de Alice e Marina, cujas mães delegavam a responsabilidade a elas.

A mãe de Marina, da infância aos dias de hoje atuou como empregada doméstica. O depoimento de Marina aborda um intervalo de tempo em que a sua mãe não estava trabalhando como doméstica, mas como vendedora ambulante. A mãe de Alice, também atuou como doméstica; no momento, é auxiliar de fisioterapia, trabalhando com massagens. Retomando a situação das mulheres-mães participantes da pesquisa, trata-se de uma vida dura, cercada de trabalho constante, fora ou dentro de casa, situação que vem há muito tempo desenhando os seus perfis de mulheres pobres e trabalhadoras desde a infância, perfis idênticos aos das suas genitoras.

Para analisar a situação dessas crianças, hoje adultas, recorri a Adorno (1993, p.192), para o qual “a criança torna-se fonte de subsídio familiar. A família, que, na sua origem, pensa-se como fonte de solidariedade, de proteção e de socialização primária das crianças, se subverte para apoiar-se no universo infantil. É como se a família fosse socializada pelas crianças, e não o seu contrário”.

Tanto Alice como Marina compartilharam, em certa medida, a responsabilidade da casa com as suas mães. Isso fez com que fosse delegada a elas a necessidade de corrigir e cuidar dos irmãos. Embora tivessem que cuidar das outras crianças, elas também eram crianças. O trabalho infantil que as mulheres pesquisadas desempenharam pode ser interpretado como a ponta do “modelo de delegação”, o qual também me leva a pensar na divisão sexual do trabalho, colocada nos termos da “obrigação”, sentimento que comumente delimita a noção de família entre os pobres (SARTI, 1996).

Tronto (1993) também notou que essa obrigação tem como base o respeito entre os pobres, o qual comumente parte do pressuposto de que um sujeito pode vir a precisar do outro algum dia, ao contrário do respeito percebido pelo senso comum, cujo significado é uma obrigação formal da ordem dos costumes legitimados. Através do binômio família – obrigação/respeito que as mulheres pesquisadas descrevem as relações na família, comparando-o ao “modelo” legitimado, que funciona para as famílias pobres, como “um espelho” (SARTI, 2003):

A tensão entre os distintos discursos familiares denota a singularidade da família no mundo contemporâneo: ela é, ao mesmo tempo, auto-referida

na sua construção do “nós” – nisto que constitui o mundo privado – e permanentemente influenciada pelo mundo exterior – público –, que lhe traz a inevitável dimensão do “outro”, com a qual tem que lidar. Assim, a família constitui-se pela construção de identidades que a demarcam, em constante confronto com a alteridade, cuja presença se fará sentir insistentemente, forçando a abertura, mesmo quando persistirem as resistências. A família, então, constitui-se dialeticamente. Ela não é apenas o “nós” que a afirma como família, mas é também o “outro”, condição da existência do “nós”. Sem deixar entrar o mundo externo, sem espaço para a alteridade, a família confina-se em si mesma e se condena à negação do que a constitui, a troca entre diferentes” (SARTI, 2003, p.19).

Alice e Marina cumpriam as obrigações com a suas famílias no âmbito privado, no domínio da casa, do doméstico, enquanto seus pais as cumpriam, no âmbito público, no universo do trabalho produtivo. Vânia, por sua vez, desde a infância atuava no espaço no âmbito público, como doméstica. Essa separação das obrigações acompanha a lógica de autoridade entre as famílias pobres. Como também observou SARTI (2003), entre essas famílias, a autoridade é comumente compartilhada, sendo que cabe ao homem a autoridade da família e, à mulher, a autoridade da casa. No caso, essa autoridade era também desempenhada por essas mulheres, quando crianças, na ausência de suas mães.

Esses relatos remetem-me a pensar a importância da infância como uma etapa de vida em que ocorre a aprendizagem de cuidados. Assim, a dimensão de classe social mostrou-se radicalmente ligada à conformação do pensamento do cuidado, nessas famílias, como uma contribuição para relações de troca/obrigação, passível de ser dada pelas meninas, já que é considerado algo da essência das mulheres, da ordem dos comportamentos e sentimentos da natureza feminina, em seu construto tradicional. Apesar de essa noção do cuidado ter base na simbologia naturalista, as mães de Alice e Marina são as orientadoras da aprendizagem de cuidados, delegados por ela, sobretudo, por serem as filhas mais velhas, encarregadas de cuidar dos irmãos.

No caso de Vânia, ela é a caçula. A irmã mais velha foi quem ocupou o papel de orientadora, buscando sempre prepará-la para cuidar de si e dos outros. Contudo, Vânia expressa com a sua história de vida, a complexa vivência da criança no mundo do trabalho produtivo. E a sua experiência é a mesma de uma série de outras meninas pobres, negras ou mestiças que vêm do interior para trabalhar em casas de família na capital, em busca de condições de vida

menos sofrida, de melhoria para a vida financeira limitada desde o nascimento. Podemos afirmar, portanto, que as biografias das mulheres das famílias pesquisadas refletem o acirramento das condições das mulheres negras, mestiças e pobres no Brasil, que ainda seguem tendo o trabalho infantil como um de seus mais pesados fardos.

Nos relatos das mulheres pesquisadas, há uma linha mestra: a infância atrelada ao trabalho infantil. Isso não significa que não rememorassem a infância com brincadeiras, como fase dos jogos, de brinquedo, na interação com os parentes, irmãos, etc. O trabalho doméstico, os cuidados com os irmãos e o papel de substitutas das mães são predominantes nos relatos de Alice e Marina. Já Vânia distingue-se delas um pouco, pois, além de o trabalho acontecer no ambiente doméstico, também acontece nas casas de família, desde muito menina.

Os depoimentos das três participantes mostram que educar era, de fato, preparar a criança para o trabalho, através do treino e da imitação do modelo adulto, desde a mais tenra idade até o início da fase adulta. O adulto exercia a sua ação de maneira clara e inequívoca, para transformar a criança num ser social típico. Esse tipo de constatação também ocorre na pesquisa de Gomes (1986).

No caso da educação destinada especificamente às meninas, isso se revela em transformá-las em mulheres que conseguem cuidar. No caso dos meninos, as mulheres pesquisadas relatam que suas famílias socializavam os filhos do sexo masculino para transformá-los em homens trabalhadores, provedores, chefes do grupo familiar e detentores de autoridade.

Sabe-se que a concepção de educação mantém estreita relação com a forma como se concebe a criança. Para as mulheres pesquisadas, bem como para seus pais, adultos e crianças, bem como meninos e meninas diferiam quanto ao desenvolvimento físico e biológico, manifesto no tamanho, no aspecto, na força física. Indago-me, hoje, como essas ex-crianças-adultas, pensam a educação das suas crianças?

Quando chamadas a refletir sobre a infância dos filhos, as falas assumem outra conotação. Esses momentos são revelados como se houvesse uma “verdadeira infância”, essa que elas desejam que se materialize na trajetória dos seus rebentos.

Os comportamentos e discursos das mulheres pesquisadas refletem mudanças. Apesar da condição de pobreza, as suas crianças brincam mais, são alegres, sociáveis, e não trabalham. Enfim, a infância existe como fase de dependência, cuidados, brincadeiras variadas e, acima de tudo, é bastante forte a ideia do não trabalho para as crianças.

No caso de Vânia, ela problematiza que o “não trabalho” deve ser restrito apenas para as crianças. No período da adolescência, a inserção no mercado é vista por ela como necessária e formativa, inclusive para livrar o filho da vagabundagem. Sobre a forma como educou o filho mais velho, hoje com 24 anos, nos informa:

Igual hoje, oh! Menino hoje não pode trabalhar, fica até 18 anos, sem serviço. Porque tem que alistar. Empresa não quer pegar, porque, se alista e o exército pega, a empresa vai pagar o salário dele, não é não? Então, fica aí. O governo liberou bolsa escola, bolsa família, até 17 anos, sabe? Então o que é que faz isso? Eu acho que o problema é o governo, porque serviço tem demais, igual o mercado de trabalho tá aí, cheio de serviço, então porque é que esses meninos não podem trabalhar? Pooode!!! Pode! Meus irmãos trabalhavam e estudavam, trabalhavam em roça, serviço braçal, eles não morreram, eles tão aí homem hoje, não é, não?? Então, por que esses meninos não podem trabalhar?! (Diário de Campo, 25 de março de 2012)

Relembra quando o filho, aos 14 anos, começou a trabalhar no seu bairro:

Na época, ele falava assim: – Oh, mãe, eu quero trabalhar! Oh, mãe, arruma um serviço pra mim. Nós fomos tirar a carteira, que na época tirava ali perto da prefeitura, hoje é naquele posto “Uai” lá embaixo. Fui lá. O cara quase bateu em mim. Pra senhora tirar a carteira de trabalho desse menino é com 15 anos acima, e a senhora tem que ir no Ministério do Trabalho e ter uma carta, que o ministério vai liberar ele pra trabalhar. Não pode! Esse menino é menino de estudar. Rodrigo trabalhava aqui, no fliperama [apontando para a esquina que fica ao lado de cima de sua]. Pois é, Rodrigo trabalhava ali numa lojinha, que o menino falou assim: – Não, se a senhora quiser ele vai trabalhar comigo, porque eu e minha esposa não temos tempo de tomar conta dessa loja aqui. Ele vai tomar conta aqui pra mim e eu pago ele o meio salário, porém, eu não posso assinar a carteira. E eu preferi, porque era adolescente e é melhor do que ficar na rua aprendendo o que não deve. Rodrigo, minha filha, o celular dele foi ele quem comprou, com o salário dele, com o meio salário. Fui no centro, comprei no meu nome, mas ele pagou, tudo direitinho, sabe. (Diário de Campo, 25 de março de 2012)

Sobre escapar da malandragem, ela diz:

Então é tipo assim, eu acho que deveria por o menino pra trabalhar, assim não fica caçando malandragem aí, sabe? Tem que ser assim pra aprender a dar valor. Pra saber lutar. (Diário de Campo, 25 de março de 2012)

E completa a sua argumentação afirmando que:

Sabe, menino tem que sofrer. Menino tem que sofrer, pra mais tarde eles dar valor. Tem que sair da escola, chegá em casa, comê correndo, panhá uma roupa e rachá fora, sabe?

E sobre a situação do filho hoje, ela diz:

Então, assim, hoje ele trabalha, sabe. Ele num dá muito valor no salário dele, sabe? Ele não dá muito valor não, mas é tipo assim, ficou livre da vagabundagem. Agora essa menina que tá aí, oh! Menino de 14 anos, 13 anos não pode trabalhar. E tem serviço, viu? Mas não pode trabalhar, mas menino de 14 anos pode traficar, pode roubar, pode matar. E por que que o governo não faz isso? É eles próprios que tão estragando. É eles próprios. (Diário de Campo, 25 de março de 2012)

Ao ser indagada se adotaria a mesma postura na educação da filha Roberta, Vânia diz: “Ah! Roberta, eu queria que ela estudasse”, mostrando claramente uma concepção distinta de educação para a menina e para o menino. O que traduz e confirma a ideia de que os homens precisam começar a trabalhar cedo e as meninas devem estudar.

As mulheres pesquisadas hoje adultas, diferentemente de seus pais, afirmam conversar mais com os filhos, sabem-se responsáveis pela vida e pelo futuro da criança. A educação que receberam foi considerada dura em alguns momentos, bastante punitiva e até dolorosa, porém o julgamento que fazem é que são atitudes e ações familiares que tiveram resultados positivos. Na relação com os seus filhos, não replicam integralmente o modelo vivido; usam, por vezes, o inverso. Portanto, na prática, a educação recebida é de certa maneira negada ou transformada. Verbalizam ter consciência não só da sua responsabilidade pela educação e, nessa medida pelo futuro dos filhos, estão cientes da grande dificuldade de que se reveste a sua ação.

Ao longo dos encontros com as participantes da pesquisa, ao me aproximar do fechamento da coleta de dados, pedi para que explicitassem, de forma sintética, três aspectos que consideram mais importantes ao refletirem sobre a educação dos filhos e que os colocassem em ordem de importância.

Cada uma apresentou os seguintes aspectos:

- Vânia: estudar, juízo, respeito;
- Marina: respeito, diálogo, responsabilidade;
- Alice: respeito, menos competitividade, estudar.

Os aspectos apontados se aproximam e nos informam sobre as normas, os valores, as concepções de educação e de formação humana presentes no pensamento das mulheres pesquisadas. Segundo Gomes (1986), não há como fugir à questão dos valores apreendidos *com* e representados *pelo* comportamento social humano, porque são eles, em certo momento histórico de uma cultura, que permitem compreender os hábitos e costumes que caracterizam a vida cotidiana.

Esses valores são analisados nesta tese de maneira bastante limitada e na medida das necessidades do trabalho desenvolvido. Os valores são abordados, à medida que dão significado ao processo socializador. Para evitar dois pontos igualmente graves: uma discussão teoricamente exaustiva que, embora relevante, no contexto, se tornaria deslocada; ou uma discussão geral, superficial, que em nada ajudaria.

Perguntei-me, então: em que medida esses valores apontados pelas mulheres pesquisadas associam-se ao debate sobre as questões de gênero, raça e classe proposta em meu estudo?

Respondendo a esse questionamento, optei por discutir esses valores apresentados a partir de uma representação em alguns aspectos da vida cotidiana intimamente relacionados às ações educativas, a saber: a relação entre as pessoas (respeito, diálogo, menos competitividade); juízo e responsabilidade (auto-regulação); o estudo como princípio educativo.

Nomeando a partir de palavras como: respeito, diálogo, menor competitividade, as mulheres pesquisadas abordam as normas que regulam a convivência, ou seja, trata-se de princípios que regulam a forma como os indivíduos interagem entre si e com os outros, uma vez que as mulheres pesquisadas falam não apenas de valores concretos, presentes no dia a dia, mas daquilo que almejam para o presente e futuro dos filhos.

O respeito pelos mais velhos, pelos irmãos, por todas as pessoas, por exemplo, é comum nos três depoimentos. Aparece em primeiro lugar para Marina e Alice; e, em terceiro, na escala de Vânia.

Sobre respeito, Marina nos informa:

*O respeito acima de tudo. O respeito entre nós e entre as pessoas. Igual quando os dois [refere-se aos seus filhos] estão discutindo. Aí um fica xingando o outro (...), de qualquer maneira está ofendendo. Eu não gosto disso. Ontem mesmo eu tive uma conversa com os dois, eu falei: – Olha ele é seu irmão e você é irmã dele, um tem que respeitar o outro. Assim, um fez uma coisa que o outro não gostou, vira e fala: – Para, que eu não estou gostando. Se não parar, chega perto de mim que eu resolvo. Não vai ficar xingando não, que isso não vai parar nunca. Vai é piorar a situação. Aconteceu qualquer coisa, não aconteceu, o respeito acima de tudo. Quando vai falar com um amigo, ou quando vai falar com um irmão. Ou **quando vai falar com outra pessoa. Tem que ter o respeito. Tem que respeitar pra ser respeitado. Se uma pessoa não te respeita é porque ela não merece estar do seu lado.** Eu falo com eles, o respeito em primeiro lugar. (Entrevista, 23 de agosto de 2012, grifo meu)*

Vânia diz:

*(..) e terceiro lugar, é tipo assim, oh, eu ensino muito como respeitar o fulano. O vizinho, o beltrano. Sabe eu quero que eles sejam igual hoje. O Rodrigo é um menino que eu fui com ele no Rio Branco [bairro próximo] sexta-feira, eu larguei ele pra traz. Um para: – Ei, Rodrigo, isso assim assim... Você entendeu? E Rodrigo é um menino **muito fácil de conviver sabe. Pra ele todo mundo é igual. Preto, branco, alto, magro. Velho, novo, todo mundo para pra conversar.** Então eu acho que isso aí, pra mim que sou mãe, é muito bom. Sabe, então em terceiro lugar, eu quero que eles sejam isso sabe. Sejam um menino que respeita sabe as pessoas. E os idosos. As crianças. Então pra mim o futuro deles é isso aí. (Entrevista, 27 de agosto de 2012, grifo meu)*

Nos três depoimentos, a ideia de respeito vincula-se à moralidade, à relação inter e intrapessoal, ou seja, com o funcionamento do ser humano. No caso de Vânia, ela destaca o respeito, aproximando seu significado à ideia de consideração, ao modo de ver, ao apreço, à atenção. Inclusive, traz o exemplo do filho mais velho, reforçando a ideia da necessidade de “ser sociável”, de não fazer distinção entre pessoas, ou seja, de conviver bem com todos. A mesma ideia se faz bastante presente nas suas lembranças sobre a família de origem, pais

falecidos e irmãos, ou seja, mantém para os filhos aquilo que aprendeu com os seus familiares.

Marina também associa a ideia de respeito à boa convivência intrafamiliar e destaca as interações entre irmãos e com as demais pessoas. Aborda outros elementos inerentes ao processo educativo: o papel da mediação do adulto. Contudo, ela o faz ponderando que, primeiro, a criança deve tentar resolver sozinha os conflitos e, depois, se não conseguir, pode pedir a sua ajuda. Ou seja, Marina busca educar os filhos para procurar solucionar seus conflitos de maneira autônoma, mas, ao mesmo tempo, não deixa de demarcar a sua presença, que pode trazer segurança e alento no caso do insucesso na resolução do conflito. Ela ainda acrescenta e destaca um outro componente: o diálogo, sugerindo uma maneira para conduzir as relações com outras pessoas.

Além de tais aspectos, é possível também interpretar que, quando Marina diz: *“respeitar para ser respeitado”*, ela recorre à ideia de respeito mútuo, no sentido da existência de uma reciprocidade. E finaliza com um conselho: *“o distanciamento de quem não te respeita”*. O mesmo discurso sobre o distanciamento é usado por Marina em outros momentos da pesquisa, quando faz diversas reflexões sobre o ex-marido, retoma a ideia do distanciamento por falta de respeito. Pareceu-me que a experiência da separação e da difícil convivência com o ex-marido marcou fortemente Marina e ela recorre ao mesmo dispositivo quando educa os filhos, ou seja, apega-se à ideia de que a distância pode aliviar o sofrimento e trazer proteção. Ao lembrar a sua infância, ela também fala das dificuldades com a mãe alcólatra e que a sua saída era o distanciamento, ou seja, ia para o quarto e se isolava ou procurava apenas ficar quieta. O mesmo conteúdo pôde ser visto quando ela orienta os filhos que, se os avós estiverem alcoolizados, eles devem ficar longe. Enfim, em diferentes circunstâncias, esse é um recurso, uma marca das estratégias usadas por Marina, ao adotar determinadas condutas.

No caso de Alice, seu depoimento focaliza de maneira mais intensa os dilemas e conflitos das relações entre ela, os filhos e o ex-companheiro:

*Respeito... igual no meu caso, eu estou com eles. Então eles **teriam que respeitar a mãe**. Porque na verdade **eu não tenho um companheiro pra***

*estar podendo dividir, compartilhar isso. E na verdade eles só respeitam aquilo que não está na convivência deles, entendeu. Então o tempo todo eles ficam me.. Como se diz: – Ah, mamãe é ruim, mamãe é isso, mamãe não deixa fazer aquilo. Mas, então, eu vou pra casa do papai, porque o papai é o bonzinho. Então, ou seja, eu faço um papel que, na verdade, eu só tenho o respeito quando se é valorizado por... com dinheiro, quando se é colocado dinheiro ou quando você se dá uma troca. – Então se você fizer isso, a mamãe vai te dar aqui? – Na verdade não é, a gente tem que respeitar por quê? – Porque eu sou a mãe e o pai ao mesmo tempo. Entre aspas, estou com eles **estou com a responsabilidade**, entendeu? E **tenho que educá-los** no sentido de quê: ser um homem, mulher, de bem, né? E fazer algo que de melhor. Colocar, pra depois não falar assim: – Não, mas minha mãe não quis que eu fizesse isso, entendeu? Mas, na verdade não é assim, entendeu? (Entrevista, 07 de setembro de 2012, grifo meu)*

Alice diz sobre a sua expectativa de que os filhos a respeitem, ou seja, uma vez que ela é quem os educa, faz parte do cotidiano das crianças, fica com eles nos momentos que nem sempre são prazerosos, na parte difícil da rotina, como por exemplo, tomar banho (suas crianças como outras, nessa faixa etária, evitam ou dão trabalho para realizar a tarefa), cuidar da alimentação, dos horários, da assiduidade na escola, lidar com as brigas e demandas diferentes de cada filho, ela deve ser respeitada por isso. Enfim, ela se refere à árdua tarefa de educar sem a presença do companheiro. Quando ela diz: *eu sou a mãe e o pai ao mesmo tempo*, usa a expressão sempre reforçando a dificuldade que é não ter o companheiro para dividir as tarefas corriqueiras. Ainda acrescenta: *“eu estou com eles, estou com a responsabilidade”*. Alice fala não só do fato de ter a guarda das crianças, mas de estar com elas, viver o dia a dia, o que requer uma presença, um cuidado constante, ações que não cessam, inclusive pelo fato de que são quatro filhos, o que torna a tarefa ainda mais árdua. Embora a filha mais velha viva com o pai, passa alguns dias da semana com Alice, a presença da jovem na casa da mãe foi notada com grande constância no momento da coleta de dados.

Os relatos de Alice também me remetem a refletir sobre o quanto o cônjuge ou o parceiro que possui a guarda das crianças acaba ficando com uma sobrecarga na educação dos filhos. Embora a guarda de dois dos filhos de Alice seja compartilhada, sem dúvida, ela fica com a parte mais pesada. Ao trazer tais fatos, Alice certamente representa uma série de outras mulheres que partilham da mesma realidade e seguem vivenciando a sobrecarga e buscando

equilibrar ações para a sobrevivência e a educação dos filhos com outras demandas de suas próprias existências como mulheres.

Ao buscar analisar as estratégias usadas por Alice para educar os filhos, deparei-me com outro aspecto importante presente nesse depoimento de Alice. Ela, ao falar sobre respeito traz para a discussão uma reflexão extremamente complexa: a ideia de respeito unilateral e mútuo.

Para Piaget, no livro *O juízo moral da criança* (1932), em que o autor trata do sentimento de respeito baseado no afeto e no amor, há explicações sobre o respeito unilateral, o qual tem sentido único daquele que respeita para aquele que é respeitado. Portanto, não existe reciprocidade na relação na qual aquele que é respeitado não se obriga a respeitar o outro, relação típica entre muitos adultos e crianças, entre docentes e discentes, entre quem detém o poder e seus subordinados. No caso de Alice, pode-se perceber uma inversão, ou seja, ela é quem está “requerendo” o respeito.

Dessa discussão, percebe-se que, quando se estabelecem relações de respeito unilateral, da relação entre o amor e o medo, o sentimento que prevalece é o medo. A criança respeita a sua mãe e por que não dizer também sua professora, porque tem medo da punição. Entendo, porém que, se não houver um mínimo de afetividade na relação, não haverá o respeito. Alice eventualmente usa a punição, pois, em seu depoimento, fala de ações que usa com as crianças, que podem ser interpretadas como ‘chantagem’ ou ainda ‘persuasão’. No período em que acompanhei sua família, foi possível presenciar na difícil tarefa de “controlar” as crianças, o uso de moedas para comprar ‘balas’ em troca da obediência ou do “não choro”, quando ela precisava sair para trabalhar ou para levar a filha na hidroterapia ou, ainda, quando precisava resolver algo pendente em sua rotina. Um malabarismo que a deixa bastante cansada, como afirma.

De acordo com Piaget, existe um outro tipo de respeito que pode ser estabelecido a partir da cooperação e da reciprocidade que estabelecem entre si as pessoas: o respeito mútuo, o qual é precedido do respeito unilateral: todo o indivíduo tende a estabelecer esse tipo de relação quando coopera com seus iguais. Esse autor afirma que

o elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. (PIAGET, 1932, p. 234)

O respeito mútuo é resultado da coordenação entre o amor e o temor, na relação entre esses dois sentimentos. É a afetividade ou o amor entre as pessoas que permite que o medo presente nas relações entre as pessoas não seja o da punição, e sim o de decair perante os olhos do indivíduo respeitado. Esse medo é totalmente diferente do medo da punição dos sujeitos heterônomos. O medo de decair perante os olhos de quem a gente gosta é característico do sujeito autônomo que regula as suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.

Alice também fala sobre o ex-companheiro, como já mencionei no capítulo anterior, em sua concepção, ele vivencia o papel denominado por ela como 'fácil', ou seja, Alice entende que para ela reste o papel da *'mãe má'*, *responsável por impor limites, disciplina, regras*. Assim, presença do ex-companheiro é uma presença- ausência, pois a presença concretiza-se somente para o lazer e o desfrute de bons momentos, o que a faz entender que, por esse motivo, os filhos refugiam-se em chantagens, e aumenta muito a sua fragilidade perante as crianças.

Ainda sobre os aspectos que as mulheres pesquisadas avaliam como os mais importantes na educação dos filhos, em segundo lugar Vânia aponta o juízo; Marina o diálogo; e Alice, menos competitividade.

Vânia, afirma: *"Sabe, que tenha juízo. Porque se a pessoa não tiver juízo ele entra pras enrascadas"*. O juízo, tal qual o respeito, trata-se de uma dimensão de valor moral e ético. Vânia traduz pela palavra juízo as boas escolhas que os filhos devem fazer ao longo da vida. Nas conversas que tivemos, ela tematiza "as enrascadas", em diferentes momentos. Ora fala da necessidade de se ter prudência nas decisões, de refletir e analisar para fazer opções. Ora, em outros momentos, trata do assunto associando às questões raciais e de gênero como "ser esperto para se livrar das enrascadas". Conforme menciono no capítulo anterior, ela instrui o filho mais velho, cujo fenótipo é mais escuro, a se proteger da polícia e, ao

mesmo tempo, a evitar amigos que façam parte do tráfico ou, ainda, envolver-se com mulheres que não sejam de “boa”.

Como segunda opção, Marina refere-se ao diálogo:

Diálogo, né? De chegar e conversar, não ter vergonha. Não ficar com medo: – Ah, a senhora vai brigar. A senhora vai xingar. Aí, eu falo com eles: – Não, vamos conversar primeiro. Pra mim brigar e xingar é porque vocês estão fazendo alguma coisa terrível. (...) Não ter medo de dialogar, porque sem conversa a gente não consegue. Né, eu falo assim às vezes é alguma coisa, alguma correria, tem alguma coisa e não dá pra mim parar e prestar atenção. Aí, eu viro assim e falo assim: – Oh, gente, por favor, espera só um pouquinho daqui um pouquinho me fala. Porque se eu não puder dar atenção e escutar, não adianta. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

E diz também sobre os seus limites e dificuldades quando a filha fala sem parar.

Igual ontem a Cida chegou falando. Nossa mãe, mais toda hora: – Oh mãe, oh mãe. Falando um tanto de coisa, um tanto de nome. Aquele tanto de coisas e tal. Aí, por fim, deu seis horas da noite e Cida falava, falava. Eu disse: – Minha filha, calma, dá um tempo. (...) Porque tem hora que o falador dela não para. Tem hora que não dá. Não dá pra ficar: – E aí, filha. Você tem que trazer o negócio ali. Então sem paciência, quer atenção e quer (rsrsrs). Não dá. Tem hora que não dá. E aí, filha. Ai, filha. Você tem que fazer o negócio ali. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Interessante é ver que na relação mãe filha, para Cida a filha, há momentos que quem ocupa esse lugar de tagarela é a própria mãe. O desenho abaixo foi produzido, ao conversarmos sobre as coisas que tiram as pessoas do sério, ou seja, que as fazem ficar bravas. A criança nesse momento registrou o incômodo com a postura da mãe, quando esta fala demasiadamente.



FIGURA 5 – As coisas que me tiram do sério em casa, por Cida

Fonte: Diário de Campo, 20 de maio de 2012.

Sobre o diálogo, quando Marina relembra as conversas que o ex-marido tinha com os filhos, refere-se a momentos enfadonhos, longos e como tendo pouca ressonância na vida dos filhos. São momentos em que ela, intencionalmente ou não, desqualifica as intervenções feitas pelo ex-marido.

Ainda sobre o diálogo, Marina ressalta o quanto o diálogo foi sentido por ela como ausência, na relação que estabelecia com os seus pais. E ainda o quanto foi doloroso ter diálogos sobre a sua educação apenas quando a sua mãe estava alcoolizada. Ela afirma: “(...) *minha mãe não era de sentar e conversar as coisas com a gente não. Ela só conversava quando ela estava bêbada*”. O pai de Marina ficou muito tempo doente e depois passou a beber constantemente, portanto, o diálogo também não se fazia presente na relação pai e filha.

O diálogo é o caminho pelo qual se cria a intimidade entre duas pessoas, exige que um dos sujeitos esteja aberto ao que o outro possa trazer a essa relação (GIOVANETTI, 2012). Podemos acolher o outro, mas, em vez de estarmos atentos ao que ele vai nos dizer, acabamos impondo nosso ponto de vista. Numa relação familiar, dialogar com o filho é buscar um consenso entre a própria posição e a posição às vezes conflitante do outro (*idem*, 2012, p. 86).

Marina também se refere à importância da escuta. Aqui destaco a diferença entre ouvir e escutar. Mariana, em seu relato, trata da escuta, ou seja, a atitude de escutar revela uma postura mais dinâmica que exige uma atenção para aquilo que se passa, uma interrogação sobre o significado mais profundo do que é dito e, ao mesmo tempo, uma certa humildade, pois se estará tentando compreender o que está sendo veiculado. Não é uma atitude passiva, mas uma atitude de saída de si mesmo, para captar o que se passa ao redor. Já ouvir é relativo a uma rotina, a um automatismo, e não constitui uma relação (GIOVANETTI, 2012).

Já os depoimentos de Alice trazem a sua preocupação sobre “ser menos competitivo”, expressão que ela usa em dois sentidos: a necessidade do estabelecimento de uma relação melhor entre os filhos, focalizada na amizade e no amor mútuo; e, no segundo sentido, retoma argumentos já mencionados por mim, quando ela se refere à competitividade existente na relação entre ela e o ex-companheiro, e os reflexos dessa relação conturbada para a educação das crianças. Sobre o assunto, afirma:

*É porque eles no meu dia-a-dia, eles são o tempo todo aqui em casa uma competição (...) Pra não ser competitivo, deveria ser mais amigo... mas isso eu vejo, no sentido de quê? Que eu tô aqui dentro da casa dos meus pais. Quando tem vários comandos, isso influencia na educação deles, ou seja, na verdade **não é só o meu comando de mãe**. Tem o comando da avó, do avô, da tia, do tio, e do pai. Então, quando eu consigo normalizar as coisas, eles já não tão. Aí, já tão voltando de outras pior ainda, entendeu. Então são coisas que a gente não consegue falar a mesma língua. Aí, começa essa competição, que é aquela questão do respeito, e a questão, não, se você fizer isso eu vou te dar isso. E a coisa que eu gostaria muito que eles tivessem.. o respeito e parar com essas questões. Ai, minha mãe... Igual eles acham, minha mãe vai passear todos os dias (Entrevista, 07 de setembro de 2012- grifo meu).*

Nesse trecho, Alice retoma algo já mencionado brevemente por mim no capítulo anterior: os conflitos no que se refere à autoridade, ao fato de existirem diferentes comandos, o que para ela significa “falar diferentes línguas”, ou seja, as crianças se desorganizam com diferentes orientações e condutas. Alice fala sobre os seus sentimentos mais internos e nos revela o quanto isso a deixa triste e magoada.

Alice acrescenta,

Isso é uma coisa que me deixa chateada. Porque eu sei que eu preciso do meu espaço, que isso pode mudar. Mas isso só vai mudar a partir do momento que eu tiver meu espaço. E essa competitividade é o tempo todo, entendeu. Por quê? Porque na verdade, um fica, ah qualquer coisa liga pro pai. Aí eu falo pra não dar o celular, o pai, eu falo pra não dá, ele vai e dá, tira minha autoridade, entendeu? E isso me deixa muito chateada também nesse sentido, aí que se dá a competição. Ou seja, mamãe não dá, mas o papai pode. Entendeu, mas não tem problema não, cê não faz isso pra mim, mas meu pai faz. Entendeu? Aí o avô fala uma coisa, que gera confusão. Faz isso, e vai virando uma coisa, e isso me deixa muito chateada. (Entrevista, 07 de setembro de 2012).

Esses são alguns dos conflitos e tensões vivenciados por Alice, a convivência na casa dos pais e as crises sobre sua autoridade são bem recorrentes, o que aumenta muito seu estado de tensão. Por outro lado, fatos como esses são encarados por ela como momentos passageiros, suas falas caminham sempre na direção de uma esperança de dias mais suaves. Por vezes, Alice repete para mim e talvez para si mesma: *“Vai melhorar, pode demorar, mas eu sei que vai melhorar”*.

