



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

LENIZAN PASSOS RIOS

**VISIBILIZAR PARA SOMAR: CONTRIBUIÇÕES DADAS À GESTÃO PARA O
RECONHECIMENTO DA MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR**

JACOBINA - BAHIA

2021

LENIZAN PASSOS RIOS

**VISIBILIZAR PARA SOMAR: CONTRIBUIÇÕES DADAS À GESTÃO PARA O
RECONHECIMENTO DA MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 02: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Oliveira Jatobá Leal

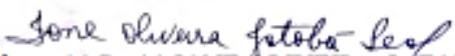
JACOBINA - BAHIA

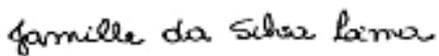
2021

FOLHA DE APROVAÇÃO
"VISIBILIZAR PARA SOMAR: CONTRIBUIÇÕES DADAS À GESTÃO PARA O
RECONHECIMENTO DA MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR"

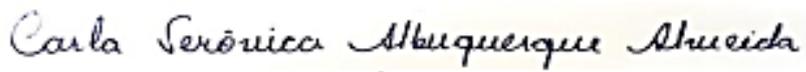
LENIZAN PASSOS RIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 30 de agosto de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr.(a) IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia


Professor(a) Dr.(a) JAMILLE DA SILVA LIMA
UNEB
Doutorado em Geografia
Universidade Estadual de Campinas


Professor(a) Dr.(a) PAULA DA LUZ GALRÃO
Univasf - UNIVASF
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia


Professor(a) Dr.(a) CARLA VERÔNICA ALBUQUERQUE ALMEIDA
Unilab - UNILAB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

À minha mãe, Marlene Passos Rios.

Resistência!

Resiliência!

Potência!

AGRADECIMENTOS

“Em tudo, dai graças [...]”

1 Ts. 5:18

Quando gratidão se tornou palavra corriqueira e amplamente utilizada em *status* de redes sociais, confesso que seu uso se tornou um pouco vazio para mim, porém, superando a efervescência do modismo, entendo que ser grato e demonstrar gratidão é o sinal do reconhecimento da importância de tudo que a vida nos proporcionou, inclusive o que não foi bom, pois, de tudo, fica o aprendizado. Minha gratidão a todos aqueles que cruzaram o meu caminho nessa conquista profissional; os que somaram e os que dificultaram o meu caminhar, aqueles que verdadeiramente acompanharam e reconheceram as lutas do meu trajeto, e até mesmo àqueles que atribuíram apenas à sorte (não a menosprezando) a alegria da minha chegada. A estes últimos, agradeço por me fazerem resiliente, pois as nossas superações surgem dos momentos de maior embate. Às que somaram, além de gratidão, ofereço a partilha da conquista.

Agradeço a Deus por tudo, pelo início, pelo trajeto, pelo fim/recomeço. Ele está no controle, Ele é sustento, e os caminhos traçados sempre estiveram sob o Seu controle.

Agradeço aos meus pais Elzo e Marlene, porque sempre deixaram claro que o que a gente aprende ninguém nos toma e por valorizar a educação mesmo não tendo tido a oportunidade de estudar na juventude; e por me fazer sentir especial, ainda que as situações da vida mostrassem o contrário. De maneira especial, agradeço a minha, porque é marca de resiliência, porque batalhou para fazer o destino dos filhos diferente do seu, por se esforçar de maneira sobre-humana para garantir que nós tivéssemos escolarização, porque valores ela sempre soube nos ofertar.

Agradeço ao meu esposo Elânio por dizer “sim” aos meus ímpetos acadêmicos, por ouvir minhas reflexões e discursos acalorados no processo de escrita e por dizer “entendi”, mesmo que muitas vezes não tivesse entendido nada. À minha filha Alana, por ser a companheira de madrugadas a dentro, compartilhando comigo também as tarefas de casa para que eu desse “conta”, e por sempre dizer “mãe, para, você não é de desistir!” quando muitas vezes essa ideia permeava meus pensamentos; e ao meu pequeno Rafael, que apesar da pouca idade sempre se mostrou tão compreensivo com o seu “tá bom, mãe!”

Agradeço também às minhas irmãs Ceíça, Tica e Bó, por sempre acreditarem e externarem a certeza no meu “sucesso”, apoiando e vibrando a cada passo. A Toinho e Zé – meus irmãos – por se alegrarem com as minhas conquistas. Vocês são eu!

Às minhas colegas de trabalho, Rita e Sdlene que, direta ou indiretamente, foram suporte e apoiaram o meu caminhar. Exemplos de mulher, mãe e profissional.

Às minhas colegas de turma e professores que, na tessitura da rede, auxiliaram o fiar. Em especial, gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ione Jatobá, que mesmo antes de vir a ser minha orientadora, me instigou a ser pesquisadora quando, numa jornada pedagógica da rede municipal de Jacobina, em 2017, falava sobre seu projeto de doutorado, o que me motivou a pensar no mestrado como uma oportunidade de aprendizagem e transformação.

Enfim, gratidão é amadurecimento, e sou grata pelas possibilidades de crescimento que me foram ofertadas neste caminhar.

Enquanto houver sol

Titãs

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança

Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol
Ainda haverá
Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho

Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde Deus colocou

Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol
Ainda haverá
Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol

Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol
Ainda haverá
Enquanto houver Sol
Enquanto houver Sol

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e realizada sob a perspectiva do método participante, propôs um estudo investigativo acerca de como ocorre a relação entre a gestão e a família dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal em Jacobina – Bahia. Tal estudo fez-se necessário mediante a constatação da importância da escola e da família, tanto na construção do conhecimento escolar quanto como garantia do princípio da gestão democrática para autonomia escolar. Somado a isso, buscamos a compreensão de como a gestão escolar percebia esta relação, e, em contrapartida, a ótica dessas famílias acerca de sua participação na escola. Conduziu-se este estudo pela observância de que a participação da família na escola, do modo como vem ocorrendo, se dá, majoritariamente, pela participação da mulher neste processo. A ancestralidade reconhece o saber feminino como essência da vida, como fonte da própria vida. E, por este viés, procurou-se, também, analisar o processo histórico-sociocultural que perpetuou a divisão sexual do trabalho, e, em consequência disso, estabeleceu a ideia de que é à mulher que cabe, exclusivamente, as obrigações com os trabalhos do lar e a responsabilização pela educação dos filhos. Neste intento, diante de tantas atribuições destinadas à mulher-mãe, e estando ciente de que é ela quem está à frente deste processo de acompanhamento escolar, ainda que de maneira (e porque é) considerada insuficiente, objetivou-se investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina poderia contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher-mãe na vida escolar dos educandos. Como resultado deste estudo, realizamos a rede de escuta e apoio, espaço para o diálogo genuíno entre gestoras e mães, a fim de que constitua, a partir desta ação inicial, um espaço consolidado para esta parceria.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Participação da Mulher-mãe; Matripotência.

ABSTRACT

This research, with a qualitative approach and carried out from the perspective of the participant method, proposed an investigative study about how the relationship between the management and the family of students in the final years of elementary school in a public school in the municipal network in Jacobina - Bahia occurs. This study was necessary due to the observation of the importance of the school and the family, both in the construction of school knowledge and as a guarantee of the principle of democratic management for school autonomy. Added to this, we sought to understand how school management perceived this relationship, and, on the other hand, the perspective of these families regarding their participation in the school. This study was conducted based on the observation that the participation of the family in the school, as it has been occurring, is mainly due to the participation of women in this process. Ancestry recognizes female knowledge as the essence of life, as the source of life itself. And, by this bias, we also sought to analyze the historical- sociocultural process that perpetuated the sexual division of labor, and, as a result, established the idea that it is the woman who is exclusively responsible for the work of the home and the responsibility for the education of the children. In this attempt, given so many attributions destined to the woman-mother, and being aware that she is the one in charge of this school monitoring process, even if in a way (and because it is) considered insufficient, the objective was to investigate how the management team of a municipal school in Jacobina could contribute to the process of recognition and valorization of the woman-mother in the students' school life. As a result of this study, we carried out the listening and support network, a space for genuine dialogue between managers and mothers, so that, from this initial action, it constitutes a consolidated space for this partnership.

KEYWORDS: School Management; Participation of Mother-Women; Matripotence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BA – Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAE – Plano de Ação Educacional

PBF – Programa Bolsa Família

REA – Rede de Escuta e Apoio

RSL – Revisão Sistemática de Literatura

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFCC – Trabalho Final de Conclusão de Curso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção da CAPES com os termos gestão escolar e mães no recorte temporal, por ano de publicação	19
Tabela 2 – Quadro de funcionários da escola pesquisada	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Minha mãe e as mães do meu bairro.....	41
Figura 2 – Cena da novela Amor de Mãe	72
Figura 3 – Retomada e reflexão das falas da 1ª roda de conversa	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. OBJETIVO GERAL.....	17
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: GESTÃO ESCOLAR E MATRIPOTÊNCIA	18
2. GESTÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA	21
2.1. FUNÇÕES DA EQUIPE GESTORA.....	24
2.2. A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA	26
3. A PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA	28
3.1. OS VÁRIOS MODOS DE PARTICIPAR	29
3.2. PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA: QUE FAMÍLIA É ESSA?.....	34
4. MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR	36
4.1. A ATUAÇÃO DA FAMÍLIA E A VISIBILIDADE FEMININA NA ESCOLA.....	37
4.2. O TRABALHO MULTIFACETADO DA MULHER/MÃE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	40
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
5.1. AS MULHERES DA PESQUISA E O SEU LUGAR DE ENCONTRO	48
5.2. O MÉTODO PARTICIPANTE NO ATO DE PESQUISAR.....	50
5.3. INSTRUMENTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	53
5.3.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	53
5.3.2. QUESTIONÁRIO	54
5.3.3. DIÁRIO DE CAMPO	56
5.3.4. RODA DE CONVERSA	57
5.4. DISPOSITIVO DE ANÁLISE	58
6. A RODA GIRA	61
6.1. COMO A EQUIPE GESTORA VÊ A PARTICIPAÇÃO DA MULHER-MÃE?.....	66
6.2. COMO AS MULHERES-MÃES COMPREENDEM A SUA PARTICIPAÇÃO.....	70
7. ARREMATES.....	83
7.1. TECENDO CONSIDERAÇÕES	86
8. REFERÊNCIAS	88

SUMÁRIO

9. APÊNDICES	98
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS MULHERES-MÃES PARTICIPANTES	99
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS GESTORAS	100
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM AS GESTORAS PÓS REA	101
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
10. ANEXO.....	107
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	108

1. INTRODUÇÃO

Filha de pais agricultores, e com uma mãe que sonhava estudar, pois fora proibida pelo seu pai quando criança, realizo com a minha escolha profissional o sonho dela: ter uma filha professora – sonho este que se tornou uma promessa de educar os filhos, feita ajoelhada no meio da roça com uma enxada na mão. Pois bem! Seu desejo tornou-se potência ao fazer não apenas de mim – a última de seus seis filhos – mas de todos eles professores. Somos quatro mulheres professoras, apaixonadas pela docência, e dois homens que, embora não exerçam a profissão, também se formaram no magistério, e vale ressaltar sua emoção ao conseguir esse feito.

Tomada pelo amor à educação que me fora passado por minha mãe desde a minha infância, a única dúvida que tive em relação à minha escolha profissional ao fim do Ensino Médio foi qual licenciatura escolher, pois a docência já estava em mim impregnada. Já em 2005, no 3º semestre do Curso de Letras com Inglês, iniciei a minha profissão docente numa escola particular de Jacobina. Em 2008, após concluir a graduação e ser aprovada em concurso público, tornei-me professora da rede pública. Todavia, posso destacar que um dos grandes momentos da minha atuação profissional e da minha vida pessoal foi ainda enquanto discente da graduação, no campus IV da Uneb, como professora do Programa Universidade para Todos, o que me proporcionou ser professora da minha mãe, uma vez que, encerrada por ela o ciclo de formação dos filhos, sendo eu a caçula e última dos seis a concluir o Ensino Médio, ela permitiu-se realizar seu próprio sonho de estudar.

Em 2017, após 9 anos na atuação enquanto docente da escola pública, tornei-me a primeira diretora eleita da Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra, na cidade de Jacobina. Nessa nova demanda de trabalho, vi, nos três últimos anos, 2017 a 2020, a escola praticamente duplicar sua quantidade de alunos, e, de todas as demandas da gestão pública, a que mais inquietava, na minha ótica de gestora escolar, era o fato de os pais pouco atuarem na vida escolar destes estudantes. Neste contexto, desde a escolha da minha profissão, sinto-me atravessada pelas histórias de alunos e de suas famílias, com suas realizações e dificuldades no percurso educacional, e vi no Mestrado, uma possibilidade de investigar, partindo, é claro, naquele momento, do que eu trazia como certeza acerca daquela situação.

No entanto, foi necessário me despir da visão de gestora, que apenas sinaliza tal situação, e colocar-me como pesquisadora, no intento de investigar as questões sociais que corroboram para este distanciamento entre a gestão e a família dos estudantes dos anos finais do Ensino

Fundamental, sobretudo demarcado pela cobrança a não (ou pouca) atuação das mães enquanto parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem; afinal, é à mulher-mãe que recaem as cobranças sobre tais questões.

Esta pesquisa surgiu inicialmente a partir das inquietações acerca da participação, ou não, dos pais na vida escolar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e sobre que consequências esta relação entre a escola e família poderia trazer para o processo de aprendizagem. Porém, tomou novos rumos a partir do contexto de pandemia que nos envolveu e continua transformando nossas vidas. Retomar toda a minha trajetória pessoal e profissional, fez-me repensar os caminhos que me trouxeram até aqui, e para além disso, fizeram-me ressignificar a participação e a influência da minha mãe em todo o meu percurso, levando-me a questionar por que, apenas agora, coloco em evidência a sua potência enquanto pilar da minha formação. Ponderando esta questão, tão particular para mim, entendo a necessidade de não apenas questionar o aspecto da participação familiar anteriormente pensado, mas lançar um olhar mais específico e cuidadoso sobre a mulher-mãe nessa relação com a escola.

Notadamente, falar da relação família/escola não é algo propriamente novo. Assim como não o é a confirmação da necessidade da atuação de ambas para o bom desenvolvimento dos estudantes no processo ensino/aprendizagem. Partindo do reconhecimento dessa importância, e diante do contexto cada vez mais complexo, próprio da contemporaneidade e da diversificação de “modelos” familiares, procuraremos refletir a participação da mulher-mãe na vida escolar, e sob que perspectiva se dá (ou não) essa participação.

Cada vez mais atuantes na sociedade, e ainda assim subjugadas, a mulher exerce hoje múltiplas funções; trabalhando fora e expandindo seu trabalho na realização das tarefas domésticas, cuida dos filhos, assume muitas vezes sozinha a responsabilidade pela criação deles, e ainda viu-se, neste novo cenário pandêmico, na função de acompanhar os filhos nas tarefas escolares, sem nenhuma formação específica, ou mesmo sem o conhecimento necessário, uma vez que muitas, sendo mulheres-mães, relegaram sua própria formação ao assumirem a responsabilidade de uma família. Nesta contenda, e hoje atuando na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na Diretoria de Ensino e Apoio Pedagógico, me vejo e me coloco também enquanto mulher, mãe, profissional, pesquisadora, e que implicações este meu lugar de fala pode ter em meu percurso, dadas as dificuldades que essa intersecção de papéis acarreta ao meu fazer científico.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: Na primeira seção teórica, trazemos um panorama acerca da gestão escolar da rede pública, abordando também as funções e apresentação da equipe gestora da escola. A seguir, tratamos da parceria entre a família e a escola, partindo da discussão sobre os sentidos de participar e da atuação da família. Finalizando as seções teóricas, apresentamos e discutimos a Matripotência, discorrendo sobre seu conceito e abarcando a sua relação com este estudo, trazendo ainda a ancestralidade como paradigma de pesquisa. A seção seguinte trará o percurso metodológico da pesquisa, com seus dispositivos de aplicação e de análise dos resultados. Na sequência, apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação da pesquisa, discorrendo acerca das rodas de conversa. Para encerrar, a seção dos arremates apresenta as (in) conclusões do estudo e a continuidade das ações previstas a partir de sua realização.

No entanto, para que todo esse trabalho fosse desenvolvido, partimos da seguinte pergunta de pesquisa:

Como a equipe gestora pode contribuir para potencializar o reconhecimento e a valorização da mulher-mãe na vida escolar de seus filhos?

1.1 . OBJETIVO GERAL

Visando responder à questão central desta pesquisa, tivemos como objetivo geral: Investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina pode contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher mãe na vida escolar dos educandos.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para nos auxiliar na busca do alcance ao objetivo geral, contamos com os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a equipe gestora percebe a participação da mulher-mãe na vida escolar dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma Escola municipal de Jacobina;
- Investigar as causas apontadas pelas mulheres-mães como justificativas para a ausência na escola;
- Relacionar o contexto social com a atuação da mulher-mãe na vida escolar;

- Estabelecer, coletivamente, estratégias que venham a possibilitar e fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, por meio da participação da mulher-mãe.

1.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: GESTÃO ESCOLAR E MATRIPOTÊNCIA

No intento de averiguar como a relação entre a gestão escolar e a participação da mulher-mãe vem sendo apresentada nas pesquisas dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no repositório da CAPES, realizou-se, a nível de refacção, um mapeamento das produções registradas no Banco de Teses da CAPES em dezembro de 2020.

A necessidade dessa refacção se deu em razão da primeira revisão sistemática de literatura relacionada a esta pesquisa ter sido realizada na perspectiva de se conhecer os trabalhos que atrelavam a gestão escolar à relação familiar, para compreensão dessa relação ou falta dela, assim compreendiam enquanto *strings* de busca os termos “*Gestão Escolar*” AND “*familia*” NOT “*educação infantil*” AND “*aprendizagem*”, limitando o período de 2014 a 2019. Dessa primeira RSL, e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, dez trabalhos foram selecionados e analisados para esta RSL – 7 dissertações e 1 artigo e 2 TFCC – apenas duas dissertações resultaram de um mestrado profissional, 5 dessas produções foram publicadas entre 2014 e 2015, e outras 5 entre 2017 e 2019, sendo, portanto, consideradas recentes.

Após a realização dos estudos encontrados acerca da parceria entre gestão e família para a promoção da melhoria da aprendizagem, evidenciamos aspectos relevantes ao nosso trabalho e verificamos também algumas lacunas acerca da questão, abaixo elencadas:

- Boa parte da discussão centrava-se em valorizar a importância da parceria escola e família, evidenciando os papéis de cada um;
- Quando analisamos esta relação no âmbito da adolescência, a ênfase é dada ao Ensino Médio;
- As ações discutidas, em sua maioria, revelam a intenção da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que não significa, necessariamente, participação na escola;
- Ainda se percebe, na apreciação dos trabalhos, uma tendência à culpabilidade e não ao transformar deste cenário de afastamento familiar ou de investigação para as razões disto.

No decorrer do trajeto desta pesquisadora, fomos sendo conduzidos a questões outras acerca da problemática. Emergiram, enquanto aspectos essenciais da pesquisa, a relação da equipe gestora do nosso lócus – também representada por mulheres – com as mulheres-mães, e não, de maneira geral, como ela se dá com a família.