Ainda dentro dos aspectos apontados como mais importantes na educação dos filhos, Marina fala sobre a responsabilidade como uma característica a ser aprendida. Adota o termo no sentido de organização, de auto-regulação e até mesmo autonomia. É como se desejasse que os filhos internalizassem as normas e regras que vem ensinando dia a dia, como se pode perceber em:

Tipo assim, guardar uma coisa no lugar. Pegou, usou, guardou. É chegou, tirou uma roupa, não vai usar, não, põe na roupa suja. Ou dobra, ou põe no cabide. Material escolar. Sempre organizadinho dentro da mochila. Não deixar os trens jogados. É organizar de acordo com o horário. Pegar o para casa e fazer. Sabe, em vez de ficar falando, vai fazer para casa. Vai fazer para casa. É tipo assim, é ter compromisso. Igual o Gabriel, deu a hora dele tomar banho você viu, né? Ele foi tomou o banho dele. De vez em quando tem que brigar com ele porque não quer sair do banheiro, né? É isso. Igual à Cida com o trabalhinho dela. Doida para acabar [atividade de arte dada pela escola]. É isso que eu quero que eles assim, sabe, não precisar de eu ficar: –Gente, vão fazer. – Oh, vão fazer. – Tem que fazer isso. –Tem que fazer. (...) Tem que saber o que tem que fazer, né? (Diário de Campo, 27 de maio de 2012)

Certamente todo investimento que Marina e outras mães fazem na educação dos filhos, para serem autônomos, organizados, responderem por seus atos, etc, é o que ela denomina

como responsabilidade. Contudo, pondero que o fato de serem autônomos e responsáveis não elimina preocupações futuras.

Marina ainda acrescenta que as crianças ‘precisam’ ser responsáveis, pois suas condições de vida são difíceis e a sua dedicação de tempo para os filhos cada vez mais se torna estreita. Sobre as condições de vida, ela diz:

*É, porque também eu não vou poder ficar o resto da vida dentro de casa, né. Por incrível que pareça por mais perto que seja, daqui uns tempos eu vou ter que correr atrás. Igual eu falei com minha irmã, agora o que que eu vou fazer, eu vou...eu coloquei as prioridades agora pra mim poder dá um jeito na minha vida, né. Porque **eu não posso ficar aqui o resto da minha vida**, né. E nem **ganhando esse pouquinho** né, que graças à Deus eu ganho um pouquinho que está muito bem vindo. Eu não estou reclamando, eu prefiro esse pouquinho do que nada. Esse pouquinho pra mim é muito. Tá me ajudando muito sabe e tá ótimo sabe. (Diário de Campo, 27 de maio de 2012- grifo meu)*

Marina, ao longo da pesquisa, fez várias reflexões sobre as suas condições de moradia e situação financeira. Hoje mora em uma casa cedida pelo ex-sogro e sua renda é bastante limitada. Apesar do grande esforço para alterar suas condições de vida, ao mesmo tempo verbaliza um discurso que retoma um certo conformismo com o que “Deus deu até o momento”.

As três mulheres pesquisadas fazem referência a *ensinar os filhos a fazer o certo ou conforme Alice diz, a ser uma pessoa de bem*. Segundo elas encontraram em suas trajetórias pessoas que foram essa referência, a avó para Alice; a irmã mais velha para Vânia; e, para Marina, a mãe dela, embora ocupe diferentes papéis na sua vida, ainda é apontada também junto com a avó como pessoa de referência. Todavia, as formas como essas mulheres relatam os aspectos que avaliam ser importantes na educação dos filhos, leva-me a dar relevo não só a sua consciência educativa, mas também à noção clara do que venha a ser o certo e o errado.

As três mulheres pesquisadas, de alguma forma, abordaram a auto-regulação, seja entendida e nomeada pela palavra responsabilidade ou de outras maneiras, com expressões como: *se virar sozinho, desgarrar*, entre outras, ou seja, falaram também de seus desejos de que os filhos sejam pessoas independentes e autônomas.

Sobre esse assunto, os relatos de Alice merecem destaque, uma vez que revelam o quanto ela tem clareza da condição da filha cadeirante e do seu papel de mãe e das necessidades futuras da filha. **Alice** relata sua visão propositiva frente à vida e aos desafios de educar Sofia:

Era um laudo de paralisia cerebral primeiro. Depois que foi de distrofia, dois anos depois que eu descobri a distrofia, ela fez a biópsia. Eu não tinha carro, não tinha nada. Entendeu. Tinha dia que eu não tinha dinheiro. É, e eu tinha que ser igual uma pedra né, porque tem coisas que é só quem passa mesmo que sabe.(...) Eu vejo assim, tem mães, que eu vejo assim que tem o filho especial e fala: -Ah, não vale a pena investir, não vale a pena nada. Então assim, são coisas que eu vejo assim, eu corri atrás na minha época. Poxa vida tem que dar graças a Deus, te der um filho assim sabe. Por mais que a doença, a doença não impede em nada, eu vejo a Sofia, eu falo com ela: -Primeiramente, você agradece a Deus, e depois também pelo meu esforço, porque se você não investir. O médico que deu pra ela, pouco tempo de vida, falou assim:- Não investe nessa menina não. E é médico particular tá, esse médico eu acho que não tá nem atendendo mais. (Diário de Campo, 28 de março de 2012)

Sofia vem fazendo regularmente hidroterapia e obtendo bons resultados com o tratamento.

Alice conta:

Por isso que ela não pode parar de fazer a fisioterapia e a hidro. Mantém um ciclo, um quadro estável. Por isso que quando ela ficou quatro meses sem fazer, ela não conseguiu esticar a perna. Hoje, tá faltando um tanto assim olha, pra ela poder voltar a esticar a perna porque ela não tá conseguindo. Mas eu tenho ficado satisfeita porque, eu tenho visto a evolução. (Diário de Campo, 28 de março de 2012)

Ao acompanhá-la na hidroterapia, Sofia diz: – *Aqui que eu fico feliz, porque eu ando.*

Alice fala sobre as diversas conquistas de Sofia e da facilidade da criança nas atividades na água. Pergunto como ela explica para uma criança pequena sobre a sua condição. Alice responde:

Não falo mais nada. Porque eu penso assim, a medicina, ela evolui né, cada dia, só que ainda não se descobriu. Ou seja, que eu possa estar investindo igual eu falei com ela: Dr.^a, ela andou na água, foi excelente. Falei porque, ela tava muito satisfeita, muito mesmo. E todos os médicos que viram ela nesse quadro agora, falaram que ela tá excelente. E ela deu um salto assim, que ela tava lá em baixo mesmo naquele gráfico sabe. Então pra mim, isso foi ótimo. Mais ela não deixa de ser criança, ela é atrevida. Isso é uma coisa que todo menino tem, e que todo adulto tem. Porque no dia que ela não

quer fazer as coisas, ela não faz. Tem crianças que tem tanta vontade de viver, que você fica assim gente, é coisa de Deus mesmo. Igual foi semana passada, que nós fomos lá na Dr.^a Juliana, segunda-feira, tinha uma menino lá com a cabeça desse tamanho, hidrocefalia. Aí a Vitória falou: – Mãe, por que que esse menino tá assim? E o menino lá, minha filha, aí a gente conversa e você pega, você vê que ele entende. Ele te dá aquela resposta, ele não fala. Mas o menino te dá uma resposta pelos olhos. Então, assim, são coisas que fazem você lutar mais, por ela ser deficiente. Foi igual eu falei na reunião da inclusão, eu falei: – Olha, isso não quer dizer, igual a médica dela falou que ela não possa dirigir um carro. Ela pode dirigir um carro sim. Eu falei: – Não, eu acredito que ela vai melhorar; e outra, ela já melhorou. (Diário de Campo, 28 de março de 2012)

Sobre o fato de Sofia não andar, Alice diz:

Mais só que é o seguinte, e se, ela não conseguir começar a andar? Eu vou curtir isso na cabeça dela, que ela vai andar? Não. Ela pode não andar, mas ela pode ter uma vida saudável. Pois é, porque você tem uma deficiência? Não. Você não vê aquela menina, a cega que corre. Não, esse aí não. Eu sei, que é aquela cega, o cara que é instrutor dela o corredor que corre com ela também falou assim: – Essa mulher, ela corre melhor do que uma pessoa que enxerga. Ele fala que, ele tem que treinar muito, pra ele andar com ela. Ou seja, a superação. É isso que a gente busca todo dia. Eu falo: – Olha, filha, as suas pernas, são a cadeira. Eu falo muito com a Sofia isso. (Diário de Campo, 28 de março de 2012)

Sobre a independência da filha, Alice reflete:

Enquanto ela depender de mim, só que ela não tem força, aí é que tá. Porque, se ela tivesse tanta força pra fazer isso olha [faz um movimento imitando o deslocamento da cadeira para o sofá], e passar da cadeira, já era uma independência. Uma coisa que ela não tem, entendeu. Uma coisa que ela não tem e é um pouco que ela tá passando de um lugar pro outro. Então, é uma coisa assim, que a independência, igual ela, é difícil de carregar, levar ao banheiro, colocar pra fazer xixi e tirar a roupa. Mas, são coisas assim que, a gente tem que aprender. Que a gente vai lidando, ela vai ficar mocinha, adulta, e ela sempre vai tá precisando de uma pessoa pra tá auxiliando ela. É isso é que me preocupa, você tá entendendo? É isso que me preocupa, porque ela não tem força física. Então são essas coisas que eu falo com você, pro caso de uma criança, ela indo pra escola, porque lá na escola tem que ter uma pessoa pra tá tirando a roupa dela e cuidando. (Diário de Campo, 28 de março de 2012)

Alice como as demais mulheres pesquisadas enfrentam várias batalhas diárias, mas no caso da deficiência, essa é singular, exige da mãe uma compreensão maior e uma disposição inclusive física, pois Sofia, conforme Alice relatou, não possui força nos braços para conseguir efetuar pequenos deslocamentos. O desejo de superação está também nos

discursos de Marina e Vânia, e pode ser mais percebido em depoimentos que tematizam as questões de gênero e classe, sobre as quais iremos tratar nos próximos itens.

Em suma, a infância idealizada pelas mulheres pesquisadas para os filhos e filhas já relativiza a importância do trabalho, o qual aparece como forma de se preparar para a vida adulta. A escola aparece como o lugar de lazer, de brincar, de não trabalho e ainda de um futuro melhor com as chances de arrumarem trabalhos mais leves distantes de trabalhos manuais ou de serviços gerais, etc.

CAPÍTULO V- A relação educativa na família e na escola

A relação educativa estabelecida pelas mulheres na interação com a educação das crianças está organizada a partir de dois eixos de análise: a educação no cotidiano da família e na escola.

No primeiro eixo de análise, abordo a educação no cotidiano. Reflito sobre as formas como as mães foram educadas e socializadas para as questões de gênero e raça, e a partir de suas experiências como relatam as formas de condução da educação dos filhos e filhas. As entrevistas trazem uma análise feita pelas próprias mulheres sobre o que modificam e o que mantém na educação de suas crianças. Essas decisões, de manutenção ou modificação de comportamentos, serão interpretadas aqui como estratégias.

No segundo eixo – educação na escola – analiso as estratégias que as mulheres pesquisadas elaboram para fazer estudar suas crianças. São problematizadas as expectativas das mães com relação à escolarização dos filhos, explicitando que há uma busca de mobilidade social, mas, ao mesmo tempo, as mulheres incluem expectativas de que a escola prolongue ou complete a educação familiar no tocante aos processos de socialização e de constituição identitária.

Além das questões ligadas à socialização e à constituição identitária, também considero como estratégias as ações que as mães constroem, ao se depararem com a lógica escolar. Apresento as condutas que singularizam a experiência escolar positiva das crianças e dou relevo à relação família e escola, ressaltando a capacidade de escuta e diálogo entre ambas, a confiança que as famílias têm nas professoras e o reconhecimento do valor das duas instâncias. Contudo, a relação das famílias com a escola não livre de tensões, dou relevo a algumas das situações relatadas. Ainda analiso as demandas formuladas pela escola e a relação que essas mães estabelecem com as exigências escolares, principalmente relacionadas aos deveres de casa e encerro com as percepções e condutas que as mulheres pesquisadas adotam na interação com a escola, objetivando o sucesso escolar dos filhos.

5.1 Relações raciais: pertencimentos e/ou ambiguidades inerentes à condição de pardas

No Brasil, se destaca uma intensa mestiçagem, heterogeneidade sociocultural e profunda desigualdade social que caminha lado a lado com os discursos de miscigenação. É nesse processo que as identidades raciais se configuram e que percebemos o lugar identitário dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Procuro compreender as maneiras de ver o mundo, de abordá-lo, de recriá-lo, presentes na perspectiva dos sujeitos desta pesquisa sobre as diferenças raciais, os diferentes modos de viver, de educar de cada família, de cada grupo, de cada indivíduo, enfatizando qual o significado, o sentido e o efeito que essa educação produz na construção do mestiço e quais critérios ou parâmetros são acionados para determinar essa construção.

No nosso país, os estudos sobre a socialização em famílias negras e inter-raciais têm sido realizados por alguns pesquisadores, como: Barbosa (1983); Silva (1987); Cunha (1987); Souza (1999); Cavalleiro (2000); Brito (2002). Souza (1999) sublinha o fato de que o propósito das famílias negras não foge aos objetivos de qualquer família, que seria o de promover um contexto que supra as necessidades primárias de seus membros, referentes à sobrevivência, segurança, alimentação e a um lar, ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social e ao sentimento de ser aceito. Em todas essas pesquisas, é importante enfatizar que a influência da família nas situações que envolvem discriminação racial é decisiva desde muito cedo. Como bem destacam Cunha (1997), Rosemberg (1997), Brito (1987), Cavalleiro (2000), quando os pais não dão importância aos fatos discriminatórios, os filhos podem manifestar desde insegurança, desconfiança e desprezo, bloqueio, até rebeldia, entre outros.

Quando examino os dados coletados no trabalho de campo, os relatos revelam que as mulheres pesquisadas, na infância foram socializadas com posicionamentos negativos em relação aos negros e a seus descendentes. Entre os familiares das mulheres participantes da pesquisa, percebe-se, também, falta de orientação acerca do pertencimento racial sobre as maneiras de se educar os filhos (considerado branco ou negro, ou mestiço, ou moreno, ou mulato). As mulheres relatam a inexistência de diálogo nos seus lares e a ausência de formas de problematizar a questão racial. Isso aconteceu não somente no ambiente familiar em que

foram educadas, mas também na vizinhança, na escola, no trabalho, na sociedade como um todo.

Indago às participantes a respeito das lembranças de infância e sobre a forma como as pessoas negras e brancas eram vistas e tratadas. Nesse mesmo momento, solicitei que comparassem com o momento atual e perguntei se diriam que houve mudanças, se ainda há limites e, em caso afirmativo, que apontassem quais. Durante seus relatos, fizeram comparações sobre como foram educadas e como educam, contudo, nem todas responderam por completo a questão apresentada. Vejamos os depoimentos de cada uma delas.

No caso de Marina, seus depoimentos são ancorados na ideia da inexistência do racismo e da discriminação racial. Embora ela mesma tenha vivido situações no interior da sua própria família, não consegue perceber a vulnerabilidade existente nessas relações vivenciadas.

Olha eu nunca vi, assim quando criança, eu nunca vi ninguém sendo mal tratado por causa de cor. Nunca vi, sabe. Já escutei comentários. A minha avó paterna e da minha tia quando eu estava na adolescência e eu arrumei um namorado que era negro. Coisa mais linda, ele era esse que eu te falei, que durou quase um ano sabe. Então, tipo assim, teve um certo preconceito. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Ainda falando sobre o namorado, deixa expressar uma contradição, ao dizer que nunca presenciou e nem viu situações de racismo. Contudo, já viveu e não percebeu conforme pode-se ver no seguinte depoimento:

A única coisa que tem que eu presenciei na infância que assim, eu não cheguei a presenciar também não, foi a minha mãe que me falou que a minha tia tinha falado que eu estava namorando com um negro né e tal. É isso! É, mas assim, atualmente, essa mesma tia minha está com uma namorada do meu, do meu... primo, ele é separado também; aí, ele está namorando uma menina negra. Aí, ela trata a menina bem e tudo, mas eu não sei se aquilo é de coração ou da boca pra fora. (Diário de Campo, 23 de maio de 2012)

Marina também faz os mesmos tipos de afirmações que negam a existência do racismo, ao analisar diferentes espaços de socialização, como o trabalho, a escola, entre outros. O que me leva a entender que ela não se refere apenas ao ambiente familiar, como faz Vânia. Aprofundarei nisso a partir dos seus depoimentos. No tocante à Marina, há uma concepção

geral de mundo de ver as relações raciais na sociedade. Ao mesmo tempo, ela se contradiz e, em alguns depoimentos, afirma ter outra percepção:

*Eu nunca presenciei nenhum ato diferente por negro e branco. Eu nunca presenciei. Nunca. Nem no trabalho, em escola. Por isso eu nunca presenciei não. Mas eu vejo, eu vejo. **Eu acho que, às vezes, pode ter sim**, igual eu estava te falando do, **não no caso do lado feminino, mas no caso do masculino com a criminalidade**. Pode ser que o primeiro a ser apontado vai ser o negro, por exemplo, porque já tem, né... Não sei é o que eu vejo, mas assim, **ao mesmo tempo, eu acho que não** porque eu presencio muito é jovens, né, que vendem droga. (Entrevista, 23 de agosto de 2012, grifo meu)*

Ainda refletindo sobre esses jovens, afirma:

E não em nenhum, nem outro não, são todos. Mas então, tipo assim, e às vezes que eu vi carro de polícia parar, ele não foi primeiro no negro não. Nem primeiro no branco, ele mandou todo mundo ir pro muro e revistou todo mundo. Então, tipo assim, então eu presenciei nenhum tipo, assim, alguma coisa que desfavorecesse alguém por causa da cor. Nunca presenciei, sabe? Mas eu não sei, eu não sei se pode ter. Mas por relatos de amigos, igual a minha colega me falou, por isso que eu passei a pensar assim um pouco. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Pareceu-me que Marina adota uma posição em que alterna uma visão mais crítica e outra, menos perspicaz, da realidade.

Se tiver dois meninos na rua, né, com chinelo, bermudão e camisa. Se bem que hoje em dia a polícia para os dois, né? Joga todo mundo no murão. Mas tipo assim, se tiver correndo, eles vão primeiro, primeiro no negro, né? Eu falo isso, mas não concordo totalmente não, eu acho que pode acontecer isso, mas assim, geralmente, você já vê já o jeito de andar. O jeito de conversar, né? Tipo assim: eu não estou falando em relação à cor não. Eu estou falando em relação a pessoas, né mesmo? (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Ao refletir sobre a relação dos jovens com a polícia e a aparência estereotipada do que a sociedade considera como marginal ou malandro, ou seja, como fora do padrão estético dos meninos/jovens que não têm envolvimento com o crime, diz acerca das preocupações com a aparência do filho mais velho (11 anos), numa ocasião em que a tia iria dar uma calça de presente para ele:

Igual eu estava olhando esse negócio. Você sabe que eu – estava outro dia... eu me peguei analisando as roupas, assim, pro Gabriel. Porque não é só o negro não. O branco também. (...) Falei: – Ana Paula, olha, eu não

gosto de calça que lembra malandro. E nem uma coisa chocha, sem graça, que lembra é..., como é que eu falei gente? É jeca. Eu não gosta de coisa jeca, nem coisa que lembra malandro. Procura uma calça bonita que lembre o estilo dele, assim. Aí, ela falou: – Então a gente olha lá. Porque realmente se você for olhar, geralmente, quando mostra na polícia, quando eles pegam o pessoal, é tudo chinelão. Às vezes, pode não ser gente envolvida. Você estar andando na rua e é uma pessoa normal. Mas a maioria é. É chinelão, é aqueles bermudões. Porque você repara pra você ver quando você vê reportagem. Você vê assim, oh: aquelas blusas, o chinelão e bermuda. Tem uns que andam arrumadinho também. Mas é aqueles bermudões tudo assim. Sabe, estampadão assim. Sabe com uns negócios assim, sabe? Infelizmente a maioria é assim, então dá a impressão mesmo. Dá impressão. Mas eu acho que também tem o jeito de andar. Andar, né? Tem as conversas... E o Gabriel não é negro não, o Gabriel é pardo. Mas eu também estou olhando isso, viu? Eu falo com ele. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Como se pode perceber, a aparência do filho é um ponto controlado por Marina que, quando pode comprar roupas ou as ganha, já alerta sobre o que pode e o que é vetado. Ela também fala sobre como o adolescente deve conversar, mostrando qual é o estereótipo do malandro e reforça com essas orientações a necessidade de fugir da ressonância negativa de estar atrelado a essa imagem. De alguma maneira, ela procura um modelo de aceitação social do filho com essas ações.

Sobre como educa os filhos, Marina diz que os orienta da seguinte maneira:

*O que eu falo sempre com eles é que a gente tem que respeitar as pessoas, não tem que ficar desfazendo por causa de cor, dinheiro, roupa, etc. Você não vai desfazer de uma pessoa pra entrar na onda dos coleguinhas, só porque um coleguinha fez uma coisa, você pegar e ir lá fazer pra ficar bem com o coleguinha. Não. Muito pelo contrário, você vai falar: – Oh, não pode fazer isso não! E fica na sua! Não vai destratar o coleguinha! Independente disso, sabe. De raça, de cor e de dinheiro, geralmente o que eu vejo não é tanto em relação à raça não. É em questão financeira, né? No caso da Aline, são coleguinhas que ficam, é tipo assim, é... como é que eu falo? É como é que ela fala gente? São as coleguinhas que vão, têm essa vaidade já precoce, muito presente na... né, nelas. E é isso que tipo assim, como é que se fala é? Exibindo por causa disso pras outras meninas. Aí, eu pego e converso com ela: **minha filha, você não vai ficar se sentindo inferior por causa disso.** Eu já conversei com ela a respeito, né, desses negócios já. A respeito de, que **não é porque a pessoa usa uma coisa diferente, que ela vai ser melhor ou pior que você não.** Deixa, então, se elas estão sendo felizes assim, deixa elas serem felizes, né? Contanto que elas não estejam né, é... te maltratando, te prejudicando nem nada. E ela assim, ela é coleguinha de todo mundo. Então só que é aquela coisa assim, eu falo com*

*ela: – Não vai ficar entrando na onda de umas pessoas só por causa de uma coisa ou outra não. **Você tem que deixar o seu pensamento ali.** Se cair no buraco, você não vai cair no buraco só porque ele caiu, né? **Você tem ali que decidir vou ou não vou. Então você escolhe o que for melhor pra você, né.** Não ficar seguindo coleguinhas. Mas a respeito de raça e de cor, não... nunca tive. (Entrevista, 23 de agosto de 2012 – grifo meu).*

Marina leva-nos a refletir sobre a forte articulação entre classe, raça e gênero, e o lugar da primeira categoria nesse processo. Os conselhos de Marina vão na direção de orientar a filha para as melhores escolhas. Todavia, esse debate também nos remete ao que Paixão (2005) adverte:

numa sociedade em que a valoração dos indivíduos se associa à tonalidade de suas peles e ao formato de seus rostos e cabelos, ser branco/a entre os pobres é motivo de distinção. [...] as chances de um branco ou branca pobre sair da pobreza são maiores que as de um negro do mesmo grupo social. (PAIXÃO, 2005, p. 299)

Seguindo a linha de raciocínio de Paixão (2005), se as distinções fossem motivadas somente pela carência econômica, resolvendo tal questão, resolver-se-ia o problema da discriminação, o que, como exemplifica Ribeiro, não acontece. “Somente dinheiro e prestígio não eliminam o racismo: jogadores negros bem pagos são alvos de racismo pelos colegas brancos, igualmente bem pagos” (RIBEIRO, 2006, p.377). As barreiras de classe social e raça são interdependentes na sociedade brasileira. Quando o homem branco consegue se escolarizar e se tornar um profissional, ascendendo socialmente, ele ultrapassa a barreira de classes. Já o negro tem a barreira social e a barreira racial a enfrentar e a vencer, e, mesmo depois de conseguir êxito na profissão, precisa lutar por sua autoafirmação como pessoa.

Vejamos os depoimentos de Vânia sobre a sua infância e suas percepções sobre as relações raciais na sociedade.

*Eu só lembro de uma coisa no passado. Que eu morava perto de uns vizinhos que eram uma família toda negra, **negra mesmo** e outros eram brancos. Eu lembro que essa família, eles **nunca chamavam essa família de... pelo nome, eles falavam os negros do senhor João.** Que o pai, o mestre da família chamava João Raimundo. Eu lembro dessa família. Eles falavam assim: – Ah, os negros do senhor João Raimundo. Porque eles eram negros. São negros. Outro dia nós saímos daqui e até passamos numa casa da filha desse moço, né. Então, tipo assim, **foi isso essa infância que eu vi o racismo.** Só isso. Não lembro mais nada. (Entrevista, 27 de agosto de 2012- grifo meu)*

Ainda sobre a família do vizinho, diz:

Eu achava que era diferente. Porque era uma família assim oh, ele mesmo era uma pessoa muito educada. Todo mundo pra ele era senhora. Sabe. Senhoritas. Ele era um cara que nasceu em Diamantina, muito educado e a família toda, viu. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Continua a reflexão, apontando para as mudanças na forma como a sociedade brasileira lida com as situações de racismo, fruto das lutas sociais:

Pra hoje, hoje ... é... A sociedade ajudou muito. Porque antigamente eu acho que o racismo era mais. Hoje não é tanto não. Tá, hoje não tanto porque a pessoa é punida, você entendeu? Mesmo assim ainda tem umas que dão uma escapulida. Mas eu acho que isso aí nasce de formação. De educação, porque se você cria seus filhos ensinando eles respeitarem o branco e o preto, não vai ter, no final não vai ter consentimento. Falar: – Ah porque fulano é preto. Fulano é negro, não. Ele pode estar ajudando na sociedade, porque às vezes tem um que fala assim: – Ah, não vou sentar ali porque ali o fulano é preto. Aquele filho seu que você deu a criação pra ele e ensinou, ele não pode falar. Nada a ver; ele é uma pessoa igual a você, entendeu. Então eu hoje vejo a sociedade hoje ajuda muito. Antigamente não tinha punição. Mas hoje a sociedade, as escolas tudo trabalha com isso aí. Então, hoje eu vejo que é mais comum do que antigamente. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Ainda sobre as lembranças:

Antigamente eu lembro que, às vezes, se uma mulher ia casar com um homem que era branco, aquela família daquele homem já humilhava: – Ah, você vai casar com uma negra, do cabelo ruim. E isso, e aquilo e outro. E hoje já não tem isso mais. A gente vê na sociedade que não existe isso mais. Entendeu? Ainda existe pra algumas pessoas, né? Mas assim em geral modificou muito do antigamente. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Vânia reforça nos seus relatos que o racismo é uma questão de educação e diz sobre a importância de a família trabalhar o pertencimento racial com as crianças:

*Isso aí tudo nasce de educação, viu. Se você conversar em casa. Se você começar a educar seus filhos. E mesmo começar a falar na sua família, um que é racista, aí logo a ficha cai e a pessoa vai chegar à conclusão. Sabe isso aí, tudo é de educação, sabe. Porque se **você não souber falar isso, levar a cor pra seus filhos eles vão crescer naquilo**: – Ah, porque meu coleguinha eu não quero saber dele não porque ele é negro. Você entendeu? Então, isso não existe. Você vê que há pouco tempo aí nós tivemos um caso que passou na sociedade e na televisão, né, daquela mãe na escola, a avó chegou e não queria que o filho, que o neto dançasse com a menina porque ela era preta.*

Eu acho isso um absurdo, porque foi a educação, a família não estava educando o neto ou o filho da forma que deveria ser. Porque, se a avó tivesse ensinando ele, cê vê que ele não viu, mas a avó viu, então... o que que acontece? Ela já não teve educação. Já foi uma formação da família dela pra trás, entendeu. Então, ela já estava passando uma coisa ruim pro neto. Sabe, é isso que eu vejo. (Entrevista, 27 de agosto de 2012- grifo meu)

Vânia dá vários exemplos, demonstrando a sua percepção sobre a existência do racismo na sociedade. Fala sobre as relações no seu trabalho, com a vizinhança e na própria família. Destaco alguns exemplos usados por ela:

Hoje um negro entra num supermercado e você vê que eles agem de outra forma, sabe. É, às vezes, a gente passa por um cara aí, igual um dia eu descí com uma dona ali. Passamos por um cara bem moreninho, sabe. E ela falou assim: – Nossa Senhora, o tanto que esse menino é moreno. Se tivesse na minha porta, ele já era suspeito. Então, assim, existe na sociedade. Na sociedade hoje existe. Pra gente, a família da gente, às vezes, não existe, mas aí fora existe e muito. Na sociedade hoje existe. Eu acho uma besteira sabe. Eu acho uma besteira porque a gente hoje lida com o ser humano, um hoje, outro amanhã, a gente vê que não tem nada a ver de cor. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Confronta o que ela pensa e como tenta ensinar os filhos e a realidade difícil existente na sociedade:

Mas a sociedade lá fora, ela hoje age de outra forma. Não é conforme a gente pensa. Mas aí você vai achar que isso é um absurdo. Como pra mim, eu posso achar é um absurdo. Mas existe lá, entendeu? Existe lá. Existe lá na sociedade. Então como nós podemos consertar a sociedade? O mundo? Não podemos. Sabe, você só pode... tem que pensar... às vezes, você fica chateada, amolada por aquilo ter acontecido, mas você termina tendo que aceitar, porque é coisa da sociedade. Muitas vezes, é a própria sociedade que colabora por aquilo. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

E sobre como pensa a educação dos filhos, usa a expressão “barrado” para a vivência do racismo e discriminação racial, demonstrando que compreende que, a partir de um fenótipo mais escuro, o seu filho mais velho pode ter problemas maiores de aceitação social.

Às vezes hoje eles podem fazer uma faculdade. Aí, e... por exemplo, Roberta hoje pode ser mais clara, e não ser barrada. Rodrigo como é mais moreno, ser barrado, você entendeu? Mas assim, na minha forma de pensar, isso aí é coisa da sociedade lá fora. Na minha forma de pensar, isso não existe. (...) Mas pra mim, não. Pra mim não, sabe? Igual aqui na porta aqui de casa pode bater um branco e bater um preto que pra mim eles são iguais. Do

jeito que eu receber um, eu vou receber o outro. (Entrevista, 27 de agosto de 2012)

Vânia apresenta uma interpretação mais arguta da situação de racismo na sociedade. Estabelece relações entre situações de racismo e preconceito vividas na infância e as mudanças percebidas, hoje, na sociedade. Sua análise vai além da vida familiar para pensar a vida social de forma mais crítica, diferentemente das análises de Marina.

Vejamos os depoimentos sobre a infância de Alice:

Aaah, existia muito assim, era mais. Assim, as pessoas não poderiam, se fosse negro, cê não podia brincar, sabe, tinha aquele preconceito, aquele preconceito né? Que todo mundo fala assim: – Ah, eu não posso brincar não! Porque tem o cabelinho duro, acha que é piolheenta, tinha aqueles negócio, sabe? Das crianças, falarem: – Oh, aquele fulano ali, é marginal, entendeu? E hoje não. (...) Mas era a cor da pessoa, porque, às vezes, era uma pessoa mais simples, se vestia mais simples. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Ela também confirma suas percepções sobre o tratamento desigual entre negros e brancos.

Ao questionar se essas situações eram vivenciadas pela sua família, diz:

*É. Meu pai sim, mamãe até que não. Meu pai, o tempo todo, por ele ser militar né? Então cê tinha aquela coisa o tempo todo de falar que: – Ah, eu não gosto de fulano. E ele fala, sabe. Até a Nathália mesmo, voltando na criação dos filhos, chegou a falar assim: – Ah, meu avô não gosta de mim, porque eu sou negra. E isso é errado. Então, ou seja, cê já vem de..., e **constantemente ele deixa soltar umas bombas**. Eu falo: – Uai, **então o senhor não gosta do senhor mesmo e nem dos seus filhos**, entendeu. E isso é muito sério, porque hoje em dia racismo é, é **danos morais**, cê chama alguém de nequinho de não sei o quê, e a pessoa tem o direito e tem que pagar mesmo, e eu bato palma pra quem, sabe, leva e tem que levar mesmo. Sabe, igual assim, eu acho que tem coisa que ninguém tem o direito, sabe? Cê poderia ter nascido azul, mas cê tem que ter **orgulho daquilo que é**. Às vezes cê tem um potencial, o cara tem uma inteligência, que só porque ele é negro? Nada a ver, nada a ver, e muito pelo contrário. Sempre adorei negro, adoro negro. Adoro um negão, adoro. Entendeu. E todo mundo falando que assim: – Ah, cê não gosta de branco. Falei: – Oh, os branco aparece, mas eu não gosto de branco não, eu gosto de negão, entendeu? Pelo menos eu não sou preconceituosa [risos]. (Entrevista, 07 de setembro de 2012 – grifo meu)*

Considerando que a família exerce grande influência na transmissão de valores e crenças a respeito dos grupos raciais, de maneira implícita ou explícita, entendo tal qual foi

problematizado por Cavalleiro (2003), que os familiares, fonte de socialização, reforçam normas e monitoram comportamentos em relação aos grupos. No que diz respeito à formação mais ampla das crianças para o convívio social, como parte integrante dessa sociedade, a criança aprenderá atitudes em relação ao seu e a outros grupos raciais representativos, os quais são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla. Aprenderá de qual grupo racial ela é integrante e disso derivará parte de sua identidade social. Também na família que a criança pode adquirir preconceitos raciais contra o outro ou contra si mesma. O preconceito racial e o racismo são aprendidos em sociedade e, por conseguinte, na família, por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e em geral, dos mais velhos para os mais jovens (CAVALLEIRO, 2003, p. 16)

Considerando-se que a organização da nossa sociedade conta com mecanismos estruturados de discriminação social, tais mecanismos presentes nos mais diversos fatores que colaboram para a socialização da criança, como: a família, a escola, os pares, a igreja, os meios de comunicação, etc. estão realizando a mediação da criança com a sociedade, podendo proporcionar-lhe aprendizagens que enfatizam as hierarquias entre os grupos raciais ou não, ou seja, podendo contribuir ou não para a propagação de valores, crenças e comportamentos racistas e sexistas às futuras gerações.

Alice ainda reflete sobre a comparação entre o passado, a forma como foi educada pelo pai e o momento atual, dizendo:

Mas olha, se melhorou, melhorou muito pouco... E continua mesma coisa. Família. Sabe, engraçado que ainda existe isso. (...) Gente, nós somos seres humanos, temos que ser tratados de igual pra igual. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Em nenhum momento dos relatos de Alice foram notadas intervenções da sua mãe para desconstruir as posições do marido. Podemos pensar que tal postura pode decorrer de relações assimétricas de gênero, com grande dominação do homem sobre a mulher, ou, então, pelas próprias dificuldades da mulher branca que se casa com um homem negro e que enfrenta a situação de ter filhos mestiços e que, por não saber como agir, faz silêncio. Enfim, não foi possível coletarmos as reflexões de sua mãe, mas Alice se lembra do silêncio e o entende como uma maneira que a mãe tinha de não se opor ao gênio forte do pai.

Contudo, é importante ressaltar nessa situação a ausência de medidas para preparar os filhos para enfrentar questões relacionadas ao pertencimento racial, ao combate à discriminação e ao racismo durante o processo de educação. Há situações vividas como se a cor da pele entre eles não existisse. A mesma situação pode ser vista nas lembranças de Vânia e Marina.

Quando questiono se ela prefere se identificar como negra, Alice afirma:

Sim. Prefiro. É! Eu tenho o sangue, sabe? Eu tenho toda essa mistura, principalmente porque, depois que eu descobri que a minha vó, meus avós e isso tudo, que na família não existe tudo totalmente branco, eu tenho primas, que são claras do olho azul, mas, na verdade, até chegar nisso, teve essa miscigenação, entendeu, pra chegar. Mas é tão bonito você falar que você é negra. Que você é uma morena bonita, do que ser parda, uma cor assim que só quando você vai pro sol, entendeu? [risos] Eu acho tão bonito. É igual eu falo com a Nathália, assim: – Nathália você valoriza essa cor sua, não envelhece, não dá ruga, entendeu? Então, assim, falei: talvez seja por isso que eu sou fascinada com negro. [risos] É uai! Melhor você ser assumido que ser assim: – “eu não gosto de negro”. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)

Alice vive o conflito de nascer em uma família mestiça, com pai negro e mãe branca, em que o olhar sobre o corpo mestiço segue a ideologia do branqueamento e, quando adulta, contrapõe-se a esse tipo de ensinamento. Pode-se inferir que a sua postura veio das mudanças sociais que a questão racial assume na sociedade brasileira, sobretudo, na geração de Alice. Tais alterações são resultado das proposições sociais e transformações advindas das ações do movimento negro e das políticas antirracistas. Mesmo que não seja uma ativista, a entrevistada deixa perceber no seu discurso a presença de uma leitura afirmativa sobre o “ser negro”. Pareceu-me que a filha Nathalia já jovem, enfrenta da mesma forma o avô, seguindo os passos da mãe. Os depoimentos delas demonstram um interesse em positivar um pertencimento racial.

Alice acrescenta: – “Então, são coisas assim que a gente tem que... uma cor viva, eu gosto dessa cor viva, mais marcante”.

Ela também diz sobre o incômodo que é para ela a heteroclassificação como parda:

Todo mundo escreve isso. Aí, você acaba assumindo um papel que você não é. Ah, mas quem sabe, eu falo assim: – Nossa, mas a gente tem tanta

*miscigenação na família. Cada um de... igual meus irmãos, cada um é de uma cor, entendeu. Eu falo assim, e eu sou o quê? Falei: eu também sou negra. **Mas pra sociedade, num sou.** Mas nos meus papéis todos tá lá: cor parda, cor parda. Chega [fala para o filho parar de colocar Nescau no leite] Sabe. Cor... Sabe, nunca fala... Aqui, eu mesmo falei: – Dona, mas eu sou negra. – Não, a cor é parda. Meus partos tudo parda. [refere-se a ter ido preencher um formulário médico] – Então, tá bom, então, fica. (Entrevista, 07 de setembro de 2012)*

O discurso afirmativo do “ser negra” é construído por Alice na contraposição da origem mestiça. Ela expressa como a construção da identidade racial afirmativa como mulher negra pode se colocar forte na vida dos sujeitos. Essa força a leva a indagar a tensão classificação de cor e identidade racial em várias situações, revelando que é possível fazer uma escolha, ou seja, a identidade racial/negra faz parte de uma postura política. Ela indaga como a heteroclassificação social choca-se com a sua autoclassificação e denuncia os espaços em que o outro tenta lhe impor uma determinada leitura e classificação racial a despeito da forma como ela vê a si mesma e quer ser nomeada. De todas as três, Alice é aquela que explicitamente revela que o fato de ser denominada parda não lhe retira o seu lugar de pertencimento a uma categoria racial maior e mais ampla, a saber, ser mulher negra.

Ao longo do período do trabalho de campo, foi recorrente, ao solicitar que as mulheres falassem sobre o pertencimento racial, ouvir expressões tais como: “*O país é uma mistura, a gente é de tudo um pouco*” (Marina) ou ainda “*Nem dá pra dizer o que a gente é, às vezes, eu mesma nem si, é tudo mistura e vira uma bagunça pra fala* (Vânia). Tais afirmações reforçam duas coisas: a consciência de que não são consideradas e nem se consideram brancas e, ao mesmo tempo, as nuances e ambiguidades raciais dentro da grande categoria racial “negras”. Frutos de mestiçagem, cada uma encontrou o seu lugar de pertencimento étnico-racial dentro dessa grande categoria e uma forma de nomear a si mesmas. Diante das possibilidades identitárias oficiais do censo do IBGE apresentadas a elas nessa pesquisa, o “ser parda” foi, portanto, a forma de classificação que, nesse momento, melhor atendeu às situações conflituosas e/ou ambíguas que vivenciam diante do seu pertencimento étnico-racial e dos seus filhos e filhas.

No caso de Alice, apresentou reflexões mais problematizadoras sobre si e sobre os filhos, buscando um discurso mais afirmativo, demonstrando uma convicção maior de seu lugar de “mulher negra”.

No contexto das relações raciais brasileiras, tanto as famílias negras formadas por casais em que ambos são negros quanto as famílias inter-raciais podem experienciar, em diversas situações, a ausência de elaboração de estratégias que possam auxiliar os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial. Podem apresentar, igualmente, dificuldades em abordar e discutir assuntos referentes ao pertencimento racial, o que as leva a praticarem, muitas vezes, uma orientação que poderá não ajudar seus filhos a enfrentarem as situações de discriminação e racismo das quais poderão fazer parte. Além disso, podem não ter eles instrumentos para discernir atitudes racistas, o que provavelmente os conduzirá a tomá-las como naturais.

As mulheres pesquisadas falam de uma identidade mestiça, presente na sua composição étnica, na história de sua família, na sua aparência e na de seus filhos. A ambiguidade do mestiço não é fruto de características pessoais internas e psicológicas do indivíduo. Ela se desenvolve na sociedade, na cultura e no contexto do racismo brasileiro. Como nos diz Kabengele Munanga (1999, p.126):

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é “um e outro”, “o mesmo e o diferente”, “nem um nem outro”, “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer”. Essa indefinição social – evitada na ideologia norte-americana e no regime do apartheid -, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção da identidade negra.

Alice se afirma negra, contudo, ela assume a presença da mestiçagem na sua família, cita inclusive exemplos de pessoas que são loiras de olhos claros. Para ela, o cabelo e a cor da pele são os componentes do corpo que atestam essa mistura. Mas essa ambiguidade do mestiço convive com um projeto de afirmação da identidade negra, a qual, no discurso e na prática, pode ser detectado quando ela educa os filhos. Ao conversar com os filhos, ela sempre chama atenção para a beleza negra, para a autoaceitação e o amor próprio.

Apesar das ações positivas desenvolvidas por Alice, os filhos manifestam uma não aceitação do ser negro e apresentam uma introjeção de representações negativas, construídas historicamente sobre o cabelo e o corpo negro, no contexto do racismo. A confusão e a ambiguidade nem sempre são percebidas pelo sujeito que as vivencia.

Na esfera privada, dentro de sua família, a mestiçagem traz questionamentos em relação à pele escura com sinais diacríticos mais próximos do padrão estético negro/africano e mais distante da miscigenação brasileira. A forma de educar parece imersa das questões ideológicas que as mulheres pesquisadas quer queiram ou não têm que se haver.

Já no caso de Marina, ela expressa um universo em conflito, próprio do mestiço brasileiro. Contudo, vivencia a situação inversa, problematizada pela amiga negra, que a provoca a refletir sobre a sua própria condição de mestiça e a condições dos seus filhos, cuja tez é mais clara. A amiga, diz:

Outro dia eu estava pensando. Ontem mesmo eu estava conversando com a Meire [amiga]. Aí, a gente estava conversando e eu falei com ela que eu não vejo essa discriminação. É igual ela me falou, ela me falou: – Às vezes, é porque meus filhos são claros porque eu não vejo. (Diário de Campo, 27 de maio de 2012)

A ambiguidade do mestiço presente no seu próprio corpo não resulta em uma postura passiva por parte do sujeito ou na simples incorporação do ideal de branqueamento. Pelo contrário, as dúvidas, as oscilações, os desejos e as frustrações têm orientado e confirmado as escolhas educativas das mulheres pesquisadas e as impulsionam nas suas lidas diárias com as crianças. Esse processo complexo tem possibilitado a elas a construção de um olhar sensível em relação aos dramas, dilemas, problemas de autoaceitação vivido pelos filhos e filhas mestiços.

Notadamente, os depoimentos de Alice destacam, nas suas conversas com os filhos, a necessidade de autoaceitação do corpo e do cabelo. Ela busca nesses diálogos fortalecê-los como sujeitos de família negra que se reconhece como sujeitos de potencial e beleza. Tanto as meninas como os meninos escutam os conselhos e orientações da mãe, que ocorrem quando aparece uma situação ou uma fala, uma brecha para abordar o assunto em família. O filho Victor também vive o dilema em relação ao corpo e ao cabelo, e, em algumas

situações, foi possível vê-la argumentando e tentando convencê-lo a não raspar a cabeça e a realizar cortes no estilo afro, valorizando o cumprimento dos fios. Essa situação não é tarefa fácil, pois o pai e a família paterna pressionam o menino a aderir ao estilo do grupo familiar deles.

Ao mesmo tempo em que Alice trabalha essa confirmação identitária com os filhos, ela mesma, ao lidar com o seu próprio cabelo, também apresenta relatos sobre a sua própria dificuldade com o seu cabelo.

Contudo, Alice mesma afirma: – *“Não sou menos negra porque aliso meu cabelo. É praticidade, uma escolha. Só que elas [refere-se às filhas] vêm e querem também, elas me copiam”*.

Alice quer um cabelo que atenda ao seu senso de rapidez e praticidade. Ao mesmo tempo que lhe dê uma aparência moderna, lança mão de diferentes penteados que lhe possam dar um ar *fashion*. Mas em relação às meninas, à representação e interpretação que o penteado lhes causa não são tão simples assim. Alice é a referência, é a pessoa em quem as meninas buscam um modelo, embora esse processo não se dê apenas com a mãe, mas com todas as pessoas com as quais as crianças e jovens interagem, não podemos negar a força da mãe como modelo e aspiração para a autoimagem infantil e juvenil. Assim, a forma como lida com o seu próprio cabelo está intimamente ligada não só ao seu próprio desejo estético, mas à relação entre esse anseio do belo e as múltiplas possibilidades de construção da identidade negra de toda a família.

Alice afirma que já não consegue sair de casa sem arrumar o cabelo, com o seu cabelo crespo natural. Afirma que sofreu muito com o seu cabelo desde a infância, conforme já mostramos nos depoimentos presentes no capítulo sobre os perfis dos sujeitos. Sobre o seu cabelo hoje, diz ser uma liberdade de escolha e que não se sente aprisionada a um determinado estilo ou padrão étnico cuja referência no Brasil não é a negra, mas busca uma mudança de visual constantemente.

Pensando na situação da família de Alice, ela, a seu modo, busca construir um referencial positivo sobre o padrão estético negro, tentando garantir que seja uma infância positivada.

Parece ser um conflito para a entrevistada o fato de alisar ou não os cabelos, mesmo diante de todo o seu discurso de valorização do seu pertencimento étnico-racial. Conflito que expressa os dilemas estéticos vividos pelos negros na sociedade brasileira, na qual são educados a valorizar o padrão estético considerado branco. Ela parece demonstrar que o fato de alisar os cabelos ou usar cortes mais próximos do pertencimento branco é por ela interpretado como culpa ou situação similar. Seja qual for o seu sentimento, é certo que tal situação não foi criada por ela. O problema não está no penteado em si, mas no sentido que se atribui a ele, que, no caso de Alice, não me pareceu estar alicerçado em um complexo processo de aceitação/rejeição/ressignificação. Conforme Gomes (2006) constatou em sua pesquisa, trata-se de um processo que está relacionado a uma dimensão mais profunda e mais complexa: a aceitação ou não da ascendência negra inscrita em seu corpo mestiço.

Ainda a partir das pesquisas de Gomes (2006, p. 127), também na África pré-colonial o cabelo crespo era habitualmente manipulado e, na maioria das vezes, não era usado solto. Implantes, perucas e tranças eram práticas comuns desenvolvidas por várias etnias. Além das questões históricas e culturais problematizadas pela autora, a diferença está nos efeitos causados pela relação entre racismo, mito da democracia racial, corpo e cabelo.

Valendo-me do ponto de vista do mito da democracia racial, é possível pensar que, dada a nossa intensa miscigenação, a coexistência de diferentes padrões estéticos é algo possível e aceitável. Contudo, a realidade encoberta é que, no Brasil, convivemos com um racismo ambíguo, que alimenta e reproduz de maneiras diversas a imposição do padrão estético branco e mestiço em detrimento do negro. Há uma hierarquia estética introjetada pelos próprios negros.

Parto, assim, do pressuposto de que o cabelo, a autoestima e a identidade negra mantêm uma relação complexa imbricada, portanto, o comportamento desses filhos ainda me suscitam mais algumas questões. Esse tipo de comportamento, de questionamento sobre a autoimagem, fala-nos de um tipo de processo de “construção racial”, que se constrói num misto de aceitação e rejeição do ser negro, do ser mestiço (GOMES, 2006).

A rejeição do corpo negro, dos traços que identificam o mestiço como negro, condiciona até mesmo a esfera da afetividade, toca em questões existenciais profundas: a escolha do/da parceiro/parceira, a aparência dos/das filhos/filhas que se deseja ter. Os depoimentos relatados coloca-nos diante de casos, que embora elas digam que não fazem parte direta de suas vidas, mexe com elas e não é à toa que trazem esses relatos, estamos diante de uma rejeição que se projeta para o futuro, nos descendentes que poderão vir. (GOMES, 2006, p. 140)

Quanto aos filhos, esse processo conflitivo é construído socialmente, vivido e aprendido no grupo, na família. Por isso, mesmo quando se nasce em uma família que afirma e valoriza a cultura negra, esse aprendizado pode ser confrontado socialmente pela imagem do negro veiculada na mídia ou pela maneira como lideranças e artistas negros, quando em evidência, comportam-se diante da questão racial ou expressam a negritude através do seu corpo. (GOMES, 2006, p. 140)

Mas o que realmente caracteriza esse conflito? Não é só a construção de um sentimento de rejeição ao corpo, ao cabelo, aos sinais diacríticos e aos aspectos culturais negros, marca a presença de uma tensão, de um sentimento ambíguo, que, ao mesmo tempo que rejeita, também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura. (*idem.*, p. 141)

O processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A inserção e circulação do negro, da negra e dos mestiços nos espaços sociais podem contribuir para o repensar dessa situação, para a problematização e para o enfrentamento desse conflito. Um desses espaços é a própria família e a escola.

Durante o trabalho de campo, pôde-se perceber que tanto as mães quanto as crianças transitam nesses dois polos e vivem essa ambiguidade em graus diferentes. O seu discurso e a sua prática ora privilegiam a afirmação do ser negro, ora expressam uma rejeição em relação a esse pertencimento ou, pelo menos, uma maneira ambígua de lidar com ele.

Esse movimento revela que tanto a aceitação do ser negro quanto a rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, tal como as relações raciais aqui se realizam, a expressão desse conflito passa necessariamente, pelo corpo. Apesar do seu caráter específico no que se refere à construção da identidade negra no Brasil, o movimento de rejeição/aceitação construído socialmente pelo negro insere-se ainda em um universo mais amplo, que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas, constituindo-se em relações de aproximação e afastamento na qual coexistem atitudes opostas.

Racismo faz parte de uma racionalização ideológica que constrói e advoga não só a existência de uma distância social e cultural entre negros e brancos, mas também biológica. Para isso, lança mão de símbolos distintos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar grupos e indivíduos no seu “devido lugar” e legitimar essa distância. Assim, atribui-se um sentido negativo às diferenças culturais, físicas, estéticas como as crenças, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros elementos.

Esse processo insidioso, muitas das vezes, é incorporado pelas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo natural nesse distanciamento. Os negros que são social e psicologicamente convencidos dessa suposta realidade desenvolvem estratégias que acreditam aproximá-los da posição socialmente desejável. Manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como expressões do seu suposto afastamento social e biológico do polo de poder, do padrão de beleza e de humanidade são tarefas implementadas pelos sujeitos que caem nessa armadilha (GOMES, 2006).

No caso, o corpo e o cabelo podem ser tomados como expressão visível da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso, para alguns a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do polo branco e de afastamento do polo do negro.

No entanto, no processo da pesquisa de campo, entendo que a constituição identitária dessas famílias trata-se de algo mais complexo, que não pode ser vista simplesmente como um processo de negação da identidade, uma vez que os sujeitos com os quais convivi em

campo, através dos seus discursos e comportamentos, expressam de diferentes maneiras e de graus variados que se sabem mestiços, ou seja, que se reconhecem na mistura entre brancos e negros. Nesse sentido, não se pode dizer que há uma negação de sua pertença negra, mas, sim, que há uma situação conflituosa de lidar com ela nas relações miscigenadas.

Esse reconhecimento foi sentido por mim, nos depoimentos de Marina e Vânia. Por isso, a autoclassificação como parda parece responder melhor a ambas, quando falam de si mesmas e de seu pertencimento étnico-racial, muito mais do que a autoafirmação como mulheres negras. Esses sujeitos convivem com o olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal. Ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal (GOMES, 2006, p. 144).

Mariana e Vânia se aproximam pelo fato de terem a tez mais clara. Contudo, em suas análises, se distanciam, uma vez que Vânia, quando comparada à Marina, parece ter mais compreensão sobre as condições de pertencimento racial do filho e da filha.

No caso de Alice, por mais que use os cabelos escovados, pranchados, ela demonstra saber que seu cabelo sempre será crespo e sempre a remeterá à raça negra. Ao realizar uma mudança na sua aparência, parece sentir o prazer de ser cuidada, de se sentir bela. Não me pareceu que a ida ao cabelereiro para pranchar os cabelos estivesse vinculada à crença de que a mudança do cabelo pudesse ser usada como um passaporte para maior aceitação dentro de determinado grupo social ou em determinado círculo de amizade, mas pareceu-me que essa ação para ela está mais ligada à conquista do direito individual de transformar a sua imagem de forma criativa e autônoma. Todavia, não se pode negar qual padrão estético ela se apoia para fazer suas mudanças nos cabelos e ainda considerá-las mais práticas. Não será a própria ideia de praticidade por ela discursada um aprendizado nas tensas relações raciais no Brasil quando a elas se articulam as questões estéticas e do cuidado?

Alice, em vários momentos da pesquisa, reafirma uma postura de posituação da identidade negra dos filhos e filhas.

Quando a sociedade brasileira olha para o negro, a negra e para os mestiços e os destitui do lugar da beleza, ela afirma uma determinada proposição, um julgamento em relação ao negro e sua pertinência étnico/racial que pode ou não ser internalizada pelo sujeito. Contraditoriamente, ao tentar destituí-los do lugar da beleza, essa mesma sociedade reconhece-os como negros, uma vez que, para se rejeitar, é preciso antes reconhecer. Isso ocorre inclusive com os sujeitos mestiços. Esse processo, vivido num nível mais amplo e mais geral, se reproduz num plano mais íntimo e mais profundo, ou seja, na intimidade e na construção da subjetividade dos sujeitos (GOMES, 2006).

Sabemos sobre a inserção do negro e do mestiço em nossa sociedade, que desde a escravidão até os dias atuais, reconhecemos que estamos inseridos em relações assimétricas e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação, a escolarização. Por mais que a comunidade negra desenvolva, historicamente, estratégias de resistência e de combate ao racismo e à discriminação racial, admitimos que a formulação de um olhar “desencontrado” do negro em relação a si mesmo, à sua raça e à sua cultura invade os espaços sociais frequentemente por esse sujeito, o que implica para o negro e para a negra, uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo. E mais, esse processo pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. Desses, os principais são a cor da pele e o cabelo.

O racismo, com sua ênfase na superioridade racial, ajuda a construir no imaginário social a crença de que é possível hierarquizar os sujeitos e seus corpos. Nessa perspectiva, o negro e o mestiço são vistos como pertencentes a uma escala inferior. Produz-se, nesse contexto, um tipo de violência que impregna a vida de suas próprias vítimas, a ponto de se constituírem em representações negativas do negro e do mestiço sobre si mesmo e seu grupo étnico/racial. Dessa forma, a violência racista apresenta não somente consequências sociais, econômicas e políticas, mas, sobretudo psíquicas. Toca no delicado campo das escolhas afetivo/sexuais, do desejo e da identidade (GOMES, 2006, p. 149).

O conflito rejeição/aceitação do ser negro, evidenciado, não é uma característica da atualidade, acompanha o processo histórico brasileiro, marcado pela escravidão, e a influência desta na conformação do tipo de racismo que vivemos na contemporaneidade. A força da escravidão e das representações negativas forjadas durante esse processo deixou marcas profundas e negativas na identidade do negro brasileiro e na representação social em torno de sua raça. Esse é um processo que também afeta brancos e mestiços brasileiros.

As representações sociais sobre a inferioridade dos negros foram se reformulando e se refinando no decorrer do processo histórico. Dito de outra forma, tais representações foram se metamorfoseando no decorrer da história: de incapacidade moral à incapacidade física e intelectual; de sexualidade exacerbada ao mito da mulata sensual. Fazem parte, portanto, de uma ideologia da escravidão que, a despeito do momento histórico em que foi formulada, possui força duradoura e, no Brasil, tem sido reforçada pela baixa condição social e econômica na qual se encontra a maioria dos negros e mestiços desde a Abolição. A não integração do negro na sociedade brasileira após a Abolição pode ser considerada como um dos fatores que ajudou a alimentar essas imagens distorcidas.

A maior complexidade é que tais imagens sociais negativas, construídas sobre os negros, ao sofrerem um processo de refinamento, passam a fazer parte da subjetividade de negros, mestiços e brancos. Assim, não é preciso a comprovação social de que um negro é pobre. Geralmente, quando as pessoas têm contato com um negro, imagina-se *a priori* que ele já possui baixa condição social porque é um negro. Da mesma forma, embora atualmente se negue o discurso de baixa intelectualidade dos negros, as pessoas ainda se admiram quando veem um homem ou uma mulher negra se destacar entre a intelectualidade brasileira. Ou seja, um negro integrado socialmente é ainda visto como alguém fora do seu lugar, pois ainda há uma expectativa social, introjetada em nosso imaginário, de que o único lugar que lhe pertence é o de “coisa”, de negação da subjetividade e, mais ainda, de não humanidade, imposto pela Escravidão.

5.2 Relações de gênero: rupturas ou permanências na educação das crianças

Nas sociedades ocidentais como a brasileira, assinala Bruschini (1996), predominam relações de gênero assimétricas e hierárquicas, que se expressam em posições desiguais ocupadas pelos indivíduos de um e outro sexo, tanto na esfera da produção quanto no âmbito privado das relações familiares. Apesar das transformações do mundo moderno, pode-se afirmar que, ainda hoje, destinam-se às mulheres, sobretudo, as atividades reprodutivas e os cuidados com a casa e os membros da família; enquanto aos homens cabe o papel de provedor desse grupo. Os depoimentos coletados sobre as formas como as mulheres pesquisadas foram educadas e socializadas corroboram com tais afirmativas.

A partir dos relatos, é possível concluir que os pais das mulheres pesquisadas desempenhavam papéis sexuais sociais diferentes e, em função desses papéis, ocupavam uma posição específica na hierarquia familiar. As relações infantis vivenciadas pelas mulheres hoje adultas não pressupunham a igualdade; ao contrário, eram como o são ainda hoje, mediadas pelos papéis sexuais sociais. Percebe-se uma rigidez formal do padrão ideal de comportamento, o que já não ocorre da mesma forma com a nova geração, ou seja, com a geração das crianças filhas das mulheres pesquisadas. Na educação dessas crianças, já é possível notar momentos de forte ruptura às maneiras como as mães delas foram criadas; contudo, em alguns momentos, nota-se a perpetuação do padrão de comportamento e de reprodução das assimetrias de gênero na educação das crianças pesquisadas.

Para apreender como as mulheres elaboram suas percepções sobre as relações de gênero, parti de duas questões principais para abordar a temática com os sujeitos:

- 1) O que as mulheres pesquisadas lembram da sua infância sobre a educação dada a homens e às mulheres. Havia diferença? Se sim, quais?
- 2) E hoje, você acha que educa seus filhos e filhas de maneira igual ou diferente? Explique.

Além dessas duas questões, também as conversas informais forneceram subsídios bastante úteis para a apreensão de concepções, posturas e condutas utilizadas pelas mulheres pesquisadas no cotidiano.

As memórias de infância e os aprendizados adquiridos nas relações das mulheres pesquisadas com as suas famílias aparecem permeados de dúvidas, medos, constrangimentos e vergonha. Ainda fizeram parte da infância das nossas colaboradoras as assertivas das diferenças dos gêneros, as desigualdades de oportunidades, os lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens. Fazer-se menina/mulher nas concepções das mães e pais das mulheres adultas pesquisadas está bastante ancorada em uma visão atrelada à essência feminina, de que tudo já vem “dado” e é “natural”. Tais concepções são traduzidas em conselhos, discursos e ações para que a menina seja meiga, educada, sensível, cordata.

Percebe-se que as três mulheres participantes da pesquisa receberam uma educação disciplinadora, na qual elas foram preparadas para assumir os lugares que as aguardava no futuro, ou seja, boas esposas, mães, donas de casa. Contudo, as três participantes de maneiras distintas deixaram a mesma mensagem avaliativa: “nem todas as expectativas dos pais foram cumpridas no percurso delas”.

Na tentativa de melhor compreender como as mulheres pesquisadas foram educadas e cuidadas para corresponder aos comportamentos “ditos” de meninas e meninos, conforme padrões sociais e históricos dominantes e impostos, vejamos alguns de seus depoimentos:

Marina ao ser indagada sobre suas lembranças de infância afirma:

Tinha aquela coisa, homem não pode cozinhar. Homem não pode brincar de boneca. Homem não pode arrumar a casa. Homem só pode jogar bola. Soltar pipa, brincar na rua. Mulher não pode brincar na rua. É, homem quando dá uma certa idade, tem que levar pra casa das “tias” [prostitutas]. Mulher não pode namorar cedo. Homem pode namorar cedo. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Esse depoimento evidencia a diferença de tratamento destinado a meninos e meninas, explicita uma concepção arraigada da existência de lugares fixos, naturais, na construção dos aprendizados dos lugares para cada gênero. Nota-se que os pais dela apresentam concepções que estabelecem os termos de polaridade e a hierarquia nela implícita. Trata-se de uma lógica dualista que rege as polaridades, demonstrando não apenas a ideia de que cada um dos polos (masculino e feminino) está presente, mas também que as oposições

foram e são historicamente construídas. Provavelmente essa foi a forma como os pais, avós, bisavós, tataravós de Marina foram educados e seguem educando seus filhos.

Esse depoimento pode ser analisado a partir de uma série de aspectos. No tocante, por exemplo, ao lugar do trabalho doméstico, considerado como essencialmente feminino, nota-se que ainda hoje essa ideia é bastante comum, tarefas como cozinhar, arrumar a casa, cuidar de crianças, ainda são vistas como fazendo parte da natureza da mulher. Frases como *“a mulher é mais jeitosa, mais caprichosa”* foram ouvidas durante a pesquisa, ditas pelas mulheres e homens pertencentes às famílias pesquisadas, o que se configura como situação ainda muito comum na nossa sociedade.

Vejamos outro depoimento de Marina que aborda a temática do trabalho doméstico e como a mãe a ensinava, mesmo com pouco tempo disponível. Chamou-me atenção esse depoimento, pois Marina era uma menina apenas de nove para dez anos, ou seja, ainda uma criança.

É, na minha casa, tipo assim a minha mãe não tinha tempo para ficar ensinando as coisas muito não, quando ela estava em casa ela ensinava lavar um arroz né. A lavar uma vasilha. A limpar uma casa, mas ela não tinha muito tempo pra ficar assim: – Oh, é assim. – É assim, não. Tanto é que a primeira vez que eu fui fazer quiabo, eu piquei o quiabo todinho coloquei no escorredor e fui lavar o quiabo. Lavei o quiabo e pus no escorredor pra baba toda escorrer e eu refogar o quiabo. A minha mãe jogou o quiabo fora. (rsrsrs) Que vergonha. Eu estava com que uns nove, dez anos. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

As “obrigações” ditas femininas ainda se constituem num problema agudo nas relações entre mulheres e homens, são construções que vêm de longa data e são perpetuadas inclusive por mulheres, as mães, as irmãs que continuam educando para o trabalho doméstico, diferentemente, meninas e meninos desde a mais tenra idade.

O trabalho doméstico entendido como naturalmente feminino, está associado a habilidades e características supostamente “naturais”, inscritas no corpo da mulher, tais como, atenção, acuidade visual e habilidades manuais. Ainda hoje, as mulheres continuam sendo treinadas na esfera doméstica para a realização de tarefas monótonas e repetitivas, que exigem habilidade, paciência, destreza.

O depoimento de Marina também é útil para problematizar que feminino e masculino ocupam *locus* diferenciados em relação ao poder. Nesse contexto, naturaliza-se que o domínio do masculino é público e político, ou seja, a rua pertence ao homem, e nele se estabelecem princípios de força, racionalidade, atividade e objetividade. Já o domínio do feminino é privado, doméstico ao qual se conjugam fragilidade, emoção, passividade e subjetividade. Tal distinção se acentua com a noção de natureza, em que os homens são tidos como de natureza mais corajosa, mais violenta, mais racional; enquanto as mulheres são consideradas de natureza mais propensas às emoções, ao amor, etc.