Assim, dada essa nova necessidade, iniciou-se a pesquisa, sem aplicação de nenhum filtro, pelas categorias (expressão exata) “gestão escolar” e “mães”, resultando em 10 publicações com esses novos descritores, datados de 2008 a 2020. No entanto, para que continuássemos a nossa revisão, aplicamos o recorte temporal, limitando a busca para produções que houvessem sido publicadas entre 2016 e 2020. Assim, nessa nova demarcação, os resultados foram reduzidos para 04 publicações, abaixo especificadas:

Tabela 1 - Produção da CAPES com os termos “gestão escolar” e “mães” no recorte temporal, por ano de publicação

Ano	Tipo	Título
2017	Mestrado Profissional	Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas
2017	Mestrado Profissional	Sentidos de participação para escola e famílias na educação dos adolescentes: elementos para a atuação da equipe gestora
2018	Mestrado em Educação	Projovem urbano: avanços e limites de uma experiência no campo da Eja em Tabuleiro do Norte CE
2020	Mestrado em Educação	A participação de mulheres no conselho gestor de um Centro Educacional Unificado da cidade de São Paulo: Motivações, experiências e aprendizados

Fonte dos dados: catálogo de teses da CAPES (2020).

A este cenário, acrescentamos um termo essencial aos novos rumos tomados pela nossa pesquisa, “matripotência”, e o resultado da busca foi 0 (zero). Assim, ainda que não contemplando todos os aspectos relevantes, iniciamos a análise dos 04 trabalhos encontrados na busca anterior, sem o acréscimo da categoria *matripotência*, e após passar por uma seleção primária – com a análise do título, resumos e palavras-chave – apenas 02 produções continuaram em nosso campo de interesse, sobre as quais apresentamos uma breve síntese:

Título 1: Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas

Autor: Fernanda Gurgel Bernardi de Oliveira

Objetivos: Descrever a relação da gestão escolar com a família na escola investigada, analisar as consequências de um possível distanciamento entre elas e propor o desenvolvimento de programas que estreitem a relação família – escola, a fim de que essa problemática possa ser solucionada.

Resultados: Foi possível construir um Plano de Ação Educacional (PAE) e sugerir ações que viabilizassem a efetivação da gestão democrática e participativa, bem como a aproximação da família com a escola, considerando que, a partir dessas ações, pode haver melhoria da qualidade da educação.

Título 2: Sentidos de participação para escola e famílias na educação dos adolescentes: elementos para a atuação da equipe gestora

Autor: Carlos Alberto Costa da Silva

Objetivo: Identificar os sentidos de participação para escola e famílias dos adolescentes.

Resultados: Na perspectiva sociopolítica, é possível confirmar que a escola e as relações sociais estabelecidas em seu interior – porque é um produto da cultura escolar – conduzem o comportamento do indivíduo.

Apesar de apresentarem certa similaridade ao que nos propomos nesta pesquisa em relação à temática, nenhuma das produções apresentadas versa acerca dessa relação sob a ótica da mulher-mãe, tampouco reconhece a matripotência enquanto potencializadora de uma gestão participativa. Aqui, vislumbramos, então, um ineditismo neste estudo.

2. GESTÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA

“Administrar é gerir o mundo que nos cerca, mas ser Diretor(a) Escolar é saber gerir o mundo que somos.” (Marilene Amaral Branquinho)

Gerir a educação pública é trabalho árduo e desafiador. São muitos os estudos dedicados a esta área, que se fundamentam sobretudo no princípio da participação democrática e da autonomia da escola. Existe um conjunto legal e normativo que representa um aparato para a gestão e a organização escolar, orientando as redes de ensino sob a ênfase da democracia desde a LDB 9394/1996, que, de maneira bem sucinta, afirma que a oferta da educação básica pelas instituições públicas deve estar pautada na gestão democrática. No entanto, esse processo de redemocratização, pode ser encarado, muitas vezes, como apenas um compilado de normas burocráticas que nem sempre condizem com a realidade. Afinal, muitas foram as questões não abarcadas ou citadas pela Lei, como a regulamentação da eleição para gestores escolares, pilar do princípio democrático, conforme nos traz Martins (2011):

Nesse sentido, todos os mecanismos que pudessem ampliar o exercício da autonomia bem como as formas de participação da comunidade no âmbito escolar foram regulamentadas pela LDB 9394/1996, gerando um processo ambivalente: instituindo princípios democráticos e simultaneamente engessando as possibilidades de ampliação da autonomia escolar. A referida Lei estabeleceu apenas duas diretrizes essenciais: a participação da comunidade e dos profissionais da educação nos conselhos escolares (ou equivalentes) e na elaboração do projeto pedagógico, bem como a promoção de graus de autonomia nas unidades escolares, remetendo aos sistemas de ensino a regulamentação própria para sua concretização (MARTINS, 2011, p. 36).

A percepção de gestão democrática e autonomia escolar, fundamentais para o trabalho gestor atualmente, advém de um movimento internacional que entende que a escola – e todos os seus elementos constituintes – não são padronizados, logo não podem nem devem ser geridas por um modelo padrão e centralizador. De acordo com Luck (2013), essa descentralização parte do entendimento de que, apresentando características diferentes, as escolas apresentam demandas distintas que podem não ser atendidas da maneira, e no tempo necessário, caso as decisões sobre elas sejam tomadas de maneira centralizada; do mesmo modo, por se tratar de um “organismo vivo”, a dinamicidade de uma escola e suas demandas não poderiam ser de

imediatas atendidas por uma administração centralizada. Assim, para Luck (2013):

...há três ordens de entendimento na proposição de descentralização: a) uma de natureza operacional, que aponta para uma solução para os grandes sistemas de ensino, que falham por não poderem diretamente gerir as condições operacionais do ensino; b) outra de caráter social, que reconhece a importância da dinâmica social da escola, com uma cultura própria e, portanto, demandando decisões locais e imediatas ao seu processo, a fim de promover o melhor encaminhamento do processo educacional; c) mais outra ainda, de caráter político, que entende o processo educacional como formativo, demandando para a formação democrática e criação de ambiente democrático (LUCK, 2013. p. 42).

Em nosso município, consta no regimento escolar das unidades escolares integrantes do sistema público municipal de ensino de Jacobina - Bahia (2016), no que tange à gestão escolar, o seguinte:

- A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Município de Jacobina, cuja finalidade é garantir a centralidade de unidade escolar no sistema e o caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:
 - I. participação da comunidade escolar na definição, na implementação e no acompanhamento de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e participação na eleição de Diretor e Vice-Diretor da unidade escolar;
 - II. respeito à pluralidade, à diversidade, à laicidade da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Município de Jacobina;
 - III. autonomia das unidades escolares, nos aspectos pedagógico, administrativo e da gestão financeira nos termos da legislação.
 - IV. transparência da gestão da Rede Pública de Ensino do Município de Jacobina, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro;
 - V. garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, da formação para o exercício da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho;
 - VI. democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
 - VII. valorização do profissional da educação.

Evidenciamos que, em Jacobina, há uma regulamentação em relação aos princípios da gestão democrática e da autonomia escolar em consonância com o que determina as instâncias legais superiores, inclusive, aqui, com a aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Básica do Município de Jacobina, ocorrida em 2013, fica regulamentada a eleição direta para a escolha dos gestores escolares da rede municipal, com representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, evidenciando também, ao menos que de maneira legal, o princípio da autonomia escolar.

Dadas estas condições aos gestores da rede municipal, é de se esperar que estes, embasados legalmente, tenham condições para agir autonomamente, subsidiados pela sua comunidade escolar. É importante ressaltar que autonomia não deve ser entendida como desconhecimento ou desvinculação das normas que precisam reger a prática gestora, mas sim, justamente, conhecê-las para dar subsídio às tomadas de decisão de maneira coerente e legal, contextualizando com as demandas específicas da comunidade escolar, no processo de construção de sua identidade, em que a participação de todos é pilar para que a escola seja autônoma. Ressaltamos a necessidade de atrelar à prática gestora, a busca pela participação coletiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, compreendendo o princípio de autonomia em consonância com Yamashita (2009):

A autonomia se constrói com probidade política, pedagógica, intelectual e financeira. Respeitar aos órgãos superiores e reivindicar uma voz autônoma para que o processo pedagógico escolar seja construído na interação escola-sociedade. Desta forma, podemos depreender a importância da participação da sociedade no processo de autonomia. Para que a escola consiga ter esta voz, é necessária a mobilização ativa dos pais e alunos, inclusive, participando das decisões. Essa interação tem como objetivo principal ouvir a sociedade e entender quais as principais necessidades, e, com isso, fazer com que a escola busque uma educação responsiva e que atenda as carências daquela comunidade. A autonomia é então essa via de mão-dupla, de mútua cooperação entre gestores e sociedade (YAMASHITA, 2009).

Assim, entendemos a gestão escolar da rede pública numa perspectiva abrangente, sobretudo advinda da ampliação do conceito de administração que fora tão relacionado ao trabalho do gestor durante décadas. Nesse sentido de abrangência, conforme nos traz Luck (2011), a gestão educacional precisa estar compromissada com “os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (...) de participação e compartilhamento (...), autocontrole (...) e transparência (...)”.

2.1. FUNÇÕES DA EQUIPE GESTORA

O trabalho desenvolvido pelo gestor, como representante legal da escola, é indispensável para o desenvolvimento desta. Gerir uma escola pública requer conhecimento e habilidade técnica. O gestor precisa ser conhecedor de uma gama de informações, principalmente legais, que regem e norteiam seu trabalho, tanto no que diz respeito aos aspectos técnico-administrativos – “funcionamento da escola, planejamento, organização, organização e controle dos recursos financeiros, materiais, infraestrutura, supervisão e orientação de todas as pessoas a quem delega responsabilidade na escola, mediar conflitos, tomar decisão” (Leal, 2018), como aos que concernem ao aspecto pedagógico, e em instância superior, já são apontados na LDB:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. (...) VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (...) II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Uma vez cientes e embasados legalmente, os gestores das escolas públicas municipais precisam valer-se da sua posição de eleito pela comunidade escolar, e fazer jus a tal escolha, desempenhando seu trabalho no intento de melhorar a realidade educacional, assim, é preciso transformar o grupo de pessoas que compõem a escola em uma equipe, atuando como articulador das ações de todos os segmentos, através do respeito mútuo, sensibilização dos envolvidos no processo educacional, com a intenção de alcançar aquela que deve ser a sua principal meta: o sucesso escolar. Neste sentido, de acordo com Freire,

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos

é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático. (Freire, in: AGUIAR, 1999, p.115)

Ainda acerca da função do diretor escolar, e de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi,

O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos sociais e políticos, em uma sociedade concreta (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.453)

Permeado de funções, endossadas a partir da análise do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Básica do Município de Jacobina (2013) e do Regimento Unificado das Escolas que compõem a rede municipal (2016), no que tange às imputações dos diretores das escolas públicas municipais, é evidente a comprovação das inúmeras funções incorporadas a estes profissionais. Neste último documento, “consta das seguintes atribuições de gestão: atribuições de caráter pedagógico, administrativo, financeiro e de articulação com a família e a comunidade.” (LEAL, 2018).

Todas essas esferas, no regimento unificado das escolas públicas de Jacobina, apresenta um esmiuçado de atividades pertinentes a cada um desses aspectos, bem como é acrescida das atribuições dos vice-diretores: I. substituir o diretor em sua falta e nos seus impedimentos eventuais; II. Assessorar o diretor no gerenciamento do funcionamento da unidade escolar, compartilhando com o mesmo das atribuições dispostas neste Regimento e zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais; III. Exercer as atividades de apoio administrativo-financeiro; IV. Acompanhar o desenvolvimento das tarefas da secretaria escolar e dos servidores administrativos; V. Controlar a frequência do corpo docente e técnico-administrativo, encaminhando relatório ao diretor para as providências; VI. Zelar pela manutenção e limpeza da unidade escolar no seu turno; VII. Supervisionar e controlar os serviços de reprografia e digitação; VIII. Responsabilizar-se pelo funcionamento do turno a que foi designado; e IX. Executar, além daquelas previstas neste regimento, outras atribuições correlatas e afins determinadas pela direção.

Em consonância com o que explicitam os documentos acima mencionados, a rotina de trabalho dos gestores públicos municipais de Jacobina é repleta de ações que advém de todas estas instâncias de trabalho, ora realizadas com autonomia e propriedade, ora subjugadas à

insegurança e/ou falta de (in) formação e condições de trabalho que, por vezes, demandam outros setores para sua concretização.

É perceptível o quão multifacetado é o universo de atribuições do gestor escolar, no entanto sem que ele esteja efetivamente preparado e disposto para realizar tais ações, seu trabalho recairá na mesmice de outrora, inviabilizando que ele, como principal incentivador da comunidade escolar, colabore para o sucesso da mesma. Para Boccia (2011), ainda que não demonstrem convicção em suas falas e ações, ou demonstrem claramente o que querem, o papel desempenhado pelo gestor escolar é marcante para a escola, pois essa não é uma função aleatória, o trabalho do gestor exige uma ação/reflexão de caráter social e político.

2.2. A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

A transição do processo de escolha dos dirigentes escolares municipais de Jacobina ocorreu há, relativamente, pouco tempo. Durante décadas, a escolha dos diretores das escolas era realizada por recomendação do gestor municipal e, geralmente, indicava-se alguém que nem ao menos fazia parte do universo da escola, de acordo com escolhas políticas partidárias. Assim, os diretores escolares desempenhavam uma função centralizada na tomada de decisões individuais, pautados excessivamente no aspecto administrativo, sem uma preocupação latente e essencial no campo pedagógico, adotando uma postura muito mais fiscalizadora que gerenciadora sobre as demandas físicas e humanas da escola.

Apenas em 2013, com a garantia do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Básica do Município de Jacobina, o processo de escolha dos gestores das escolas da rede pública deste município passou a ser realizado de maneira democrática, por eleição direta, tendo como aptos a votar representantes do segmento de professores e demais servidores da escola, pais e alunos com idade igual ou superior a 12 anos. No ano em que se iniciou tal forma de escolha, muitas escolas da rede pública municipal não formaram chapa para o processo de eleição, evidenciando resquícios da enraizada prática de indicação até então vigente, e permaneceram, pelos três anos subsequentes com diretores indicados.

A escola onde nossa pesquisa se desenvolveu foi uma dessas em que não houve eleição direta para a escolha dos gestores escolares no 1º ano em que se deu esse processo. Manteve-se como gestora, de 2014 a 2016, a então diretora anteriormente indicada pelo prefeito municipal, bem como os vice-diretores que compunham a equipe gestora. Em 2016, findando o prazo estipulado para o mandato da gestão escolar, o processo de eleição foi realizado por quase

totalidade das escolas da rede municipal. A 2ª realização do processo eletivo para gestores escolares ocorreu em 2016, para mandato entre 2017 e 2019. Com a inscrição de uma única chapa, essa comunidade escolar elegeu uma diretora e duas vice- diretoras, conforme estabelecido pelo Plano, de acordo com o porte médio da escola, ainda que com funcionamento nos três turnos.

De maneira geral, acerca do município, os gestores escolares atuais pertencem à rede municipal de ensino e, aspecto ainda mais relevante, fazem parte da comunidade escolar que dirigem. Uma parte destes gestores debutou em tal função; outra – significativa – partilha a experiência de ter gerido as escolas como indicados políticos e, agora, como eleitos pela comunidade escolar. A partir desta nova percepção de escolha dos gestores escolares, estes depararam-se com muitas e novas atribuições para a função, aliadas às demandas e especificidades de cada comunidade na qual a escola está inserida.

Em 2019, a comunidade escolar onde se desenvolveu a nossa pesquisa, reelegeu a sua equipe gestora, sendo esta acrescida por uma vice-diretora, em virtude da elevação para grande porte, por ultrapassar o número de setecentos alunos matriculados. Embora possua um quadro com mais de 50 funcionários, e um número significativo destes aptos à candidatura, houve apenas uma única chapa inscrita para concorrer no processo eletivo em 2019 também. Chapa esta, formada unicamente por mulheres, professoras, lotadas na unidade de ensino, com formações acadêmicas em Letras/Inglês, Pedagogia, Ciências e Geografia, e, conforme pré-requisito para investir na candidatura, possuem curso de aperfeiçoamento em gestão escolar.

À exceção da diretora, que atua 40h integralmente na função gestora, operando nos turnos matutino, vespertino e noturno, os três vice-diretores atuam na função gestora no período correspondente a 20h de trabalho, sendo cada um deles responsável por um turno de ensino – matutino, vespertino e noturno, e desempenham a função docente nas demais 20h.

3. A PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA

“A educação não pode ser delegada somente à escola. Aluno é transitório. Filho é para sempre.” (Içami Tiba)

Quando pensamos em participação da família na escola, pensamos, quase que automaticamente, na família da criança de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participando nas festinhas temáticas (dia das mães, dos pais, da família, encerramento do ano letivo...) ou, de maneira menos frequente, nas tradicionais reuniões de pais e mestres. Não obstante deste direcionamento, é preciso esclarecermos que, ao voltarmos nossa percepção para alunos que não pertencem à Educação Infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma limitação ainda maior para esta interação família/escola.

A participação – ou ausência – da família, especialmente nas escolas que contemplam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, em que os alunos se encontram, majoritariamente, entre os 11 e 15 anos, é uma das maiores inquietações para gestores e também docentes das escolas públicas. A repetição corriqueira – nem por isso inválida – de que a família não quer participar é senso comum entre gestores, e discurso utilizado para justificar o insucesso escolar, no que tange às contribuições que deveriam ser ofertadas pela família aos educandos. É salutar explicitarmos a necessidade dessa participação na escola, sobretudo na contemporaneidade, em que o dinamismo do contexto social incide diretamente sobre a realidade escolar, uma vez que desta parceria ocorre o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, garantindo a qualidade da educação.

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança (Lopes, in ARAÚJO, 2017, p. 11).

Por isso, mais que sob o caráter acusatório, a participação – ou ausência dela – da família na escola precisa ser analisada sem pré-julgamentos ou suposições rasas. Abandonar a ideia de culpabilidade, e direcionar os esforços no estabelecimento da parceria. Por mais que se reconheça a importância desta parceria, o que muitas vezes se evidencia é uma relação conflituosa, acusatória, imposta. Muitos pais apenas comparecem à escola quando convocados

pela gestão para resolver problemas disciplinares ou de mau rendimento, e só o fazem em última instância. Já a escola, com frequência, acusa os pais de não fazerem seu papel no estabelecimento dessa parceria, negligenciando, até mesmo, o acompanhamento do dever de casa.

Ainda neste intento, com relação à participação ou não dos pais nas atividades da escola Szymanski (2003, p. 68) afirma que [...] sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento.

Destarte, embora se possa compreender as possíveis razões para esta ausência na escola, não se pode desconsiderar a necessidade do estabelecimento dessa parceria, tampouco deixar de evidenciar a responsabilidade que os pais têm, fundamentadas legalmente pela Constituição Federal brasileira, LDB e o ECA.

Na Constituição Federal, o direito à educação é assegurado a todo cidadão brasileiro, sendo ainda, no artigo 205, posta como dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988). Há ainda, na Constituição Federal, artigo 208, a afirmação de que, apenas assegurando “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, o dever do estado com a educação será efetivado, ainda posto ser a família responsável pela matrícula, e a escola e a família responsáveis pelo acompanhamento da frequência escolar. Com a LDB 9395/1996, já apresentada neste trabalho, vemos a necessidade da educação participativa, num processo de gestão democrática e autonomia escolar, que ressalta a participação dos pais enquanto atores da comunidade escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069/90), quando dispõe sobre o direito à educação, traz em seu parágrafo único do artigo 53, que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, ao que podemos evidenciar tanto o direito quanto o dever da atuação da família em cooperação com a escola.