Contudo, tanto as mulheres pesquisadas como as suas mães rompem parcialmente com esse tipo de ciclo, são mulheres que trabalham, como várias outras mulheres pobres que seguem a vida lutando pela sua subsistência e para melhores condições para os filhos.

O trabalho, seja ele dentro ou fora de casa, não existe em si, mas é um fazer dentro de uma relação social e a imagem da mulher feminina é, de certo modo, instituída. A ideologia dominante modela as atividades da mulher no terreno do privado, ocultando, com isso, a transcendência e o impacto de parte importante de seus papéis. Os estudos de gênero denunciam a tendência da naturalização das diferenças entre os sexos, mediados pela cultura e, nesse sentido, para Saffioti, a construção da ideologia de gênero procede através da “Naturalização das diferenças que foram socialmente construídas, podendo, por conseguinte, ser transformadas. No contexto do pensamento ideológico, a apresentação das diferenças como naturais constitui uma necessidade. Sem este requisito, o uso da diferença, para fins discriminatórios, não alcança eficácia política” (SAFFIOTI, 1994, p. 277).

Assim sendo, “identificar as mulheres como pertencentes à ordem da natureza significa, portanto, excluí-las da ordem humana, a qual pertencem os nascidos machos, os homens masculinos, legítimos portadores do estatuto de humano” (FONSECA, 2000, p. 48).

O depoimento de Marina é rico, ainda, para pensarmos, por exemplo, os tipos de brinquedo definidos a partir do gênero. A rua como espaço do homem perpetuando o mundo doméstico como lugar de mulher e, ainda, as questões da sexualidade, do namoro como

sendo para a mulher o recato, o namoro tardio, como se a vivência da sexualidade fosse destinada apenas para os homens.

Sobre os brinquedos e brincadeiras, Bujes (2000, p. 206) alerta nos para o fato de que tanto os brinquedos, quanto as brincadeiras são “manifestações da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados”. Os brinquedos e brincadeiras, significados pela cultura, possibilitam às crianças aprender, entre outras coisas, as identidades de gênero e sexuais. Ainda que o brincar seja tomado pela maioria dos adultos como uma necessidade para as crianças, nem todas as brincadeiras, contudo, são vistas com bons olhos pelos responsáveis pelo “saúdável” desenvolvimento infantil. Algumas brincadeiras são interpretadas pelos adultos como desviantes, como “perigosas”, passando ao território do proibido.

O olhar do adulto torna a brincadeira ou o brinquedo desviantes, fora da norma, produz a sensação na criança de que ela está fazendo algo errado, conforme nos informa Marina, quando diz: *“a gente ficava só olhando de rabo de olho, com aquele frio na barriga, achando que tava fazendo coisa errada, se fizesse coisas de homem”.* (Diário de Campo, 27 de maio de 2012)

Nas palavras de Foucault (2002, p. 168),

quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.

Na família de Marina, são notáveis as diferenças, bem determinadas, para meninas e meninos, tanto no que diz respeito às brincadeiras, o que um podia; e o outro não, como em relação às ditas “obrigações com as tarefas de casa” que só eram cobradas das meninas, conforme Marina informa no depoimento a seguir:

Ai, ai tipo assim só que minha mãe ensinava: – Oh, homem também tem que saber. Ela falava, mas ela não tinha tempo de ensinar meu irmão. Meu irmão caçula, numa casa com quatro meninas, vai por o menino pra lavar vasilha? Sendo que tinha quatro irmãs mais velhas? Não ia, né? (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Nesse depoimento, Marina percebe que, embora a sua mãe no plano discursivo falasse com os filhos do sexo masculino sobre a importância de saber realizar as tarefas domésticas, na prática a sua ação era para que a obrigação fosse das meninas.

Nessa direção, ao nos aproximarmos das discussões que vêm sendo produzidas por diversos estudiosos da temática, vale registrar como as diferenças vão sendo construídas ao longo da vida de meninas e meninos, como as expectativas que antecedem ao nascimento já começam a demarcar os lugares e os fazeres de um e de outro. Das meninas, é esperado que sejam meigas, frágeis, passivas. Em contrapartida é cobrada a força, a coragem e a agressividade do menino.

É imprescindível ponderar que não concluímos com essas reflexões que os homens sempre dominam e as mulheres sempre são dominadas. Precisa ser evidenciado que ser menina/ser menino, ser mulher/ser homem não é algo pronto, dado, ou seja, são construções sociais. No contexto das relações de gênero, a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres impõem aos sujeitos lugares e tratamentos diferenciados e desiguais, podendo levar a repetições de padrões de gênero vividos/aprendidos/internalizados.

Marina também traz lembranças sobre como a sexualidade era abordada pelos pais. No caso do pai, Marina diz que ele fazia a seguinte afirmativa:

O meu pai virava e falava assim: – Esse aqui é meu caçula, meu macho. Bago roxo da casa. Assim que ele fizer tantos anos, eu vou levar ele lá no centro da cidade [na zona de prostituição]. Menina não pode namorar no centro não. Era isso. Tinha isso. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Sobre a forma como a mãe tratava as questões da sexualidade, tem-se que:

Minha mãe não era de sentar e conversar as coisas com a gente não. Ela só conversava quando ela estava bêbada. Quando ela estava bêbada ela conversava de uma maneira nada agradável.(...) ela falava, acho que era pra botar medo na gente sabe. Ela falava assim: – Oh, mulher quando engravida, na hora que vai ganhar, sai rasgando tudo. É uma dor insuportável, por isso que não pode, tem que guardar o tesouro pra depois do casamento. Mas só quando ela estava bêbada, porque quando ela estava sã, ela não sentava pra conversar com a gente. Então, tipo assim, você imagina as coisa mais assim, ela abria aquele negócio e falava de um jeito que cruz credo. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Marina lembra-se que, mesmo com todo o medo que a mãe colocava sobre a castidade e a sexualidade, e a rigidez da família na sua educação, ela tinha estratégias para driblar a família:

O único lugar que eu ia era pra igreja. O único lugar que minha mãe deixava ir. –Ah, então vamos pra igreja. Beleza!!! Quem disse que eu entrei na igreja. Oh, que coisa feia assim. (rsrsrs) Feiosa. Aí eu dei o meu primeiro beijo com 13 anos. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Sobre o primeiro namorado e o medo que sentia dos pais, relata:

*Eu tinha quase 15 anos. Aí, eu falei: – Ah, meu Deus, como é que eu vou falar isso com meu pai? Meu pai não tinha diálogo nenhum. Como é que eu vou falar isso pro meu pai? E com a minha mãe, o medo era pior... Engraçado, tinha mais medo da minha mãe que do meu pai. Eu tinha medo do meu pai, mas eu tinha mais ainda da minha mãe. Mas é porque eu não tinha assim muito senso de, sabe foi tudo muito assim sabe. Eu muito vergonhosa, eu tinha medo de falar não. **Por isso, que eu converso muito com os meninos hoje, porque, que tipo assim, passa muita coisa na cabeça da gente, entendeu?** (Entrevista, 23 de agosto de 2012- grifo meu)*

A falta de diálogo com a família é um tema que percorre de maneira transversal os relatos de Marina. Ela alega que, por ter sentido tanto a falta de ter alguém para conversar, principalmente pelo fato de achar que a sua mãe ou o seu pai deveriam ter tido esse papel em sua vida, Marina busca conversar bastante com os filhos hoje. Conforme já evidenciei, o diálogo aparece como um dos itens principais para a educação que Marina destina aos filhos.

O pai, nos relatos de Marina, aparece como aquele que proíbe de sair de casa ou permite a saída, com restrições e recomendações, mas também aquele que ensina somente os meninos sobre o que se deve aprender sobre sexo. Para as filhas mulheres, só o silêncio, nenhuma orientação.

Talvez um aspecto que mereça destaque nas narrativas de Marina seja o modo como o desejo e a atração pelo outro vão sendo ressignificados – embora os pais manifestassem o anseio de que ela se casasse, tivesse filhos, etc., os homens eram apresentados como perigo para as moças solteiras. As explicações apresentadas para tal eram variáveis – os homens *usam e descartam as mulheres*, que isso é de sua natureza, de sua *sexualidade mais*

aflorada, que as mulheres são ingênuas e inocentes e os homens são sedutores e cruéis, entre outras.

Desse modo, homens e mulheres são posicionados em polaridades opostas, sendo os homens racionais, calculistas, sedutores, ativos e as mulheres sentimentais, ingênuas, românticas, passivas e vulneráveis. O controle sobre as condutas das meninas também se dava através de conselhos, mas especialmente de ameaças e da sinalização dos riscos existentes nas relações entre homem e mulher. Esse contexto educativo foi muito forte e lhe causou mais medo ainda o fato de a irmã mais nova ter sido expulsa de casa quando a família descobriu que ela perdeu a virgindade aos 15 anos. Embora a irmã não tivesse engravidado, mesmo assim foi expulsa de casa.

Os pais não toleravam envolvimento com homens ou gravidez antes de casamento. Entretanto, isso não impediu que ela e sua irmã se “desviassem do caminho certo”. Ela engravidou antes do casamento e a irmã foi morar com o namorado. Toda a preocupação da família e as inúmeras advertências sobre os “perigos” do sexo não foram eficazes na tentativa de que as filhas se enquadrassem no modelo ideal de família.

O gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres. Pensar as ações no interior das famílias sobre essa questão implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade das mulheres, mas também das ações que exercem sobre as crianças.

Indagada sobre como educa o filho e filha, Marina afirma educar de maneira diferente e traz para o diálogo aspectos relativos à sexualidade e, dentro dessa temática, aborda assuntos como: namoro, sexo, gravidez na adolescência, opção sexual dos filhos e filhas. Vai bastante além de suas lembranças de infância, diz sobre os dias atuais e como encara de maneira mais aberta as relações entre homens e mulheres. Ainda fala sobre como educa em relação aos trabalhos domésticos e sobre o que compreende sobre as diferenças entre os meninos e as meninas, e o desempenho escolar. Sobre esse último tema, não se lembra de como a família tratava os irmãos. No geral, diz que não havia muitas falas dos pais sobre a escola, apenas alertavam os filhos que deveriam cumprir as obrigações de serem bons alunos, o que

significava obedecer à professora e tirar boas notas. Marina não trouxe muitas percepções sobre as relações entre família, escola e sua infância. A sua mãe ia muito pouco à escola e não ajudava nas tarefas, pois não dominava o conteúdo. Ela não tinha ninguém para apoiá-la nesse sentido. Segundo ela, conseguiu ter bom desempenho pelo próprio esforço.

Sobre como educa o filho e a filha, afirma:

*Eu, eu, tipo assim, eu educo diferente. Porque igual eu falo com o Gabriel, assim, – Oh, e falo com a Cida também: – Oh, homem e mulher, tipo assim, tem uns cuidados, né? **O corpo desenvolve diferente e tudo.** Mas assim em questão de casa todos os dois tem que saber. A gente não sabe o dia de amanhã, **mas porque só mulher que tem que cozinhar?** Não, o homem também tem que aprender a cozinhar. O homem tem que também saber lavar uma roupa, passar uma roupa. Você não sabe o dia de amanhã. Você não sabe quando que você vai querer morar sozinho. (...) Você vai ter que aprender a fazer uma comida, a arrumar suas coisas e tudo. Tanto homem como mulher. (Entrevista, 23 de agosto de 2012, grifo meu)*

Interessa-me, nesse depoimento, dar relevo ao fato de que Marina parece não reproduzir a forma como foi educada, uma vez que não somente reflete sobre a necessidade de homens e mulheres aprenderem e realizarem as tarefas doméstica, como também manifesta uma certa indignação quando questiona: *mas porque só mulher que tem que cozinhar?* Ou seja, mais do que refletir sobre a necessidade, ela indaga e mostra uma análise e uma ação distinta da forma como foi socializada. Contudo, por outro lado, o depoimento também nos leva a questionar que, de certa maneira, o papel de cuidar da alimentação já está posto, é da mulher. Marina poderia, com essa fala, apenas estar reivindicando a mesma tarefa para o homem, sem considerar que essa tarefa poderia não ser de mulher. Pareceu-me que, em alguns momentos, já está tão naturalizado o fato de essa tarefa ser exclusiva das mulheres, que se cobra a divisão, e não a exclusão ou a cogitação de que essa tarefa passe a ser do homem. Entretanto, na ação, ela mostra uma postura coerente com as suas questões e afirmações.

No acompanhamento feito à família de Marina, foi possível notar que as crianças auxiliam nas atividades domésticas, como lavar banheiro, enxugar a louça, tirar poeira dos móveis, etc. O valor de ensinar tanto para o menino, como para a menina o trabalho doméstico, foi enfatizado por Marina, o que vem revelando uma menor assimetria de gênero, situação

bastante distinta da forma como a própria Marina foi criada. Ela mesma percebe essa modificação e verbaliza reflexões sobre a sua conduta.

Na família de Marina, ela educa o seu filho, para a realização de todos os trabalhos domésticos da mesma forma que faz com Cida. Inúmeros são os benefícios dessa postura e acredito que, para Cida, de alguma maneira, isso irá contribuir para que ela fortaleça uma concepção de que trabalho doméstico não é função exclusiva da mulher. O que pode vir a influenciá-la nas suas relações com a vida de uma maneira geral e, também, caso um dia se torne mãe, poderá ter essa experiência como referência para a educação de seus filhos e filhas.

Outro exemplo de ruptura com a forma como foi educada é fornecido por Marina, quando registra que a sua educação sexual foi bastante traumática e que, apesar de ter certa dificuldade em falar do assunto com os filhos procura, a partir das questões das crianças e das temáticas que a escola trabalha, fornecer explicações adequadas e menos preconceituosas, no tocante à educação dos meninos e das meninas.

Marina dá explicações distintas com relação ao corpo, aos aspectos biológicos, uma vez que o crescimento e desenvolvimento da menina e do menino são mesmo distintos, contudo, cabe lembrar que, embora o corpo seja distinto, o diálogo deve ser franco com os dois filhos. Em outros depoimentos, Marina revela como aborda as questões específicas da sexualidade.

Marina interrompeu os estudos, pois engravidou. Segundo ela, o ex-marido afirmava que tinha alergia de preservativos e, ela mesma reconhece que era pouco esclarecida e acreditava nos argumentos dele. Hoje comenta o assunto com indignação: “ *Não quero criar a minha filha assim, sem saber das coisas, ingênua, bobinha, e nem meu filho também*”. Mas o tabu e a dificuldade em lidar com o assunto permanecem, conforme ela mesma reconhece.

Entendo que esses exemplos ilustram que as relações estabelecidas no processo da educação familiar são vetores de desconstrução de ideias preestabelecidas e de formação de opinião que, quando compartilham da mesma postura na escola, tendem a se potencializar e

a crescer, tornando-se marca positiva na formação de crianças mais preparadas para enfrentar uma sociedade pouco aberta à diversidade.

Com relação às lembranças de infância de Vânia, em entrevista, ela afirma:

*Dentro do limite, a educação de antigamente era mais rígida, né? Sabe, era mais rígida, hoje ela não é mais. Você vê que hoje no nosso país a situação que está aí é justamente por causa de educação. Porque hoje, por exemplo, você vê que as moças casavam, namoravam, não tinha nada de sair. Hoje as moças vão namorar, vai direto pra casa do namorado. E por lá elas dormem. Por lá elas passam a semana. Os rapazes pela mesma forma. Então tinha, tinha, **a criação de antigamente era melhor do que hoje** pelo que eu vejo. Então assim tinha diferença sim, mas dentro do limite. (Entrevista, 27 de agosto de 2012- grifo meu)*

Questiono-a sobre quais eram as diferenças relativas ao jeito que se educava homem e o jeito que se educava mulher, e Vânia diz:

*Ah, eu acho que a diferença era assim, porque os homens, **o pai pegava mais no pé das mulheres**, né? Antigamente uma moça engravidava; pro pai era um absurdo, né? Então, assim, era diferente porque **o homem era mais criado mais solto**. Mas um solto assim, que, mesmo velho, o pai puxava a rédea, né? Mas as mulheres era mais rígida. **A criação era mais rígida com mulher**, sabe? Não deixava você sair né de casa. Tinha que saber com quem vai, tinha que pedi o pai e a mãe pra ir. Tipo assim era conforme a pessoa que o pai e a mãe liberava pra ir. Não era com todo mundo. Tinha horário de estar em casa. De sair e de chegar. Tinha tudo sabe. Então, eu acho que era mais rígido pra mulheres. Pros homens não. Pros homens já era tipo assim, era uma pessoa que tinha que ter responsabilidade mais os pais largavam mais, né? Não pegavam tanto no pé como das mulheres. (Entrevista, 27 de agosto de 2012- grifo meu)*

O modelo de referência de Vânia e que hoje ela ainda avalia como positivo é o mesmo modelo perpetuado há muito tempo na sociedade. A rigidez na educação das mulheres é entendida por Vânia como um cuidado, como se ser rígido fosse cuidar bem, se importar com a filha. O mesmo não se aplica para o filho. Deixar mais “solto” representa preparar o homem para ter mais autonomia, mais “coragem de enfrentar a vida”. O filho menino é criado para que saiba *se virar*.

Quanto ao trabalho doméstico, os relatos de Vânia são bastante diferentes dos de Marina. Para Vânia, poder-se-ia pensar na confirmação das afirmações feitas de que o espaço doméstico seja de uso predominantemente feminino ainda hoje. Apesar de, no seu discurso,

ela dizer que ensina o filho mais velho da mesma maneira que a filha; sobretudo nas suas ações, é possível perceber que, quando educa o menino, poupa-o das tarefas domésticas. Um exemplo emblemático foi coletado quando conversávamos sobre a maneira como cria os filhos. Indago se ela cria diferente os filhos de diferentes sexos. E ela traz depoimentos sobre como vê os comportamentos de cada um dos filhos na relação com ela:

Vânia: “Roberta é mais rebelde que Rodrigo. Rodrigo, ele pode não gostar, mas ele não reponde, ficava caladinho. [lembra-se do filho pequeno] (...)

Roberta questiona: – Mas, agora, quando mexe nas coisas dele, ele xinga.

Vânia: Mas é porque ele tem uma papelada, sabe, ele não tem paciência.

Roberta ainda replica: Mas ele deixa tudo jogado, tem papel, tem perfume, roupa, meia, camisa ele puxa uma e, se descer mais, ele deixa lá.

Vânia: Mas hoje ele não responde não.

Roberta insiste: Ele pega uma camisa, deixa lá na cama e depois pega outra e deixa lá na cama.

Vânia justifica: Mas na época de 11, 12 anos, ele era tranquilo. Mas assim eu tinha mais tempo, trabalhava de segunda a sexta, eu tinha sábado e domingo. De domingo saía com ele o dia inteiro, levava pra parque, esses trem, disso ele não pode reclamar.

Eu indago como é com Roberta e Vânia afirma:

Roberta tem muita coisa, a gente sai muito com ela, tem muito brinquedo. É só ela de criança agora. Fátima fala comigo: – Vânia, não vai dando a Roberta tudo que pede, porque depois é hora de chorar. Mas a gente acaba, né... é a única agora. (Dário de campo, 03 de maio de 2012)

Vânia também informa que, independente do sexo, é raro haver alguma delegação aos filhos de trabalho doméstico. Ela justifica que o filho trabalha fora e não tem tempo. E Roberta é como se fosse a filha única da família, poupada, também em função da existência de muitas mulheres e ainda pelo fato de Fátima estar aposentada e, de certa forma, precisar dessa ocupação. Vânia e as outras irmãs dividem com ela as tarefas domésticas. Mas para a criança não existe a obrigação, são tarefas executadas mais como forma de aprender como se faz, conforme diz Vânia: “é preciso saber fazer pra saber mandar”. Roberta eventualmente lava uma louça, ou tira uma poeira, mas trata-se mais de um ensinamento, um jeito de aprender a fazer.

O mesmo não foi percebido para o filho, mesmo nos relatos sobre as memórias de quando ele tinha a idade de Roberta. Os relatos giram em torno de como ele dava conta de ser autônomo com os deveres escolares e também foi bastante enfatizado o fato de o menino não ir brincar na rua. Vânia afirma: “Não brincava lá fora, era mais dentro de casa com a prima da mesma idade.” O que deixava Vânia tranquila, pois as crianças ficavam sozinhas a partir de 10 anos, quando todas as mulheres da casa tinham que ir para o trabalho.

Vânia deixa claro que aquilo que espera de Roberta hoje é que cumpra sua obrigação, ou seja, a ideia é mantê-la estudando o maior tempo possível, para se dedicar integralmente e conseguir ir para a faculdade. Além desse projeto de vida, Vânia também afirma e incentiva:

Ela já fala assim, que quando crescer ela vai trabalhar, tirar carteira, comprar um carro. Porque a gente vai nos lugar e eu falo assim: – Roberta do céu, minhas pernas tá doendo demais, porque a gente anda muito. Igual no meu serviço, é todo tempo de pé (...) (Diário de Campo, 03 de maio de 2012)

Vânia alimenta na filha a ideia da mulher autônoma, que dirige carro e que pode vencer na vida. Segundo Quintas (1986), o conjunto de valores do patriarcado tem conduzido a mulher a uma posição involuntária de acumplicimento, não somente porque ela admite o jogo do outro sexo, mas porque o ratifica e o difunde com ações e omissões (p. 136). No caso dos depoimentos coletados, parece-nos que há certo movimento, nem somente machista, nem somente revolucionário. Ao mesmo tempo em que ela afirma que tem que ter uma educação rígida, estimula a independência da filha como mulher. Vejamos alguns estudos sobre essas questões.

Para Sarti (1996) e Salem (1981), a conformação do sexo e as desigualdades de gênero são os elementos centrais e constituintes das identidades e da forma como os diferentes sujeitos são apresentados. Essa divisão proposta pelas autoras - no qual a mulher é irremediavelmente associada à casa, ao cuidado da moradia e dos filhos, e só consegue uma identidade a partir dessas relações; enquanto que ao homem cabe o papel de provedor e elemento que liga a família ao mundo exterior - engessa as análises, não permitindo que as relações sociais, vivências e dinâmicas sociais sejam apreendidas.

As classes populares, nesses contextos, são apresentadas como presas a valores muito tradicionais e qualquer desvio é sinônimo de anomia. Esse tipo de perspectiva pressupõe posições muito marcadas e rígidas da vida social que não levam em consideração os contextos sociais, culturais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos. Vaistman (1997) critica tal abordagem, argumentando que não é possível pensar as relações de gênero entre as mulheres de baixa renda no Brasil somente a partir da oposição entre igualdade e hierarquia, e tradicional e moderno. A autora argumenta que, com o avanço dos movimentos sociais no Brasil e dos partidos de esquerda, abriu-se a possibilidade de maior reivindicação dos direitos sociais no país. Dessa maneira, com a ajuda das telenovelas, há toda uma difusão de valores pertencentes a diversos contextos sociais que podem coexistir nas diferentes classes.

Não há, portanto, um referencial único de valores a partir do qual os setores populares viveriam. O tradicional e o moderno convivem nesses contextos, sem que haja consideráveis tensões e conflitos. Nas palavras da autora, “a noção de indivíduo – enfeixando valores de privacidade, autonomia, auto desenvolvimento e igualdade – não está ausente do imaginário e identidade das mulheres das camadas populares” (VAISTMAN, 1997, p. 311).

Quanto aos relatos referentes às lembranças de Alice,

Ai, lá em casa, meu pai, pelo menos assim, usa short eu não podia. Quando ele me bateu, tirou short essas coisas, porque assim, eu sempre fui magra das pernas grossas, né? E era um caos. E os homens não, homem foi feito pra qualquer coisa. E até hoje ele fala isso, até hoje, entendeu? Porque mulher, não admite que as meninas fiquem de calcinha, porque antes eu só ficava de calcinha, aquela coisa de menino sem maldade, sem anda. Hoje não, sabe, os meninos vestem short, tão assim, tão vulgares né. A gente fica até com vergonha dependendo, as mulheres até mais velhas, veste cada roupa. Que cê fica assim pensando sabe. Aí fala assim: que nada, tudo bem que não é a roupa que faz a pessoa, mas acontece que você influencia isso. (Entrevista, 21 de agosto de 2012)

O controle da família também parece ter sido distinto para diferentes tempos da vida dessas meninas, isso coincide com o momento em que as crianças começam a ser identificadas como sujeitos sexuados. O risco que a prática sexual pressupõe leva ao controle dos corpos e a família atua, produzindo práticas de controle do uso dos prazeres. Corpo e suas

transformações, no caso das meninas, passam a ser uma preocupação, começa a oferecer perigo.

Assim, tanto os pais de Alice como os de Marina passam a entrever a visão negativa e perigosa dos homens quando se aproximavam de suas filhas. Talvez esse tenha sido o único lugar conhecido diante de uma provável impossibilidade de escolhas. Contudo, nenhuma das duas afirmam agir ou pensar da mesma maneira.

Quanto ao trabalho doméstico, Alice diz que tenta fazer igualmente a mesma solicitação para os meninos e meninas; contudo, as crianças não obedecem, o que gera conflito entre eles e, para não brigar, Alice acaba deixando passar.

Na família de Alice, ela observa que há certa dificuldade de as crianças realizarem atividades mais cooperativas, em função das diferentes interferências que os avós e o pai de dois de seus filhos têm sobre as crianças. Esses são alguns conflitos e tensões que Alice vive como desafios enfrentados nas ações educativas junto às crianças.

Um exemplo significativo relativo às questões de gênero nos foi relatado por Alice, quando discorre sobre o fato do seu pai, um homem negro, ser contrário ao seu casamento com homens negros. Alice não absorve a mesma postura e na forma como educa seus filhos, rompe com essa orientação e alerta-os que cada pessoa pode escolher o seu parceiro à sua maneira. Sua estratégia é romper com um ciclo que perpetua, inclusive na própria família negra, a construções de noções sexistas e racistas.

Adoto a concepção de que a infância é uma construção histórica, cultural, social e fase significativa da vida humana. Portanto, ela não é universal, não existe no singular, e que são diferentes as formas de ser criança no interior de diversas culturas, sociedades e épocas. É um período de formação de conceitos e concepções que poderão influenciar na forma como se estabelecerão as relações, posteriormente, na vida adulta. E, nessa perspectiva, que as interações sociais vividas no dia-a-dia com adultos podem orientar formar e conformar o sujeito infantil. Entendo, também, que as maneiras de aprender/educar acerca de gênero e sexualidade são históricas e creio que tais temáticas podem hoje fazer parte e serem entendidas e vividas diferentemente, em universos distintos.

Meninas e meninos não possuem, ao nascer, o sexismo, pois não faz parte da “essência humana”. A forma como tal conceito/preconceito é difundido na cultura é construída e as crianças vão aprendendo tal oposição e hierarquia dos sexos ao longo do tempo.

As narrativas das mulheres pesquisadas me fazem pensar nas distintas formas de controle – ora pelo conselho, ora pela punição, ora pelo castigo, ora pelo olhar de reprovação. Um dos efeitos dessas formas de controle difusas, mas implicadas em relações de poder, é o sentimento de vergonha, que indica que, naquele momento, os sujeitos se dão conta de que seus atos seriam vistos como inadequados, aprendendo, assim, a reconhecê-los como desviantes. Diante dessas narrativas, poderíamos indagar sobre a produtividade desses investimentos na formação de um sujeito que se autocontrola, e que, para tanto, precisa saber o que dele se espera. Em outras palavras, para controlar sua conduta, o sujeito precisa dominar um conjunto de saberes, situar-se em relação a certas convenções sociais, que passam a fazer sentido em experiências como as aqui relatadas, das quais se aprende a distinguir o “certo” e o errado”, o “normal” e o “desviante”.

Outro aspecto que nos chama atenção nos depoimentos coletados é que, com exceção de Marina, as outras duas mulheres falam da inserção do indivíduo em um processo coletivo marcado pela presença de um conflito de rejeição/aceitação. Elas dizem: *“Na próxima encarnação, não quero nascer mulher”*.

Nesse caso, outro alerta fica, o de que um dos elementos fundamentais que o conceito de gênero apresenta é a ideia de que transformar o modo habitual ou tradicional de organização das relações entre homens e mulheres, nas sociedades, não é simplesmente trocar os lugares de quem domina e de quem é dominado. Na verdade, é necessário mudar a ideia de que diferenças nos corpos, sejam elas sexuais, raciais ou de idade, justifiquem desigualdade, discriminação, injustiça e exclusão. E que a cultura não seja também responsável pela produção de discursos ideológicos, que, em sua maioria, não se encontram concatenados com a realidade social e com as práticas.

5.3 A relação estabelecida com a escola

Todas as mulheres pesquisadas têm como projeto para as suas crianças o estudo como perspectiva de futuro. Duas delas, Alice e Marina, inclusive, almejam elas próprias retomar os estudos. Contudo, pelas poucas condições financeiras e de tempo, lidam com o assunto como campo de possibilidades sobre o qual não perdem a esperança. O projeto elaborado não é descartado, é apenas transferido para mais tarde, quando as condições forem mais propícias. A construção de um projeto não é *"abstratamente racional"*, como diz Velho (2003, p. 103, 104), e sim compreendido como o *"resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito"*.

Fica evidente o elevado esforço das três mulheres em buscar graus de escolaridade mais altos para os filhos, visando a uma ascensão social maior, sendo que, nesse processo, percebe-se o nível de influência delas nos projetos de futuro das próprias crianças.

Projeto é definido por Velho (2003, p. 40) como *"a conduta organizada para atingir finalidades específicas"*. Embora as mulheres pesquisadas saibam das dificuldades a serem enfrentadas pelos filhos, e apesar disso, não ficam se lamentando; criam formas de resistência e não deixam de fazer os seus projetos, de pensar no próprio futuro, e o fazem com os meios que possuem, utilizando-se do que Velho (2003, p. 40) chama de *"campo de possibilidades"* na dimensão sociocultural, *"como espaço para formulação e implementação de projetos"*.

O autor esclarece que, ao considerar o *"campo de possibilidades"*, a pessoa deve reconhecer as limitações e os constrangimentos de todos os tipos, e assim, elaborar o seu projeto, o que para Velho significa *"a afirmação de uma crença no indivíduo sujeito"*, na afirmação de sua identidade.

Já é conhecido o fato de que o grau de instrução dos pais constitui um forte indicador das chances escolares dos filhos e que sua formação longa é crucial no processo de escolarização

(SANTOS, 2000). A escolarização, como um instrumento que possibilita a mobilidade social³⁵ faz parte de uma representação social bastante difundida no imaginário geral da sociedade brasileira e que nem sempre corresponde à realidade. Essa é uma questão bastante antiga no meio educacional e sempre de grande atualidade. Existe, no Brasil, a ideia difundida de que a educação se constitui como uma alavanca para a mobilidade, tratando-se de uma representação bastante veiculada não somente durante um determinado período histórico, mas inclusive na atualidade.

O debate sobre escolarização e inserção social não é novo e sobre o assunto existe um grande conjunto de posicionamentos. Os efeitos da escolarização na vida dos sujeitos, havendo ou não mobilidade social, têm sido também amplamente estudados, algumas pesquisas já foram apontados nos capítulos anteriores.

As apostas das mulheres pesquisadas é que a escolarização traga benefícios quanto à obtenção de um melhor emprego para os/as filhos/as, o que significa um melhor posicionamento na sociedade. Ainda há o desejo que elas expressam de que os filhos entrem numa faculdade, interpretado por nós, como um desejo de mobilidade social, pois consideram que o ensino superior para os filhos ainda é um elemento para que essa ascensão social possa acontecer. O diploma do ensino superior representa uma questão de elevação social junto aos pares (são praticamente nulos os parentes com esse nível de escolaridade), além de melhor possibilidade de arranjar um emprego.

Analisando suas próprias trajetórias, Alice e Marina, ambas com ensino médio completo, percebem que, mesmo com esse nível de estudo, não assegura a existência de melhores empregos ou salários. O que nos leva a problematizar ainda que a escolarização não pode ser analisada apenas como um fato isolado, outros elementos estão em jogo. A questão do mercado de trabalho é bastante complexa. O tipo de trabalho obtido revela a sua posição social e pode ser analisado como uma consequência ou não da quantidade e qualidade de sua escolarização. como também do meio social do qual é proveniente.

³⁵ Entende-se aqui mobilidade social no sentido da existência de um novo acesso a bens de consumo e qualidade de vida, antes não possível para o indivíduo, através de uma passagem para um outro segmento da sociedade caracterizado como economicamente superior (LINS, 1999).