3.1. OS VÁRIOS MODOS DE PARTICIPAR

É inegável a necessidade da participação familiar na escola, no intuito de acompanhar e agir sobre/com os educandos. Mas, afinal, de que forma participação estamos falando?

A integração da sociedade nos processos de tomada de decisão acerca da gestão de políticas públicas vem ocorrendo gradativamente, numa tentativa de tornar mais acessível, autônoma e democrática a resolução de demandas. A participação social, numa perspectiva mais abrangente, pode ser compreendida como uma atuação sistematizada, de diferentes

setores da sociedade, para a resolução de demandas coletivas no intuito de promover o bem comum. Ainda sobre estes aspectos, é importante salientar que, neste viés, a participação se consolida também como uma forma de fazer valer o direito de decidir sobre algo que diz respeito ao contexto do cidadão.

A participação, de acordo com Gohn (2003), pode ser conceituada, historicamente, de cinco maneiras, a saber:

- a. *A participação liberal* reflete o desejo de reformar a estrutura da democracia representativa ampliando os canais de informação aos cidadãos de forma que eles possam manifestar as preferências antes que as decisões sejam tomadas. Seria, portanto, um instrumento para buscar a satisfação das necessidades dessa sociedade de iguais.
- b. *A participação autoritária* infere sobre a integração e controle social da sociedade e da política através de ações direcionadas de cima para baixo. A sociedade civil é cooptada por meio de programas pensados estrategicamente para diluir os conflitos sociais.
- c. *A participação revolucionária* representa-se por coletivos organizados em busca de uma autonomia da divisão do poder político, contra as relações de dominação.
- d. *A participação democrática* se fundamenta a partir da soberania popular e da participação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Seu princípio básico é a delegação do poder de representação e o sistema representativo via processo eleitoral é o critério supremo de organização dos indivíduos.
- e. Por fim, a *participação democrática radical* é uma espécie de fusão entre os modelos de participação democrática e revolucionária. Teóricos e ativistas que não acreditam na democracia representativa como um modelo concretamente democrático, propõem sua substituição por um modelo de democracia participativa que fortaleça a sociedade civil para a construção de uma nova realidade social. (GOHN, 2003)

Os modelos apresentados por Gohn sugerem modos distintos, de acordo com o nível de envolvimento, de participação social nos processos de decisão sobre políticas públicas, levando-nos à compreensão de que, não necessariamente, participar significa agir sobre/para a transformação social.

Numa outra vertente, que não se embasa no nível de participação, mas de cunho ideológico, Sayago (2000), classifica a participação de seis formas diferentes:

- a. participação Individual: quando o indivíduo toma sua decisão de forma individual e de livre escolha;
- b. participação Coletiva: quando as decisões são tomadas de forma coletiva;
- c. participação Passiva: quando o indivíduo se comporta de modo desejado, sem interferir no processo;
- d. participação Ativa: quando os sujeitos assumem o compromisso da luta e da conquista para alcançar os seus objetivos, de forma coletiva e solidária;
- e. participação Voluntária: quando de forma espontânea, um grupo se junta para resolver problemas imediatos; e,
- f. participação Instrumental: quando as mobilizações são feitas com o propósito de conquistar posição ou poder. As mobilizações são dirigidas por organizações

externas traçamos objetivos anteriormente. A população é incluída, mas as suas opiniões e decisões são excluídas. (SAYAGO, 2000)

Nesta proposição de Doris Sayago, o fator classificatório para diferenciar os modos de participação é a maneira como o indivíduo se posiciona sobre a/na tomada de decisões. Ainda em consonância com a autora, o que motiva o indivíduo a buscar uma participação mais concreta é a real possibilidade de sugerir e decidir sobre demandas que o afetam.

Vale ressaltar que a efetivação da participação social não deve associada a uma ruptura nas estruturas de poder, como nos subsidia Martins (2011):

Nesse contexto de organização da produção e da vida, a participação no âmbito das organizações adquiriu várias características e, dentre elas, pode-se citar: a participação conflitual, a participação funcional e a participação administrativa.

Nessa perspectiva, a influência da participação de atores nas decisões de empresas e/ou nas decisões sociais e políticas não implica, necessariamente, numa ruptura nas estruturas de poder, mas sim, na possibilidade de mecanismos que distribuem o poder. (MARTINS, 2011, p. 38/39)

De maneira mais particular, ao tratar especificamente da participação no contexto escolar, validada, inclusive, pelos subsídios legais que orientam e regulamentam a participação coletiva na gestão democrática, é salutar o destaque da importância de todos na gestão do espaço público, deste modo, é a participação efetiva e eficaz, a maneira possível de partilhar as responsabilidades e garantir a democracia e autonomia da comunidade escolar na tomada de decisões. Para Libâneo (2013),

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO, 2013, p.117).

Sob a luz desses sentidos de participar, entendemos que, para a escola, a participação efetiva se dá quando toda a comunidade escolar tem assegurado o direito à participação, e entende quão fundamental é o usufruto deste direito. Para tanto, as pessoas precisam conhecer o funcionamento da estrutura escolar, sendo a escola um espaço também de ampliação desse conhecimento. Ao gestor, neste intento, cabem algumas ações no sentido de promover a interação fundamentada no diálogo, ouvir, refletir, trocar, experienciar, aprender, pois somente com a partilha e a abertura à comunidade é que a coletividade ganha força, como nos afirmam Monteiro e Mota (2013):

A atual tendência social de formação de redes privilegia formas mais horizontais de organização, criando mais espaços e demanda por conectividade, acesso e participação. Como resultado, a gestão precisa agregar novos conceitos e instrumentos, com maior ênfase em capacidades e funções relacionais: dialogar, mediar, articular e coordenar. (Monteiro e Mota, 2013, p. 228)

Um fator essencial para que se promova e busque a participação é o planejamento. Para Gandin (2001), a relevância do planejamento participativo não advém do fato de ele estimular a participação das pessoas, uma vez que isso já ocorre em basicamente todos os processos de planejamento, ainda que possa ser utilizada como forma de ilusão; para o autor, o que demarca, factualmente, planejamento participativo é a tendência à ação, para intervenção da realidade, através de ferramentas propostas. Assim sendo, Gandin enfatiza os aspectos que distinguem o planejamento participativo de outras correntes:

- a) Ele foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social. Tais entidades, incluindo aqui governos e seus diversos órgãos, não dispunham de ferramenta adequada para organizar seus processos de intervenção na realidade e vão, aos poucos, aproveitando-se do que o Planejamento Participativo lhes oferece para isto. Na América do Sul têm sido as escolas as instituições que mais utilizaram esta ferramenta para organizar seus processos de construção da prática escolar com um sentido de contribuir para a construção das pessoas e das estruturas sociais. Também redes de ensino oficial, sobretudo as ligadas aos municípios foram beneficiadas com a aplicação de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos gestados dentro do Planejamento Participativo.
- b) Ele parte da verificação de que não existe participação real em nossas sociedades, isto é, de que há pessoas e grupos dentro delas que não podem dispor dos recursos necessários ao seu mínimo bem-estar. Mais do que isto: parte da clareza de que isto é consequência da organização estrutural injusta destas mesmas sociedades.
- c) Propõe-se, por isto, como ferramenta para que as instituições, grupos e movimentos que para isto existirem, e, obviamente, para os governos e seus órgãos, porque para isto existem, possam ter uma ação e um ser direcionados a influir na construção externa da realidade, ou seja, a serem, eles mesmos, apenas meios para a busca de fins sociais maiores.
- d) Como consequência, constrói um conjunto de conceitos, de modelos, de técnicas e de instrumentos que permitam utilizar processos científicos e ideológicos e organizar a participação para intervir na realidade, na direção conjuntamente estabelecida. (GANDIN, 2001, p.82/83)

Em pesquisa realizada em escolas municipais de Salvador-Bahia, Leal *et al* (2015), ao perguntar aos gestores escolares acerca das justificativas das famílias para as ausências na participação das atividades realizadas pela escola, os mesmos informam que as principais justificativas são: falta de tempo; os alunos estarem sob a guarda de avós que justificam não poder acompanhar a vida dos mesmos; horário da reunião coincidir com o horário de trabalho; possuir filhos menores e não ter com quem deixar; não tiveram conhecimento da reunião. Os gestores entrevistados reconhecem a importância da participação da família para que tenham ciência da vida escolar de seus filhos, entretanto relatam que o horário dos eventos e, das

reuniões, principalmente, não podem contemplar a todos, uma vez que priorizam a disponibilidade dos profissionais que já estão na escola, no horário de funcionamento regular, visto que nem todas as escolas funcionam no turno noturno, apontado como a melhor opção de horário para participação de um número maior de familiares.

Assim, cabe o questionamento de como tem ocorrido esse convite – ou mais adequadamente denominado convocação – para a presença dos pais na escola. Pode-se afirmar que de uma maneira sistematizada, ordinariamente, as escolas convidam a família a participar das reuniões de pais e mestres, que se dão normalmente ao final de cada unidade letiva. Para além desse momento de encontro coletivo, o que normalmente se vê como convite para a participação familiar por parte da escola é a convocação da família para se discutir algum problema relacionado ao baixo rendimento ou à indisciplina. Numa constatação simples, a participação da família na escola está associada à ideia de problema a resolver, logo, por esta associação comum, já se traduz em um momento de insatisfação.

Dessa forma, para o sentido de participação que se aproxime do ideal à escola, convém que se busque aproximar da organização proposta pelo planejamento participativo, no entendimento de que família, escola e toda a comunidade devem assumir o processo educativo de maneira conjunta, pautada na efetiva participação de todos os sujeitos, tornando a escola um espaço dinâmico de construção coletiva dos saberes e palco verdadeiramente democrático de tomada de decisões, não apenas que a escola seja o palco para onde a família seja convidada, apenas, para discutir problemas relacionados aos filhos.

3.2. PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA ESCOLA: QUE FAMÍLIA É ESSA?

Quando se trata de participação familiar na escola é preciso pensarmos de maneira mais pontual – ainda que não nos aprofundemos em tais questões neste trabalho – ao menos, em dois aspectos: a diversidade de “modelos” de constituição das famílias e os diferentes contextos sociais familiares.

A família é tida como o primeiro pilar formador do indivíduo, é a instituição na qual cada sujeito inicia seu processo de socialização; logo, a ela é atribuída a função de transmitir valores, concepções ideológicas, crenças, que deverão fundamentar a formação do sujeito. Em consonância com Bock, Furtado e Teixeira (1999), "a função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas" (p.249). No entanto, ao decorrer de décadas, tratar do termo família

não é mais algo tão simples, e família – no singular – já não é suficiente para demarcar as distintas e diversas concepções de configurações familiares. O modelo nuclear monogâmico, que considerava família a composição de pai, mãe e filho (s), foi se transformando e incorporando novos membros, novas configurações e substituições, ganhando, assim, flexibilidade.

Não obstante, há de se considerar também que, mesmo para famílias de configuração “original”, não se há uma padronização no que tange ao modelo de vida, ao passo em que consideramos o contexto social como aspecto comparativo.

Num viés eurocêntrico, a palavra família, originada do termo *famulus*, provavelmente oriundo do osco (idioma dos oscos, é um ramo sabélico das línguas itálicas, que, por sua vez, é uma família pertencente ao indo-europeu e inclui o umbro, o latim e o falisco) designava o escravo que servia em casa, sob a autoridade de um patriarca. Ao conjunto de escravos que serviam sob o mesmo teto chamava-se família. O termo serviu para representar a dominação total, inclusive poder de morte e vida, do chefe – o homem – sobre a mulher, os filhos e os escravos, ou seja, todos aqueles com os quais convivia em casa. Fundamentado no termo e no significado que carrega, vemos desde a constituição do termo família, na percepção machista ocidental, a supremacia masculina sobre os demais integrantes desta composição, marcador do autoritarismo.

Historicamente, o termo família evolui e ganha novas percepções, junto a estas percepções ressurgem à cena a mãe, figura que sempre foi destaque na constituição da família negra, sobretudo por ser a família negra um lugar de afeto, e a mãe, nesse contexto, representar a base fundante da família, logo, a garantidora da continuidade de seu povo. Este ressurgir e a base estritamente patriarcal para a definição de família ganha contornos suavizados na figura do marido e da mulher. E este foi apenas o início da reformulação da instituição família. As mudanças não se limitaram à relação de autoridade (ou autoritarismo), nem aos integrantes da família, para as autoras Carter e McGoldrick (1995) são vários os fatores que passam por uma reorganização e provocam mudanças no ciclo de vida familiar, como a diminuição do índice de natalidade, expectativa de vida mais longa, modificação no papel feminino na sociedade e no contexto familiar e aumento do número de divórcio e casamento.

Com estas mudanças no ciclo de vida familiar, é importante destacarmos as transformações no compartilhamento de tarefas entre marido e mulher, e, mais que isso, o acúmulo das tarefas pertinentes ao papel feminino na família. De maneira sucinta, todas essas mudanças corroboram para o entendimento de que a mulher – no desempenho de seu papel como esposa e mãe – tinha também sobre si a obrigação de sustentar o casamento. Por volta

da década de 80, sobretudo com a promulgação da Constituição de 1988, que regularizou o trabalho feminino, pais e mães lançam-se à corrida capitalista em busca, ora da estabilidade financeira, mas de maneira geral pela sobrevivência, o que, não ocasionalmente, faz com que, dentre outros fatores, a crise do modelo perpetuado de organização familiar seja associada ao afloramento da participação da mulher no mercado de trabalho, sob o aspecto da culpabilidade.

Ainda no que concerne à ideia de famílias, é preciso entendermos que, para além de suas composições, existem outros fatores que determinam sua participação, ou não, na escola. Ao sair de casa em busca de trabalho e melhoria de vida, pais e mães não deixam de sê-los, ao passo que, enquanto trabalhadores, não podem se dedicar à função de pais e mães em tempo integral. Logo, é plausível a associação dos aspectos sociais e econômicos, também, com a participação, ou não, da família na escola. Numa associação simplificada, incentivada pela lógica capitalista, que prioriza o acúmulo de bens, acompanhar a vida escolar dos filhos requer condição econômica, a expressão “tempo é dinheiro” pode ser aplicada aqui no entendimento de que, quanto melhor for a situação econômica da família, mais tempo livre ela terá para a participação na educação dos filhos. Assim, na busca da aquisição do capital, pensando na sobrevivência da família para sua sustentação, pais e mães passam cada vez mais tempo no trabalho, distanciando-se da participação ativa na criação de seus filhos, o que ora acarreta na ausência dos cuidados essenciais a estes, ora representa, por outro lado, a substituição da relação pais e filhos por presentes e mimos excessivos que em nada colaboram com a educação.

Sabemos e evidenciamos a relação do desempenho escolar dos alunos com a participação dos pais na escola, no entanto, mais que culpabilizar, a escola precisa considerar o contexto material e cultural das famílias e a possibilidade concreta de sua participação, pois, como é de conhecimento coletivo, o insucesso na escola incorre sobre alunos de famílias e comunidades mais carentes, e para além do apontamento, cabe à escola desenvolver ações que promovam a superação desses fatores, ou amenize-os.

Portanto, com tantas alterações na constituição das famílias, ou no modo de vida ao longo do tempo, resultantes das transformações histórico socioculturais, sobre a mulher recaem cada vez mais atribuições e, nessa perspectiva, continuaremos nossa discussão acerca da atuação da mulher-mãe na vida escolar.

4. MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR

“A força de uma mulher não é medida pelo impacto que todas as dificuldades tiveram sobre ela; mas pela extensão de sua recusa em permitir que essas dificuldades ditem quem ela é e quem ela se torna.” (C. JoyBell C.)

Para discutir a Matripotência no exercício de suas múltiplas tarefas e relacionar o contexto social com a atuação da mulher-mãe na vida escolar, traz-se à discussão deste tópico sob a introdução do termo matripotência, e o que ela nos revela aplicada à esta pesquisa.

O termo matripotência tem origem africana, associada ao conceito da *Iyá* e está relacionada ao poder da mãe, para além da questão de gênero.

Para começar, as palavras *Ìyá* ou *Yèyè* são normalmente traduzidas como a palavra inglesa “mãe”. Essa tradução é altamente problemática porque distorce o significado original de *Ìyá* no contexto iorubá, deixando de captar o significado central do termo, porque abordagens teóricas dominantes da maternidade feminista e não feminista representaram a instituição como genericada. Nas sociedades ocidentais, enfocando o dimorfismo sexual do corpo humano, os constructos de gênero são introduzidos como a maneira fundamental pela qual a anatomia humana deve ser entendida no mundo social. Assim, o gênero é socialmente construído como formado por duas categorias hierarquicamente organizadas e binariamente opostas, nas quais o masculino é superior e dominante e o feminino é subordinado e inferior. A partir dessa perspectiva, a maternidade é uma instituição genericada paradigmática. A categoria mãe é encarada como sendo incorporada por mulheres que são esposas subordinadas, fracas, impotentes e relativamente marginalizadas socialmente. A compreensão ioruba da categoria sócio-espiritual de *Ìyá* é diferente, porque, na origem, não derivou de noções de gênero (...) (NASCIMENTO, Trad. 2016, p. 1/2)

A partir disso, cabe continuarmos nossa construção para o entendimento da matripotência com base no pensamento afrocêntrico do Mulherismo Africana, cuja principal abordagem, de acordo com Njeri (2020) “é materno-centrada, considerando a liderança social que as mães negras têm nas nossas comunidades. ” Para este estudo, a escolha do termo se deu pelo entendimento de que a concepção de que os princípios mulheristas na concepção do Mulherismo Africana traz em si a noção da importância que atribuímos ao papel da mulher-mãe na vida escolar.

Ainda de acordo com Njeri (2020), mulherismo origina-se do termo mulher, mas está em negação ao termo fêmea e toda sua carga de inferioridade decorrente dos pensamentos e ações de base ocidental. Anin Urasse (2019) consolida este conceito de Mulherismo Africana e nos apresenta os princípios mulheristas, dentre os quais “centralidade na família; genuína irmandade no feminino; fortaleza, unidade e autenticidade; (...), respeito, reconhecimento pelo

outro e espiritualidade; respeito aos mais velhos; adaptabilidade e ambição; maternidade e sustento dos filhos”, alertando para caracterização real e palpável desses princípios, observadas nas comunidades africanas. Nelas, a mulher sempre despontou como potência, a sociedade africana – e aqui se representa sociedade como homem africano pela analogia ao homem na nossa sociedade – sempre reconheceu e valorizou a força da mulher. Diferente da relação machista, base do patriarcado que sempre conduziu as ações em nossa sociedade. Assim, embora não possamos nos desvencilhar das discussões de gênero, pois são estas também intersecções da nossa problemática, cabe aqui o recorte de que, para o Mulherismo Africano, a discussão de gênero não é essencial, e a maternidade e o poder que a envolve estão para além dessa discussão. No entanto, pela perspectiva social eurocêntrica na qual a nossa sociedade está fundada e ainda são baseadas as suas relações, vemos a necessidade da abordagem na subseção seguinte da atuação da família na escola sob a representação feminina, uma vez que esse recorte é importante para o entendimento de que o feminino, gênero subjugado nessa conjuntura social estabelecida, tem também na atribuição do acompanhamento escolar, uma imposição determinada pela questão do gênero.

Portanto, na força do termo matripotência, que reflete o intento de aproximação com as ideias aqui apresentadas, nos encaminhamos para a conotação de que nos valem para a compreensão do poder da mulher-mãe na vida escolar, e na desconstrução da visão perpetuada.