Muitas são as variáveis que interferem na vida de um sujeito sob a ação da sociedade e que escapam ao controle da educação formal escolarizada. Assim, escola não é o único fator de interferência. Por outro lado, fica reduzida a um sentido meramente instrumental, se for tomada apenas como um meio de ascensão social e perde seu caráter mais amplo de instituição de educação.

Marina, dentre as entrevistadas, é a que mais restringe suas análises à função instrumental da escola. Seus depoimentos, em geral, sempre associam escola e trabalho.

O estudo está acima de tudo, né? Pra ser alguém na vida. Pra ter um sucesso, né? É financeiro, como é que eles vão conseguir comprar alguma coisa sem trabalhar? Como é que eles vão arrumar um emprego bom, se eles não sabem muito? Tem que saber, né? Tem que estudar. (Entrevista, 23 de agosto de 2012).

Marina faz clara distinção entre as funções da escola e funções da família. Suas expectativas estão mais concentradas na dimensão instrumental da escola: ensinar. Ela espera que na escola suas expectativas instrumentais possam ser minimamente atendidas, que a escola se ocupe, primordialmente, dos processos de aquisição de informações e de habilidades.

Os relatos de Marina também nos informam sobre as dificuldades de conciliar o trabalho fora de casa com a maternidade e a relação desse dilema com a presença das crianças na escola. Ao ser indagada sobre a possibilidade de colocar os filhos na escola em tempo integral, pois a escola disponibiliza o Programa Escola Integrada como opção para as famílias que queiram matricular os filhos em jornada expandida, questiono se não seria essa uma possível solução para a demanda de conciliação entre trabalho fora de casa e maternidade. Contudo, Marina diz que essa é uma opção só em último caso, explica:

*Igual eu estava falando, que se fosse uma coisa aberta mesmo, as oficinas, né, pra **poder estar colocando a criança só na oficina que ela quer fazer**. E lá **levar** e ela faz a oficina, aí **pega volta e busca**, aí, assim poderia ser. Mas desse jeito que tem da criança **ficar direto na escola**. Não, pra mim não seria, porque a criança tem que transitar pelo bairro pra conhecer o bairro. Pra conhecer uma praça. Conhecer a Igreja, isso faz parte do projeto. E isso eu **não tenho segurança**. Eu não me sinto segura em relação a isso, eu acho que **muita criança pra pouca pessoa olhar**. Não tem como ter o controle sobre muita criança. Eu não me sentiria segura, né, com os meus filhos estando nesse processo. E eu sei que eu ia ficar com o coração na mão. Eu ia ficar preocupada. Eu não ia ficar sossegada, nem em paz. Se eu tivesse*

*fazendo uma outra atividade ou trabalhando. Fazendo um curso. Nesse tempo que os meninos ficariam fora do horário normal de aula, né, no caso na integrada. Então pra mim eu não tenho segurança ainda disso. **E fora também tem o convívio.** Tem a atenção na hora de ensinar um para casa. De tirar uma dúvida. Eu prefiro eu tirar essa dúvida e explicar porque eu não dou a resposta, não que eu falo. Não estou falando que eles dão a resposta lá não, mas é uma atenção diferenciada. Uma atenção assim pra eles, individual. Agora lá na integrada são muitas crianças, então é complicado. Você vai por a criança ali para fazer um para casa, às vezes pode auxiliar em alguma dúvida, mas você não vai conseguir, eu acho, né. Eu não sei, lá né, como é que é realmente. Eu tenho pra mim como mãe na minha visão que não tem como uma pessoa dar conta. E né os horários são limitados no horário do para casa. E o para casa é um complemento do que foi ensinado dentro da sala de aula, então pra aquilo fixar na cabeça é bom estar fazendo para casa né. São esses os pontos que eu acho que a integrada não seria. Não que eu não vá algum dia que não seja de manhã. Eu posso precisar, mas só em último caso mesmo. Se eu não tiver outra alternativa, e aí só em último caso. (Diário de Campo, 20 de maio de 2012- grifo meu)*

Marina, com esse depoimento, expressa ao seu modo uma crítica ao formato do Programa Escola Integrada, reivindicando um modelo mais próximo do que é ofertado para a classe média, em que os alunos podem escolher os cursos extracurriculares que gostariam de fazer e, assim, realizar as atividades e depois voltar para casa. Ou seja, Marina não deseja para a formação dos filhos que eles fiquem o período integral na escola e se posiciona, usando argumentos como: a falta de segurança, o medo que ela tem das crianças transitarem no bairro com um número muito reduzido de adultos para supervisionar. Além desses aspectos referentes à estrutura do modelo de ampliação do tempo ofertado, ela ainda destaca o limite que esse modelo de atendimento traz para a convivência familiar. Nesse relato, ela não se estende na reflexão sobre a convivência; contudo, em outros momentos da pesquisa ela retoma o assunto e diz que se preocupa com os valores, atitudes. Sobre o assunto, afirma:

*Se a criança passar o dia todo na escola, a gente nem convive. Vai passar praticamente o dia todo é lá na escola. Porque o menino chega em casa, toma banho e já dorme. Então a gente não convive, a gente não participa e **eu acho que a família é que educa. A escola passa muito conhecimento, mas a família educa.** Quer dizer não sei, a escola também educa, mas a família primeiro. Não sei. Acho isso meio complicado. Acho que os dois educa, mas a gente em casa tem que ensinar o que é o certo e o errado, e lá na escola eles vão falando também. **Acho que primeiro é aqui com a gente e a escola completa.** (Diário de Campo, 03 de junho de 2012, grifo meu)*

Esses depoimentos de Marina são salutares para analisar dois aspectos. O primeiro é a necessidade das famílias em partilhar a responsabilidade da educação e cuidado das crianças, processo que vem sendo marcado pelas profundas mudanças geográficas, econômicas e culturais na estrutura familiar, na urbanização da população e no mundo do trabalho, principalmente com a inserção e participação crescente da mulher no trabalho fora de casa. Como consequência dessas mudanças, um número cada vez maior de crianças desde bebês (crianças que vão para os berçários/creches) passaram a não ser cuidadas exclusivamente por suas mães – tarefa historicamente entendida como feminina – gerando a necessidade de outros serviços, de outras redes de apoio, de outras formas de ver e de cuidar das crianças.

A educação e o cuidado das crianças estão colocados, então, num campo de afirmação de direitos não só da criança à educação, como também do direito da mulher a ter acesso ao mercado de trabalho e do direito da partilha de responsabilidades com o Estado (ROSEMBERG, 2002).

Retomando as afirmações de Marina sobre educar e instruir, ela afirma: *“Acho que primeiro é aqui com a gente e a escola completa”*, ou seja, ao mesmo tempo que ela destaca o caráter complementar entre família e escola, ela anuncia que o “dever” primeiro pertence à família, que, em última instância é a maior responsável pela educação da criança.

No caso da Alice, a escola também é tematizada quando diz sobre suas dificuldades de conciliação da maternidade com o trabalho fora de casa. Em função da indisponibilidade de vagas para o seu filho Rafael (2 anos), ela vem enfrentando vários problemas para organizar seu cotidiano. Os demais filhos (Sofia e Victor) participam do Programa Escola Integrada e ela não comunga da mesma opinião de Marina; pelo contrário, entende o programa como uma oferta bastante útil para a mãe trabalhadora.

Frente a essas questões, observa-se que, a partir do momento em que as mulheres, as famílias, os movimentos sociais reivindicam a partilha da responsabilidade de cuidado e educação das crianças, o Estado é chamado a assumir também novas responsabilidades, a

propor políticas sociais que atendam essas reivindicações e que também se instituem como direitos.

Ao observarmos, então, o contexto social, se de um lado temos conquistas importantes na área da educação infantil e do ensino fundamental, de outro, também é notório, quando particularizamos o olhar para a educação de crianças pequenas, que essa faixa etária (0 a 3 anos) geralmente ocupou um lugar diferenciado e menos visível no contexto social, político, econômico e cultural. Essa diferenciação é perceptível tanto pela escassez de informações quanto pela forma de tratamento – delegada como tarefa feminina e de caráter filantrópico, refletindo, assim, a existência de concepções ambíguas entre assistência e educação. Nessa perspectiva, a educação da criança na faixa etária de 0 a 3 anos foi sendo configurada com algumas características distintas das crianças maiores, entre as quais podemos destacar: atendimento em período integral; amparo às necessidades de alimentação, higiene, abrigo; apoio em casos de falta da presença da família advinda dos processos de urbanização e do trabalho feminino extrafamiliar e da pobreza.

No caso de Vânia, seus depoimentos são bastante próximos das reflexões de Marina sobre a participação dos filhos no Programa Escola Integrada e, apesar de a filha pedir insistentemente para participar das oficinas de *tawkeno*, inglês, artes plásticas, etc, ofertadas pelo programa, a mãe não realizou a matrícula, utilizando basicamente os mesmos argumentos de Marina. Vânia prefere que a filha participe do Programa Escola Aberta, aos finais de semana.

Todavia, há diferenças nas posições de Vânia sobre o caráter instrumental da escola. Tal qual Marina, afirma que a educação, que ela chama de “base” deve ser ensinada pelas mães aos filhos, argumenta que a professora tem muitos alunos. Todavia, a entrevistada destaca que é também papel da escola o trabalho com as dimensões de formação humana, para além do conhecimento acumulado socialmente. Sobre o assunto diz: *“a escola dá a matéria, mas fala das outras coisas (...) é coisas boas, é de convivência, de ser amigo, é muita coisa. É lá e cá, né? (...) [refere-se à escola e à família].*

Alice também revela uma preocupação com outras funções educativas trabalhadas pela escola, para além dos conteúdos disciplinares, como podemos ver em seus depoimentos:

Acho que a escola faz coisas importantes, eles usam o visual também. Eles trabalham uma música que é da... foi tanto a paz, como a questão do preconceito também. Foi do Roupa Nova, eles trabalhavam muito, isso. Agora dessa vez, eles tão trabalhando muito assim a questão... turminha solidariedade, turminha... coisa, e foi... foi fantástico isso. Porque, com esses toques, as crianças aprendem assim, ou seja, a serem mais amigos, que todos, independente de classe social, de cor, que eles tem que ser iguais, mesmos direitos, entendeu? Então são coisas, Que são assim, são trabalhadas. E a gente mesmo, dentro da própria casa também. Eu gosto muito, eu acho importante. (Entrevista, 21 de agosto de 2012).

Em outros momentos, Alice diz sobre as suas expectativas: “*eu quero eles na escola pra aprender, pra tudo, pra conviver, pra ter amigos, pra tudo, né (...)*”.

Para as três entrevistadas, a função instrumental da escola prevalece e se relaciona com ter um “serviço melhor, ser alguém na vida”. Alice, de maneira mais explícita, concebe a escola a partir de uma preocupação com a sua função educativa.

Sobre as relações raciais na escola, durante as observações em campo, recolhi alguns relatos dos irmãos mais velhos (Gabriel e Victor, ambos 11 anos) sobre o tratamento desrespeitoso entre as crianças na escola devido à cor da pele. Esses relatos tratam das vivências de colegas da escola, e não das meninas pesquisadas, nem de seus irmãos. Indaguei se as mulheres pesquisadas tinham conhecimento de tais relatos e se havia alguma situação semelhante envolvendo seus/suas filhos/filhas. Ainda questionei como elas dialogariam a respeito desse assunto.

Sobre o assunto, duas das entrevistadas afirmam desconhecer tais situações. As três entrevistadas afirmam que seus filhos e filhas nunca vivenciaram situações de preconceito ou discriminação na escola e enfatizam a necessidade de abordar o tema a partir do diálogo. Contudo, apenas Alice afirma ter presenciado situações de racismo vivida por outras crianças na escola pesquisada e sobre o assunto diz:

(...) por ela [a criança] ser negra mesmo. É na cor da pele. Os meninos todo mundo: – Ah, ó só o fulano, que neguinho! Sabe, cê escuta os meninos. Ou

então tudo que acontece de errado é o fulano. (Entrevista, 07 de setembro de 2012).

Sobre os seus filhos, ela afirma que, embora a filha Sofia seja muito bem tratada na escola, eventualmente percebe uma diferença de tratamento, principalmente no que diz respeito ao episódio do passeio, em que a escola colocou como condição a presença da mãe para a participação da criança. A escola mencionou que a solicitação havia sido feita em função da ausência da monitora que acompanha diariamente Sofia. Alice não atribui essa situação associando a cor da pele, mas ao fato de a criança ser cadeirante e requerer cuidados especiais. Ela afirma que essa situação foi pontual.

Alice fala sobre a forma como ela educa em casa e diz: *“aqui é filho da mesma mãe, mas não do mesmo pai, cada um aqui dentro de casa tem que aprender a se amar, pra levar lá pra fora”*.

Dentro do projeto de educação formal para as filhas, as mulheres pesquisadas foram questionadas sobre as cotas raciais na universidade, e sobre o tema, ainda é muito forte a concepção meritocrática no discurso delas, em que o *“esforço pessoal”* foi citado como essencial para as três famílias pesquisadas. O principal fator de ascensão social, de acordo com elas, é a educação, via escola. Contudo, Vânia, embora estimule a filha para cursar o ensino superior, em alguns momentos seu discurso vai no sentido de que um curso técnico já bastaria. Entendo que tal afirmação é feita, por acreditar que esse nível de escolaridade já é bem maior do que o conseguido por ela e por praticamente todas as pessoas da sua família.

As reflexões de Bourdieu auxiliaram-me a compreender tal fenômeno. O autor afirma que *“existe uma correlação estreita entre esperanças subjetivas e oportunidades objetivas, estas últimas modificam efetivamente as atitudes e o comportamento”*. Para Bourdieu as ambições e expectativas de uma criança em relação ao ensino e à carreira são produtos estruturalmente determinados da experiência educacional e da prática cultural de seus pais, de seus pares ou do grupo a que pertence (BOURDIEU *apud* SWARTZ, 1997, p. 40).

As formas como essas mães se relacionam com a educação dos filhos têm relação com a promoção de experiências de construção de uma identidade positiva de si mesmo em consonância com um projeto de sucesso escolar. Contudo, essas experiências são entrecortadas pelas relações de gênero e se relacionam com a própria trajetória das mulheres/mães. Vejamos alguns depoimentos que nos esclarecem como as participantes da pesquisa veem seus próprios percursos e o que almejam para os filhos e filhas. No caso dos depoimentos de Marina, ela afirma:

O sonhos da minha vida que eu alcancei foi terminar meus estudos, o segundo grau, que eu tinha parado, né? Eu retomei depois que eu estava casada e eu já tinha a Cida e o Gabriel. E quem me ajudou muito nisso foi a minha mãe e minhas irmãs e a minha colega Eliane e a irmã dela. Porque na época eu era casada e o meu marido não me ajudou muito não. Muito pelo contrário. Nossa minha filha, foi uma dor de cabeça, uma luta mesmo sabe. Nossa senhora eu tinha que ficar aguentando a falta de confiança. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Contudo, esse processo não foi fácil, e sobre as dificuldades que enfrentou com o ex-marido, ela acrescenta:

Porque, tipo assim, ele falava que chegava cansado. Mas eu fazia a comida, dava janta pros meninos, tomava banho, arrumava os meninos, deixava a comida pronta e levava os meninos pra casa da minha mãe. Pra mim poder estudar. Eles ficavam lá até ele chegar do serviço. Então era só ele descer e pegar os meninos. E trazer. Só que ele falava que ele tava ficando muito cansado. Que a bolsa dele era muuuiito pesada. Uma bolsa com uma marmitta e o uniforme. Era muito pesado pra ficar descendo todo dia, pra pegar os meninos. Tinha dia que eu saía da escola dez horas da noite e passava na casa da minha mãe e pegava meus filhos e trazia pra casa. Muitas vezes ele buscava, mas eu escutava demaaaais. Nossa Senhora. Sabe, falava demais. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Ainda sobre as dificuldades informa:

Porque, tipo assim, era uma situação muito difícil, porque eu não podia deixar com a minha mãe, porque aí ele pegava e falava assim: – Ah você não vai deixar meus meninos comigo, por quê? Eu sou pouco, eu não sou capaz de olhar os filhos? Aí, eu tinha que deixar. Só que eu chegava em casa e sempre os meninos estavam chorando. Sempre. Ou porque os meninos acordavam tarde e ele deixou tomar café tarde e, na hora que foi dá almoço, os meninos largaram e não queriam almoçar. Aí, eu chegava, os meninos chorando, sabe. Ou se não porque ele pegava e deixava os meninos aqui saía e sumia. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Sobre as dificuldades que enfrentou como esposa, deseja para a filha dias melhores e sobre essas relações afirma:

Eu quero que a Cida estude. Falo pra ela fazer isso antes de casar, pode namorar, é normal, tem que namorar quando chegar a idade. Mas, eu não quero que ela passe tudo que eu passei. Primeiro vem o estudo. Porque aí ela não vai precisar de homem, será por ela mesma. Ela pode arrumar um companheiro que divide, mas não vai precisar dele pra sustentar ela. É isso que eu falo. (Diário de Campo, 07 de junho de 2012)

O estudo representa para Marina a chance de a filha ser autônoma, independente e associado à ideia de emancipação feminina, o que demonstra uma ruptura com a concepção recorrente de que o papel de provedor é masculino.

Relatos semelhantes são vistos ao longo dos depoimentos de Alice. As mesmas situações difíceis são relatadas. Ao se casar com seu professor de matemática, afirma que nunca poderia imaginar que teria tanta dificuldade para concluir os estudos. Seus relatos também informam sobre a falta de apoio do primeiro cônjuge e sobre os seus sentimentos de inferioridade que cresciam na relação conjugal. Apesar das dificuldades, Alice concluiu o ensino médio após uma série de interrupções ainda antes da separação.

A mesma situação percebida nos relatos de Marina coincidem com os relatos de Alice, que também deseja para as filhas um destino diferente do seu, tanto em termos de um companheiro mais compreensivo com os seus projetos e ainda a aspiração por uma maior emancipação das filhas. No caso de Sofia, há a situação de suas limitações físicas, que são compreendidas por Alice com bastante clareza.

Marina, ao ser indagada sobre o que significou a conclusão do ensino médio, afirma:

É questão de trabalho. Preenchimento de fixa sabe. Eu me sinto completa assim. Por preencher o completo, deixar de preencher o incompleto. É então pra mim foi assim um degrau assim, um degrau que eu subi assim, muito importante. E também porque eu penso assim eu consegui né concluir o segundo grau. Então daqui pra frente eu não sei quando, às vezes os meninos podem até estar formados, mas é mais um degrau que eu quero conquistar... é a minha faculdade! (Diário de Campo, 07 de junho de 2012)

Marina, além de acreditar no estudo como uma possibilidade de melhores salários ou da conquista de um trabalho, entende o estudo como um valor simbólico, um *status*. Para ela,

não ter escolaridade representa valer menos socialmente. Estudar é uma maneira de não se sentir inferiorizada. As mesmas observações foram feitas por Alice.

Marina e Alice afirmam que não desejam essa vivência para as filhas. Elas nos informam que faz parte dos seus “conselhos” e alertas avisar as filhas sobre os riscos de se casarem com companheiros que cerceiam e limitam o crescimento da mulher. Assim, ambas aconselham as filhas a terminarem primeiro os estudos e, somente depois, optarem pelo casamento, se for o caso, conforme elas mesmas ponderam. Assim, o imperativo percebido nos diferentes depoimentos/conselhos é: *“Casar só depois de estudar”*.

Embora as três mulheres pesquisadas afirmem durante todo o percurso da pesquisa que educam da mesma maneira meninos e meninas, no tocante às questões escolares, quando examino as suas expectativas em relação aos processos de conciliação de escolarização e trabalho, noto as diferenças nas formas como educam meninos e meninas. Na relação que elas estabelecem com os meninos, fica bastante marcada a intenção de que os meninos estudem, mas que consigam logo um trabalho ou procurem conciliar trabalho e estudo. O mesmo destino não é visualizado por elas para as meninas. Pareceu-me que a inserção no mercado de trabalho dos filhos homens, conciliando com os estudos é uma expectativa das três. Contudo, tais afirmações aparecem de maneira mais recorrente nos depoimentos de Vânia. Sobre o filho mais velho, atualmente com 24 anos, lembrando fato narrado nesta tese, antecipou a sua entrada no mercado de trabalho, mesmo sem possibilidades de conseguir documentos oficiais, por ter somente catorze anos de idade.

As mulheres pesquisadas parecem desejar que as meninas se mantenham exclusivamente estudando. Para as meninas, os conselhos sempre aparecem reforçando positivamente os benefícios do estudo para a independência e autonomia que a escolaridade pode proporcionar para a conquista de um trabalho e, assim, de maior emancipação feminina.

Os conselhos de Vânia podem ser vistos nas suas narrativas: *“Eu falo pra Roberta: – Minha filha, cê estudando vai poder arrumar um serviço, depois vai comprar seu carro; ser independente, pegar a bolsa e não precisar de homem”*. As três mulheres pesquisadas usam

a mesma expressão em diferentes momentos: “pegar a bolsa e oh! Se mandar e não precisar de homem”. Ou seja, ao educar as meninas, associam o estudo com a ruptura de uma lógica da subordinação e submissão.

Sobre os processos de mobilidade social atrelados ao estudo, os depoimentos de Marina e Alice exemplificam as concepções de esforço e luta, elas dizem frases como:

Ninguém quer ficar no mesmo lugar (Marina), então é preciso batalhar e o estudo tá aí, é preciso esforço! Tem que ter luta, estudando alguma coisa a gente melhora! (Alice)

Contudo, são os depoimentos de Vânia que melhor traduzem o contraponto sobre a ideia de que a educação é ainda redentora e motor de transformação. Vânia afirma:

Apesar de ter estudo a vida tá muito difícil, e sem estudo então é ganhar salário mínimo e só! Hoje em dia tá uma crise, estuda, estuda e não consegue emprego bom. A gente tem que ver muito bem. Lógico que ajuda, mas a gente sabe que mesmo com o estudo tá difícil. Não é que não tem serviço é que os serviços que tem pagam pouco. Se o cara quer trabalhar tem serviço, mas é ganhar salário. (Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Vânia demonstra uma capacidade maior de compreender que a escolaridade por si só não leva à mobilidade social, outros fatores estão em jogo nos processos de ascensão social. Ela revela uma análise de conjuntura mais solucionada. No conjunto de seus depoimentos, há reflexões sobre as fragilidades do país. Ela ainda faz afirmações sobre as desigualdades sociais e sobre os programas de distribuição de renda. Enfatizando como, por exemplo, a bolsa família tem sido positiva para o público feminino.

Sobre o assunto Vânia afirma:

Desde que mundo é mundo tem pobre. Se bem que nesses últimos tempos a bolsa família ajudou bastante e as mulheres tão bem que gostando. O dinheiro vai pra elas, então elas tão se achando!(Diário de Campo, 23 de março de 2012)

Nas falas das três: Alice, Vânia e Marina, de diferentes maneiras reforçam o estudo como motivador de independência e autonomia. Elas usam falas como: “eu falo pra ela: você vai pegar a sua bolsa, a chave do seu carro e pronto, ser dona do seu nariz” (Vânia) ou ainda “você pode tudo que você quiser, agora estudando pode ainda mais, quer dizer, pode não

depender de homem” (Alice) e ainda “eu falei pra ela não seguir os meus passos, é melhor pensar mais e estudar, não engravidar logo, estudar primeiro antes de arrumar uma pessoa definitiva porque depois pode começar igual o meu ex, pai dela, e aí é aquela dificuldade pra estudar” (Marina)

O conjunto dos depoimentos coletados me levam a crer que, para as mulheres pesquisadas, estudar é um projeto de futuro para as filhas e filhos, mas, especificamente para as meninas, é um projeto educativo que busca favorecer a emancipação como mulheres, para que elas não repitam as histórias de suas genitoras. Quanto aos meninos, pareceu-me que as concepções das entrevistadas centram-se na direção de orientá-los a estudar para ter uma vida financeira melhor, constituindo-se em depoimentos menos conectados às relações de gênero.

5.3.1 Conduas e percepções que singularizam a experiência escolar positiva

No interior de cada família pesquisada, há aspectos organizacionais que fazem diferença. É possível afirmar que muitas das ações desenvolvidas nessas famílias giram em torno da forma como essas mulheres organizam o tempo. As mulheres gerenciam o tempo de maneira a priorizar as atividades consideradas indispensáveis na rotina diária delas. Dentre essas atividades, encontram-se as relacionadas com a escola das crianças, tais como: verificar se a criança realizou os deveres, se há bilhetes na agenda, organizar dias e horários para a realização de trabalhos de pesquisa e outras demandas. As três famílias destinam bastante tempo da rotina dos adultos e das crianças com as questões escolares, o que auxilia no sucesso escolar das crianças.

Contudo, além da organização do tempo das próprias mulheres e das crianças, foi possível notar que nas três famílias há uma preocupação grande com a construção da autonomia das crianças desde muito cedo, tanto para as atividades escolares como para as atividades de autocuidado. Nos momentos em que as tarefas combinadas não são cumpridas, há sanções e castigos físicos.

A influência da família no percurso escolar da criança está muito longe de se limitar a ser a influência do seu meio sociocultural de origem, uma vez que “com capital equivalente, dois

contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto” (LAHIRE, 1997, p. 338). O mesmo autor afirma que as práticas educativas das famílias estão ligadas não só à posição dos pais na estrutura social, mas igualmente à maneira como a unidade familiar constrói a realidade.

Ainda acrescento que, mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na sua interação com os filhos, ou seja, é importante a forma como os adultos interagem com os seus filhos e os valores e atitudes que lhe transmitem.

Nas famílias observadas, foi possível perceber que os filhos de ambos os sexos apresentam bom rendimento desempenho escolar. Entretanto, os depoimentos coletados revelam que as explicações que as mulheres-mães (Alice e Marina) dão sobre o bom desempenho escolar das meninas são calcadas em argumentos de cunho essencialista. Na perspectiva das entrevistadas, as meninas teriam bom desempenho escolar, porque são “naturalmente” mais propensas a se dedicar aos estudos, e também por se mostrarem mais dóceis e respeitadoras das normas escolares do que seus irmãos do sexo masculino.

Quanto ao desempenho escolar dos meninos, as reflexões das mulheres pesquisadas revelam certa divergência. Os discursos de Alice e Marina são mais próximos e elas informam: “Tenho que pegar mais no pé dele” (Marina). “Ele é mais difícil e tenho que ser linha dura para ele ir bem na escola” (Alice). Diferente da Vânia que diz: *“Roberta é mais concentrada, mas faz mais hora, menos obediente. O Rodrigo, desde pequeno, eu não precisava nem mandar, ele já fazia o dever sozinho, eu nem me preocupava”*.

Evidencia-se nos relatos de Alice e Marina a percepção de um maior investimento escolar das meninas em relação a seus irmãos, mas ainda o fornecimento de explicações de cunho essencialista, em que cada gênero teria intrinsecamente uma natureza mais ou menos favorável aos estudos. Nesse sentido, as filhas teriam um melhor aproveitamento escolar porque são “naturalmente” mais propensas a se dedicar aos estudos, uma vez que são “calmas”, “centradas” e se dispõem mais facilmente a sentar para estudar e que os meninos,

apesar de terem bom aproveitamento escolar, demonstram um comportamento menos “adaptado” às normas escolares.

Nota-se, nos depoimentos de Alice e Marina, uma crença de que as meninas seriam melhores alunas por serem bem comportadas. Por outro lado, segundo Carvalho (2004), alguns estudos têm mostrado que existe culturalmente a expectativa de que os meninos afirmem sua masculinidade no enfrentamento da estrutura de poder, ou seja, no ato de quebrar de regras. De fato, as falas de Alice e Marina, com um número de ocorrências bastante grande, mostram-se impregnadas por um imaginário que opõe a “passividade feminina” à “atividade masculina”, e que está, há muito tempo, socioculturalmente estabelecido.

Por outro lado, os depoimentos de Vânia pareceram-me com uma interpretação menos essencializada. Contudo, em alguns momentos quando ela compara os filhos, diz que Roberta é mais ativa e concentrada; ao passo que Rodrigo resolve mais sozinho, ou seja, é mais autônomo, mantendo uma visão ainda polarizada. Sobre a educação dos filhos, Vânia afirma: *“Eles são diferentes, mas eu educo igual, pra não fazer diferença nem de um nem de outro”*.

Os estudos relativos à influência do gênero sobre a escolarização, tanto no Brasil como no exterior, tendam a indicar uma reviravolta nos padrões tradicionais, percebendo-se um maior igualitarismo, e até mesmo certa superioridade feminina, como já evidenciamos no capítulo 1. Conforme já apontei, no Brasil, após mais de 400 anos de *déficit* educacional feminino, já se constata, ao final do século XX, não apenas a eliminação, mas também a reversão da lacuna até então existente no campo escolar, com as mulheres tendo ultrapassado os homens em todos os níveis educacionais. Embora as condições gerais nas quais as mulheres brasileiras encontram-se na atualidade sejam bem melhores do que em qualquer outro momento histórico, ainda falta muito para que exista equidade de gênero e raça no Brasil, sobretudo se considerarmos outras esferas de atividade, como o mercado de trabalho.

Rosemberg (2001) alerta-nos para traços de uma produção discursiva ideológica que acompanham a “virada” das mulheres na educação, ao ponto de se assinalar que o sucesso das meninas poderia decorrer do insucesso dos meninos, cujo trabalho precoce os transformaria nas maiores vítimas do sistema social.

Carvalho (2003), por sua vez, explicita, além do trabalho infantil, duas outras explicações frequentes para dar conta desse quadro. Primeiro, que as meninas seriam mais adaptadas à escola porque, em sua socialização primária familiar, aprenderiam a serem passivas, obedientes, calmas, ordeiras etc. Segundo, que, numa visão oposta à ideia de docilidade e obediência feminina, as meninas teriam uma percepção mais positiva, em relação aos meninos, da escola como espaço de socialização, uma vez que dele receberiam um tratamento mais igualitário do que o que recebem no âmbito da família. Ou ainda, que as mulheres empreenderiam uma busca por uma escolaridade elevada, para obterem maiores chances no mercado de trabalho. De todo modo, Carvalho ressalta o fato de que todas essas explicações são insuficientes para dar conta de uma realidade tão complexa, sendo mesmo, algumas vezes, produzidas a partir de ideias e posicionamentos a priori mais do que a partir de pesquisas científicas.

Portanto, ao se proceder aqui à análise de dados relativos à influência do gênero e raça na educação escolar, deve-se ter em mente a preocupação de evitar tanto explicações de cunho “essencialista” — ou seja, que se apoiam numa suposta tendência natural a agir ou pensar de determinada forma por se ser homem ou mulher — quanto “generalizações abusivas”, em se tratando de construções sócio-históricas (Rosemberg, 2001). Importa, pois, pensar o masculino e o feminino como categorias culturais cuja noção se altera segundo as épocas e os espaços sociais.

Cabe lembrar que alguns estudos, como o de Carvalho (2005) apontam para o desempenho escolar insatisfatório de crianças negras, principalmente do sexo masculino, dentre as possíveis causas estão as dificuldades das famílias em acumular experiências culturais socialmente valorizadas e o fato de se manterem por várias gerações em situação de pouca

escolaridade. Outra possível causa apontada pela autora está relacionada a fatores internos ao sistema escolar, dentre eles a existência de práticas preconceituosas e até mesmo racistas. No caso das famílias pesquisadas, pode-se inferir que o sucesso escolar de suas crianças esteja ligado à tentativa de ruptura de parte desses aspectos, dentre os quais destaco as ações propositivas da escola no combate ao racismo observadas em campo.

Além disso, a pesquisa empírica levou-me a depreender que há algumas marcas que singularizam a experiência escolar positiva das crianças pesquisadas. Tais marcas apontam, além de outros fatores, para a relação estabelecida entre famílias pesquisadas e escola, pautadas no reconhecimento tanto da família como por parte da escola no valor de cada uma delas, pela capacidade de escuta e diálogo, pelo enfrentamento das adversidades, pela postura de confiança da família nos educadores, pela singularização dos processos de aprendizagem.

No tocante aos processos de aprendizagens vividos pelas crianças na escola, os depoimentos coletados demonstram que as famílias notam a existência de um trabalho sistemático com as questões étnico-raciais. A mesma constatação não é realizada por todas as famílias, no tocante a percepção do trabalho da escola com as questões de gênero, Alice, por exemplo, afirma não identificar trabalhos da escola sobre essa temática.

Destaco, no tocante às questões raciais, que há um esforço por parte das famílias pesquisadas em não se deixar estigmatizar. Interpreto tal procedimento como uma estratégia a qual é fortalecida pela escola que tem a temática racial como um de seus eixos de organização do trabalho pedagógico. Ou seja, a família encontra nesse tipo de atitude da escola um reconhecimento, valorização e validação de suas atitudes. O que vem contribuindo positivamente para a educação das crianças pesquisadas.

Quanto ao bom desempenho escolar, para Lahire (1997), no que concerne às camadas populares, o fato de as mães geralmente assumirem o cuidado diário dos filhos e acompanharem seus estudos mais de perto propicia uma diferenciação quanto ao rendimento escolar deles. Ocorre que os meninos costumam apresentar maiores dificuldades escolares, uma vez que a construção de sua identidade sexual referencia-se em

um pai que, de modo frequente, mostra-se menos envolvido com as questões escolares. Da mesma forma, o fato de as mulheres comumente se encarregarem das práticas domésticas e cotidianas de escrita (bilhetes, agenda de telefones, relação dos gastos domésticos, listas de compras etc.) contribuiria para favorecer o rendimento escolar das filhas, que nelas se espelham em seu processo de constituição da identidade. Dentre as famílias pesquisadas, a figura masculina não é presente no cotidiano das crianças, o que nos leva a indagar a necessidade de um número maior de pesquisas que tematizem a análise de famílias com esse perfil que possuam filhos do sexo masculino pretos e pardos que tenham bom rendimento escolar.

Além desses fatores, é importante consideramos o fato de que essas crianças cursaram a educação infantil em escolas públicas do bairro, o que mostra um investimento das mães na educação dos/as filhos/as. Mostra, também, a importância da garantia da educação infantil como um direito e como isso interfere na vida e organização das famílias pobres. Ainda a escolha da escola, elemento já mencionado, é ainda um fator importante a ser considerado.

No que se refere ao fato de serem famílias monoparentais, considerando-se as dificuldades em termos socioeconômicos, os limites relativos ao tempo e à energia que têm um adulto que cria os filhos sozinhos tendem a se refletir em suas práticas educativas. O menor acompanhamento quanto à escolarização da prole, por parte da mãe, decorre de sua dificuldade em assumir integralmente tal tarefa, em função do excesso de encargos domésticos e profissionais. A pesquisa de Glória (2007), que tematiza as camadas médias, por exemplo, questiona as desvantagens dos arranjos monoparentais em relação aos arranjos nucleares, o que dizer então das camadas menos favorecidas que tenderiam a ter mais dificuldades quando se conta com a chefia feminina? Seriam famílias que apresentam, no Brasil, como em tantos outros países, um quadro de pobreza mais grave e uma ação parental menos efetiva e, por conseguinte, menores chances de um fluxo escolar não acidentado. Contudo, contrário a esse tipo de constatação, notamos que as famílias pesquisadas não se comportam dessa maneira, constatando-se um bom desempenho escolar tanto para os meninos como para as meninas.

Além desses aspectos, é importante destacar que o acompanhamento das mães não ocorre de forma não coercitiva, apesar de ser, de maneira geral, fundamentado em uma relação de confiança e que objetiva a autonomia por parte dos filhos, há sim quando a criança não cumpre os combinados, castigos físicos e diferentes tipos de sanção. Aliás, algo marcante nessas famílias é o fato de que as mães se apresentam aos filhos como interlocutoras, como sujeitos capazes de escutar e indicar novas perspectivas, apontar caminhos, ou seja, orientar dentro das escolhas possíveis, e sempre no intuito de ressaltar as qualidades e os esforços de cada um, ajudando-os a reconhecer e a superar as dificuldades que surgem ao longo do trajeto escolar.

5.3.2 A relação das mulheres-mães frente às demandas escolares

Entre as mulheres pesquisadas, foram identificadas formas individuais de se relacionarem com a escola. Contudo, destaco três estratégias comuns vividas pelas três mulheres pesquisadas, são elas: a presença constante na escola; a preocupação com a aparência e a conduta amigável com a escola. Além desses aspectos, o dever de casa também ocupa destaque.

No que se refere à presença constante na escola, as mulheres entrevistadas não faltam às reuniões pedagógicas, ou, quando necessário, acionam uma pessoa de referência da sua rede de relações para substituí-las, participam das assembleias escolares, das festas, e uma das mulheres pesquisadas (Alice) participa do Colegiado da escola pesquisada. Interpreto tal presença como estratégia elaborada por elas porque veem, nessa ação, uma forma de acompanhar seus filhos, mas também de monitorar as ações que acontecem na escola.

Sobre o assunto, Alice diz:

Sim, porque lá todo mundo gosta dela [refere-se à Sofia]. Sempre tem alguma coisa. E a mãe [refere-se a ela mesma] tá na escola todo dia. Cê tá entendendo? A minha presença, é uma forma de impor alguma coisa. Ou seja, porque eu cobro. (...) É pra isso, eu vou em todas as reuniões que tem. Cê não espera o problema, cê tá lá pra conversar. (Entrevista, 21 de agosto de 2012).

Ela também faz uma reflexão sobre a postura de outras mães, diferenciando-se delas:

(...) As outras mães parecem que tem medo de chegar na diretora. Entendeu? Falei diretora pra mim é uma mulher, ou homem, como outro qualquer, do mesmo jeito que eu poderia tá sentada lá na cadeira. Entendeu? Do mesmo jeito, então eu trato ela de igual pra igual. Falo: –Boa tarde, tudo bem? Cê tá boa? Deixa eu te falar, que tá acontecendo isso, isso e isso (Entrevista, 21 de agosto de 2012).

Vânia e Marina também falam sobre a sua participação e como conciliam os horários de trabalho com a presença na escola: *“Eu trabalho, mas sempre que tem reunião e eu não posso, a minha irmã vai pra mim”* (Vânia). *“Participo de todas as coisas que a escola faz. Quando não dá, a Lu [vizinha] vai e a gente fica sabendo”*. (Marina)

Quanto à conduta amigável com a escola, as três mulheres procuram estabelecer uma relação amigável, mas sem deixar de serem questionadoras, o que nem sempre é comum às famílias de camadas populares. A literatura inclusive aponta que em alguns casos o distanciamento é uma estratégia usada pelas camadas populares, enquanto estratégia de autoproteção. No caso das famílias pesquisadas, elas entendem que a proximidade facilita o sucesso escolar dos filhos e verbalizam que o fazem, inclusive, por esse motivo.

De maneira geral, as três entrevistadas dizem estar satisfeitas com a escola. Alice e Marina recuperam algumas situações que lhes causaram descontentamento e contam como resolveram os impasses. No caso de Alice, a filha teve um passeio com a escola e, segundo ela, a coordenadora colocou como condição para a participação da criança a presença da mãe. Sobre o assunto, Alice diz:

(...) Só que é o seguinte, a inclusão ela tem que se programar, o passeio que eles vão fazer. Entendeu? Se eu batalhei tanto pra Sofia poder ficar aqui, não só pra ela, como pra outras crianças também. Então ela tem que dar abertura. Uai, o prefeito não tá aqui todos os dias não, ué. Entendeu? Ele não tá não. (...) Porque eu falei: poxa vida, eu sou mãe, eu vou ter que sair da minha casa, mesmo a prefeitura tendo tudo. Eu vou ter que sair do meu trabalho, pra eu poder ir passear com a minha filha porque não tem. Eu falei tá fora de cogitação. Vocês pregam questão de ir pra escola. Porque se fica em casa, a gente é isso, é aquilo, é discriminado, e tal, e tal. Agora, a criança vai pra escola, tem todo, o que fazer. Falei e a capacitação dos profissionais? Que as pessoas só querem, visam o dinheiro. Mas não pode, porque sei que qualquer dia pode ter um filho deles também lá. Ou primo, ou um tio, o pai, a mãe, e aí? Entendeu? Então a discriminação ela vem de onde? Começa do próprio ser humano. Ai não vem só a racial, só a... né? É tudo. (...) E são coisas assim sabe. Que as pessoas às vezes não valorizam

isso. Isso eu questiono nas reuniões. Sabe. É porque isso cansa. Entendeu? Poxa vida cê lutou tanto pra criança tá daquele ponto que tá. Vem um e chega pro cê pedindo isso. (Entrevista, 21 de agosto de 2012)

Alice afirma que, por meio de uma reunião, resolveu o assunto. Contudo, enfatiza que foi uma situação pontual, mas que procurou dialogar para resolver o conflito, como sempre faz. Ela parece saber exatamente os seus direitos e os da filha, tendo um nível de argumentação bastante elaborado, situação que a diferencia de outras mães da mesma escola, como ela mesma observa.

Marina também aborda um aspecto que a incomodou e conta como contornou a situação:

Agora, com esse negócio de escola integrada que eu estou revoltada com isso. A informática vai passar a ser só para a Integrada, os meninos da escola não vão ter, porque não tem espaço. Não sei qual que é a desculpa. Eu sei que eu interroguei eles numa reunião Eu fiquei revoltada, mas eu não tive voz. É isso aí um ponto negativo que eu vejo. Que tipo assim, quando um só fala, isso em tudo em quanto é lugar, né? Mas assim, todo mundo cai defendendo e tipo assim, você está errado na história porque você perguntou. Você reivindicou. Você foi contra, sabe. Então eu acho que o ensino tem que ser melhor. (Entrevista, 23 de agosto de 2012)

Apesar de ter sido minoria na reivindicação, Marina afirma que não deixou de fazê-lo. Ela argumenta que intencionalmente procura dialogar amigavelmente com a escola, inclusive, porque teme que os filhos sejam perseguidos. Ao ser indagada sobre a vivência de algum tipo de situação dessa natureza, nega e diz que é apenas um receio da sua parte.

Quanto à preocupação com a aparência. Os depoimentos e as atitudes das mulheres pesquisadas revelam que elas consideram que a aparência delas mesmas e das crianças podem causar um impacto de melhor ou pior aceitação da família por parte da escola. As três afirmam que não vão mal vestidas às reuniões e festas, e que mantém sempre as crianças limpas e arrumadas. As três pesquisadas fazem afirmações como: *“De cabelo desgramado nem pensar. Chego na escola impecável (...) (Alice); Sofia cada dia ia com um tipo de trança, o pessoal ficava encantado (...) [refere-se ao ano letivo anterior] (Alice)“* *Eu não gosto que vai de chininho de dedo, eu sempre mando de tênis, nem pensar eles serem humilhados por causa disso” (Marina)“* *(...) Troco a roupa [refere-se a ela mesma] e Roberta mando sempre de cabelo preso e bem limpinha” (Vânia)*

Além das condutas e percepções elencadas, também foi possível notar que há estratégias especiais usadas pelas mulheres para responder às demandas exigidas pela escola, como no caso dos deveres de casa ou mesmo na forma como as mulheres pesquisadas participam e interagem com a escola. Tais estratégias demonstram ora uma adaptação às exigências escolares, ora pequenas tentativas de ruptura, e ainda certa preocupação relacionada a uma autoproteção da vivência marcante de estigmas sociais como o de mulher separada ou mãe solteira como incapazes de educar os filhos ou ainda o estigma da família negra menos capaz; ou mesmo o de família desestruturada.

Nota-se, a partir dessas ações e posturas das mulheres, a existência de um fenômeno já problematizado por Thin (2006), denominado “compreensão da lógica escolar”. Percebe-se que tal compreensão é vista pelo autor como uma dificuldade em maior grau para as camadas populares. Contudo, dentre as mulheres pesquisadas, foi possível inferir que as suas atitudes podem ser vistas como “aceitação das regras do jogo”, como também uma atitude intencional para a produção do sucesso escolar dos filhos.

Nesse rol de atitudes que percebo como intencionais, um exemplo é como cada mulher lida com a situação dos deveres de casa, buscando soluções práticas. Nesse caso, embora as soluções encontradas sejam distintas, o que denomino como estratégia não é a forma como resolvem as demandas dos deveres de casa, mas a maneira como compreendem o que representa o dever de casa, no rol de demandas que a escola faz e as consequências em termos de estigma que a não realização dessas tarefas provoca.

Ou seja, para a obtenção do sucesso escolar, “joga-se o jogo” e se articulam estratégias para minimizar as cobranças feitas pela escola. Constato que não há um questionamento por parte das mulheres sobre o papel dos deveres de casa, mas uma compreensão generalizada entre elas de que os deveres são importantes e necessários para fixação e repetição do que foi aprendido pelas crianças. Entretanto, destaco que esse tema é explorado, salientando o seu potencial para a visualização da ruptura com o fracasso escolar das camadas populares pobres e negras, ação exitosa destas famílias observada tanto para as meninas pesquisadas, como para os demais filhos do sexo masculino.

Resende (2013), ao refletir sobre o que se vê das relações entre famílias e escola, a partir dos deveres de casa, seleciona três aspectos dessa relação: a existência de uma adesão crítica ao dever de casa da parte dos diversos sujeitos envolvidos, especialmente das famílias; o fato de as lições de casa constituírem, ao mesmo tempo, “elos” entre família e escola e “pesadelos” no cotidiano de muitas famílias; a relação entre dever de casa e desempenho escolar. Nas reflexões da autora, encontramos subsídios para compreender que, embora pareça uma postura paradoxal, as mulheres pesquisadas caracterizam o dever de casa como um ‘pesadelo’, mas continuam reafirmando sua importância, buscando assegurar para seus filhos as melhores condições de sucesso escolar, conforme as ponderações de Resende.

Segundo Resende (2013), é notória a desigualdade de condições familiares para a realização de deveres no âmbito do lar, considerando desde o grau de escolaridade dos pais até seu tempo disponível para ajudar os filhos, ou ainda as características do ambiente doméstico, mais ou menos favorável aos estudos. A autora alerta, a partir de vários estudos, sobre o potencial efeito dos deveres de casa transformar-se em um “obstáculo à democracia na educação”.

Quanto às soluções operacionais encontradas pelas mulheres para acompanhar os deveres de casa, foram constatadas diferenças na condução de cada família. Vânia, apesar da renda limitada, terceiriza a função. Atitude muito próxima às formas encontradas pelas camadas médias e abastadas. Ela paga uma professora aposentada (R\$ 40,00 ao mês), para que a sua filha tenha quatro dias na semana de reforço escolar. Ela aciona sua rede de relações e amigas na vizinhança, para suprir essa demanda, pois ela estudou até o 4º ano e, segundo ela própria, tem dificuldades para ajudar a filha em algumas situações. Contudo, demonstra disposição para acompanhar as lições escolares, verifica diariamente as atividades foram realizadas e relata inclusive que, para as pesquisas escolares, sempre que encontra livros no lixo, recolhe-os e leva-os para casa, pois acredita que sempre podem ajudar. Quando é necessário o uso de computador nas tarefas escolares, Vânia ou as irmãs levam Roberta ao Programa Escola Aberta aos finais de semana, em que a criança pode ter acesso à internet.

Vânia busca soluções para os limites que a vida lhe impõe, contando com uma rede de relações e ainda usufrui das políticas públicas conduzidas pela SMED/BH.

No caso de Marina, podem-se analisar as suas ações, considerando-se que ela funciona como um “professor oculto”, conforme discussão feita por Paixão (2006). Nesse caso, nota-se que o grau de escolaridade da mãe tem impacto direto na educação dos filhos. Marina possui o ensino médio completo, o que lhe dá mais condições de acompanhar os deveres, sem dificuldades com o conteúdo.

A pesquisa de Glória (2007) registra que as mães participam mais regularmente na ajuda prestada ao trabalho escolar dos filhos, embora essas modalidades de ajuda variem fortemente em função do pertencimento social da família. Assim, diferentemente dos meios populares, os meios favorecidos não se limitam a vigiar para que um tempo seja reservado aos deveres nem costumam priorizar a apresentação em relação à aquisição de conhecimentos, mas assumem um papel propriamente pedagógico no qual explicam os conteúdos escolares e se utilizam de livros, enciclopédias e jogos para reforçar a aprendizagem. No caso de Marina, além de vigiar para verificar se os filhos cumpriram seus deveres, também adota a postura de ensinar quando os filhos têm dúvidas. Não foram detectados exercícios ou atividades adicionais ministrados por ela.

No caso de Alice, eventualmente acompanha os deveres, pois, na sua maioria, Sofia os realiza na própria escola, uma vez que a criança participa do Programa Escola Integrada. Quando necessário, a mãe acompanha algumas atividades no período noturno, mas essas situações acontecem raramente, pois Sofia apresenta bastante autonomia e responsabilidade na realização das tarefas escolares.

Foi possível perceber que o nível de escolaridade de cada família, sobretudo das mães, influi diretamente no desempenho escolar das crianças. No caso de Vânia, ela e as irmãs cursaram os anos iniciais do ensino fundamental, e embora, a própria Vânia afirme não gostar de escola, Roberta tem bom desempenho escolar e tem como referência o irmão que concluiu o ensino médio e que também é um agente estimulador.

Thin (2008, p. 24 apud RESENDE, 2013) lembra que os pais que não correspondem às expectativas escolares correm o risco de ser estigmatizados como omissos. O mesmo autor afirma que, para os pais menos escolarizados, os deveres de casa dão maior visibilidade às atividades escolares, as quais lhes são pouco familiares, e a “ausência de deveres torna a escola ainda mais opaca” a seus olhos. Ainda conforme Thin, a “lógica do trabalho” que orienta as camadas populares em sua relação com a escola também contribui para uma percepção positiva dos deveres de casa por parte dos pais de alunos desse meio social; assim, a presença dos deveres é vista como garantia de qualidade e de seriedade do trabalho escolar (THIN *apud* RESENDE, 2013). Durante o trabalho de campo, tais concepções foram enfatizadas pelas entrevistadas.

Os processos e as dinâmicas de escolarização diferem, e muito, a partir das complexas redes de relações sociais construídas e reconstruídas permanentemente no seio de cada grupo familiar. As chamadas condições de existência, mas em especial as condições de coexistência, permitem a integração (ou não) do sujeito — no caso, do/a filho/a —, face às disposições e aos comportamentos facilitadores (ou não) de seu itinerário escolar em seu meio de pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou compreender a relação estabelecida entre famílias conduzidas por mulheres provedoras autodeclaradas pardas, pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas. Procurou, ainda, entender e identificar as estratégias elaboradas por essas mulheres nas suas vivências com duas instâncias socializadoras, a saber: a família e a escola, a partir dos pontos de vista dos sujeitos.

A fim de alcançar esse objetivo principal, buscou-se acompanhar mulheres, mães e provedoras, cujos filhos e filhas estavam matriculados em uma escola pública municipal numa região periférica de Belo Horizonte. Dentre as opções de escola disponíveis, optou-se por aquela que apresentava bons índices de desempenho, projetos pedagógicos significativos e relação de proximidade com a comunidade. Ao apresentar o projeto às famílias e ao grupo de mães que se apresentou voluntariamente como participante da investigação, a escolha final recaiu sobre as três mulheres, cujas histórias, trajetórias e estratégias de vida e educação familiar foram discutidas nessa pesquisa.

Na busca de realização de uma pesquisa que articulasse a relação entre classe, gênero e raça, esse trio de mulheres pobres, trabalhadoras, mães e provedoras, do ponto de vista do seu pertencimento étnico-racial, se identificou como pardo. Essa autoclassificação foi respeitada e mantida e tornou-se a forma de nomeação das mesmas pela pesquisadora. Não poderia ser o contrário em uma pesquisa que considera a importância teórica da articulação entre as categorias classe, gênero e raça e, ao mesmo tempo, as considera como dimensões formadoras e configuradoras dos sujeitos sociais, principalmente na sociedade brasileira, com toda a peculiaridade da nossa diversidade étnico-racial e cultural.

Ao longo do trabalho, o “ser pardo” como forma de identificação racial apresentou-se com uma força que não se esperava inicialmente. Durante a observação em campo, realização das entrevistas, conversas com as crianças e encontros mais informais a presença da ambiguidade do mestiço e as questões trazidas pela vivência em uma família miscigenada foram muito presentes. Os depoimentos das três mulheres e as conversas com as crianças

são marcados pela trajetória de pobreza; as questões de gênero e a força de discursos ora são afirmativos; ora, negativos; e, em outros momentos, contraditórios sobre a sua própria vivência das questões étnico-raciais.

Os dados de campo impulsionaram-me a realizar um debate teórico que questiona a homogeneidade construída em torno da categoria família e, mais especificamente, sobre as famílias conduzidas por mulheres negras (pretas e pardas) provedoras de unidades monoparentais. O diálogo com a literatura proporcionou reflexões sobre o fato de que as teorias nem sempre englobam a complexidade e dinâmica do vivido pelas mulheres pesquisadas. O lugar que cada uma das mulheres ocupa na configuração de sua família e no seu domicílio muitas vezes apresenta características não contempladas na literatura.

Embora nenhuma das mulheres estivesse vivendo com o companheiro ou marido no momento da pesquisa, de maneiras diversas, a presença da figura masculina se apresentou nas dinâmicas familiares. Todavia, é certo que a condução da família era provida pelas mulheres. Elas lideravam, cuidavam das crianças e demais familiares, assumiam as despesas da casa e se desdobravam para dar conta do orçamento familiar. O trabalho de campo me mostrou que estava diante muito mais de “mulheres provedoras” do que necessariamente de um grupo composto na sua totalidade por famílias monoparentais, como frequentemente adotado na bibliografia sobre o tema.

Ainda sobre a situação da chefia feminina, também registrei que a literatura dá pouco destaque a situações em que a chefia é compartilhada, como é o caso de Vânia e Alice. Vânia mora com suas irmãs e, em seu domicílio, a forma de organização do grupo doméstico, praticamente na sua totalidade composto por mulheres, é compartilhada em todos os sentidos, tanto no que se refere às questões financeiras, quanto no tocante aos cuidados e dedicação aos filhos e sobrinhos. No caso de Alice, a chefia não depende apenas de fatores econômicos, mas também da mulher possuir ou não uma casa, assim como de fatores culturais, ou seja, um conjunto de valores, normas e costumes que fazem parte da ideologia familiar. No plano discursivo, o chefe desse grupo doméstico é o pai de Alice. Contudo, nota-se na prática uma disputa do papel de liderança, não sendo possível determinar de fato quem, entre os dois, ocupa o papel da chefia. No caso de Marina, entendo que ela exerce a

chefia feminina, porém, lembro que a chefia feminina não se limita aos casos de famílias compostas por mães e filhos.

Procurei, também, entender como a maternidade/maternagem é percebida por cada uma das mulheres participantes da pesquisa. A maternidade e o cuidado infantil são analisados como concepções estritamente relacionadas aos processos de construção de gênero. Os dados coletados levam-me à constatação de que o exercício da maternidade não segue um padrão. Cada mulher se apropria de uma maneira, conforme sua constituição subjetiva. As mulheres possuem personalidades diferentes, vivências diversas e tomam atitudes diferentes frente a determinadas situações vividas.

As três mulheres pesquisadas consideram-se as principais provedoras das necessidades dos filhos e acreditam que toda a responsabilidade do cuidado com eles deve ser delas. Foi possível perceber a predominância de concepções tradicionais de mulher, definindo-a como responsável pela reprodução, pelo cuidado com crianças e casa, em consonância com as concepções de maternidade produzidas no final do século XIX. Nessa perspectiva, os relatos demonstram que existe no imaginário dessas mulheres um ideal da mãe perfeita: aquela completamente devotada aos filhos e ao seu papel de mãe. Contudo, ao mesmo tempo, os relatos também mostram algumas análises, afirmando que são mães de “carne e osso” e que nem sempre é possível desempenhar o papel da mãe perfeita.

Os depoimentos das participantes conservam características comuns, tais como: sentimento de doação, o amor incondicional, o zelo e a responsabilidade. No conjunto dos depoimentos, é possível interpretar que o fato de ser mãe para essas mulheres é um fator constituinte delas, uma espécie de confirmação da feminilidade. A mãe capaz de cuidar corretamente dos filhos deve ser capaz de incorporar todas as qualidades tradicionalmente associadas à feminilidade, tais como: o acolhimento, a ternura e a intimidade. Essa é a maternidade que as mulheres pesquisadas tentam exercer quando se tornam mães. Contudo, no decorrer da sua experiência familiar, essa concepção sofre mudanças. Elas vivem situações de conflito que, por vezes, colocam em xeque essa visão e em outros momentos a reforça.

Ser mãe é o tema mais enfatizado como identificador dessas mulheres, todavia, as participantes também revelam outras identificações, fruto de um reconhecimento de si mesmas em uma vida de pobreza e luta pela sobrevivência. Expressam que desejam também cuidar de si, buscando formas de atuar no mundo que as valorizem mais e as levem a felicidade. Nesse sentido, a importância que os filhos adquirem nesses contextos se torna crucial para entender a própria dinâmica dessas famílias. A maternidade aparece, então, como pilar de constituição do ser mulher, consolidando sua autoridade na família. E no contexto da mulher como provedora, conforme analisado neste trabalho, não é diferente. A associação entre o ser mãe e ser mulher, como se um não pudesse ser deslocado do outro ainda é muito forte e marcante.

De maneira bastante recorrente, os depoimentos indicam outras dimensões para além da maternidade, como a condição de mulher trabalhadora. Assim, concluí que a identidade das mulheres não se restringe à maternidade, ou seja, ao desempenho do papel social de mãe, entendendo que há um fazer cultural e histórico complexo no qual os significados de gênero e os processos de identificação se desenvolvem. O universo familiar das mulheres pesquisadas ainda é fortemente marcado por desigualdades de gênero e condições duras de sobrevivência e de trabalho. A sobrecarga de trabalho que elas têm é muito grande e reflexo não só do fato de serem as principais responsáveis pelos seus domicílios, mas também pela ideia ainda muito difundida da associação entre figura feminina e a função de cuidadora de suas famílias e casas. A fim de encontrar caminhos para si mesmas e para os cuidados com a família, elas constituem uma rede de apoio com a qual podem contar constantemente.

Essa “*rede de relações*” estabelecida por elas, na qual buscam o apoio de seus familiares, amigos e demais pessoas com quem convivem, nem sempre é só interna à família, ela se amplia. Para cada família, esse processo se dá de uma maneira. As três mencionam os parentes, mas Marina, de maneira mais detalhada, destaca a forte ligação com a vizinha, o que faz com que ela amplie sua noção de família, incorporando as relações de não consanguinidade.

Essa rede de apoio que se manifesta em diversas circunstâncias da vida dessas mulheres, é utilizada a fim de solucionar demandas cotidianas com relação às crianças, mas também diz

respeito a aspectos financeiros, emocionais e, ainda, de conquista de um espaço para elas próprias. A rede de apoio permite dividir tarefas, sobrando algum tempo para elas mesmas, uma vez que suas vidas são bastante centradas na luta pela sobrevivência e pela educação da prole.

Entre as mulheres pesquisadas, as relações com os parentes na atualidade contrariam alguns trabalhos que sugerem que os irmãos seriam muito importantes como figuras masculinas de suporte e autoridade nessas famílias (SARTI, 1996; FONSECA, 2004). De acordo com essas autoras, na ausência do elemento masculino provedor, as mulheres tenderiam a substituir a figura paterna e de autoridade faltante por um parente próximo, reproduzindo, assim, os padrões hierárquicos tradicionais. Entretanto, no grupo analisado, esse padrão de comportamento não foi encontrado. Em nenhum caso foi possível perceber a transferência da autoridade para algum membro masculino do grupo consanguíneo. Pelo contrário, mães e irmãs participam de maneira bastante estreita da vida das mulheres entrevistadas e de seus filhos/as, desempenhando um papel muito importante, tanto como fontes quanto como receptoras de apoio. As redes sociais entre consanguíneos são majoritariamente formadas por mulheres - mães e irmãs - que conformam relações de cooperação.

No entanto, as redes sociais de apoio e solidariedade e a conformação de capital social no interior das famílias não garantem a essas mulheres e seus filhos e filhas um mundo sem privações. O grupo analisado faz parte de uma classe de renda baixa, que possui muitas dificuldades financeiras. O trabalho de campo mostrou que, apesar dessas dificuldades e problemas, as mulheres conseguem manter relações sociais que ajudam amenizar as carências e também permitem a elas obter informações que possam trazer alguns benefícios, seja direta (ajuda financeira ou em espécie) ou indiretamente (informações). O fato de conseguirem articular suas redes de relações sociais, na tentativa de sanarem suas maiores dificuldades, pode ser considerado um indício de que são mulheres ativas e independentes.

Outro aspecto observado foi que, para essas mulheres-mães, que têm a responsabilidade dos filhos e a manutenção da organização familiar, não é possível “parar”, o que as leva a estar constantemente ocupadas, numa sobreposição de trabalhos formal, informal e

doméstico. A combinação entre os vários trabalhos informal e formal é frequente e sem a qual o orçamento familiar não se completaria. Os baixos salários fazem com que elas sempre estejam realizando “bicos” na área de estética, de serviços domésticos ou mesmo no comércio informal.

Este estudo permite-nos examinar o dinamismo das relações sociais de gênero com base na ausência do provedor masculino no seio da família. O significado da ausência de um cônjuge é, ao mesmo tempo, simbólico e prático.

Além desses aspectos, sem a presença do cônjuge, as mulheres enfrentam “sozinhas” a conciliação entre trabalho, família e o cuidado com os filhos. A ausência do homem influencia as subjetividades das mulheres, cada qual lidando diferentemente com o sentimento, como se pode ver nos relatos de cada perfil. Assim, destaco que, uma vez que como o parceiro é ausente, não há outra pessoa além delas para prover a família materialmente, portanto, o trabalho ainda mais é constitutivo de sua identidade. O trabalho fora de casa tem grande valor para as mulheres pesquisadas. Mesmo para Marina, que no momento opta por trabalhos esporádicos, para que ela tenha mais tempo para os filhos.

A possibilidade de administrarem seu dinheiro e de poderem organizar seus domicílios da maneira que acham melhor aparece no discurso das mulheres participantes da pesquisa, ora como uma fonte de autonomia e independência, ora como um fardo que elas têm que carregar sozinhas. A possibilidade de trabalhar e a independência que isso gera fazem com que as mulheres pesquisadas tenham uma postura mais autônoma em relação à sua vida e à maneira como administram seus domicílios. Entretanto, suas vidas intracasa ou intrafamiliar ainda permanecem ditadas por obrigações historicamente atribuídas às mulheres. Essa relação entre sobrecarga de trabalho e maior autonomia na tomada de decisões familiares ainda precisa ser analisada com muito cuidado, para se evitar grandes oposições extremas, como pensar o fato de as mulheres serem responsáveis pelas suas famílias como um modelo de emancipação de gênero, de um lado; e, de outro, como mulheres abandonadas que assumem suas famílias em contextos de muita dificuldade e privação. O trabalho de campo mostrou que se trata de um grupo bastante específico de mulheres, local e historicamente

situado, que age e atua socialmente no interior de vivências que envolvem situações dos dois tipos. Ora mais próximas de um extremo; ora de outro.

Um dos aspectos mais relevantes do material colhido é justamente sua complexidade e não uniformidade. Nesse sentido, é preciso considerar que há todo um jogo de contradições envolvendo essas mulheres, em função da condição socioeconômica, do gênero e das relações raciais que vivenciam. Ao mesmo tempo em que parecem conformadas com a vida que levam, elas reclamam das privações e da carga excessiva de trabalho que possuem, afirmam que se sentem melhor vivendo sem maridos/companheiros. De um lado, há a grande responsabilidade que têm e, de outro, a independência que conquistaram. Desse modo, observei que os discursos apontam contradições e complexidades que, fazem parte da vida de todos, e não somente dessas mulheres. O desafio desta pesquisa foi justamente interpretar e analisar essa riqueza.

A partir do perfil de cada grupo, nota-se que cada família deu uma resposta diferente à questão central da pesquisa. Em algumas situações, foi possível notar convergências, conforme apontado no decorrer dos capítulos. Evidentemente, a realidade dessas mulheres não é isenta de dilemas, conflitos e tensões com relação à criação dos filhos, dificuldades relativas às finanças ou ainda instabilidades emocionais, relações interpessoais com alguns parentes, entre outros. Esses são aspectos que se articulam e têm forte impacto nas formas como cada mulher lida com a educação dos filhos.

As mulheres pesquisadas acabaram elaborando amplos conceitos de educação ao descreverem sua realidade. Assim, problematizei os aspectos considerados mais relevantes por elas na educação dos/as filhos/as. Para abordar a educação dos filhos, as entrevistadas foram chamadas a falar de suas infâncias. Nos relatos das três mulheres pesquisadas, há uma linha mestra: a infância atrelada ao trabalho infantil. Isso não significa que elas não rememorassem a infância com brincadeiras, como fase dos jogos, de brinquedo, na interação com os parentes, irmãos, etc. Mas o trabalho doméstico, os cuidados com os irmãos, o papel de substitutas das mães aparece marcado em vários momentos dos relatos.