4.1. ATUAÇÃO DA FAMÍLIA E A VISIBILIDADE FEMININA NA ESCOLA

Pensar na participação da família na escola nos condiciona a pensar em quem, de fato, atua pela família quando a questão é escolarização. Durante atividade pedagógica do componente curricular Laboratório de Práticas e Pesquisa I, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, ao explorar o universo da escola lócus da pesquisa, pudemos constatar, no que tange à participação familiar na escola, que cerca de 80% da atuação das famílias na escola é realizada por mulheres – mães, avós, tias – que, não ocasionalmente, respondem como responsáveis pelos educandos.

Quando utilizamos, genericamente, o termo *pais*, há uma ocultação na discussão, tão necessária, das condições de sexo-gênero na participação familiar. Essa questão, trazida pioneiramente por Simone de Beauvoir, em “O Segundo Sexo”, nos alerta para as definições referentes à mulher, que a “classifica” não apenas biologicamente, pelo sexo, mas, e sobremaneira, pela questão cultural, determinando o seu papel social. Beauvoir (1980, p. 9)

declara ainda que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, enfatizando, ainda mais explicitamente, a influência cultural da sociedade na identificação de gênero.

Nesta perspectiva, Joan Scott (1990) evidencia que a definição de gênero é atravessada por vários aspectos interligados, afirma que “gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder”. Deste modo, ratifica gênero como constructo social, que tem por base as diferenças entre os sexos, que incide, inicialmente, na demarcação das relações de poder.

Sob a perspectiva da construção sociocultural de gênero, historicamente coube à mulher, tradicionalmente falando, a função de ser mãe como sua principal imputação – para não dizer aqui utilidade – e, assim sendo, responsável também pelos cuidados com a casa e com os filhos, sugerindo que a mulher deve satisfazer-se em cumprir estas tarefas de/em casa, ao passo que pertence ao homem a função de abastecer o lar, através do trabalho externo, colocando-o como provedor da casa. No entanto, o que de fato ocorre, é que esta ideia de que as mulheres só realizam o trabalho doméstico, nunca, de fato, traduziu a realidade.

Em *O que é ser mulher? O que é ser homem?* Nalú Faria e Mirim Nobre trazem o exemplo das mulheres negras, que desde a condição de escrava à vendedoras ambulantes já trabalhavam em espaços públicos e na realização das tarefas domésticas, bem como referenciam o trabalho das mulheres camponesas, que têm, no cuidado da casa, a ocultação do trabalho na roça, dentre outros também realizados por elas; apresentam também as mulheres da cidade que criam seus filhos sozinhas e são suas principais provedoras, bem como aquelas que trabalham em casa e fora e são tão responsáveis pelo sustento da casa quanto seus maridos. Apresentadas tais ideias, questionam:

E por que ainda é tão forte a ideia de que mulher deve seguir o modelo de mãe e dona-de-casa? E por que ainda é tão forte a ideia de que o trabalho fora de casa cabe apenas ao homem? A persistência nessas ideias tradicionais e nunca realizadas plenamente costuma ser justificada pela ideia de que esses papéis são naturais, isto é, homens e mulheres já nascem para ser desse jeito. Dizemos que a naturalização é o principal mecanismo de justificativa dessa situação. A naturalização dos papéis e das relações de gênero faz parte de uma ideologia que tenta fazer crer que esta realidade é fruto da biologia, de uma essência masculina e feminina, como se homens e mulheres já nascessem assim. Ora, o que é ser mulher e ser homem não é fruto da natureza, mas da forma como as pessoas vão aprendendo a ser, em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico. Por isso, desnaturalizar e explicar os mecanismos que conformam esses papéis é fundamental para compreender as relações entre homens e mulheres, e também seu papel na construção do conjunto das relações sociais. (FARIA e NOBRE, 2007, p. 3)

Por meio dos questionamentos postos, e dadas as justificativas pelas próprias autoras, podemos compreender todo o percurso histórico-sociocultural que encaminhou para o entendimento, ainda hoje, de que acompanhar e participar da educação dos filhos é uma tarefa própria das mães, o que, tendencialmente, exime o homem/pai dessa tarefa, além de isentá-lo de uma possível responsabilidade em caso de insucesso escolar.

Portanto, para realização dessa pesquisa, acrescido das observações realizadas no lócus, não poderíamos pensar a participação familiar na escola desconsiderando as questões ligadas ao gênero, que, de certa maneira, direciona este acompanhamento escolar à atribuição da mulher-mãe, estendido às avós, tias, madrastas.

Percebe-se a invisibilidade dessas mulheres diante de tantos afazeres domésticos e do trabalho fora de casa. Levando em consideração o princípio na naturalização das funções demarcadas para homens e mulheres, trazido por Faria e Nobre (2007), nos desperta para uma outra questão: a invisibilização da mulher-mãe perante sua atuação na vida escolar. A validação, muitas vezes pela própria escola, de que é a mãe a principal responsável – senão única – sobre o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, reforça e perpetua a noção de subalternidade do trabalho feminino, baseada na divisão sexual do trabalho.

Sobre esta questão, Carvalho (2004), apresenta o seguinte:

(...) Coloca as mais pesadas expectativas sobre as mães, reproduzindo a assimetria de papéis sexuais e de gênero que faz recair sobre as mulheres toda a responsabilidade pela educação das crianças, em casa e na escola. Ao usar o termo genérico pais, mantém invisível e deixa de reconhecer o trabalho educacional importante e exclusivo das mães. (CARVALHO, 2004, p. 55/56)

A concepção associada à invisibilidade aqui apresentada coaduna com a ideia de que partilhamos acerca da naturalização dessa função da mãe, que representa, no aspecto dessa naturalidade, a ideia de que a mulher-mãe não faz mais que sua obrigação quando participa da vida escolar de seus filhos, na contramão de ações de reconhecimento e valorização dessas mulheres, e em oposição à flexibilização, quando não isenção, da participação do pai neste acompanhamento, coadunando com o que nos apresenta Ribeiro (2018):

Desde muito cedo somos ensinadas que devemos ser mães. Divulgam uma ideia romântica da maternidade e a enfiam goela abaixo, naturalizando esse lugar. Mais além, cria-se a culpa. Não é incomum ouvir “Que mãe é essa que permite isso?” ou “Mãe que é mãe aguenta tudo”. Mas mãe é um ser humano, e não alguém com superpoderes. Por trás de uma mãe que aguenta tudo há uma mulher que desistiu de muita coisa e um pai ausente desculpado pelo patriarcado. (RIBEIRO, 2018, p. 143)

Neste contexto, precisamos nos atentar para uma outra ideia a ser trazida – a universalização da qual o termo Mãe é substancializado. Essa universalização faz com que usemos tal nomenclatura como se ela abarcasse toda a diversidade dos sujeitos envolvidos e que podem representá-la. Para Figueiredo (2020),

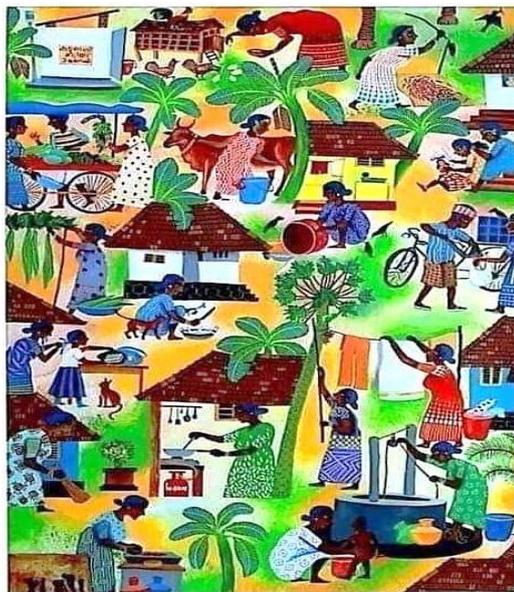
Ao universalizar a categoria “MÃE” não se considera os diferentes contextos, raça, classe social, apoio da família e acesso à educação. Na verdade, o feminino (que também sofre com a universalização) vive diferentes maternidades com sabores e sabores muito diferentes e, que devem ser levados em consideração, inclusive na formulação de políticas públicas de saúde e assistência social. (FIGUEIREDO, 2020)

Destarte, a generalização da classe mãe não só as invisibiliza, como também ratifica a romantização – equivocada e inválida – da maternidade. Ao repetir o velho ditado de que ser mãe é padecer no paraíso, corrobora-se com a visão patriarcal que subjuga o potencial das mulheres à realização de atividades subalternas, na perspectiva da abnegação e negação do sofrimento maternal. Desse modo, é preciso questionar se a escola, enquanto espaço social e promulgador de saber(es), também não se vincula à ideia condicionada da limitação da obrigatoriedade da participação da mulher na vida escolar, refletindo e perpetuando as concepções machistas/patriarcais que delimitam o papel e o lugar do homem e da mulher na sociedade, e, para além disso, o que esta instituição está fazendo, ou pode fazer, para valorizar e potencializar o importante papel da mulher enquanto responsável pela vida escolar.

Desse modo, pensemos na atuação da mulher-mãe não apenas enquanto representante familiar na participação escolar, mas na execução das múltiplas tarefas diárias, normalmente desprezadas pela sociedade, e sobre como essas ações ratificam a divisão sexual do trabalho e invisibilizam o importante lugar da mulher na sociedade contemporânea.

4.2. O TRABALHO MULTIFACETADO DA MULHER-MÃE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Figura 1 – “Minha mãe e as mães do meu bairro”



Fonte: indprev-al.org.br/2020/10/obra-a-mulher-que-nao-trabalha-repercute-na-internet-e-da-visibilidade-para-igualdade-de-genero/

Para falar do trabalho feminino, trago a apreciação da imagem anterior, recentemente difundida como tendo sido feito por um filho para representar a sua mãe, ou melhor, a mulher (esposa), que no discurso repetitivo de seu pai, não trabalhava.

A imagem se trata de uma tela acrílica, criada pelo garoto indiano Anujath Sindhu Vinaylal, aos 10 anos, e passou a ser divulgada após uma apresentação no evento do “Orçamento de Gênero de 2020” do estado indiano. Uma análise, ainda que superficial da imagem acima, nos leva a percepção de como o trabalho feminino é visto, também, em nossa sociedade. Historicamente atrelada à realização do trabalho doméstico, cuidado com o lar e com os filhos, a mulher nunca exerceu, de fato, apenas estas funções, embora sempre fora difundido dessa forma. Desde que o mundo é mundo, as mulheres da classe pobre sempre trabalharam para conseguir renda, apenas nunca tiveram este trabalho reconhecido, como ainda não o é o trabalho doméstico realizado pelas mulheres até hoje.

A divisão sexual do trabalho não é um advento do sistema capitalista, muito embora seja esta forma de desigualdade e hierarquização patriarcal ainda dominante e validada nesta organização. A expansão do capitalismo, de seu modo de produção, e a manipulação que nos direciona para a necessidade do consumo são os aspectos introdutórios da lógica mercantilista, transformando o valor da troca em educação para as massas consumidoras. Assim para atender a este mercado, instigado para suposta necessidade e acúmulo de bens, todas as esferas da vida viraram alvo. A mulher, então, não seria desprezada pelo intento capitalista, como nos traz Antunes (1999),

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens que trabalham são, desde a infância e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mundo do trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho. (ANTUNES,1999, p.109)

Nesta conjectura, a mulher passa a ter sua jornada de trabalho duplicada, abarcando trabalhos rentáveis e não-rentáveis. Mais que isso, recai sobre ela múltiplas funções que vão sendo transformadas em mais responsabilidades sociais. No entanto, a soma dessas múltiplas tarefas não se configura como um ato de valorização, nem mesmo representa uma redução na desigualdade de gênero já existente. Enquanto trabalho formal, ainda nos dias atuais, há a desvalorização do trabalho feminino, que mantém a relação de inferioridade dos cargos ocupados por homens e mulheres ainda que, na prática, a realização do trabalho se dê de forma semelhante.

O princípio da mercantilização, advindo do capitalismo, nos leva a reflexão acerca da mercantilização, também, da vida feminina na atualidade. Em 2006, o Caderno da Marcha Mundial de Mulheres no Brasil, trazia considerações relevantes sobre essa questão:

O mercado tornou-se uma forma de organização da economia e, portanto, uma forma que nos estão impondo para organizar nossas vidas e para definir o que é ser mulher. Na vida do mercado, ser mulher é ser flexível e ter paciência para aceitar condições de trabalho cada vez piores, com menos salários e mais desemprego. É sacrificar-se trabalhando na informalidade sem nenhuma garantia de direitos. É depois de um dia de trabalho sentir-se no dever de cuidar sozinha da casa, das crianças, das pessoas doentes, e acreditar que isso é melhor que dispor de serviços públicos de saúde e educação, que serviços públicos são coisas do passado, que se queremos hospitais e escolas de qualidade, temos que pagar o preço. Na vida de mercado, a mulher que depois de tudo isso se sente cansada, deve comprar numa farmácia as novas drogas que prometem dar fim às dores do corpo e da alma. (CADERNO DA MARCHA MUNDIAL DE MULHERES NO BRASIL, 2006)

Na cartilha “Para entender a economia feminista e colocar a lógica da vida em primeiro lugar”, Nalú Faria (2014) apresenta um estudo comparativo sobre o trabalho de mercado e o trabalho doméstico e de cuidados. Na abordagem apresentada sobre a desigualdade entre esses dois tipos de trabalho, e quem dela se beneficia, a autora estabelece aspectos importantes, a saber:

1. Tanto o trabalho de mercado como o trabalho doméstico e de cuidados são muito importantes, mas somente um é valorizado. Os dois tipos de trabalho são necessários para a sobrevivência de todas as pessoas. Mesmo assim, quase sempre somente o trabalho de mercado é valorizado, remunerado e gera poder.
2. As mulheres que não trabalham na rua, as donas de casa, são consideradas improdutivas e dependentes dos homens. É como se o trabalho feito por essas

mulheres fosse invisível. Mesmo que elas trabalhem o dia todo fazendo tarefas indispensáveis para a sobrevivência de todos à sua volta.

3. Em muitas famílias, homens e mulheres participam da mesma forma no trabalho de mercado. Mesmo assim, geralmente o peso maior do trabalho doméstico fica só com as mulheres. Ou seja, as mulheres trabalham em dobro: na rua e em casa. E muitas vezes elas fazem sozinhas todo o trabalho doméstico e de cuidados.

4. Mesmo trabalhando em dobro (rua e casa) ou trabalhando em casa sem reconhecimento (dona de casa) as mulheres continuam fazendo o trabalho doméstico e de cuidados. (...) As mulheres sabem que não haverá reconhecimento por esse trabalho. As mulheres sabem que ficarão sobrecarregadas, porque trabalham na rua e em casa. Mesmo assim, a maioria das mulheres continua fazendo o trabalho doméstico e de cuidados, porque é ele que garante a sustentabilidade da vida.

5. Valorizar apenas o trabalho de mercado beneficia os homens e prejudica as mulheres. Fazer de conta que a dona de casa não trabalha torna o homem mais poderoso. Pois, assim, fica parecendo que apenas o homem trabalha, é útil e produtivo. Fazer de conta que o trabalho doméstico não é um trabalho esconde a sobrecarga da mulher que trabalha em casa e na rua. Fica parecendo que há igualdade entre homens e mulheres.

6. Valorizar apenas o trabalho de mercado beneficia as empresas e os governos e prejudica as mulheres. As mulheres cuidam gratuitamente das crianças e dos jovens, que serão os futuros trabalhadores. As mulheres cuidam das trabalhadoras e trabalhadores adultos quando eles voltam para casa e precisam repor as energias. As mulheres cuidam dos que trabalharam, envelheceram e estão aposentados. Mesmo assim, as empresas e os governos fazem de conta que o trabalho doméstico e de cuidados não tem nada a ver com a economia. (FARIA, 2014, p.12/13)

Com base neste estudo, somado ao fato de fundamentar a desigualdade sexual do trabalho, o acúmulo de tarefas realizadas pelas mulheres, tensiona para um outro aspecto: o uso do trabalho feminino, sem ônus, por empresas, patrões e governos, pois ainda em consonância com Nalú Faria (2014) “Você nunca viu uma empresa pagando ou agradecendo às mulheres pelo trabalho de passar longos anos criando, cuidando e educando os futuros trabalhadores”. Logo, não é uma demanda desse sistema agir sobre esta realidade no intento de transformá-la. Ademais, algumas ações ou políticas públicas que transmitem a ideia de valorização do papel da mulher, como a gestão dos recursos do Programa Bolsa Família – PBF – sugerem a ideia de centralidade da família na figura feminina, mas tendem, contudo, ao entendimento de que este cuidado com casa e com os filhos cabe à mulher, reforçando a ideia já, histórica e socialmente, tão difundida do que é papel do homem e papel da mulher, como evidenciamos em Mariano e Carloto (2009).

Os discursos sobre feminilidade e maternidade apropriados pelo PBF com o intuito de potencializar o desempenho de suas ações no combate à pobreza reforçam o lugar social tradicionalmente destinado às mulheres: a casa, a família, o cuidado, o privado, a reprodução. É preciso que o programa se questione sobre o peso de cada uma dessas categorias para a subordinação e a autonomia das mulheres. (MARIANO e CARLOTO, 2009, p. 6/7)

Além do acúmulo de tarefas, dentro e fora de casa, as mulheres-mães se deparam, atualmente, com vários desafios da educação contemporânea. Para esta discussão, destacamos

que o foco não são os desafios enfrentados pela escola na contemporaneidade, que também são muitos e complexos, mas procuraremos analisar quais desafios a mulher enfrenta para o acompanhamento e efetiva participação na vida escolar.

O primeiro fator a ser considerado está relacionado às questões já apresentadas neste trabalho: é a multiplicidade de tarefas atribuídas à mulher-mãe em sua jornada dupla, ou estendida para além disso. Com efeito, trabalhar o dia inteiro fora de casa e ao retornar ser a responsável também pelas tarefas domésticas incide em uma das principais dificuldades para o acompanhamento escolar da mulher-mãe na vida escolar.

Junto a este, e complementando-o, temos a questão socioeconômica, que, por vezes, leva essas mulheres a abnegar sua própria formação para cuidar da família, portanto, enquanto mães, sentem-se inseguras – ou até mesmo incapacitadas – para a realização dessas tarefas. As limitações da sua própria formação tornam-se barreira neste processo.

No entanto, atualmente, o maior desafio para as mulheres-mães têm sido o enfrentamento da pandemia do Covid-19. Não obstante, tem sido este o maior desafio atual para a escolarização também, sobretudo na esfera pública, seja pela dimensão do problema, seja pelo imediatismo com que os cenários se alteram, e a instabilidade que isso ocasiona. Se, normalmente, já existem dificuldades para a atuação na vida escolar, fazê-lo como responsável imediata é ainda muito mais angustiante. Porém, no cenário brasileiro que ultrapassou o número de mais de meio milhão de óbitos ainda em junho de 2021, e que, em meados de julho deste ano imunizou, por completo, apenas 14,3% de sua população, é fatídica a conclusão de que o *modus operandi* da escolarização permanecerá sendo este. Em seu artigo “Os desafios da escolarização em casa em tempos de pandemia”, Débora Garcia apresenta alguns depoimentos acerca deste momento, dos quais analisamos dois:

“Aqui em casa tá de enlouquecer. Minha filha não se concentra nas tarefas que a escola passa, o que exige de mim cobrar e ficar do lado. Tenho perdido a paciência em muitos momentos e não me orgulho disso. Nem sempre posso fazer esse acompanhamento próximo. Estou fazendo home office e a cobrança por entregas tem sido até maior do que a vida no escritório. Acho que o celular e os joguinhos acabam desviando a atenção e fica difícil fazer a criança entender que essa tarefa feita de forma remota é importante. Não vejo a hora dessa quarentena passar”

“Eu sou mãe de duas crianças, mas também sou professora. Vocês não fazem ideia da pressão que estamos vivendo por “normalizar a rotina” das crianças e dar conta dos conteúdos. Como se fosse nossa tarefa “acertar” algo que está para além da nossa vontade, das nossas possibilidades. Não estávamos preparados para tornar o ensino online. Não se faz isso do dia pra noite. E na minha visão, a experiência presencial na escola, o olho no olho, é algo insubstituível. A tecnologia é uma aliada, mas precisa ser bem trabalhada, bem inserida, senão é loucura...” (GARCIA,2020)

O discurso apresentado neste relato reproduz o sentimento comum aos milhares de mulheres-mães que estão, nesta atual conjuntura, lidando com questões semelhantes, a angústia e a insegurança já próprias do contexto, são ainda mais justificadas pelo despreparo e insuficiência de ferramentas para lidar como mais este papel. Assim, enquanto mulher, filha, mãe, profissional, pesquisadora, experimento e partilho dessa angústia, sobretudo por não ter qualquer formação prévia para a situação, nem contar como o apoio de nenhuma das instituições ao meu redor (escola em que meus filhos estudam, trabalho).

Destarte, procuramos neste trabalho entender a relação da escola com as mulheres-mães, não apenas no intento de observar, mas na busca de dispositivos que validem e potencializem a importância da representante feminina familiar na vida escolar.

Para trilhar esse caminho, iniciamos a jornada da busca do paradigma que melhor nos auxiliasse ou representasse as concepções de entrelaçamento dessas relações. Pensando inicialmente pelo viés da fenomenologia, analisamos as contribuições que este paradigma poderia trazer ao estudo, mas logo a descartamos. Posteriormente, num impulso, tendemos à associação da hermenêutica gadamersiana, associando-a aos estudos feministas como paradigma adequado ao nosso estudo. No entanto, diante de todas as contribuições do trajeto da pesquisa, e do empirismo próprio do campo, entrelaçando as vivências das coparticipantes, sendo também sensibilizada pelas partilhas no decorrer da pesquisa, vislumbramos ser a própria matropotência a direção ao paradigma que nos conduz, e esse próprio trajeto já se configura como uma exemplificação do que concluímos acerca disso, que é a compreensão de que as coisas não se desvencilham totalmente umas das outras, mas estão entrecruzadas, entrelaçadas.

Todas as discussões acerca da mulher e da mãe trazidas nesta seção, nos fazem refletir a forma como a sociedade eurocêntrica nos conduziu nos modos de pensar, agir e se correlacionar.

O eurocentrismo extrapolou sua visão de mundo aniquilando outras culturas e mentes, tornando a Europa como centro do mundo. Segundo Asante (2009, p. 93), considerando que os africanos e afrodescendentes foram deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicas e históricos, qualquer análise e compreensão de suas condições de vida deve ser feita a partir de uma “localização centrada na África e sua diáspora”. (REIS et. al, 2019)

Quando nos categorizam, isoladamente, inevitavelmente nos classificam; e toda relação de classificação, implica, (in) conscientemente, numa lógica que vê inferiores e superiores entre si. A nós, mulheres “catalogadas” pelo eurocentrismo. Sempre coube a subalternação.

A partir desse (auto) esclarecimento, levamos a discussão dessa pesquisa pautada pela ancestralidade, pois na concepção da circularidade própria – brotamos da terra, de onde partimos e para onde voltaremos – se valida a essência da não exclusão. Não estamos sós, nossas histórias e as histórias dos outros importam, e se entrecruzam. Ao conhecê-las, e reconhecê-las, despertamos para valorização do nosso, do outro, a partir da ideia primeira de que estamos conectados, que somos um no todo, que é a mãe terra. Ninguém é sozinho, ninguém vive sozinho, logo ninguém (trans) forma sozinho.

Nessa construção de pesquisa, a formação se faz pelo (re) pensar, na intersecção de cada história, com todas as histórias, e no encantamento que surge a partir dessas interações.

Esse encantamento faz que nos responsabilizemos em produzir melhores análises críticas e reflexivas, ele não é só um desejo, mas um desejo que seduz a razão para a ação, para o enfrentamento das diversas opressões, do racismo, dos vários preconceitos e ações que impedem o bem-viver, a liberdade. Ou seja, esse encantamento aparece como função da ancestralidade, e essa teia da práxis da libertação se faz como um processo contínuo de conhecimento/formação que nos faz não sermos alheios àquilo que produzimos, à nossa cultura, [...] (MACHADO, 2014, p.62)

Assim, por esse caminho paradigmático, conhecendo e reconhecendo as histórias individuais de nossas coparticipantes se revela também as condicionantes de nossa história coletiva, tantas vezes menosprezada e esquecida. Os nossos corpos são marcas da nossa história, os nossos corpos são a nossa história.

...na tradição de matriz africana pode-se afirmar que a inscrição do universo está no corpo. As marcas de identidade do parentesco religioso e social, étnico e político, são escorificadas no território corporal. Como solo sagrado ele receberá os sinais daquilo que lhe possibilita a origem e o destino. Será no corpo que os símbolos serão inscritos. [...] O corpo não é uma identidade segregada do mundo, do outro, de deus. O corpo é equivalente à natureza e ao espírito. [...] O corpo é o emblema daquilo que eu sou, e o que eu sou é um construto da comunidade. [...] O corpo é um texto aberto para a leitura de quem o vê. O escritor é a comunidade. Portanto, meu corpo não é meu, mas um texto coletivo. [...] será sempre cheio de sinais, símbolos e marcas. O corpo é um vestígio dos valores civilizatórios do grupo que nele escreve e nele se reconhece. O corpo social é a extensão do corpo individual (OLIVEIRA, 2007, p. 124).

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A escolha do percurso que conduz uma pesquisa é de suma importância, pois são essas escolhas que norteiam toda a condução do processo. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, configura-se como mecanismo para dar sequência à atividade pedagógica, de caráter exploratório, realizada enquanto discente do componente curricular Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional I, em que foi possível diagnosticar, no lócus, alguns problemas relacionados à participação das mães na educação escolar. Desta forma, é intenção desta pesquisa investigar como as gestoras de uma escola municipal de Jacobina podem contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher-mãe na vida escolar dos educandos. Neste intento, não se pode haver dissociação com o aspecto social, buscando abarcar as razões e justificativas para o que ocorre e dialogar na compreensão e possibilidades de melhoria diante do que foi evidenciado.

À priori, a abordagem qualitativa e o método participante conduziram esta pesquisa, no entanto vale o destaque de que, hoje, não podemos nos “encaixotar” em categorias e permanecer nelas truncados, sobretudo porque a pesquisa que envolve relações humanas permite e proporciona a flexibilização e, por vezes, a intersecção de métodos e paradigmas em sua condução. Afinal, foi na execução da pesquisa, com a inserção na realidade pesquisada – sob o contexto histórico e sociocultural dos envolvidos –, e aproximação entre os sujeitos da pesquisa que, de fato, se consolida o ato de pesquisar.

As pesquisas de abordagem qualitativa foram se transformando a partir da década de 80 e ganhando novas conotações que trouxeram, de acordo com Zanette (2017), novas contribuições.

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, na busca da credibilidade e da garantia de rigor, gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTE, 2017, p.159)

Nesta nova conotação, os avanços da pesquisa qualitativa trouxeram aspectos mais significativos para o fazer-pesquisar, como nos apresenta Gatti e André (2011):

1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais

vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Sob a fundamentação dessa nova conotação, é que realizamos esta pesquisa, pois a melhor maneira de se investigar é estando imerso na realidade, não apenas observando-a externamente, na função de mero espectador.

5.1 AS MULHERES DA PESQUISA E O SEU LUGAR DE ENCONTRO

O caminhar da pesquisa nos leva ao encontro de mulheres. Neste fazer pesquisar, com elas e para elas, vivenciamos as partilhas das gestoras e das mães de uma escola da rede pública municipal de Jacobina, sede do município. São mulheres que, além de realizar o trabalho de (e em) suas casas, também estão envolvidas no processo de escolarização dos educandos da escola pesquisada, ainda que de modos e níveis de interação diferentes. São elas também que, no dia a dia, são responsáveis e responsabilizadas pelas ações – ou omissões – que envolvem os alunos, e nesse entrecruzar da vida tornaram-se as protagonistas da pesquisa.

A Escola pesquisada localiza-se num bairro residencial, não centralizado, da cidade de Jacobina. Conta, em 2021, com 803 alunos matriculados. É classificada, de acordo com os parâmetros definidos pela Secretaria Municipal de Educação e da Cultura – SEMEC – como sendo de grande porte, por possuir número de alunos superior a 700. Diferente das demais escolas de grande porte do município de Jacobina, ela é a única que atende apenas a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que corresponde do 6º ao 9º ano (nos turnos diurno), e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA – (no noturno), ao passo que as demais escolas de mesmo porte no município atendem também, ao menos, aos alunos dos anos iniciais do Educação Fundamental, quando não, também, da Educação Infantil.

Quanto à estrutura, a escola possui 11 salas de aula – todas ocupadas nos turnos matutino e vespertino –, 1 laboratório de informática que não está em funcionamento há anos e atualmente divide espaço com a biblioteca, a qual também não fica aberta em horário integral de aula, por não ter funcionário para o setor, em virtude do número insuficiente de agentes para atender às demandas da escola. Há, ainda, uma sala mais ampla construída fora do pavilhão principal que foi recentemente adaptada para ser utilizada como sala de vídeos e mídias, uma vez que a escola não possui auditório; ainda no concernente à estrutura física, há na escola 1 secretaria, sala de direção, sala de professores, sala de coordenação, 1 banheiro masculino (com 3 sanitários), 1 banheiro feminino (também com 3 sanitários), 1 cantina considerada pela

gestão de tamanho insuficiente, e já notificada pelo Ministério Público pelas condições estruturais inadequadas; a escola também não possui refeitório nem quadra para a prática esportiva dentro das dependências da escola, a quadra que, oficialmente, pertence à escola fica há mais de 500 metros de distância e não possui vigilância e nem as condições mínimas de atendimento aos alunos, uma vez que não possui nem mesmo sanitários e bebedouro.

Quanto ao corpo de funcionários, todos, exceto a secretária escolar – que exerce cargo de indicação política –, possuem vínculo estatutário com a prefeitura municipal, embora nem todos sejam lotados na unidade de ensino. O quadro de funcionários da escola está assim preenchido:

Tabela 2 – Distribuição do quadro funcionários da escola pesquisada

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA PESQUISADA	
Função	Número de servidores
Diretora	01
Vice-diretores	03
Secretária Escolar	01
Coordenadoras	02
Agente administrativo	02
Agente de portaria (limpeza)	04
Agente de alimentação escolar (merendeira)	03
Professores	35
Professores fora da sala de aula	02
Porteiro	01

Fonte: elaborada pela autora, 2021

A saber, todo corpo docente, possui, como formação mínima, a graduação. A maioria dos docentes possui especialização e duas delas são mestradas em Educação e Diversidade pela UNEB, Campus IV.

Embora esteja situada na sede do município, a escola recebe alunos de 33 localidades diferentes, sendo em sua maioria de comunidades da zona rural, dado que por si só já revela a grande diversificação dos alunos que chegam à escola. Neste panorama, é evidente a diversidade fundamentada nos contextos geográficos, sociais, familiares, sendo esta última a que mais nos motiva nesta pesquisa, uma vez que está relacionada ao nosso foco de estudo, no

sentido em que se evidencia a pouca participação das mães na vida escolar dos educandos, no segmento específico dos anos finais do Ensino Fundamental, somado ao fato de que, na existência dessa participação, ela se dá majoritariamente, por figuras femininas que representam a família – mães, avós, tias, madrastas – sendo a mãe quase que na totalidade.

Assim sendo, o primeiro grupo das participantes dessa pesquisa foi formado por um grupo composto por 05 mulheres-mães de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental– 6º a 9º ano, que estão na faixa etária entre 11 e 15 anos, da escola apresentada. Escolhemos esse segmento, pois o público da EJAI não apresenta as características relacionadas com o nosso objeto de estudo, uma vez que os estudantes deste segmento de ensino, são, quase em sua totalidade, os próprios responsáveis por si.

Vale destacar que não escolhemos mães de uma única série em razão da amplitude de representações possíveis pela não especificidade do ano de ensino. Ademais, por se tratar de uma pesquisa de livre adesão, não poderíamos restringi-la a uma ou outra série, o que balizaria também as participantes da pesquisa. O número dessas participantes foi determinado pela livre adesão das mesmas à pesquisa.

Nesta pesquisa participante, também estarão envolvidas duas gestoras da unidade escolar, como representantes da gestão. Tais participantes já conheciam a pesquisa em função da atividade exploratória desenvolvida no componente curricular Laboratório de Práticas e Pesquisa I e assinaram o Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido – TCLE. O envolvimento dessas gestoras decorre, sobretudo, porque são em seus turnos de trabalho – matutino e vespertino – que estudam os alunos do Ensino Fundamental, e que, portanto, representam os alunos cujas mães fizeram parte dessa pesquisa. Outro fator da escolha foi que, como cada gestora está integralmente no seu turno de trabalho, entende-se que a interação delas ocorre de maneira mais próxima e intensa. Quanto ao intento da pesquisa, a participação desse grupo se faz necessária para que se conhecesse o que pensam em relação ao problema apontado e, por meio da participação do grupo de mães, pudessem conhecer as proposições colocadas pelo “outro lado da história”, a fim de que se busque a melhoria em consonância como que pensam escola e mães.

5.2 O MÉTODO PARTICIPANTE NO ATO DE PESQUISAR

Quando pensamos nas possibilidades do fazer pesquisa pelo viés qualitativo, o que se propõe é conhecer atitudes, pensamentos, imersos na realidade estudada, a pesquisa-ação e a

pesquisa participante são os métodos que mais rapidamente emergem em nosso pensar, sendo, inclusive, correlacionadas por alguns autores como sinônimas.

Para a pesquisa, mais que um rigor formal, o método representa o posicionamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo, como nos fundamenta Gatti (2007):

Os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam o caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, os métodos para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (GATTI, 2007, p. 54/55)

Assim, o (a) pesquisador (a) precisa conhecer as sinuosidades de cada método, e qual deles seria aplicável à sua pesquisa, a depender da sua intencionalidade. Nesta lógica, antes de prosseguir, é preciso compreender que, embora se fundamente sob bases comuns, a pesquisa participante se difere da pesquisa-ação no fazer pesquisar. Mas, ideologicamente, aproximam-se bastante por irem de encontro ao tradicionalismo formal no ato de pesquisar, como o distanciamento e o olhar do pesquisador sem a imersão no contexto da realidade pesquisada, em consonância o que nos traz Ghedin e Franco (2008):

“...mais do que a questão da cientificidade, a preocupação da ciência que investiga a educação deve ser o seguinte problema: em que condições as produções de seus pesquisadores são capazes de inventar um mundo, de tornar-se parceira da humanidade e de pensar não somente o que é verdadeiro, mas o que é justo e desejável?” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.39)

Justificamos a nossa escolha pela pesquisa participante, fazendo uma ressalva em relação a tão comum associação entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, no sentido de que ambas valorizam a interação entre pesquisadores e pesquisados como construtores do conhecimento na pesquisa. No entanto, em que de fato elas se dissociam? A pesquisa-ação é uma das vertentes da pesquisa participante, logo, toda pesquisa-ação é pesquisa participante, mas nem toda pesquisa participante, envolve, literalmente uma ação. Na pesquisa-ação, o foco do investigador é a ação em si, como se chegar à resolução desse problema/situação investigada.

São muitas as referências que coadunam para este mesmo intento, Brandão (1985) já trazia à tona necessidade de o pesquisador inteirar-se tanto da pesquisa ao ponto de que se colocasse como sujeito junto ao grupo envolvido, não a serviço deste grupo, mas em favor da prática política dele. Assim, as pesquisas em educação, sobretudo realizadas no viés participante, precisam ir além dos muros da escola, perpassar as questões centradas apenas

nos professores e nos alunos, pois as questões sociais, sobremaneira ligadas à educação, estão fundamentas em diversos e profundos fatores, como vemos em Ghedin e Franco (2008),

“Dos estudos baseados no sujeito inserido em um cotidiano significativo vão surgindo novas categorias de conhecimento que passam a ser investigadas e facultam novas e ampliadas compreensões do fenômeno educativo. A participação de novos atores na cena investigada gera neles próprios um efeito transformador.” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.62/63)

A estas questões, soma-se o potencial dessa interação na transformação do fenômeno em estudo. Ainda com Ghedin e Franco (2008):

“A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações dos que dela participa. Dessa forma, cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras.” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.40/41)

Diante do exposto, é preciso evidenciar todos os atravessamentos necessários a serem considerados na realização de uma pesquisa participante em educação, e percebê-la como prática social humana, que se transforma e provoca transformações, é permeada de intencionalidade e tem caráter polissêmico. Sem esta relação e desconsiderando estes cruzamentos, toda pesquisa em educação torna-se fragmentada, pois sem contexto, não se entende o texto, do mesmo modo não se pode validar uma pesquisa que se constrói na fragmentação de situações e fatos, sem seu entrecruzamento. Ghedin e Franco (2008) nos apontam a necessidade de que se observe a realidade em amplitude e considerando seu dinamismo.

“Os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações.” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.58)

Diante de todas essas proposições que incidiram sobre a escolha do método participante para a condução desta pesquisa, coadunamos com o apresentado por Fazenda (2009): “Pensamos, para concluir, que a pesquisa participante/intervenção só adquire de fato este estatuto, ao superar o seu nível de imediatez, ao conseguir empreender essa tarefa de ligar orgânica e metodologicamente o cotidiano à história.” (FAZENDA, 2010, p.159)

A pesquisa participante está preocupada com a relação do investigador na questão da pesquisa, pesquisador e pesquisado, numa interação estabelecida pela confiança que se propõe estabelecer, podem, sem que isso descaracterize ou invalide o caráter de pesquisa científica, alternar seus papéis ou sê-los concomitantemente, numa clara valorização não apenas do conhecimento científico, trazido pelo pesquisador, como dos saberes populares advindos da relação entre os participantes, numa compreensão de que estes conhecimentos são autênticos para a transformação social.

5.3. INSTRUMENTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os instrumentos que visam atender ao intento desta pesquisa, na perspectiva do método participante, estão abaixo explicitados, conforme os objetivos específicos a que se propuseram a atender.

A coleta de dados em uma pesquisa é, sem dúvida, uma etapa que exige muita seriedade, pois é este momento que servirá para apurar e comprovar, ou refutar, a problemática levantada. Pela vertente qualitativa, podem ser empregadas diferentes estratégias investigativas, que, embora sistematizados e previamente planejados, não se consolidam como algo uniforme.

Tais instrumentos permitem o levantamento das informações que integram a pesquisa desde o momento da coleta de dados, estendendo-se à sua análise e apresentação dos resultados, por isso a escolha dos instrumentos precisa estar pautada no foco da pesquisa. "A validade de um instrumento está relacionada com a sua capacidade de medir o que se deseja" (BARROS e LEHFELD, 1990, p.71).