Um aspecto a destacar como resultado dessa investigação é que as biografias das mulheres das famílias pesquisadas refletem o acirramento das condições das mulheres negras, mestiças e pobres no Brasil, que ainda seguem tendo o trabalho infantil como um de seus mais pesados fardos.

Os relatos remetem-me a pensar a importância da infância como uma etapa de vida em que ocorre a aprendizagem de cuidados. Assim, as dimensões de classe social, articulada a gênero e raça, mostrou-se radicalmente ligada à conformação do pensamento do cuidado nessas famílias. Os depoimentos das três participantes mostram que foram educadas e preparadas para o trabalho, através do treino e da imitação do modelo adulto, desde a mais tenra idade até o início da fase adulta. No caso da educação destinada especificamente às meninas, isso se revela nas formas como foram socializadas para serem mulheres que conseguem cuidar. No caso dos meninos, as mulheres pesquisadas relatam que suas famílias socializavam os filhos do sexo masculino, a fim de transformá-los em homens trabalhadores, provedores, chefes do grupo familiar e detentores de autoridade.

Quando chamadas a refletir sobre a infância dos filhos, as falas assumem outra conotação. Esses momentos são revelados como se houvesse uma “verdadeira infância”, aquela que elas desejam que se materialize na trajetória dos seus rebentos. Os comportamentos e discursos das mulheres pesquisadas refletem mudanças. As suas crianças brincam mais, são alegres, sociáveis, e não trabalham. Sendo assim, a infância que os filhos vivenciam existe como fase de dependência, cuidados, brincadeiras variadas. Acima de tudo, é bastante forte a ideia do não trabalho para as crianças.

As mulheres pesquisadas, hoje adultas, diferentemente de seus pais, afirmam conversar mais com os filhos, sabem-se responsáveis pela vida e pelo futuro da criança. A educação que receberam foi dura, em alguns momentos, bastante punitiva e até dolorosa, porém o julgamento que fazem hoje é maduro e, digamos, até positivo, pois verbalizam que avaliam que suas ações têm “dado certo”. Na relação com os seus filhos, não reaplicam integralmente o modelo vivido, usam, por vezes, o inverso. Portanto, na prática, a educação recebida é, de certa maneira, renegada ou transformada. Verbalizam ter consciência não só

da sua responsabilidade pela educação e, nessa medida, pelo futuro dos filhos, mas estão cientes da grande dificuldade de que se reveste a sua ação.

Dessa forma, a infância idealizada pelas mulheres pesquisadas para os filhos e filhas já relativiza a importância do trabalho e este aparece como forma de preparar-se para a vida adulta. A escola aparece como o lugar de lazer, de brinquedo, de não trabalho e, ainda, de um futuro melhor, com as chances de arrumarem trabalhos mais leves, distantes de trabalhos manuais ou de serviços gerais, etc.

Os relatos revelam que as mulheres pesquisadas foram socializadas na infância com posicionamentos negativos em relação aos negros e seus descendentes. No caso de Marina, seus depoimentos são ancorados na ideia da inexistência do racismo e da discriminação racial. Embora ela mesma tenha vivido situações no interior da sua própria família, não consegue perceber a vulnerabilidade existente nessas relações vivenciadas. Faz os mesmos tipos de afirmações que negam a existência do racismo, ao analisar diferentes espaços de socialização, como o trabalho, a escola, entre outros. É uma concepção geral de mundo, de ver as relações raciais na sociedade. Em alguns momentos, adota uma posição, alternando uma visão mais crítica e uma visão menos perspicaz da realidade.

No entanto, Marina tenta regular a aparência do filho, indicando o que pode e o que não pode ser usado, além de direcionar o modo como o adolescente deve conversar. Com essas ações, procura um modelo de aceitação social para o filho, o que parece reforçar a ideia de que certos comportamentos devem ser evitados, pois estão atrelados aos estereótipos sociais.

Vânia também reforça nos seus relatos que o racismo é uma questão de educação e diz sobre a importância de a família trabalhar o pertencimento racial com as crianças. Ela apresenta vários exemplos, demonstrando a sua percepção sobre a existência do racismo na sociedade. Fala sobre as relações no seu trabalho, com a vizinhança e com a própria família. Demonstra que compreende que, a partir de um fenótipo mais escuro, o seu filho mais velho pode ter problemas maiores de aceitação social em comparação com a filha. Vânia apresenta uma interpretação mais arguta da situação de racismo na sociedade. Estabelece

relações entre situações de racismo e preconceito vividos na infância e as mudanças percebidas, hoje, na sociedade. Sua análise vai além da vida familiar, para pensar a vida social de forma mais crítica diferente das análises de Marina.

Alice também confirma suas percepções sobre o tratamento desigual entre negros e brancos. Como as demais entrevistadas, ela vive o conflito de nascer em uma família mestiça, em que o olhar sobre o corpo mestiço segue a ideologia do branqueamento. Contudo, Alice, quando adulta, contrapõe-se aos ensinamentos do pai. Pode-se inferir que a entrevistada deixa perceber no seu discurso a presença de uma leitura afirmativa sobre o “ser negro”. A filha mais velha, já jovem, parece enfrentar da mesma forma o avô, seguindo os passos da mãe, o que demonstra um interesse em positivar um pertencimento racial.

O discurso afirmativo do “ser negra” é construído por Alice na contraposição com a origem mestiça. Ela expressa como a construção da identidade racial afirmativa, na condição de mulher negra, pode se colocar forte na vida dos sujeitos. Essa força a leva a indagar a tensão que se estabelece entre classificação de cor e identidade racial em várias situações, revelando que é possível fazer uma escolha. Ela indaga como a heteroclassificação social se choca com a sua autoclassificação e denuncia os espaços em que o outro tenta lhe impor uma determinada leitura e classificação racial a despeito da forma como ela vê a si mesma e quer ser nomeada. De todas as três, Alice é aquela que explicitamente revela que o fato de ser denominada parda não lhe retira o seu lugar de pertencimento a uma categoria racial maior e mais ampla, a saber, ser mulher negra.

Ao longo do trabalho de campo, ao solicitar que as mulheres falassem sobre o pertencimento racial, foi recorrente ouvir expressões tais como: “*O país é uma mistura, a gente é de tudo um pouco*” (Marina) ou, ainda, “*Nem dá pra dizer o que a gente é, às vezes eu mesma nem sei, é tudo mistura e vira uma bagunça*” (Vânia). Tais afirmações reforçam duas coisas: a sua consciência de que não são consideradas e nem se consideram brancas e, ao mesmo tempo, as nuances e ambiguidades raciais dentro da grande categoria racial “negras”. Frutos de mestiçagem, cada uma encontrou o seu lugar de pertencimento étnico-racial dentro dessa grande categoria e uma forma de nomear a si mesmas. Diante das possibilidades identitárias oficiais do censo do IBGE apresentadas a elas nessa pesquisa, o

“ser parda” foi, portanto, a forma de classificação que, nesse momento, melhor atendeu às situações conflituosas e/ou ambíguas que vivenciam diante do seu pertencimento étnico-racial e dos seus filhos e filhas.

As mulheres pesquisadas falam de uma identidade mestiça, presente na sua composição étnica, na história de sua família, na sua aparência e na de seus filhos. A ambiguidade do mestiço não é fruto de características pessoais internas e psicológicas do indivíduo. Alice se afirma negra, contudo, ela assume a presença da mestiçagem na sua família, citando, inclusive, exemplos de pessoas que são loiras de olhos claros. Para ela, o cabelo e a cor da pele são os componentes do corpo que atestam essa mistura. Mas essa ambiguidade do mestiço convive com um projeto de afirmação da identidade negra que, no discurso e na prática, pode ser detectado quando ela educa os filhos. Ao conversar com os filhos, ela sempre chama atenção para a beleza negra, para a autoaceitação e o amor próprio.

Apesar das ações positivas desenvolvidas por Alice, os filhos manifestam uma não aceitação do ser negro e apresentam uma introjeção de representações negativas, construídas historicamente sobre o cabelo e o corpo negro, no contexto do racismo. A ambiguidade em torno do seu pertencimento étnico-racial nem sempre é percebida pelo sujeito que as vivencia.

Na esfera privada, dentro de sua família, a mestiçagem traz questionamentos com relação à pele escura com sinais diacríticos mais próximos do padrão estético negro/africano e mais distante da miscigenação brasileira. A forma de educar parece imersa das questões ideológicas que as mulheres pesquisadas, queiram ou não, têm que se haver.

Já no caso de Marina, ela expressa um universo em conflito, próprio do mestiço brasileiro. Contudo, vivencia a situação inversa, problematizada pela amiga negra, que a provoca a refletir sobre a sua própria condição de mestiça e as condições dos seus filhos, cuja tez é mais clara.

A ambiguidade do mestiço presente no seu próprio corpo não resulta em uma postura passiva por parte do sujeito ou na simples incorporação do ideal de branqueamento. Pelo contrário, as dúvidas, as oscilações, os desejos e as frustrações têm orientado e confirmado

as escolhas educativas das mulheres pesquisadas e as impulsionam nas suas lidas diárias com as crianças. Esse processo complexo tem possibilitado a elas a construção de um olhar sensível em relação aos dramas, dilemas, problemas de autoaceitação vividos pelos filhos e filhas mestiços.

Principalmente os depoimentos de Alice destacam, nas suas conversas com os filhos, a necessidade de autoaceitação do corpo e do cabelo. Ela busca, nesses diálogos, fortalecê-los como sujeitos de família negra que se reconhecem como sujeitos de potencial e beleza. Tanto as meninas como os meninos escutam os conselhos e orientações da mãe, que ocorrem quando aparece uma situação ou uma fala, como uma oportunidade para abordar o assunto em família. O filho de 11 anos também vive o dilema em relação ao corpo e ao cabelo. Em algumas situações, foi possível vê-la argumentando e tentando convencê-lo a não raspar a cabeça e a realizar cortes no estilo afro, valorizando o comprimento dos fios. Essa situação não é tarefa fácil, pois o pai e a família paterna pressionam o menino a aderir ao estilo do grupo familiar deles.

Ao mesmo tempo em que Alice trabalha essa confirmação identitária com os filhos, ela mesma, ao lidar com o seu próprio cabelo, também apresenta relatos sobre a sua dificuldade. Alice é a referência, é a pessoa em quem as meninas buscam um modelo, embora esse processo não se dê apenas com a mãe, mas com todas as pessoas com as quais as crianças e os jovens interagem. Não é possível negar a força da mãe como modelo e aspiração para a autoimagem infantil e juvenil. Assim, a forma como lida com o seu próprio cabelo está intimamente ligada não só ao seu desejo estético, mas à relação entre esse desejo e as múltiplas possibilidades de construção da identidade negra de toda a família.

Parti, assim, do pressuposto de que o cabelo, a autoestima e a identidade negra mantêm uma relação complexa imbricada. Esse tipo de comportamento, como apresentado pela Alice, de questionamento sobre a autoimagem, nos fala de um tipo de processo de “construção racial”, que se constrói num misto de aceitação e rejeição do ser negro, do ser mestiço.

Durante o trabalho de campo, pode-se perceber que tanto as mães quanto as crianças transitam nesses dois polos e vivem essa ambiguidade em graus diferentes. O discurso e a prática ora privilegiam a afirmação do ser negro, ora expressam uma rejeição em relação a esse pertencimento ou, pelo menos, uma maneira ambígua de lidar com ele.

No entanto, conforme observado no processo da pesquisa de campo, a constituição identitária dessas famílias é algo mais complexo, que não pode ser visto apenas como uma negação da identidade. Os sujeitos com os quais convivi em campo, através dos seus discursos e comportamentos, expressam de diferentes maneiras, e em graus variados, que se sabem mestiços, ou seja, que se reconhecem na mistura entre brancos e negros. Nesse sentido, não se pode dizer que há uma negação de sua pertença negra, mas uma situação conflituosa ao lidar com ela nas relações miscigenadas.

Na educação das crianças pesquisadas, já é possível notar momentos de forte ruptura com o modo como foram criadas. Contudo, em alguns momentos, nota-se a perpetuação do padrão de comportamento e de reprodução das assimetrias de gênero na educação das crianças pesquisadas. Foi destacado nos relatos sobre a infância, as diferenças dos gêneros, as desigualdades de oportunidades, os lugares previstos para meninas/meninos, mulheres/homens. Fazer-se menina/mulher nas concepções das mães e pais das mulheres adultas pesquisadas está bastante ancorada em uma visão atrelada à “essência feminina”, de que tudo já vem ‘dado’ e é ‘natural’. Tais concepções são traduzidas em conselhos, discursos e ações para que a menina seja meiga, educada, sensível, cordata. Percebe-se que as três mulheres participantes da pesquisa receberam uma educação disciplinadora, na qual elas foram preparadas para assumir os lugares que as aguardava no futuro, ou seja, boas esposas, mães, donas de casa.

Na pesquisa, busquei entender, também, como as mulheres se relacionam com a escola dos filhos. Constatei que todas as mulheres pesquisadas têm como projeto para as suas crianças o estudo enquanto perspectiva de futuro. Duas delas (Alice e Marina), inclusive, almejam elas próprias retomar os estudos. Contudo, pelas poucas condições financeiras e de tempo, lidam com o assunto como campo de possibilidades sobre o qual não perdem a esperança. Fica evidente o elevado esforço das três mulheres em buscar graus de escolaridade mais

altos para os filhos, visando a uma ascensão social maior, sendo que, nesse processo, se percebe o nível de influência delas nos projetos de futuro das próprias crianças.

Dentro do projeto de educação formal para as filhas, as mulheres pesquisadas foram questionadas sobre as cotas raciais na universidade. Sobre esse tema, ainda é muito forte a concepção meritocrática. O *“esforço pessoal”* foi citado como essencial para as três famílias pesquisadas. O principal fator de ascensão social, de acordo com todas elas, é a educação, via escola. Contudo, Vânia, embora estimule a filha para cursar o ensino superior, em alguns momentos seu discurso direciona-se para o fato de que um curso técnico já bastaria. Tal afirmação parece ser feita, por acreditar que esse nível de escolaridade já é bem maior do que o conseguido por ela e por praticamente todas as pessoas da sua família.

As formas como essas mães se relacionam com a educação dos filhos tem relação com a promoção de experiências de construção de uma identidade positiva de si mesmas, em consonância com um projeto de sucesso escolar. Observa-se que as mulheres conseguem se descolar, ainda que de maneira conflituosa, do estigma da inferioridade, por meio de algumas estratégias. Minha hipótese é de que esse é um diferencial que se evidencia em relação a alguns estereótipos construídos sobre as camadas populares. Nesse sentido, a escola na qual suas crianças estudam pode ser considerada parceira, por meio de várias ações, tais como o desenvolvimento dos projetos Escola Integrada e Escola Aberta, a realização de um trabalho de visita às famílias e a busca de assessoria para a condução pedagógica, no tocante às relações étnico-raciais.

As famílias estudadas são protagonistas de histórias peculiares marcadas pela interseccionalidade de eixos de subordinação como gênero, classe e raça. O trabalho de campo mostrou-me que a forma como essas mulheres se veem como mães e como mulheres que possuem um pertencimento racial tem consequência direta nos tipos de relações estabelecidas com os filhos e filhas. Esse processo foi perceptível nas suas ações observadas durante os meses de trabalho de campo, e não necessariamente apenas nos discursos.

Ainda, foi possível concluir que as formas como as mulheres pesquisadas constroem suas identidades e colaboram nos processos educativos dos filhos, do ponto de vista étnico-racial e de gênero, fazem parte de um cenário complexo, que não poderia ser traduzido aqui senão por uma imagem em movimento, ou seja: ora as mulheres indagam um lugar de negatividade; ora reforçam discursos e posturas estereotipadas; ora apresentam momentos de ruptura e ressignificação, numa tentativa de produzir outras imagens de si mesmas e dos/as filhos/as e construir perspectivas positivas de futuro para as crianças.

No decorrer do trabalho de campo, notou-se que cada uma das mulheres, a seu modo, se revelou incansável na sua luta pela sobrevivência e pela construção de estratégias para dar aos filhos e filhas condições de vida melhores do que aquelas que viveram na infância.

Ao término da pesquisa, conforme vinha sendo anunciado durante todo o processo de coleta e análise dos dados, fica evidente que não se pode analisar as famílias como um universo específico ou um grupo homogêneo, mas como um grupo modificador das concepções conservadoras de família. Nesse sentido, houve um duplo desafio: em primeiro lugar, verificar a existência de famílias que rompem com a associação direta de que os processos de exclusão social definem um perfil “conservador” da chamada família incompleta, desestruturada, mais pobres entre as pobres e pouco capazes de lidar com a educação dos filhos. Em segundo lugar, compreender que, apesar de a pesquisa focalizar três famílias, conduzidas por mulheres provedoras, sem a presença dos companheiros no domicílio e com filhos, não é possível tratá-las padronizadamente. Embora possuam características comuns, cada grupo familiar se configura de maneira distinta.

Assim, foi possível concluir que as famílias pesquisadas são compostas por uma diversidade de trajetórias que termina por levá-las à condição de provedoras de seus domicílios. A partir daí, nota-se que essa experiência influencia suas relações objetivas e subjetivas com o mercado de trabalho, organização doméstico-familiar, vínculos interpessoais, possibilidades de concretização de projetos pessoais, processos de construção de suas subjetividades/identidades e na relação que estabelecem com as crianças e com os projetos de futuro para os filhos.

As mulheres entrevistadas ensinam-nos e nos convidam a lançar outros olhares e indagações sobre a relação das famílias com a educação de seus filhos e filhas, dentro e fora da escola. Elas nos incitam a compreender o “escolar” com os pés calcados nas relações sociais, étnico-raciais, de gênero e educativas construídas nas histórias de vida, nas trajetórias pessoais e familiares. Revelam-se sujeitos de suas vidas, por mais situações de pobreza a que estejam expostas. Mostram-nos que as mulheres, “chefes” de família e pobres se preocupam, sim, com a educação de seus filhos. Para tal, constroem estratégias, redes familiares e formas de pressão à escola e ao poder público, a fim de conseguir que os filhos e filhas tenham um futuro diferente, escrevam uma história mais afirmativa e usufruam dos direitos hoje já adquiridos como cidadãos. E que tudo isso lhes possa colocar em uma situação mais promissora de vida e diante da possibilidade de construírem uma trajetória diferente daquela que as próprias mulheres e mães tiveram até o momento.

Não há garantias para isso. Mas há desejo, força e luta. É preciso, de fato, se aproximar, conviver, conhecer e dar visibilidade ao protagonismo dessas mulheres, para que possamos aprender com elas e para que suas histórias nos tragam novas indagações de pesquisa e, assim, nos ajudem a produzir novos conhecimentos para compreender melhor a nossa complexa realidade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)

ABRAMO, Laís; ABREU, Alice Rangel de Paiva. Gênero e trabalho na sociologia latino-americana: uma introdução, In: _____. *Gênero e trabalho na Sociologia latino-americana*. São Paulo/Rio de Janeiro: Alast, 1998. p. 9-20.

ABRANCHES, M. R. J. *Maternidade: sim ou não? Por quê?* Instituto Superior de Estudos e Pesquisas: Centro de Pós-graduação de Psicologia. Dissertação de Mestrado, 1990.

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce de punição. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Rucitec, 1993. p.181-209.

AGIER, Michel. Espaço urbano, família e *status* social: o novo operariado baiano nos seus bairros. *Cadernos CRH*, n. 13, p. 39-62. São Paulo, dez. 1990.

ALMEIDA, A. *Notas sobre a família no Brasil*. In: ALMEIDA, A.M. et al. (Orgs.). *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p.53-66.

ALMEIDA, A. *O gosto do pecado*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ALMEIDA, Ana Nunes de. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares; pistas para investigação*. Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, 53-61, 1991.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre; imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1956.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos revisitados. *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ – PPCIS/UERJ, p. 458-463, 1995.

BARBOSA, I. M. F. *Socialização e relações raciais: um estudo de família negras em Campinas*. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

BARROSO, Carmen. Sozinhas ou mal acompanhadas - a situação das mulheres chefes de família. *Anais do Primeiro Encontro Nacional de Estudos Populacionais (ABEP)*. 1978.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955; 1959.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo – a experiência vivida*. (S. Milliet, Trad.). São Paulo: Difusão Européia do Livro (1949/1960).

BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. *Feminismo como crítica da modernidade: releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, TJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Igualdade e Diversidade no Trabalho. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). *Ação Afirmativa e Diversidade no Trabalho: desafios e possibilidades*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BERQUÓ, Elza. Perfil Demográfico das chefias femininas no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G., (org). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Editora 34, 2001, p.243-265.

BERQUÓ, Elza. Demografia da desigualdade: algumas considerações sobre os negros no Brasil. *Novos Estudos*, nº 21 – julho, 1988.

BILAC, E. *Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Símbolo, 1978.

BILAC, E. D. *Gênero, arranjos domésticos e (In) satisfação de necessidades básicas*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2002.

BOURDIEU, P. A. *Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, Celar/UFMG, v.1, n.1, p. 09-17, set. 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero. *Comunicado do IPEA*, Brasília, n.149, pp.1-17, 2012.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. *Educação de Mestiços em famílias inter-raciais*. São Carlos: UFSCar, 2003. 137p.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa *et al.* Trabalho, renda e políticas sociais. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (orgs). *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro : CIEC/UF RJ, v.2, n.3, 1994.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane, (orgs). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. Pt 1:teorias críticas: família e violência contra crianças e adolescentes; item c :p.49-79.

BUENO, Mirian Resende. *A Relação Família e Escola: Um diálogo possível?* Belo Horizonte. FaE/UFMG, 1994. (Dissertação de Mestrado)

BUJES, Maria I. Criança e brinquedos: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CAIXETA, Juliane Eugênia e BARBATO, Silviane. Identidade feminina: um conceito complexo. *Paidéia* (Ribeirão Preto) vol.14, n.28 Ribeirão Preto May/Aug. 2004

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDIDO, A. The Brazilian family. In: LYNN SMITH, T. e MARCHANT, A. *Brazil: portrait of half a continent*. New York: Dryden, 1951, p. 291-312.

CARDOSO, F.H.: *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 110, Julho/2000.

CARVALHO, Maria Luiza Santos. A mulher trabalhadora na dinâmica da chefia familiar. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, v.6, n.1, p.7-33, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

_____. Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Tese de doutorado, 1998.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.28, 2005.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan. / jun. 2003.

CARVALHO e CASTRO, Rúbia Mara P. *Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002 (Dissertação de Mestrado em Educação).

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTILHO, Suely Dulce. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata- Cavalo – MT*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. Tese de doutorado. 2008.

CASTRO, Mary Garcia. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. *Estudos Feministas*, 1992. p.57-73. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15801>>. Acesso em setembro de 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHODOROW, N. *Psicanálise da Maternidade. Uma Crítica a Freud a partir da Mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COLL DELGADO, Ana Cristina. Em Busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

CORRÊA, Marisa. Repensando a família patriarcal brasileira (notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil). In: ALMEIDA, Maria Suely Kofes. *Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.13-38.

_____. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu* (6-7) 1996: pp.35-50.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n.12, p.171-188, 2002.

CRUZ, T.M., CARVALHO, M. P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu* (26), jan./jun. 2006, p.113-143

CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação/USP, 2004.

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. *Revista Educação em Debate*, Ano 23, V. 2 - Nº. 42, Fortaleza: FAGED/UFC, 2001. p. 05-15.

CUNHA, H. A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (63) nov, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro. *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DAMASCENO, Caetana Maria. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção da “boa-aparência” no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

D’ÁVILA, Sande Maria Gurgel. O lugar do homem em famílias de mulheres provedoras. In: ANAIS II SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, agosto de 2011, 12p.

DA MATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. A família como valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, A. M. et al. (Orgs.) *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p.115-136.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. Tese de doutorado.

DIAS, A. C. G. e LOPES, R. C. S. Representações de Maternidade de Mães Jovens e suas Mães. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.8, 2003, p.63-73.

DINIZ, Carmen Simone Grilo et al. *Saúde das Mulheres. Experiência e prática do coletivo feminista sexualidade e saúde*. São Paulo: Coletivo Fem. Sexualidade e Saúde, 2000.

DUARTE, Luiz Fernando. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, I. (Org.). *Família e sociedade brasileira: desafios nos processos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Fundação João XXIII, 1994. p. 23-41.

FARIA, Juliana T. *A maternidade: A construção de um novo papel na vida da mulher*. 2011

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo. Ed. Ática, 2 v, 1978 (1965)

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educ. Pesqui.* vol.36 no.2 São Paulo May/Aug. 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A, 1986.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. *Portugal: A Página da Educação*, Porto, Portugal, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FIGUEIREDO, Luciano Raposo & MAGALDI, Ana Maria B. de M. Negras de Tabuleiro e Vendeiras: a presença feminina na desordem mineira do século XVIII. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, ANPOCS/Cortez Ed., 1984.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de **gênero no Brasil**. *Rev. Bras. Ci. Soc.* [online]. 2009, vol.24, n.70, pp. 37-60.

FLICK, Uwe. NETZ, Sandra. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FONSECA, Cláudia. Concepção de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade* v.14, n.2, p.50-59, maio-agosto 2005.

_____. *Família, fofoca e honra*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 245p.

_____. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006: pp.11-43.

_____. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das Mulheres no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000. (p. 510-553)

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. 20ª ed. Rio/Brasília: José Olympio/INL, 1980.

_____. *Sobrados e mocambos*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

FRIOLI, PAULA MARIA DE ALMEIDA. Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares. 1997. 106 f. Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo (USP). Instituto de Psicologia São Paulo.

FUKUI, Lia. Família: Conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. In: PALMA E SILVA, Luiz A.; STANISCI, Silvia Andrade; BACCHETTO, Sinesio. (Org.) *Famílias: Aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos*. Brasília, DF: MPAS/SAS; São Paulo, SP(Brasil): FUNDAP, 1998. p. 15-22. (Discutindo a assistência social no Brasil). Disponível em: <http://www.inss.gov.br/docs/familias_seas.pdf>

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. *A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social*. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, out. 2003.

GIOVANETTI, José Paulo. *Psicoterapia fenomenológica-existencial: fundamentos filosóficos*. Belo Horizonte: FEAD, 2012. 120p.

GLÓRIA, D. M. A. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. Belo Horizonte: UFMG (Tese de doutorado).

GOLDANI, A. M. As Famílias Brasileiras: Mudanças e Perspectivas. *Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, São Paulo, SP (Brasil): Fundação Carlos Chagas, p. 7-22, nov. 1994. (Cadernos de Pesquisa, n. 91).

GOMES, Jerusa Vieira. *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairros periféricos de São Paulo*. São Paulo, 1986, 378p. Tese (doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP/FFLCH, 2002.

_____. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 1, jun. 2003 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acessos em 18 mar. 2010.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino et al. *Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. São Paulo: Autêntica, 2006b.

GONÇALVES, Luiz Alberto *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau (1ª a 4ª série)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, 134-158, 2000.

GONZALES, Nancie. L. Solien. *Black Carib Household Structures*. University of Washington Press, Seattle, 1969.

GONZÁLEZ DE LA ROCHA, Mercedes. A manera de introducción: cambio social, transformación de la familia y divergencias del modelo tradicional. In: _____. (Coord). *Divergencias del modelo tradicional: hogares de jefatura femenina en América Latina*. México: CIESAS, 1999. p.19-36.

GOODY, Jack. *La Familia Europea*. Crítica, Barcelona, 2001.

GRUSKY, David. The Past, Present and Future of Social Inequality. In: GRUSKY, David (org.). *Social Stratification: Class, Gender and Race in Sociological Perspective*. Edição revisada. Boulder: Westview Press. 2000. p. 3-51

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, nº.2, 2006. p. 15-24.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed.34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Cor, classe e raça nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na *Bahia, 1940-1960*. In: MAIO, Marcos Chor. (org.) *Raça, ciência e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/ Editora Fio Cruz, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos A e SILVA, Nelson do Valle. (ed). *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

_____. (eds.) *Relações Raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle, e LIMA, Márcia. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Liv., 1999.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson. *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HILL COLLINS, Patrícia. *Black feminist thought: knowledge consciousness and the politics of empowerment*. 2nd ed. New York: Routledge, 2000.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Daniëlle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HITA-DUSSEL, Gabriela. *As casas das mães sem terreiro: etnografia de um modelo matriarcal em um bairro popular negro em Salvador*. Campinas, 2004. (Tese de Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

HOBBSAWM, Eric. Revolução Cultural. In: _____. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 314-336.

HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. Tese de doutorado. Departamento de Antropologia da FFLCH/USP, 1999.

IANNI, Octavio. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional*. São Paulo: Hucitec, 1962.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. (2000/2004/2010). *Anuário Estatístico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico.

IPEA (2010). PNAD 2009 – Primeiras análises: investigando a chefia feminina de família. Comunicados do IPEA, novembro de 2010.

IPEA (2011). Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça. IPEA, 2011. 4^a edição, com participação de: ONU Mulheres, Secretaria para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir); Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010;

KOLBENSCHLAG, Madonna. *Adeus, bela adormecida: a revisão do papel da mulher nos dias de hoje*. 2^a ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Por essa porta estar fechada, outras tiveram que se abrir: Identidade racial e trajetória de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. Dissertação de Mestrado.

LASCH, C. *A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997/2004.

LANDES, Ruth. *A Cidade das Mulheres*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação, escolarização e mobilidade social. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Abr 1999, vol.07, no.23, p.181-199.

LAVINAS, L., & MELO, H. P. de. *Mulheres sem medo do poder: Chegou a nossa vez*. Rio de Janeiro: IPEA/DIPES, 1996.

LAVINAS, L. As mulheres no universo da pobreza: o caso brasileiro. *Estudos Femininos UFRJ/IFCS*, 4, (2), 1996. 464-479p.

LO BIANCO, A. C. A Psicologização do Feto. In: FIGUEIRA, S. (org.) *A Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985, pp. 94-115.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Márcia dos Santos. *Na trama das interseccionalidades: mulheres chefes de família em Salvador*. Salvador, 2008. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Ciências Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2008.

MACHADO, L. Z. Honra, família e individualismo. *Anuário Antropológico*, n.85, p.138-51, 1985.

_____. Morrer e matar no feminino e no masculino. In: LIMA, R.; OLIVEIRA, D.; GERALDES, E. (Orgs.) *A primavera já partiu*. Petrópolis: Vozes e M.N.D.H., 1997. p. 96-121.

MARCELIN, Louis H. *A Invenção da Família Afro-Americana: Família, Parentesco e Domesticidade entre os Negros do Recôncavo da Bahia*. Tese de Doutorado. PPGAS, Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARTELETO, Letícia J. Quando parentes tomam conta das crianças: arranjos de *child care* em domicílios intactos e chefiados por mulheres. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP. Caxambu. ANAIS, 1998, p. 2633-2661.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. (Org.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Rucitec, 1993.

MASSI, M. *Vida de Mulheres: cotidiano e imaginário*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. Ed. Brasiliense, 1982. 267p.

MEDEIROS, M. e OSORIO, R. *Arranjos domiciliares e arranjos nucleares no Brasil: classificação e evolução de 1977 a 1998*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. 43 p. (Texto para Discussão, 788).

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa Qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. *A experiência feminista dos anos setenta*. Araraquara: FCL/UNESP, 1990.

_____. Infância e Cidadania. *Cad. Pesq.* São Paulo, n.91, p. 23-30, nov. 1994.

MORIS, C. FERNANDES, S.R. BATISTA, R. Os universitários da favela. In: ZALUAR, A e ALVITO, M. (Orgs). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre discursos anti-racistas no Brasil*. In: SPINK, Mary James Paris (Org.). *A cidadania em construção*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: _____. *Negras Imagens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Estação Ciência; 1996. p. 169-173.

_____. Teoria sobre o racismo. In: HASENBALG C. A; MUNANGA K.; SCHWARCZ, L. M. *Estudos & Pesquisas: Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Eduff; 1998. p. 43-65.

_____. *A identidade negra no contexto da globalização*. [s. l.]: Ethnos Brasil; 2002.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. – 3.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (1999)

NASCIMENTO, Arlindo Mello do. População e família brasileira: ontem e hoje. XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 18 - 22 de Setembro de 2006. Disponível em: <http://143.107.236.240/disciplinas/SAP5846/populacao_familia_nascimento_abep06.pdf>

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. - São Paulo: Selo Negro, 2003.

NEVES, Delma Pessanha. Nesse terreno galo não canta. Estudos do caráter matrifocal de unidades familiares de baixa renda. *Anuário Antropológico* 83. Rio de Janeiro/ RJ: Tempo Brasileiro, 1985.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *Revista da Associação Brasileira de História Oral*. n. 3, jul., 2000.