5.3.1 Entrevista semiestruturada

Este dispositivo é aqui justificado por proporcionar uma maior espontaneidade na exposição dos pontos elencados para o momento, partindo de questões norteadoras e abrindo margem para outros apontamento e discussões que venham a surgir. Para Yin (2001),

As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. (Yin, 2001, p.112)

Assim, na entrevista semiestruturada ou semiaberta, como nos apresenta Vergara (2012), a partir de tópicos e questões previamente elencadas, pode-se ir dando continuidade ao diálogo a partir do que for se revelando com base no envolvimento do entrevistado, ou, até mesmo pelos “não ditos” que têm muito a dizer. No caso desta pesquisa, em que emanam questões de gênero, classe, a flexibilidade da entrevista semiestruturada possibilitou esses *links* entre fontes e informações.

Para Manzini (2003), a entrevista é uma forma de buscar informações quando estas não fazem parte dos registros e a única maneira de se dispor dessas informações é por meio das lembranças e do pensamento as pessoas entrevistadas. O autor coloca ainda que a entrevista semiestruturada estabelece um vínculo de confiança com o pesquisador, possibilitando a comparação das informações dos entrevistados. Essa característica de abertura, permite ao entrevistado se posicionar com maior espontaneidade na entrevista semiaberta.

Para esta pesquisa, essa modalidade de entrevista favoreceu a interação com as participantes gestoras, a quem o instrumento foi direcionado, uma vez que, partindo de pressupostos estabelecidos na elaboração do roteiro das entrevistas, pode haver um aprofundamento nas questões de vida e contextos que emergiram e potencializaram o pesquisar. Vale ressaltar que esse momento ocorreu de forma individual e on-line, através da plataforma Google Meet, com solicitação de cada participante para gravar esse momento justificando como facilidade para analisar os dados da conversa e nos comprometendo em apresentar os dados às mesmas antes do fechamento do trabalho para validarem as informações. A entrevista ocorreu logo no início da pesquisa, na semana em que iniciamos as rodas de conversa com as mães, a princípio, tivemos um pouco de dificuldade em articular os horários devido às demandas informadas pelas gestoras. No entanto, quando determinado o momento, houve muita receptividade pelas gestoras, demonstraram bastante solicitude no momento da entrevista. Durante a realização da entrevista com cada uma das gestoras, foi perceptível que elas demonstraram, realmente, interesse em colaborar com o propósito da pesquisa, ainda que, de maneira geral, se evidenciava em suas falas, assim como outrora ocorrera com esta pesquisadora em sua atuação gestora, uma predisposição em relação ao entendimento da (não) participação da família na escola e de suas possíveis causas.

5.3.2 Questionário

Apesar de instrumentos com certa similaridade, como o fato de sua validade estar associada à personalidade, há entre a entrevista e o questionário diferenças elementares e

significativas, primordialmente pela restrição às respostas escritas e à pré-elaboração exigidas no/do questionário.

Marconi e Lakatos (1999) apresentam o questionário como um instrumento desenvolvido cientificamente, constituído da elaboração de perguntas ordenadas, no intento de atingir a um objetivo, pensado a partir da questão de pesquisa, a ser respondido sem a presença do pesquisador.

Para a construção de um bom questionário a experiência do pesquisador deve estar atrelada ao problema e aos objetivos da pesquisa, e, de maneira salutar, aos participantes da pesquisa. Sobre estes últimos, é importante que, ao receber o questionário – que no caso desta pesquisa, em virtude da conjectura atual de pandemia, se configurou na modalidade digital (via google forms) – fossem informados do intento da pesquisa e da relevância das contribuições advindas das respostas, esta ação intentava despertar interesse para a participação e devolução em tempo hábil do questionário, conforme Marconi e Lakatos (1999):

...junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI e LAKATOS, 1999, p.100)

Ainda sobre a realização do questionário, Gil (1999) apresenta como vantagens:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128)

Portanto, considerando o teor da pesquisa e a privacidade das participantes, somado ao fator pandemia, o questionário se configura como um instrumento potencializador da pesquisa. No entanto, Vieira (2009) apresenta algumas observações relevantes na elaboração de questionários que garantem a compreensão dos participantes e podem se configurar como fator de confiança e interesse na relação com o pesquisador, como o uso de palavras simples e comuns, que estejam em acordo com o nível de vocabulário do entrevistado; evitar o direcionamento por meio de palavras que conduzam às respostas almejadas; evitar ambiguidades e fazer cada pergunta de uma vez, evitando mais de uma indagação por questão, são algumas das observações postas.

Esse instrumento foi direcionado às mães, logo no início da pesquisa, com o propósito de traçar o perfil desse público participante, e também direcionado à dupla gestora após as etapas de conversa com as mães participantes, visando analisar se houve mudanças da compreensão das gestoras após as colocações das mães em relação à própria participação – ou falta dela – nas atividades escolares de acompanhamento e tomada de decisões coletivas, bem como acerca da relevância – ou não – da pesquisa realizada para a continuidade de seu trabalho.

Contamos com a efetiva participação, através das respostas de todas e em tempo solicitado, tanto das mães quanto das gestoras, aos questionários aplicados.

5.3.3 Diário de campo

Um instrumento importante na realização de uma pesquisa, para o investigador, é o registro no diário de campo do percurso da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nos estudos qualitativos, para o sucesso da pesquisa, é essencial que o investigador observe e registre da maneira mais sistemática e objetiva possível. Este dispositivo, possibilita ao pesquisador observar e refletir gradualmente em todas as etapas da pesquisa.

O diário de campo é um instrumento potencializador, também, da tomada de consciência das experiências vividas pelo pesquisador no ato da pesquisa, uma vez que emana subjetividade, quando, além dos registros dos fatos, é permeado de angústias, dúvidas, pensamentos, impressões; sentimentos estes que se revelam tão significativos para o pesquisador quanto os registros objetivos. Por se tratar de um instrumento aplicado às atividades de pesquisa, Triviños (1987) aponta para o diário de campo como um recurso complementar de informações sobre o locus da pesquisa e onde se desenvolvem as ações dos sujeitos, abarcando, por meio de seus registros, todas as informações coletadas pelo contato ou demais dispositivos formais. Sendo assim, o diário de campo seria, genuinamente, a compreensão dos aspectos sociais da pesquisa na percepção do investigador, corroborando para uma compreensão mais ampla da situação estudada. O autor sugere ainda, na organização do diário de campo, a utilização de cores diferentes para registrar as informações descritivas e as que se encontram no campo da análise e reflexão, pois, para ele, o pesquisador poderia mais facilmente equilibrar a quantidade de informações referentes a cada uma dessas dimensões.

Em virtude do seu caráter intimista, a validade do diário de campo é garantida apenas se sua produção não estiver atrelada ao aspecto burocrático, da noção de obrigatoriedade, pois,

por sua essência genuína, ele pode conferir muita originalidade ao fazer pesquisar, em consonância com Lima, Miotto e Dal Prá (2007).

No caso específico do diário de campo, este pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, podem traduzir-se em avanços tanto na intervenção (estabelecimento de novas prioridades, por exemplo), quanto na teoria (alimentando-a com novos dados sobre a realidade, problematizando novas abordagens e ações). (LIMA, MIOTTO E DAL PRÁ, 2007, p. 103).

Apesar desta pesquisa utilizar meios remotos para sua realização, o uso do diário de campo se configurou como de extrema importância porque foi possível anotar, além do que dizem os autores acima, o que foi perceptível pelas reações das participantes, a exemplo do tom da voz, gestos, expressão facial, interrupção na fala, pois essas também são maneiras de se dizer algo, ainda que sem o uso de palavras. Ressaltamos que fora ofertado às mães a possibilidade e a orientação, de forma geral, para o registro do diário de campo também, no entanto, deixando bem claro que não se tratava de uma obrigatoriedade, mas de uma ação espontânea para elas.

5.3.4 Rodas de conversa

As rodas de conversa, como instrumentos de pesquisa, constituem-se relativamente como algo novo. No entanto, sua execução e significância para o ato educativo já é trazido por Paulo Freire (1983) sob a terminologia “Círculos de Cultura”, configurando-se como espaços de fala e de escuta. Este dispositivo, em razão da flexibilização proporcionada e pela interatividade que assegura, constituiu-se num mecanismo satisfatório para esta pesquisa, uma vez que, por ser um instrumento de menor rigor formal, abriu espaço para as manifestações genuínas. No entanto, como Freire (1983) aponta:

“Não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. (FREIRE, 1983, p. 43)

A educação libertadora, para vida e para a cidadania, como propõe a visão freiriana, entende que somente com a participação livre e crítica se pode encontrar efetividade e potência na prática educativa. Neste viés, as rodas de conversa se configuram como um espaço de contextualização de saberes – e não apenas do saber sistematizado e acadêmico –,

posto que ao imergir nas discussões que surgem nestes espaços de interação, os sujeitos conhecem, debatem e procuram (re) significar a realidade.

A percepção que se tem a partir da nomenclatura roda de conversa, que converte para a visualização de uma cena informal, descontraída e entrecruzada por falas e partilhas, é que se pretendeu manter na tratativa deste instrumento para esta pesquisa. Da interação proporcionada pela conversa, os participantes concordam, refutam, inferem, dizem e até se contradizem em suas colocações, o que faz deste movimento, um rico momento de partilhas, como aponta Warschauer (2001):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...]. (Warschauer, 2001, p. 179)

As narrativas emergentes das rodas de conversa representam, para o pesquisador, uma possibilidade de compreender as sublimaridades dos discursos apresentados, pela percepção crítica, uma condição inviável sob a ótica apenas científica, conforme proposto por Oliveira e Geraldi (2010).

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a “olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Assim, ratificamos a importância do uso deste instrumento diante do objeto de estudo desta pesquisa, pois a interatividade e a espontaneidade deste momento foram de contribuição valiosa para a pesquisa. O instrumento em questão foi utilizado exclusivamente com as mães, no formato virtual, com a realização de 05 encontros, ocorridos nos meses de maio e junho. Foi um momento de muita relevância para a pesquisa, houve a adesão das mães, e as falas delas em relação a estes momentos significaram muito para a pesquisa, pois atendeu ao propósito pensado para o dispositivo.

5.4 Dispositivo de Análise

Por sua natureza, a pesquisa qualitativa admite diversas possibilidades de investigação, no entanto, o formato escolhido não pode se dissociar do caráter da pesquisa, alinhado aos seus pressupostos, natureza e objetivos. Assim, em consonância com os objetivos propostos para

este estudo, adotou-se a análise do discurso – AD – da linha francesa como dispositivo de análise dos dados.

Essa opção se dá em virtude do entendimento, por esta pesquisadora, de que não se pode compreender as questões relacionadas à participação da mãe na vida escolar de seus filhos, em colaboração com a equipe escolar, dissociando-as dos processos de formação e organização social que permeiam tal relação.

A AD foi fundada na França, tendo Michel Pêcheux como precursor. Num contexto em que se primava, excessivamente, pelo rigor formal da linguagem, essa linha surge, justamente, em contestação a este movimento, numa tentativa de trazer novamente o sujeito a esta centralidade. Assim, baseia-se na análise de formas materiais, considerando a intersecção entre a estrutura e o acontecimento, concebendo a linguagem em associação ao seu interdiscurso, ou seja, ao contexto de sua produção. Em razão disso, as pessoas, por esse conceito, têm o seu interdiscurso articulado à sua formação ideológica, conectado a algo anterior, de um outro lugar, numa inter-relação (ORLANDI, 2005). Na AD, sob a perspectiva da linha francesa, o sujeito se encontra no entre lugar do sujeito ideológico e do sujeito inconsciente, embora não seja resultado dessa soma. Em vez de soma, esse sujeito se encontra no lugar da divisão, numa oscilação frequente entre ideologia e autonomia, a depender das condições determinadas pela formação discursiva, naquela construção. Nesse viés, ao (re) produzir um discurso, o sujeito se encontra imbricado pela ideia e pela (in) consciência, e a sua enunciação será atravessada pelo que traz ideologicamente e pelo que ele acredita ser sua construção individual.

Segundo Orlandi (2003), “um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”, assim qualquer manifestação da linguagem não é apenas uma transmissão de mensagens independentes, mas elaboradas a partir da construção dos sentidos que o sujeito enunciator traz/faz. Assim, conforme Orlandi (2007), é preciso se considerar que é a AD,

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

É notório o grande desafio que se configura uma análise do discurso, e essa prática, ao analista, se condiciona a um exercício gradual. No entanto, a escolha desse método para a análise dos dados decorre também dos estudos acerca de linguagem, discurso, suas condições de produção, advindas desde a graduação em Letras. Com Orlandi, acerca dos estudos discursivos, revimos e aprofundamos estes estudos, na concepção de linguagem como mediação necessária entre o indivíduo e a realidade social.

Trazendo para o contexto desta pesquisa, a AD se efetiva na análise das circunstâncias de enunciação, seja seu contexto imediato, ou seu contexto macro (sócio/histórico/cultural/dialógico), que incide sobre a construção do discurso, atravessados também pela memória discursiva, que, junto ao contexto imediato, interdiscurso, intradiscurso, tornam-se elementos formadores do discurso (ORLANDI, 2015). Assim, busca-se a compreensão de sentido que se estabelece entre o que se emite – o intradiscurso – com o que se reconstitui memorialmente, ainda que advindo de uma vivência esquecida, e o contexto do sujeito, por meio da discursividade. Assim, na AD, os discursos tem seus sentidos produzidos a partir de outros já consolidados socialmente, dos quais nos valemos pela memória discursiva, ativando-as no intradiscurso.

Logo, não é a apenas o dito que nos interessa, mas também os gestos, que por este viés interpretativo, também se constituem como elemento de análise. Para Orlandi, esses gestos são passivos de interpretação no discurso, porque estão ligados à seleção de palavras, e, por isso, relacionam-se com a memória discursiva, as condições de sua produção.

Constituíram-se como elementos analíticos desta pesquisa as respostas obtidas através dos questionários, aplicados às mães – no início da pesquisa, para formulação de seus perfis – e às gestoras – ao final das rodas de conversa – para averiguar as percepções das mesmas após a participação na pesquisa. Além dos questionários, esteve sob análise a entrevista semiestruturada realizada com as gestoras e as rodas de conversa realizadas com as mães. Esses dispositivos validaram-se como base da análise e sobre os quais, enquanto analista, foi possível inferir acerca da questão norteadora desta pesquisa.

6. A RODA GIRA...

“Se eu pudesse aliviar o mundo de um sofrimento, seria o de remover as culpas indevidas que a maioria das mulheres carrega dentro de si, na função de mãe.”
(Içami Tiba)

Esta seção apresenta a análise dos resultados obtidos após a realização da pesquisa. Para melhor organizá-los, esta sistematização se fará em duas partes. A primeira aborda a participação da mulher-mãe a partir do diálogo com a dupla gestora; a segunda versa sobre a participação delas sob a ótica das mães participantes da pesquisa.

O campo para a pesquisa é o lugar da (in) concretude, onde se faz acontecer, após se fazer conhecer. No entanto, conhecer vai além do se apresentar, além do dizer, além do ver, vai além, até mesmo, do se auto apresentar. Por isso, estar em campo é estar sem ser, dadas todas as imprevisibilidades decorrentes do encontro e do fazer coletivo, pois são nos encontros e desencontros do estar em campo que os rumos da pesquisa vão sendo (re) desenhados. Logo, é intento dessa seção trazer os resultados dessa investigação, apresentando como a dupla gestora de uma escola municipal de Jacobina percebe a participação da mulher-mãe na vida escolar dos estudantes, como essas mulheres concebem a sua participação, que razões se configuram como fator de dificuldade para elas participarem e assim, possam estabelecer, coletivamente, estratégias que venham a potencializar e fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, por meio da participação da mulher-mãe.

Desde o nosso contato inicial, o diálogo com as mães se estabeleceu no sentido de assegurar a elas a confiança necessária para se expressarem conforme as suas vivências e experiências, esclarecendo que a nossa intenção não era julgar, muito menos encontrar culpados sobre quaisquer aspectos. Com a autorização da gestão escolar, enviamos o convite nos grupos de WhatsApp da escola, que, no momento, está trabalhando apenas na modalidade remota. Um grupo de oito mães nos contataram, ainda muito inseguras, para saber mais sobre o projeto, e depois de esclarecimentos individualizados, cinco se dispuseram a participar das rodas de conversa. Diante da confirmação, foi criado o grupo de WhatsApp Matripotência, em referência ao título e ao conteúdo da nossa pesquisa, que versa justamente sobre a necessidade de reconhecimento e valorização da atuação da mãe enquanto participante da vida escolar dos filhos, para que dialogássemos e estabelecêssemos os dias e horários das nossas rodas de

conversa virtual, além da troca de mensagens e diálogos informais acerca da pesquisa e de nossas vivências. Na formação do grupo, foi explicado também, às mães, o porquê de nomeá-lo Matripotência, e qual a associação do termo com a proposta da pesquisa a ser realizada. Diante da explanação, o grupo de mães revelou não ter conhecimento do termo, até então, de nenhuma atividade nesse sentido, de reconhecimento da potência materna e destacou que consideravam o nome do grupo bem apropriado ao que se intentava com a realização da pesquisa.

Foram explicadas as dimensões éticas da pesquisa, bem como fizemos a leitura do TCLE, havendo concordância ao que nele estava posto. Além disso, apresentamos os riscos mínimos relacionados à pesquisa e as estratégias para diminuí-los, como manter anonimato dos participantes (que terão pseudônimos); manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo da pesquisa; centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para o reconhecimento da matripotência na vida escolar; redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional; destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores; garantir às participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento e ativar gatilhos emocionais; bem como enfatizar o direito de que, a qualquer momento, poderiam desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Realizados os esclarecimentos, foi solicitada autorização verbal para filmagem, explicitando que o uso seria apenas para a pesquisadora transcrever e analisar seu conteúdo.

A pesquisa com as mulheres-mães se desenvolveu por meio das rodas de conversa. Estas rodas ocorreram com participação de 05 mães de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental pertencentes a uma escola da rede pública Municipal de Jacobina, que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A última roda foi denominada de Rede de Escuta e Apoio e teve a participação das 02 gestoras da referida escola. Esses encontros virtuais aconteceram nas seguintes datas: 1ª roda 24/05; 2ª roda 31/05; 3ª roda 07/06; 4ª roda 14/06 e 5ª roda 22/06.

Além das rodas de conversa, utilizamos também o instrumento da entrevista semiestruturada, exclusivamente com as gestoras, e essa entrevista foi crucial para o desenvolvimento das demais rodas com as mães, pois as respostas obtidas suscitaram temas importantes que, juntamente com o que as mães propunham, tornaram-se pautas dos encontros seguintes. Mais adiante, as referidas gestoras participaram da 5ª roda de conversa com as mães uma vez que, nesta roda, a ideia era propiciar um momento de escuta das mães, pelas gestoras, estabelecendo o diálogo como possibilidade de ação conjunta e coletiva para a resolução dos

problemas e/ou conflitos, primando sempre pela cordialidade e afetividade no formato do encontro. Na pesquisa as duas gestoras foram nomeadas Razão e Emoção, em virtude da maneira como apresentaram suas respostas e se colocaram durante a entrevista, uma bastante apresentando suas respostas com mais objetividade, e a outra expressando maior sensibilidade, diante do que trazia e refletia nas próprias falas. Embora a dupla gestora Razão e Emoção pertençam à mesma equipe escolar e tenham sido eleitas como integrantes de uma única chapa no processo eletivo escolar, logo subentendendo-se ideias comuns, o enveredar da entrevista nos apresentou percepções muito mais distintas que semelhantes. As entrevistas foram realizadas de maneira virtual, no dia 28 de maio, com cada uma das gestoras em separado, sendo uma realizada às 17h, e a outra às 19h. A realização da entrevista de maneira individual foi importante para assegurar que a dupla gestora se posicionasse realmente a partir de sua própria experiência, e não apenas enquanto equipe. Diante do exposto, as respostas obtidas coadunaram muitas vezes, mas também apresentam certas disparidades em outras, o que, para a pesquisa, se configurou como um importante aspecto, a ser tratado mais adiante.

Estas percepções foram registradas no diário de campo, uma vez que este é, também, instrumento de sistematização dos dados. Ao relatar sobre o diário de campo como instrumento de pesquisa, Lima et. al (2007) afirma que,

[...] O detalhamento da intervenção no diário de campo permite observar e analisar criticamente como se planejam e se executam as ações profissionais, e ainda perceber as dificuldades e limitações do profissional frente ao serviço, como também as limitações do serviço frente às demandas concretas dos usuários. O registro e o detalhamento dos encaminhamentos no diário de campo propiciam um constante revisitar dos dados, o que contribui para ampliar as ações de modo a aproximá-las da resolutividade da demanda. [...] o diário de campo, este pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, podem traduzir-se em avanços tanto na intervenção (estabelecimento de novas prioridades, por exemplo), quanto na teoria (alimentando-a com novos dados sobre a realidade, problematizando novas abordagens e ações). (LIMA, et al, 2007, p. 103)

Este instrumento é de grande valia ao pesquisador, pois vai além do registro do explícito, rememora as ocorrências, ditos e não ditos, e nos fornece um suporte no momento da decodificação e análise.

Para realizarmos esta análise, fundamentamos o nosso trabalho na análise do discurso. Apesar de possuir algumas linhas com características diferentes, um ponto comum à análise do discurso, conforme GILL (2002) é que “o que estas perspectivas partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”.

Assim, realizamos essa análise de resultados objetivando não apenas interpretar o que fora explícito verbalmente, mas também pelo que o corpo fala, pelos não ditos, que, apesar de não falarem, muito significam, como nos apresenta Eni Orlandi:

O silêncio não fala, ele significa. Se você fizer o silêncio falar, ele vai significar diferente. Ele significa por ele mesmo, ele faz sentido, e isto é muito importante. Às vezes mais importante que as palavras. Significar com palavras é diferente de significar com silêncio. Há o silêncio que é a própria respiração do sentido. A gente pode estar em silêncio e estar significando. E também, muitas vezes, você fala certas coisas para que outros sentidos não apareçam. Isso é o silenciamento. Mas o sentido silenciado não desaparece. Porque o homem tem necessidade vital de significação. Onde ele não pode significar, migra para outros objetos simbólicos. (ORLANDI, 2012)

Para além do conteúdo, a análise que aqui se apresenta, toma também por base a posição discursiva das coparticipantes, entrecruzando o que expressaram de maneira verbal com o gestual, numa intersecção social, histórica e ideológica para fundamentar a significação. Portanto, para adentrarmos nestes resultados é essencial apresentarmos o perfil das coparticipantes desta pesquisa, haja vista que as suas percepções e ações perpassam por suas vivências e são por elas atravessadas.

Perfil das participantes

Gestoras:

- 1) A diretora da escola trabalha no magistério há 28 anos, é licenciada em Geografia e possui especialização em Geografia Cultural, tendo também realizado curso em gestão escolar. Além de atuar na escola pública é proprietária de uma escola particular do segmento Ensino Fundamental, anos iniciais, a qual dirige há 15 anos. Vale ressaltar que sua experiência em gestão na escola pública inicia-se em 2017 como vice-diretora, tendo sido reeleita para o 2º mandato na função, iniciado em 2020. Entretanto, assumiu a direção da escola neste ano de 2021, em função do desligamento da diretora anterior.
- 2) A professora que está na vice direção é docente da unidade escolar há 20 anos, graduada em Pedagogia, com especialização em Gestão escolar, e História, Geografia e Sustentabilidade.

As gestoras participaram da entrevista semiestruturada, receberam o feedback dos primeiros encontros com as mães e participaram da 5ª e última roda de conversa, junto com as mães; por fim responderam ao questionário virtual acerca da aplicação da pesquisa.

Quanto às mulheres-mães participantes temos:

- 1) Coroa de Frade tem 34 anos, se declara negra, é casada, tem dois filhos – meninos, de 7 e 14 anos, sendo este último aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. Possui o

Ensino Médio completo e, atualmente, não está trabalhando remuneradamente, ela revela contar com seu companheiro de maneira ativa na tarefa de educar os filhos.

- 2) Gravatá tem 54 anos, possui Ensino Superior em Pedagogia e atualmente trabalha em casa, com aulas de reforço escolar; ela se declara negra, tem um filho de 14 anos, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, e revela não contar com a participação paterna na educação do filho.
- 3) Macambira tem 43 anos, é casada, preta, tem três filhos, duas meninas e um menino, de 20, 16 e 12 anos, que estudam, respectivamente, a 4ª e a 2ª série do Ensino Médio, e o 7º ano do Ensino Fundamental, e conta com a participação ativa de seu esposo na educação de seus filhos; é agente comunitária de saúde;
- 4) Xique-xique tem 37 anos, é casada, três filhos – duas meninas e um menino –, de 17, 11 e 8 anos que estudam, respectivamente, a 3ª série do Ensino Médio, o 6º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Ela se declara negra, tem o Ensino Médio completo e trabalha como cabeleireira, e afirma contar com a participação paterna na educação de seus filhos;
- 5) Mandacaru tem 43 anos, é casada, mãe de dois meninos, de 19 e 14 anos, sendo o 1º estudante de 8º/9º anos da EJAI e o 2º estudante do 9º ano do Ensino Fundamental; não concluiu o Ensino Fundamental e, no momento, não trabalha formalmente.

Destarte, o perfil das coparticipantes da pesquisa apresenta mulheres, mães, com algum grau de escolarização, reconhecedoras da importância da educação. Considerando os perfis postos, e fundamentada nos discursos apresentados em nossas rodas de conversa que, apesar de virtuais, nos possibilitaram percepção gestual, análise visual, e significação, inclusive dos silêncios, dialogamos com Orlandi (2010) ao afirmar que:

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma „chave“ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2010, p.26)

A partir daqui, e diante destas ponderações, seguiremos com a apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa.

6.1. COMO A EQUIPE GESTORA VÊ A PARTICIPAÇÃO DA MULHER-MÃE?

As questões iniciais que foram apresentadas às gestoras da escola investigada, em nossa entrevista semiestruturada, versavam sobre a (não) participação da mulher-mãe na vida escolar e intentavam compreender como a gestão via essa relação e de que modo almejavam que essa participação ocorresse.

Realizadas as questões primeiras que nos auxiliaram no traçar do perfil das mulheres gestoras, iniciou-se o diálogo com questões voltadas à temática central da pesquisa, que enfocavam como elas concebiam a relação com a família na sua unidade escolar e qual a sua importância, quais dificuldades encontravam no (re) estabelecimento dessa parceria e que ações a escola promoveu e/ou poderia vir a promover para valorizar e fomentar a participação da mulher-mãe na vida escolar dos estudantes, de maneira geral. Ao serem questionadas sobre: “Como você percebe a relação família/escola em sua unidade de ensino? Razão e Emoção responderam de maneira bastante divergente, como apresentadas, respectivamente, abaixo:

Nos últimos anos essa relação família/escola melhorou significativamente, hoje no universo de quase 800 alunos podemos dizer que temos uma parceria de mais de 50% dos pais, mesmo em uma unidade escolar onde o alunado em grande parte são de comunidades rurais, dificultando as vezes esse contato mais próximo dessa relação. (Razão, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

Eu acho uma lacuna muito grande ainda a ser preenchida, a gente precisa muito, muito da presença dos pais e a gente percebe diferença dos alunos que têm pais presentes e dos alunos que, por vários motivos, vários que a gente conhece, principalmente na nossa escola em que a grande maioria é de zona rural, então tudo isso contribui, é um somatório para a ausência dos pais, até porque muitos não enxergam na escola um lugar de mudança de vida, não enxergam a escola com expectativa de mudança de vida, até pela vida que tiveram, né. Então eu acho que falta, falta muito a presença dos pais e, principalmente dos alunos que a gente mais necessita do acompanhamento e presença dos pais, são esses que a gente menos conta, e menos pode contar com eles. (Emoção, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

Assim sendo, percebemos que embora considerem de grande relevância a participação familiar na escola, o que coaduna com Paro (2002) no que diz respeito a ser essa conscientização de importância requisito indispensável para a participação nas escolas públicas, elas têm uma visão divergente em relação ao modo como essa participação vem ocorrendo na unidade, o que nos levou a questionar os entraves vistos por elas para essa integração e as razões da não participação, obtendo as seguintes respostas:

Vejo como um grande desafio a falta de consciência por parte dos pais, que desconhecem ou não priorizam o acompanhamento da vida escolar dos filhos, como também a falta de conhecimentos (escolaridade baixa) de muitos pais, não conseguem acompanhar as atividades dos filhos por serem semianalfabetos. Pontuamos como causa da não participação dos pais na vida escolar de seus filhos a baixa escolaridade dos pais, pais ativistas demasiadamente (sem tempo), distância do local de residência e a Unidade Escolar, muitos pais também ainda veem a escola como um depósito dos filhos, falta de compromisso pessoal, delegando sempre à escola a parte que é sua. (Razão, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

Bom...os desafios da relação família escola não são poucos. De acordo com a nossa realidade é a falta de estrutura familiar mesmo, pais que se separam, famílias que se desestruturam, as mães que, na maioria das vezes os filhos ficam com as mães, a mães não tem estrutura de cuidar da educação desse filho sozinha; muitas vezes não tem a estrutura financeira, não tem a estrutura psicológica, né, muito nem ficam com as mães, são abandonados por pai e por mãe e ficam morando com os avós, que não pessoas que, em sua grande maioria, não tiveram acesso à educação, que não conseguem, até por questão de valores, não tem. Esse adolescente fica sem limites, os próprios pais nem conseguem, quantas vezes a gente chama o pai aqui e ouve “vou fazer o quê? Eu não sei mais o que fazer, eu vou é devolver pro pai, eu vou entregar pro pai, eu vou é chamar o Conselho tutelar, vou entregar ao conselho, que eu não aguento mais, eu não suporto mais”. (Emoção, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

A partir do que nos foi respondido acima, é notório que a responsabilização pela não participação, como consenso, é atribuída à família, ainda que as próprias representantes da gestão validem a importância dessa participação e compreendam, como pode ser observado no trecho acima, na entrevista com Emoção, que as questões sociais interferem e sobrecarregam as mulheres- mães, o que, por outro lado, nos inquieta no subentendimento da limitação imposta a essa mulher, como que a sua responsabilidade de mãe, em condições familiares e sociais não “ideais”, quase que estivesse vinculada ao insucesso na mesma função. Ou a mulher é uma supermãe e super profissional, ou ela é uma fracassada, como constatamos em Figueiredo (2020), em trecho de seu artigo virtual:

Essa perspectiva romanceada e associada a sofrimento é reproduzida por pessoas que, não tendo filhos, se julgam no direito de criticar as ações e comportamentos das mulheres-mães ou; por aquelas que tendo filhos, fazem comparações injustas tornando obrigatória a mesma vivência da maternidade. Onde todos apontam dedos, mas ninguém oferece o braço para compartilhar, essas mulheres seguem muitas vezes sozinhas, culpadas e condenadas a uma vida de abnegações. (FIGUEIREDO, 2020)

Nos rumos que foram sendo traçados na entrevista, questionamos as gestoras sobre o tipo de participação que era recorrente na escola, e ambas responderam de maneira muito próxima, Razão pontuou que a participação dos pais ocorre principalmente através das reuniões de pais, plantões pedagógicos, convocações pela direção e ou coordenação, e que acontecem também visitas espontâneas de uma pequena parcela. Emoção, embora tenha respondido de maneira similar, aprofundou-se na questão, como vemos abaixo:

Nós fazemos reunião, geralmente, por unidade, e tem a semana pedagógica também, que é uma semana em que a coordenação fica disponível pra receber essa mãe no turno mais conveniente para ela, o coordenador fica disponível pra receber manhã e tarde, e o professora fica também, pra falar sobre os alunos, geralmente a gente divide por ano [de ensino], os dias de atendimento são divididos por ano, mas a escola é aberta o tempo todo, tem essa semana específica, né, fora das reuniões necessárias pra fechamento de unidade tem essas reuniões específicas e a semana pedagógica que fica a critério o horário de vir a escola, mas, infelizmente, o número de presentes, né, que comparece a escola, é muito pouco. (Emoção, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

A fim de refutar a noção de participação comum a muitos gestores escolares, e que emerge nas respostas apresentadas pelas gestoras, cabe aqui dialogarmos com Paro (2002), quando apresenta que a participação da comunidade na gestão escolar precisa ser entendida e vista como uma experiência de aprendizagem e de cidadania, se efetivando como prática social e não, meramente, pré-requisito para gestão democrática. Assim, nos leva à pergunta seguinte direcionada às gestoras, uma vez que apenas o reconhecimento da importância da participação não é suficiente para assegurá-la, se não estiver acompanhada de ações que as garantam. Quando questionadas sobre ações que incentivam, valorizam e possam vir a fomentar a participação da mulher-mãe na vida escolar, obtivemos as seguintes respostas:

Na nossa unidade escolar, buscamos valorizar sempre essa participação dessas mães guerreiras, através de palestras formativas e informativas que visam o empoderamento da mulher, comemorações do dia das mães, dia da mulher com várias programações. (Razão, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

São mães pilares da família que tem que sair de casa pra botar o pão de cada dia, que tem que sair todos os dias e que tem que dar conta de todo o restante, né, então são mães que, em muitos casos, precisam de apoio, precisam de ajuda, precisam de ajuda de profissionais, porque o emocional tá pedindo socorro. Eu acho que muito mais precisa ser feito. (Emoção, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

Como já abordado nesta pesquisa, a inserção da sociedade nas tomadas de decisão sobre a gestão de políticas públicas é algo que vem ocorrendo gradualmente. Na gestão escolar participativa, é notório que esse aspecto ainda se caracterize como processual, sobretudo, e em específico aqui em Jacobina, a gestão escolar adquiriu essa perspectiva democrática há menos de 10 anos, quando instituída a eleição direta para escolha do gestor pela própria comunidade escolar. Também, de acordo com Leal (2018), a partir deste fato inúmeras novas atribuições foram incorporadas ao gestor, e isto, aliado a não garantia de uma formação continuada direcionada a todas essas novas demandas, faz com que, muitas vezes, se conduzam alguns aspectos do trabalho gestor fundamentados em antigas práticas, como a visão de participação que sempre foi consolidada.

Para Gohn (2003),

O conceito de participação cidadã está lastreado na universalização dos direitos sociais, na ampliação do conceito de cidadania e em uma nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado, remetendo à definição das prioridades nas políticas públicas a partir de um debate público (GOHN, 2003, p. 57)

Desse modo, a participação nas escolas não pode se limitar apenas a convocação para reuniões, atender a um chamado para ouvir sobre problemas indisciplinares e/ou pedagógicos, ou como comumente ocorre, fazer do Bolsa Família uma moeda de troca para a presença, como evidenciamos no trecho da entrevista com Emoção:

Já chegamos a usar aqui até o Bolsa Família, colocar como pauta principal no convite da reunião, quando a gente usa o Bolsa Família, a sala lota, a gente já sabe que a maior sala que a gente tem, que a gente usa pra reunião, que sobra cadeira, no geral, vazia, quando a gente usa o Bolsa Família, a sala não dá conta, fica lotada. Daí a gente percebe o quanto esses alunos são carentes de presença de pais, por vários motivos, como eu já falei são vários motivos. (Emoção, entrevista concedida em 28 de maio de 2021)

Não cabe mais, também, assegurar uma atuação tida como democrática que sirva apenas aos interesses escolares, de validação das ações já planejadas pela escola, sem que estas sejam também propostas e discutidas com a família. Tampouco cabe aqui direcionarmos qualquer tipo de acusação ou dispensar culpabilidade ao modo como a atuação dessas mulheres-mães é solicitada e/ou desejada pela gestão escolar. Mas, para que essa participação seja efetiva e eficaz, não basta que apenas este formato consolidado se repita, é preciso engajá-las nas questões legais que regem a escola, as políticas públicas educacionais propostas pelos governantes, e sobretudo motivá-las, ressaltando a importância de suas atuações na defesa de uma melhor educação aos seus filhos, uma vez que possuem, sim, potencial para a transformação e desenvolvimento da comunidade escolar.

Diante do exposto e do observado, foi possível verificar que, embora haja o reconhecimento por parte da gestão quanto à importância da relação com as mulheres-mães e o envolvimento delas na vida escolar, as ações tidas pela gestão como incentivadoras e de valorização a elas não refletem ou representam atitudes significativas para potencializar suas presenças e/ou prestigiá-las, estão, quase sempre, apenas vinculadas às repetidas reuniões e convocações para tratar de assuntos indesejados. Cabe aqui o esclarecimento de que, com as novas atribuições à gestão escolar, unindo-se a outras de caráter administrativo, não se tem na rede municipal de Jacobina uma formação continuada que dê suporte aos gestores e os oriente na tomada de decisões que perpassam por imputações distintas e diversas.

A participação das gestoras nesta pesquisa pressupõe uma iniciativa das mesmas, no intento de re (ver) ações limitadoras e/ou propulsoras da participação das mães, consolidando-

se como um aspecto bastante positivo. Das primeiras impressões obtidas na entrevista semiestruturada, às respostas adquiridas no questionário de avaliação da participação dessas gestoras na roda de conversa da REA, percebemos uma tendência à reflexão. Quanto às suas participações na pesquisa, ambas avaliaram como positivas. Para Razão, o momento de escuta foi de grande valia para “fortalecer os colegiados, distribuir funções, validar ações da comunidade da escolar em seus vários segmentos”, afirmou ainda que, para ela, as declarações e sugestões das mães se validam como “ações de fortalecimento, pois só se faz educação em conjunto, em parceria”. Ainda na perspectiva do encontro, Emoção afirmou que o formato, pela interação como as mães, e o horário em que aconteceram, podem servir de parâmetro para as reuniões escolares. Elas também consideram como bastante provável o aproveitamento a implementação das sugestões dadas pelas mães.

Como resultado da participação das gestoras nesta pesquisa, entende-se que a gestão escolar, mesmo que considerada e com intenção real de se constituir como participativa, ainda não o é, de fato. A escolha da equipe gestora pela comunidade escolar, é, sem a menor dúvida, um grande passo para a democracia nos processos e ações escolares. No entanto, é perceptível que muito ainda tem a ser desenvolvido para que a gestão efetivamente participativa se consolide na escola. Destarte, é preciso demarcar evidências de que as escolas não estão prontas para a abertura de tomada de decisões e para a construção conjunta de propostas que dizem respeito à vida estudantil, sobretudo quando estas não estão em consonância com aquilo que ela espera que seja aprovado e/ou validado, e isto advém do formato de participação que se realiza (ou não) pela família na escola, historicamente perpetuado.

Na subseção seguinte, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise da participação das mulheres-mães, fundamentadas nos (des) encontros nas rodas de conversa.