NOGUEIRA, M. A., Romanelli, G. e Zago, N. *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Elânia de. *Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional*. Belo Horizonte. FAE/UFMG, 2008. (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Maria C. F. A. Condição feminina e alternativas de organização doméstica: as mulheres sem companheiro em São Paulo". *Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Brasília\DF:ABEP,2002.CD-ROM.Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unica mp.br>>

OLIVEIRA, Sônia; SABOIA, Ana Luica; SOARES, Bárbara. *Dimensões Preliminares da reponsabilidade feminina pelos domicílios: um estudo do fenômeno a partir dos censos demográficos, 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores sociais, 2002, 55p. (Série Textos para discussão, n.7)

OLIVEIRA, Zuleica L. C. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papéis? In: ARAÚJO, Clara e SCALON, Celi. *Gênero, Família e Trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2005, 123-147.

_____. A provisão da família: novas e velhas questões. *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8, 16 a 17 set.2004. A questão social no novo milênio. p.1-25.

OLIVEIRA, L. E. et. al. *O "lugar do negro" na força de trabalho*. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE, 1985.

_____. Repensando o lugar da mulher negra. *VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, Águas de São Pedro, São Paulo, 1983.

OLIVEIRA, E. O. O mulato um obstáculo epistemológico. *Revista Argumento*. Ano I, n. 3, jan. São Paulo: 1974, p. 65-74.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

OSÓRIO, Rafael. *O sistema classificatório de "Cor ou Raça" do IBGE*. Brasília: IPEA, 2003. (texto para discussão)

OSORIO, Rafael Guerreiro. *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*. 362 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PACHECO, Ana Lúcia Pais de Barros. *Mulheres pobres e chefes de família*. Tese: Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Psicologia, 2005.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Gênero, Raça e Solidão Entre Mulheres Negras em Salvador, Bahia. Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

PACHECO, M. de P. T. Aguentando a barra: uma reflexão sobre a família negra de baixa renda. *VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Águas de São Pedro, São Paulo, 1983*.

_____. A família negra. Exame de algumas questões. *VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Águas de São Pedro, São Paulo, 1984*.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed.UFMT, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PAIXÃO, Marcelo. Antropofagia e racismo: uma crítica ao modelo brasileiro de relações raciais. In: RAMOS, Sílvia e MUSUMECI, Leonarda. *Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz Marcelo. *Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010*. Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond Univ./LAESER/Instituto de Economia, UFF, 2010.

PENDRELL, Nancy. *Squatting in Salvador*. Michigan University Micro Film Service, Ann Arbor, 1968.

PEREIRA, Adriana S. A. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2002 (Dissertação de Mestrado em Educação).

PETRINI, G., CAVALCANTI, V. *Família, sociedade e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PETRUCCELLI, J. L. *A Cor denominada*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. (Texto para Discussão, 3)

_____. *A Declaração de cor/raça no censo 2000: um estudo comparativo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002. (Texto para Discussão, 6)

PIAGET, J. *O Juízo Moral Na Criança*. São Paulo: Summus, 1994 (originalmente publicado em 1932)

PIERSON, DONALD. *Branços e Pretos na Bahia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINHO, Osmundo. O enigma da desigualdade. In: TORNQUIST, Carmem S. (et al.). *Leituras de Resistência: corpo, violência e poder*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009. p. 367-388.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1998.

PINTO, R. *Os Problemas subjacentes ao processo de classificação da cor da população no Brasil*. Minas Gerais, 1995. [9º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu]

PINTO PAHIM, Regina. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cad. Pesq.*, São Paulo (62): 3-34, agosto, 1987.

PIZA, Edith. *Porta de vidro: entrada para a branquitude*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, TJ: Vozes, 2002.

PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. In: BORGUS, Lúcia; PAULINO, Ana Yara . (orgs). *Políticas de emprego, políticas de produção e direitos sociais*. São Paulo: Educ, 1997, pp. 115-142.

_____. Cor nos censos brasileiros. In: _____. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 91-120.

PORTES, E. *Trajetórias e estratégias escolares dos universitários das camadas populares*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1993. Dissertação de Mestrado.

QVORTRUP, J. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. *Research with children: perspectives and practices*. 4. ed. [s.l.: s. n]: 2003.

QUINTAS, F. (1986). *Sexo e Marginalidade: um Estudo sobre a Sexualidade Feminina em Camadas de Baixa Renda*. Petrópolis: Vozes.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *A história das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-591.

RAMOS, Sílvia e MUSUMECI, Leonarda. *Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro-não-Negro e/ou Branco-não-Branco*. São Paulo/SP: Editora Altana, 2002. (Coleção Identidades)

RESENDE, Tânia F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., e Zago, N. (Orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 199-215p.

RIBEIRO, Paula Miranda. Somos Racistas. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo, v. 23, n. 2, jul./dez. 2006, p. 375-377.

ROCHA-COUTINHO, M.L. *Tecendo por trás dos panos. A mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamentos no Brasil. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual de Psicologia. Brasília. 26- 29 de Outubro, 2000.

_____. Variações sobre um antigo tema. In: FERES-CARNEIRO, T. (Org.) *A Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. RJ: PUC-Rio, 2005.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, ano 9, p. 515-540, 2º semestre/2001.

_____. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. 2v.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (63) nov, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia e ROCHA, José Edmar (Orgs). Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistano/as. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n.40, p.122- 137, 1998-1999.

ROSEMBERG, F. e MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L. e PITANGUY, J. (Orgs) *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. Rio de Janeiro: CEPIA ; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

SABOIA Ana Lúcia; SOARES Cristiane. O conceito de chefia nas pesquisas domiciliares através do recorte por sexo e presença do cônjuge – uma contribuição à discussão da “feminilização da pobreza”. *Revista Gênero*. Niterói, v. 4, n. 2, p. 53-71, 1. sem. 2004.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro. In: _____. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SAFFIOTI H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 1992. p. 183-215

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna; 1987.

_____. Posfácio: conceituando gênero; Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In SAFFIOTI, H.; MUNHOZ-VARGAS, M. (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; Brasília, UNICEF. 1994.

SALEM, T. Mulheres Faveladas: “Com a venda nos olhos”. *Perspectivas antropológicas da mulher 1* (pp. 49-97). Rio de Janeiro, Zahar.1981.

SAMARA, Eni Mesquita. Casamento e papéis familiares em São Paulo no século XIX. *Cad. Pesq.*, n.37, p.17-25, 1981.

_____. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Tendências atuais da história da família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. et al. (Orgs.) *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p.25-36.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da desigualdade*. Oficina do CES, janeiro de 1999.

SANTOS, D.; BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R.; QUINTAES, G. *Determinantes do desempenho educacional do Brasil*. Texto apresentado no Encontro da Anpec, 2000.

SANTOS, Gislene A. *Mulher Negra Homem Branco*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SANTOS, Yumi Garcia dos. *Mulheres chefes de família entre a autonomia e a independência: um estudo comparativo entre Brasil, França e Japão*. São Paulo, 2008 (Tese de doutorado) 280 p.

SARMENTO, M. J.; CERIZARA (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.

_____. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres – 2.ed. rev. – São Paulo: Cortez, 1996, 2003.*

_____. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, Florianópolis, maio/ago. 2004.

SCAVONE, Lucila e BATISTA, Luis Eduardo. *Pesquisas de gênero: entre o público e o privado*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras UNESP, Laboratório Editorial, 2000.

SCAVONE, L. Maternidade: Transformações na família e nas relações de gênero. *Revista Interface*, 5 (8), 47-60, 2001.

_____. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. Unicamp: *Cadernos Pagu*, 16, 2001: pp. 137-150.

SCHWACZ, L. M. Sob o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro. In: HASENBALG C. A; MUNANGA K.; SCHWARCZ L. M. *Estudos & Pesquisas: Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Eduff; 1998. p. 67-103.

SCHWACZ, Lilia. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.55, p.83-96, 1999.

SIMÕES, Fatima Itsue Watanabe. Mulher, Mercado de trabalho e as configurações familiares do século XX. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012* Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM – ISSN: 2238-6424 – Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, n. 2, vol. 15, Porto Alegre, 1990;

SCOTT, R. Parry. O Homem na Matrifocalidade: Gênero, Percepções e Experiências do Domínio Doméstico. *Atas da Reunião Intermediária "A Família nos Anos 80: dimensões sociais do novo regime demográfico"*. GTs "Família e Sociedade" e "População e Sociedade". ANPOCS. Campinas, 1988.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino (Org). *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro*. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, (Tese de Doutorado), 1987.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 208p.

SIROTA, Règine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.112, p. 7-31, março/ 2001.

SLENES, Robert W. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SMITH, R.T. *The Negro Family in British Guyana*. Routledge & Kegan Paul, London, 1965.

SOARES, José Francisco e ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades Raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. Prefácio. In: RAMOS, Sílvia e MUSUMECI, Leonarda. *Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000. (pp. 362-400).

SORENSEN, Annemette. Women, Family and Class. *Annual Review of Sociology*, 20: 27- 47. 1996.

SORJ, Bila. Relações de gênero e teoria social. In: XVII REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu, MG, 1993 (mimeo).

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle C. Políticas e Práticas de Conciliação entre Família e Trabalho no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, pp.573-594, set./dez. 2007.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 201f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2000.

SOUZA, I. S. de. Os educadores e as relações inter-étnicas: mestres e pais. Tese (Livre Docência) Faculdade de História Direito e Serviço Social. UNESP, Franca. 1999.

STACK, Carol. Sex Roles and Survival Strategies in an Urban Black community. In: ROSALDO, M.Z. & LAMPHERE, L. *Women, Culture and Society*. Stanford University Press, Stanford, 1974.

STEVENS, Cristina M. T. *Maternidade e feminismo: diálogos interdisciplinares*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007. 253 p.

SZYMANSKY, Heloísa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001. 95.p;

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Família e Identidade Racial: a questão da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1986.

THERBORN, G. *Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000* (Bilac, Elisabete D., Trad.). São Paulo: Contexto, 2006.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed.UFMT, 2006.

TOMIZAKI Kimi. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*— Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

TRONTO, Joan. *Moral boundaries. A political argument of care*. New York: Routledge, 1993

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. *Pluralidade de mundos entre mulheres urbanas de baixa renda*. *Revista de Ciências Sociais*, 40:303-19 - (1997).

VIANA, Maria José B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. (Tese Doutorado em Educação)

VITALE, M. A. F. Famílias Monoparentais: indagações. *Revista Serviço Social e Sociedade: Família*. Ano XXIII, nº71. São Paulo, Cortez, 2002.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2003. 137 p.

_____. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. *Individualismo e Cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

_____. *Subjetividade e Sociedade: uma experiência de geração*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

WANDERLEY, Mariangela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. 159p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da ; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença : A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (p. 07-72).

WOORTMANN, Klaas. *A Família das Mulheres*. Edições Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1987.

_____. A mulher em situação de classe. *América Latina*, Ano 8, nº 3 (62-83), 1975.

WOORTMANN, Klass; WOORTMANN, Elen F. Monoparentalidade e chefia feminina: conceitos, contextos e circunstâncias. In: PRÉ – EVENTO MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA: CRESCIMENTO, DIVERSIDADE E POLÍTICAS. Ouro Preto: ABEP, 2002, 99p. Disponível em <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/XIIIencontro/wootmann.pdf>>. Acesso em 18 de setembro de 2011.

SITES CONSULTADOS

<http://www.portaldeb.com.br/escola>. Acesso em 25/8/12

ANEXOS

ANEXO 1 - TABELA 6 – Mulheres Chefes de Família segundo Raça/Cor: Proporção das “Pretas e Pardas”, segundo unidades da federação, 1) BRASIL, 2002 A 2009.

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	Proporção de Mulheres Chefes de Família “pretas e pardas” (%)	
	2002	2009
Pará	72,2	77,0
Tocantins	72,4	76,0
Amazonas	64,0	75,0
Roraima	*	73,9
Amapá	*	73,5
Acre	69,5	69,3
Rondônia	65,9	69,1
Bahia	75,6	78,4
Piauí	72,4	77,9
Maranhão	75,5	75,0
Alagoas	63,0	70,2
Ceará	62,8	70,0
Sergipe	70,1	69,8
Paraíba	56,9	67,1
Rio Grande do Norte	55,1	66,0
Pernambuco	56,4	62,8
Espírito Santo	54,0	61,1
Minas Gerais	47,0	54,5
Rio de Janeiro	36,5	44,9
São Paulo	27,7	34,7
Paraná	22,4	26,4
Rio Grande do Sul	15,3	20,3
Santa Catarina	**	13,8
Mato Grosso	59,5	59,4
Goiás	51,5	57,7
Distrito Federal	51,8	56,1
Mato Grosso do Sul	44,2	49,3
Total Brasil	43,7	50,9

Fonte: FIBGE, PNAD – Microdados

(1) Refere-se a todas as pessoas, de todas as idades, residentes em domicílios particulares;

- Informação não apresentada o coeficiente de variação da amostra, referente a estimativa de pessoas é superior a 10%;

** nesta unidade da federação, a proporção de mulheres chefes de família da raça/cor “branca” é da ordem de 84,8%, o que prejudica a estimativa amostral para o contingente de “pretas e pardas”.

ANEXO 2 - Questionário – Perfil Familiar

- 1) Nome da Entrevistada: _____
- 2) Data de Nascimento: ____/____/____
- 3) Sexo: () Feminino () Masculino () auto declaração: _____
- 4) Estado Civil:
 () Casada () solteira () Viúva () Outros: _____
- 5) Escolaridade
 () Nunca estudou
 () Fundamental incompleto – anos iniciais
 () Fundamental incompleto – anos finais
 () Fundamental completo
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Superior incompleto
 () Superior completo
- 6) Cor (auto declaração da mãe)
 () Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena
- 7) Profissão: _____ Você está empregada atualmente? () sim
 () não. Se não, há quanto tempo está desempregada? _____
- 8) Há quanto tempo atua nessa profissão?
 () menos de 1 ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () De 10 a 15 anos
 () De 15 a 20 anos
 () De 20 a 25 anos
 () De 25 anos a 30 anos
 () De 30 anos em diante.
- 9) Renda Média Mensal: _____
- 10) Quantas pessoas moram no núcleo familiar? _____
- 11) Situação de Trabalho e emprego das pessoas do núcleo familiar _____

- 12) Profissão e escolaridade das pessoas do núcleo familiar: _____

- 13) Quem é o(a) provedor(a) do núcleo familiar? _____
- 14) Residência:
 () Própria Quitada () Alugada () Cedida () Outros: _____
- 15) Número de Filhos e descrição por faixa etária: _____

16) Sexo dos filhos (descrição por faixa etária): _____

17) Cor dos(as) filhos(as) (como as mães declaram seus filhos):

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena

18) Escolarização dos(as) Filhos(as) (ano escolar que o(a) filho(a) está) – Só preencher se tiver filhos(as) no 1º Ciclo de Formação):

() 1º ano

() 2º ano

() 3º ano

19) Algumas das atividades de lazer abaixo são realizadas junto com os seus filhos(as)?

() Passeio em casa de parentes e amigos

() Festas do Bairro e/ou da comunidade. Quais? _____

() Parque

() Cinema

() Shopping

() Shows

() Clube

() Sítio

() Restaurante

() Bailes

() Outros: Citar: _____

20) Algumas das atividades de lazer abaixo são realizadas junto com o marido ou companheiro(a)?

() Passeio em casa de parentes e amigos

() Festas do Bairro e/ou da comunidade. Quais? _____

() Parque

() Cinema

() Shopping

() Shows

() Clube

() Sítio

() Restaurante

() Bailes

() Outros: Citar: _____

21) Algumas das atividades de lazer abaixo são realizadas sozinha?

() Passeio em casa de parentes e amigos

() Festas do Bairro e/ou da comunidade. Quais? _____

() Parque

() Cinema

() Shopping

() Shows

() Clube

() Sítio

() Restaurante

() Bailes

() Outros: Citar: _____

ANEXO 3 – MODELOS DE AUTORIZAÇÕES UTILIZADOS

ANEXO 3a TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Declaro concordar com a participação da Escola Municipal

_____ situada na _____ no

bairro _____, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, na pesquisa intitulada “**GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS -Um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos(as)**”, realizada pela pesquisadora **Tânia Aretuza Ambrizi Gebara** (tel.: 3494-4595 e-mail: taniaaretuza@iq.com.br), aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, orientanda da prof.^a Dr.^a **Nilma Lino Gomes** (tel.: 3409-5323 e-mail: nilmagomes@uol.com.br), docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta investigação tem como objetivo central compreender as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas, provedoras, de famílias monoparentais e de camadas populares na relação que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas dentro e fora da escola.

Estamos cientes de que as informações e dados serão levantados a partir dos depoimentos das mulheres negras e brancas provedoras, de famílias monoparentais, originárias das camadas populares, prioritariamente da classe D, que são mães de crianças, na faixa etária compreendida entre 5/6 a 8/9 anos, ou seja, que cursam o 1º ciclo do ensino fundamental. E contará também com a participação das crianças como sujeitos da pesquisa.

O trabalho será realizado por meio de uma investigação etnográfica. O acompanhamento dos participantes será dentro da escola e em espaços não escolares, visando acompanhar o cotidiano das famílias, tais como: festas familiares, finais de semana, eventos do bairro, etc. Para tal a pesquisa contará com recursos metodológicos como a observação participante, a análise documental e as entrevistas em profundidade.

O sigilo e a privacidade dos nomes dos entrevistados e demais informações que possam vir a revelar a sua identidade serão preservados pela pesquisadora com o uso de nomes fictícios tanto para crianças, mães e para a escola.

Não serão tiradas fotos das crianças a fim de guardar a sua privacidade. As entrevistas com as crianças serão realizadas mediante o seu próprio consentimento e dos pais, mães e responsáveis de acordo com os cuidados éticos da pesquisa científica com seres humanos.

As entrevistas serão devidamente gravadas e transcritas. O(a) entrevistado terá acesso a transcrição da fita e poderá requerer a posse da mesma com o conteúdo da sua entrevista. A pesquisa não implica em nenhum desconforto para quem dela participar. Os dados serão tratados com ética pelos pesquisadores. Também estamos cientes de que a adesão à pesquisa é voluntária, podendo ser recusada a participação nesta a qualquer momento.

Autorizamos a veiculação de informações obtidas durante o trabalho de campo no texto final da tese de doutorado, principal produto desta pesquisa. Estas poderão ser utilizadas pela pesquisadora e orientadora da pesquisa para publicações na área da educação.

Estamos cientes do termo de consentimento a ser assinado pelas mães e crianças que integrarão a pesquisa, assim como dos deveres e penalidades cabíveis à pesquisadora, caso o acordo para a realização da investigação constante do mesmo não seja cumprido. Sabemos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar os pesquisadores Tânia Aretuza Ambrizi Gebara e Nilma Linos Gomes cujos contatos se encontram no início do presente documento, a referida instituição poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax (031) 3409-4592 email: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, Telefone _____, diretor(a) da escola _____ autorizo a realização da pesquisa.

ASSINATURA: _____ DATA: ___/___/___

LOCAL: _____

CARIMBO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

ANEXO 3b - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO EM PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 5/6 E 8/9 ANOS

Título do Projeto: “Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos(as)”

Pesquisadora responsável: Profª Drª Nilma Lino Gomes - e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara - e-mail: taniaaretuza@ig.com.br fone: 3494-4595

Cara responsável,

Você está sendo convidada a participar como voluntária em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas, das camadas populares, chefes de família, que não possuem companheiro morando no domicílio e a relação que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas dentro e fora da escola.

Convido-a, a colaborar nesta pesquisa, respondendo um questionário simples cujo objetivo é conhecer o perfil das famílias pesquisadas.

Esclareço que, caso você não autorize a aplicação deste questionário, respeitaremos sua decisão. A recusa não acarretará nenhuma punição a você ou a seu/sua filho(a).

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu li e entendi as informações e questões descritas no questionário.

Eu entendo que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Entendo que eu sou livre para autorizar ou não minha participação como respondente deste questionário no processo da pesquisa e que posso interromper essa participação a qualquer momento sem qualquer punição.

Eu, voluntariamente, aceito minha participação nessa pesquisa. Portanto, concordo com o que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2011.

Nome legível da participante:

Assinatura da participante:

Pesquisadora:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante (mãe ou responsável) colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2011.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br
Tel: 3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Tânia Aretuza Ambrizi Gebara
e-mail: taniaaretuza@ig.com.br

ANEXO 3c TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 5 E 6 ANOS

Título do Projeto: “Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos(as)”

Pesquisadora responsável: Profª Drª Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara

e-mail: taniaaretuza@ig.com.br fone: 3494-4595

Cara responsável:

Você e seu/sua filha(o) estão sendo convidados(as) a participar como voluntários(as) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas, das camadas populares, chefes de família, que não possuem companheiro morando no domicílio e a relação que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas dentro e fora da escola.

A pesquisa será desenvolvida em duas fases. Na primeira fase, visitaremos três escolas e pretendemos:

- 1) Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes;
- 2) Aplicar um questionário, que será respondido pelas mulheres chefes de família, para conhecer o perfil da família.

Após a aplicação do questionário inicial, serão selecionadas a escola e as famílias que mais se aproximam do perfil da pesquisa.

Caso a sua família seja selecionada, partiremos para a segunda fase da pesquisa, que tem como objetivo acompanhar a família por aproximadamente seis meses. O acompanhamento das crianças e das mulheres chefes de família será dentro da escola e em espaços não escolares, visando observar

o cotidiano das famílias, tais como: festas familiares, finais de semana, eventos do bairro, entre outros. No caso das crianças, serão acompanhadas dentro e fora da sala de aula e em espaços familiares e de convívio social.

Para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa pretendemos:

- 1) Gravar, em áudio, as falas e conversas com as crianças e as mulheres chefes de família.
- 2) Realizar observações e conversas com as crianças e mulheres chefes de família, dentro da própria escola.
- 3) Realizar observações e conversas com as crianças e mulheres chefes de família, no ambiente doméstico.
- 4) Realizar observações e entrevistas com as crianças a partir de suas produções: brincadeiras, jogos e desenhos com o objetivo de compreender os significados que as crianças atribuem à sua vivência na escola e na família.
- 5) Realizar entrevistas, gravadas em áudio, com as mulheres chefes de família para compreender sua história familiar, os arranjos familiares e a relação com as crianças e com a escola.
- 6) Analisar os documentos existentes na escola, como: ficha de matrícula da criança, registros de projetos de ensino, proposta pedagógica, dentre outros.

Esclarecemos que:

- 1) Como participantes dessa pesquisa, vocês podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 2) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para crianças e adultos.
- 3) Sua participação e de seu/sua filho(a) é voluntária. Vocês são livres para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 4) Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação e de seu/sua filho(a) no estudo.
- 5) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento do ensino e da relação família e escola, o que poderá beneficiar alunos(as) e famílias presentes e futuros.
- 6) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e de seu/sua filho(a), respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio de você e/ou da sua família. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você ou a seu/sua filho(a).
- 7) Não serão tiradas fotos das crianças a fim de guardar a sua privacidade.
- 8) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação e de seu/sua filho(a) nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa

será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, c
arteira de identidade no _____, telefone _____,
mãe ou responsável do/a _____ declaro que li
esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Tânia Aretuza Ambrizi Gebara. Entendi
as informações fornecidas e sinto-me esclarecida para autorizar a minha participação e de
meu/minha filho/a nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi
que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

ASSINATURA: _____

Mãe ou responsável

DATA: _____ de _____ de 2011.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante (mãe ou responsável) colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que a criança foi verbalmente informada sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Nilma Lino Gomes
e-mail: nilmagomes@uol.com.br
Tel: 3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável
Tânia Aretuza Ambrizi Gebara
e-mail: taniaaretuza@ig.com.br
Tel. 3494-4595

ANEXO 3d - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM IDADE ENTRE 7 E 9 ANOS

Título do Projeto: “Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos(as)”

Pesquisadora responsável: Profª Drª Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Co-responsável: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara

e-mail: taniaaretuza@ig.com.br fone: 3494-4595

Cara responsável:

Você e seu/sua filha(o) estão sendo convidados a participar como voluntários(as) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas, das camadas populares, chefes de família, que não possuem companheiro morando no domicílio e a relação que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas dentro e fora da escola.

A pesquisa será desenvolvida em duas fases. Na primeira fase, visitaremos três escolas e pretendemos:

- 3) Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes;
- 4) Aplicar um questionário, que será respondido pelas mulheres chefes de família, para conhecer o perfil da família.

Após a aplicação do questionário inicial, serão selecionadas a escola e as famílias que mais se aproximam do perfil da pesquisa.

Caso a sua família seja selecionada, partiremos para a segunda fase da pesquisa, que tem como objetivo acompanhar a família por aproximadamente seis meses. O acompanhamento das crianças e das mulheres chefes de família será dentro da escola e em espaços não escolares, visando observar o cotidiano das famílias, tais como: festas familiares, finais de semana, eventos do bairro, entre outros. No caso das crianças, serão acompanhadas dentro e fora da sala de aula e em espaços familiares e de convívio social.

Para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa pretendemos:

- 7) Gravar, em áudio, as falas e conversas com as crianças e as mulheres chefes de família.
- 8) Realizar observações e conversas com as crianças e mulheres chefes de família, dentro da própria escola.
- 9) Realizar observações e conversas com as crianças e mulheres chefes de família, no ambiente doméstico.
- 10) Realizar observações e entrevistas com as crianças a partir de suas produções: brincadeiras, jogos e desenhos com o objetivo de compreender os significados que as crianças atribuem à sua vivência na escola e na família.
- 11) Realizar entrevistas, gravadas em áudio, com as mulheres chefes de família para compreender sua história familiar, os arranjos familiares e a relação com as crianças e com a escola.
- 12) Analisar os documentos existentes na escola, como: ficha de matrícula da criança, registros de projetos de ensino, proposta pedagógica, dentre outros.

Esclarecemos que:

- 9) Como participantes dessa pesquisa, vocês podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
- 10) A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para crianças e adultos.
- 11) Sua participação e de seu/sua filho(a) é voluntária. Vocês são livres para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusarem a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- 12) Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação e de seu/sua filho(a) no estudo.
- 13) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento do ensino e da relação família e escola, o que poderá beneficiar alunos(as) e famílias presentes e futuros.
- 14) Caso você não autorize a gravação em áudio de suas falas e de seu/sua filho(a), respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio de você e/ou da sua família. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a você ou a seu/sua filho(a).
- 15) Não serão tiradas fotos das crianças a fim de guardar a sua privacidade.
- 16) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação e de seu/sua filho(a) nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, carteira de identidade no _____, telefone _____, mãe ou responsável do/a _____ declaro, que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Tânia Aretuza Ambrizi Gebara. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida para autorizar a minha participação e de meu/minha filho/a nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

ASSINATURA: _____

Mãe ou responsável

DATA: _____, _____ de _____ de 2011.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DO (A) ALUNO (A) COMO SUJEITO NA PESQUISA

“Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos(as)”

Assinatura da criança: _____

Declaro que quero participar desta pesquisa por livre e espontânea vontade, consultada e autorizada por meus pais ou responsável.

DATA: _____, _____ de _____ de 2011.

Pesquisadora:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante (mãe ou responsável) colocou da melhor maneira possível. Garanto ainda que a criança foi verbalmente informada sobre a pesquisa e que respondi quaisquer questões colocadas por ela da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Nilma Lino Gomes

e-mail:nilmagomes@uol.com.br

Tel: 3409-5325

Assinatura da Pesquisadora co-responsável

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara

e-mail:taniaaretuza@ig.com.br

Tel. 3494-4595

ANEXO 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Pesquisa: “GÊNERO, FAMÍLIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Um estudo sobre mulheres pardas provedoras e as relações que estabelecem com a educação de seus/suas filhos(as)”.

Doutoranda: Tânia Aretuza Ambrizi Gebara

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Lino Gomes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

As entrevistas, que serão gravadas e transcritas, irão se basear em um roteiro. O objetivo do roteiro é compreender as histórias familiares, os arranjos familiares onde as mulheres entrevistadas estão inseridas, a relação com as crianças e com a escola e as estratégias construídas por elas para permanências de seus/suas filhos (as) na escola. A intenção não é de conduzir de forma rígida a entrevista, mas assegurar que os principais tópicos de interesse da pesquisa sejam abordados.

As perguntas serão realizadas de forma espontânea com o objetivo de fazer com que a entrevistada se sinta a vontade e também com a intenção de esclarecer ou investigar melhor o que está sendo dito. Os eixos temáticos norteadores da entrevista serão:

Eixo 1: Condições de Vida

- 1) Nós já conversamos sobre as suas condições de vida, como mulher, trabalhadora e mãe. Se você pudesse aprofundar um pouco mais sobre a sua condição de mulher, o que você acrescentaria?
- 2) Há outras dimensões da sua vida que você acha importante, além de mulher, trabalhadora e mãe? Em caso afirmativo, fale-me um pouco sobre essas dimensões.
- 3) Qual o lugar que o lazer ocupa nas suas preocupações consigo mesma e com relação à formação das crianças?

Eixo 2: Família

- 1) O que é família para você?
- 2) Você já relatou vários aspectos sobre a sua família. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre essas experiências?
- 3) Você me contou que na sua família houve vários casamentos inter-raciais. Isso influencia na sua forma de se perceber e de perceber a identidade racial de suas crianças? Se sim, por quê? Se não, por que? Isso influencia você no preenchimento da declaração de cor da sua criança na escola?
- 4) Dentro da sua família você informou que conta com a cooperação de algumas pessoas. Se você tivesse que destacar algumas delas, quais pessoas destacaria? Qual é o tipo de apoio/cooperação que estas pessoas estabelecem com você e seus filhos?
- 5) E fora da sua família? Você destacaria alguém? Se sim, qual tipo de apoio/cooperação você destacaria?

Eixo 3: Infância/Gênero/Raça

- 1) O que você se lembra da sua infância sobre a educação dada aos homens e às mulheres? Havia diferença? Se sim, quais?
- 2) E hoje, você acha que educa os seus filhos e filhas de maneira igual ou diferente? Explique.

- 3) O que você se lembra da sua infância sobre a forma como as pessoas negras e brancas eram vistas e tratadas? Comparando com o momento atual você diria que houve mudanças? Ainda há limites? Quais?
- 4) Você se autodeclarou parda. Você sempre se viu assim? O que é ser parda para você?

Eixo 4: Educação dos(as) filhos(as)

- 1) Diga-me três aspectos da educação do(a) seu/sua filho(a) que você acha que são muito importantes. Tente colocá-los em ordem de importância. Por que escolheu esses aspectos?
- 2) Nos momentos em que estivemos juntas você sempre afirmou que as pessoas são todas iguais e que você educa as suas crianças para respeitar as outras pessoas. Fale um pouco mais sobre o que você pensa sobre igualdade entre as pessoas (negras/brancas; mulheres/homens/homossexuais/deficientes)? Você acha que somos iguais em quais aspectos? E somos diferentes em quais aspectos.
- 3) Quando você explica sobre igualdade entre as pessoas para as suas crianças no dia a dia como você procede na educação delas?
- 4) Durante as observações em campo recolhi alguns relatos sobre o tratamento desrespeitoso entre as crianças na escola devido a cor da pele. Você tem conhecimento de uma situação semelhante envolvendo seu/suas filhos/filhas? Como você dialogaria com eles a respeito desse assunto?

Eixo 4 – Educação escolar dos(as) filhos(as)

- 1) Você informou que a escola educa o seu/sua filho(a) para lidar com as questões do preconceito racial e desigualdades entre homens, mulheres e homossexuais. Quais são as formas utilizadas pela escola? E a temática da inclusão de pessoas deficientes, a escola aborda esse assunto? Se sim, como?
- 2) Quando falamos sobre as expectativas e possibilidade das crianças ingressarem no ensino superior, conversamos rapidamente sobre as cotas raciais na universidade. O que você considera como ponto positivo e negativo desta política? Em que medida você acha que essas ações contribuiriam ou não contribuiriam com a educação de suas crianças?
- 3) Você em diferentes momentos da pesquisa afirma estar satisfeita com a escola das crianças. Destaque três pontos fortes da escola. Coloque-os em ordem de importância.

- 4) Você acha que a escola tem alguns limites? Se sim, destaque alguns deles.

Eixo 5: Sonhos/Projetos de Vida

- 1) Quais sonhos ou projetos para a sua vida você considera que alcançou? Por quê? O que isso significa para você?
- 2) Quais sonhos ou projeto para a sua vida você não alcançou? Por quê? O que isso significa para você?
- 3) Você tem algum sonho ou projeto de vida para seus filhos?

Eixo 6: A pesquisa

- 1) Existe mais alguma coisa que você gostaria de me falar?
- 2) Como foi para você participar dessa pesquisa?