6.2 COMO AS MULHERES-MÃES COMPREENDEM A SUA PARTICIPAÇÃO

Com a proposta das rodas de conversa com as mulheres-mães, procuramos estabelecer um momento interativo, sob o aspecto da informalidade, para que um ambiente acolhedor e natural fosse se construindo. Os encontros feitos com as mães, apesar de acontecerem em ambiente virtual, foram repletos de muito aconchego e acolhimento, trazendo temas que, além de abrir espaço de escuta, possibilitasse a reflexão sobre o participar e a atuação (ou não) da figura materna na vida escolar dos estudantes. Como estratégia, ao final de cada encontro, fomos lançando questionamentos motivadores para o encontro seguinte, bem como o repensar das próprias falas e ideias apresentadas, pois, no campo ininterrupto do fluir das ideias, típico

das rodas de conversa, e essencial à proposta, nem sempre ponderamos ou explicitamos com exatidão aquilo que pensamos, sendo importante esse momento de retomada a cada encontro.

A roda inicial de conversa – **A mulher-mãe e a vida escolar: (auto) reconhecimento** – foi realizada com o grupo de 5 mães. Neste contato, fomos dialogando sobre a proposta da pesquisa, a atuação das participantes e como elas gostariam de serem identificadas; assim, desse diálogo, as sugestões apresentadas pelas mães resultaram na decisão de serem identificadas por nomes de flores típicas do sertão, e foram apresentadas às participantes, conforme conversa anterior pelo aplicativo WhatsApp, nomes de flores típicas da nossa região, com características das mesmas e, a partir das particularidades de cada uma, as mães se reconheceram e escolheram as flores, que foram suas identificações na descrição dos resultados desta pesquisa: Coroa de Frade, Gravatá, Mandacaru, Macambira e Xique-xique. Após a escolha, as flores do sertão apresentaram suas expectativas e dúvidas.

Um fator importante e que deveria ser decidido no coletivo foi a proposta de veto para assuntos delicados que deveriam ser evitados. Concluindo os pontos citados acima, iniciamos, de fato, a nossa conversa com uma abordagem mais abrangente, uma vez que a intenção primeira era averiguar como esse grupo de mulheres-mães se via enquanto mulher, mãe e só então participante – ou não – da vida escolar de seus filhos. O pontapé dessa conversa se deu com a exibição do curta-metragem *Vida Maria*, que fez emergir em cada uma delas as suas vivências, tensionou discordâncias quanto à reprodução de determinadas ações em nossa vida e fomentou uma potente discussão quando Coroa de Frade trouxe que “as nossas ações são reflexos da nossa vivência, sendo imediatamente rebatida por Gravatá, que afirmou que “não podemos continuar sofrendo o tempo todo por tudo que a gente viveu, porque senão a nossa vida não anda, estaciona.”

De falas como “os sonhos são destruídos desde cedo”, dita por Mandacaru, a discussão foi encaminhada para a falta de perspectiva que muitas mulheres-mães têm, sobretudo porque tiveram que abandonar seus próprios sonhos em razão do casamento e/ou do nascimento dos filhos. Embora não tenha especificado ser essa a sua situação, os gestos, a entonação das palavras e o olhar inferiram ser essa a condição de uma coparticipante. O silêncio que pairou depois de alguns relatos, demonstrava a força da solidariedade e compartilhamento de algumas experiências. Apesar disso, uma fala chamou à atenção por ir de encontro ao que, até então, se estabelecia, quando Gravatá traz “não participa quem não quer, quem não se esforça, a gente dá conta de tudo, sim, é só se organizar”. A introdução dessa fala provocou novos rumos ao diálogo, e o contexto de sua justificativa nos fez compreender que Gravatá precisou ser bastante

forte diante da vida, pela própria sobrevivência e de seu filho, e que não se vê no direito de fracassar.

Encerramos a primeira roda com a exibição da cena da novela Amor de Mãe, propondo para o próximo encontro uma conversa sobre a imposição da sociedade à mulher.

Figura 2 – Cena da novela Amor de mãe



Camila conversa com Lurdes no hospital | Amor de Mãe

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=E1kAFP1E5s&ab_channel=SensacionalTV

Para adentrarmos no diálogo sobre **A mulher-mãe e a vida escolar: preciso dar conta de tudo? De quem é a culpa?**, iniciamos a segunda roda com a retomada do vídeo que finalizou o primeiro encontro. As mulheres-mães expuseram seus posicionamentos e a roda continuou tencionada pela reflexão da fala da personagem Camila na cena exibida: “Eu estou cansada de ser forte” evocando também discussões sobre a supervalorização da mulher e o acúmulo de responsabilidades a ela atribuídas, e Xique-xique explanou de maneira convicta “Hoje a gente luta, conquista, mas continua em desigualdade em relação ao trabalho”, narrando também sua rotina de dentro de casa e no salão de beleza no qual desenvolve seu “trabalho”. Nesse sentido, cabe aqui o diálogo com Nalú Faria (2014):

4. Mesmo trabalhando em dobro (rua e casa) ou trabalhando em casa sem reconhecimento (dona de casa), as mulheres continuam fazendo o trabalho doméstico e de cuidados. As mulheres sabem que cuidar das pessoas, administrar, limpar e organizar uma casa é indispensável para a vida. As mulheres sabem que o trabalho doméstico e de cuidados pode ser muito cansativo, repetitivo e até desagradável. As mulheres sabem que não haverá reconhecimento por esse trabalho. As mulheres sabem que ficarão sobrecarregadas, porque trabalham na rua e em casa.

Mesmo assim, a maioria das mulheres continua fazendo o trabalho doméstico e de cuidados, porque é ele que garante a sustentabilidade da vida.

5. Valorizar apenas o trabalho de mercado beneficia os homens e prejudica as mulheres. Fazer de conta que a dona de casa não trabalha torna o homem mais poderoso. Pois, assim, fica parecendo que apenas o homem trabalha, é útil e produtivo. Fazer de conta que o trabalho doméstico não é um trabalho esconde a sobrecarga da mulher que trabalha em casa e na rua. Fica parecendo que há igualdade entre homens e mulheres. (FARIA, 2014, p. 13)

Ainda assim, o que ficou evidenciado é que essa imposição social acabou acarretando nelas – e em outras tantas mulheres – a ideia de que precisam, sim, dar conta de tudo, o que muitas vezes faz incidir sobre elas a sensação de limitação ou fracasso quando não conseguem “ser super”, acendendo a discussão para supervalorização que, concretamente, não é valorização, é cobrança, é exigência, sobretudo quando se põe a maternidade como inquestionável, universalizando-a e a romantizando, e, nesse sentido, associamos às ideias apresentadas por Figueiredo (2020):

O cuidado com as crianças exige a participação de várias pessoas. No ocidente (e em alguns grupos sociais, em particular) esse cuidado é compreendido de forma diferente e, acaba por muitas vezes penalizando as mães que são vistas como as principais (se não únicas) responsáveis pelos cuidados com os filhos.

A maternidade é um ato de amor genuíno e de grande valor, mas nem por isso precisa ser solitário para aquelas que a escolhem e, nem tampouco, obrigatório para todas. Por isso não basta apenas presentear, faz-se necessário oferecer cuidado, acolhimento, apoio e, acima de tudo, o olhar justo para além da maternidade.

Mães precisam ser mães, apenas. Não precisam carregar mais 10 (dez) adjetivos associados que, uma vez descumprimentos, toda uma sociedade se sente no direito de julgá-las e violentá-las. Numa sociedade onde ser mulher é passaporte para a morte de tantas brasileiras (1314 mortes no ano de 2019, média de 1 mulher a cada 7 horas assassinadas por serem mulheres[3]), não é de se admirar as violações da maternidade: da violência obstétrica a estigmatização fundada em padrões tão absolutamente inalcançáveis.

Ser mãe (não necessariamente biológica, mas de ofício) não precisa ser sinônimo de abnegações. Mas isso só vai acontecer se a sociedade - destacando os filhos e companheiros - olharem essas mulheres com o mesmo amor que elas dedicam aos seus.

Nessa perspectiva foi trazido ao encontro algumas falas apresentadas por elas na primeira roda, na proposta de analisá-las sob o questionamento: é isso mesmo que eu quis dizer e o que eu penso?

Figura 3 – Retomada e reflexão das falas da 1ª roda de conversa

A GENTE DISSE!(?)

- Os sonhos são destruídos desde cedo;
- As nossas ações são ecos da nossa vivência;
- Não participa quem não quer, quem não se esforça;
- A gente dá conta de tudo, sim, é só se organizar;
- Se não houver incentivo, apesar de outros fatores, a gente não sai do lugar comum;
- Hoje a gente luta, conquista, mas continua em desigualdade em relação ao trabalho;
- A gente precisa de atitude para assumir mais outros papéis.

Fonte: Material produzido pela autora, apresentado na 2ª roda de conversa

Houve a socialização e reflexão das falas por suas autoras, ora refutando-as, ora reafirmando-as, momento em que Gravatá reforçou a ideia de que as lamentações não resolvem as coisas, afirmando que “a gente precisa de atitude para assumir outros papéis”, em referência à execução de trabalhos, inclusive em casa, que são tidos como masculino. Nesse ponto, Macambira acrescentou que ela não depende do marido para realizar tais tarefas, exemplificou que ela troca botijão, faz pequenos reparos de instalação elétrica em sua própria casa, entre outras coisas, e continuou sua fala discorrendo sobre o fato de que a cobrança da qual deveria se tratar ali, é a cobrança da obrigatoriedade, pois

“isso não dever ser uma imposição, porque nós estamos, sim, indo além do que é tido como trabalho de mulher, e isso é bom, mas o que acontece é que esse nosso avanço também está servindo para que a cobrança sobre a mulher aumente, e isso é que não pode” (Macambira, roda de conversa em 31/05/2021)

As falas apresentadas nos levaram ao encaminhamento das seguintes provocações: “A sociedade nos reconhece quando desenvolvemos profissões tidas, até então, como exclusivamente masculinas, ou se a desempenhamos bem aliada às nossas “obrigações de mulher”? e “Para sermos valorizadas socialmente, estamos nós mesmas, também, nos impondo a obrigação de dar conta de tudo?”

Inicialmente o silêncio tomou conta do espaço virtual, e as expressões daquelas que estavam com a câmera aberta demonstraram inquietude. Instigando-as mais uma vez com a repetição das questões, Mandacaru se posicionou em relação ao fato de que, para ela, é uma

injustiça termos que dar conta de tantas demandas em casa e ainda assim não ser considerada “trabalhadora”. Afirmou que mesmo quando trabalha fora, a mulher dificilmente é reconhecida se não faz, junto ao trabalho externo, as tarefas domésticas e de cuidados como filho. Gravatá acrescentou que “é assim mesmo, se quisermos que nos valorizem temos que ser mais”. Coroa de Frade refletiu acerca da culpabilidade que isso traz a nós, mulheres, falando da própria sensação em relação aos filhos, de como muitas vezes se sente ausente e fracassada como mãe, trazendo a informação de que seu filho mais velho, de 14 anos, a ajuda muito com o filho menor, o que nos levou a uma outra indagação: *A ajuda dos demais membros da família nas tarefas domésticas é caridade?* Macambira inferiu que nos vemos dessa maneira porque, historicamente, as tarefas domésticas são atribuídas como exclusivamente femininas, principalmente o cuidado como os filhos, e que, em razão disso, já tomamos para nós como uma obrigação mesmo, e nos impomos a obrigação de fazê-las. Xique-xique disse que seu esposo a ajuda muito nas tarefas de casa, mas reconhece que apenas recentemente consegue ver isso com naturalidade, e não como se eles fosse um ser super especial.

Seguimos a roda com essa conversa e adentramos no foco do nosso próximo encontro, ouvindo o que as mães compreendiam por participação na vida escolar. Com esse propósito, foi apresentado o conceito dos níveis de participação propostos por Danilo Gandin (2001): colaboração, decisão e construção em conjunto, para que fossemos pensando em que nível se encontra a participação de cada uma com a escola, finalizando o encontro.

Assim, levando em consideração a roda anterior, as participantes trouxeram para a roda **3 – A mulher-mãe e a vida escolar: conversando sobre o participar** – suas dúvidas em relação aos níveis de participação que foram propostos para reflexão no último encontro. Porém, propositalmente, antes de adentramos nos conceitos e discussão sobre os níveis de participação, foi solicitado que cada uma discorresse um pouco sobre como (e se) participam da vida escolar dos filhos.

No que tange ao modo como concebem sua participação, e contrariando ao senso comum e à entrevista concedida pelas gestoras naquela mesma semana inicial das rodas, estas cinco mulheres se descreveram como participantes ativas e lutadoras pela educação de qualidade para seus filhos. Diante dessa informação (in) esperada, fomos traçando a rota deste encontro na expectativa de entender o que era tido como participação por elas e refletir acerca disso.

Coroa de Frade e Gravatá informaram que são membros do Conselho Escolar, como representante de pais, seus filhos são estudantes do 9º ano e estão na escola desde o 6º. Suas

falas foram muito semelhantes ao relatar que se fazem sempre presentes, participam sempre que possível das reuniões de pais e que, mesmo quando não convocadas, estão sempre “dando uma passadinha” na escola.

Mandacaru também se colocou como participante e, nesse sentido, relatou que seu filho mais velho, também estudante da EJAI da escola, exigiu dela uma maior “participação”, pois fora mais vezes convidada a estar lá, no entanto, agora, como o filho estudante do 9º ano, a necessidade é menor, mesmo assim ela vai à escola, sem ser chamada, conversa com professores e com a direção para estar sempre perto e “para o que precisar”.

Em sua fala, Macambira relatou que é o terceiro filho dela estudando na escola, as duas filhas mais velhas já saíram para o Ensino Médio, e confessou que nunca foi muito de ir à escola tratar de assuntos referentes às meninas porque elas nunca deram trabalho, logo nunca houve uma necessidade maior e, nas reuniões, ficava um pouco difícil comparecer por causa do horário de trabalho. O fator horário também foi uma justificativa para ausência nas reuniões apresentada por Xique-xique e Coroa de Frade. Xique-xique trouxe, ainda, que é o primeiro ano de sua filha nesta escola, mas que ela costuma acompanhar o estudo dos filhos em outras unidades escolares sempre que possível, uma vez que trabalha como cabeleireira e sua profissão depende da procura, ela nem sempre disponibiliza do horário para ir às reuniões.

Assim, após verificar os sentidos de participar que elas traziam, com cada uma discutindo sobre o modo como entendiam essa colaboração, assistimos ao vídeo *Formas de participação da comunidade na Escola*, disponível no link <https://youtu.be/gTmYSUkFLaU>, e seguimos refletindo a partir dele, trazendo também as proposições de Gandin (2001) sobre os níveis de participação, ao que propusemos uma reflexão sobre cada nível apresentado. Para o autor, a participação envolve 3 níveis: o primeiro é o da **colaboração**, em que as pessoas não têm poder decisório, mas são chamadas a participar, a colaborar, de modo que não há espaço para uma relação horizontal e transformadora; O segundo é o da **decisão**, que tem aparência de democrática, mas não contempla um olhar sobre todos os processos, mas apenas alguns, em geral de menor importância, as escolhas se realizam diante de alternativas já traçadas. Por fim, o terceiro nível envolve a **construção em conjunto**. A construção em conjunto ocorre quando de fato o poder está com as pessoas, independente dessas diferenças menores, pois está baseado na igualdade real entre as pessoas, nível a ser considerado como ideal a partir de agora.

Após o entendimento desses conceitos, propusemos dois questionamentos que dinamizaram a nossa discussão: *Que nível de participação eu estou desempenhando? Para mim, este nível é suficiente?* Ao ouvir de Xique-xique que a escola quer apenas o “amém” para validar as suas ações, a nossa roda girou com o reconhecimento, agora sob o ponto de vista

dos níveis, de que a escola não quer, ou não está preparada para a participação, no sentido do fazer junto, Macambira colocou, sobre isto, que muitas mães são chamadas de chatas pelos professores quando procuram se aprofundar sobre a vida escolar dos filhos, ou mesmo porque vão à escola com frequência sem “ter um motivo”.

Nessa discussão, Coroa de Frade, representante dos pais no Conselho Escolar, reconheceu que a sua participação enquanto conselheira se dá, no máximo, no nível da decisão, apoiada por Gravatá, também conselheira. As demais, concluíram que sua participação se encontra a nível de colaboração, compreendendo que, de fato, qualquer atuação até agora exercida junto a unidade escolar não se configura como construção em conjunto – o terceiro e desejável nível de participação, como nos traz Gandin (2000):

Construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado. (Gandin, 2000)

Na roda seguinte, **A mulher-mãe e a vida escolar: a minha participação – como a escola vê?** a proposta foi apresentar às mães o resultado da entrevista semiestruturada realizada com as gestoras da unidade escolar, que coadunam com o senso comum propagado pelos gestores escolares em referência à participação familiar na escola, geralmente apresentado como inexistente ou insuficiente. Após a apresentação de algumas falas em destaque, as mães se colocaram diante do que viram, ao que cabe aqui o depoimento de Macambira:

“Observando esses comentários percebo que não é algo genérico quando se trata do discurso de comportamento familiar, porque não podemos taxar ou afirmar que o comportamento do aluno é próprio de um desequilíbrio dos pais ou vice-versa. Esse diagnóstico precisa de um olhar mais aprofundado, porque tanto as mães quanto a escola têm responsabilidades, direitos e deveres a serem exigidos nesse processo”. (Macambira em roda de conversa)

As mães que participavam dessa roda apoiaram a fala de Macambira em relação à generalização que elas observaram sempre em relação a essa questão. Uma das falas rechaçadas pelas mães foi a de que “vejo como um grande desafio a falta de consciência por parte dos pais, que desconhecem ou não priorizam o acompanhamento da vida escolar dos filhos”, as mães foram unânimes em afirmar que essa fala exemplifica o que Macambira trouxera sobre a generalização e o estigma negativo que já se impôs ao comportamento da família da escola pública em relação ao acompanhamento dos filhos. Xique-xique colocou que o que se observa é uma acusação sem uma contrapartida e foi complementada por Coroa de Frade, trazendo o

questionamento de que por que a escola, tendo esse “diagnóstico” não propõe ações de mudança.

Para Gravatá, o depoimento que mais a afetou negativamente foi o de que:

“De acordo com a nossa realidade [a causa para a não participação] é a falta de estrutura familiar mesmo, pais que se separam, famílias que se desestruturam, as mães que, na maioria das vezes os filhos ficam com as mães, as mães não têm estrutura de cuidar da educação desse filho sozinha; muitas vezes não tem estrutura financeira, não tem a estrutura psicológica.”

Ela explicitou que este depoimento a afetou diretamente, pois, para ela, que nunca contou com a participação paterna na educação do filho, falas como estas eram quase que como um atestado de incapacidade, e que nem de longe refletia o que ela era. Não obstante, a nossa sociedade infligiu sobre a mulher que é a principal ou única provedora do seu lar, o estereótipo de que ela, assumindo este papel, relega os cuidados e a atenção aos filhos, e nesse sentido, podemos estabelecer um diálogo com a feminização da pobreza, imputação atribuída à mulher numa sociedade capitalista que, cada vez mais, exige dela ao passo em que a responsabiliza pelo insucesso, como nos trazem Moreira e Lúcio (2020), em publicação virtual:

Pesa sobre elas, com maior intensidade, a lógica do fracasso materno, de não ser suficiente para atender às demandas de uma sociabilidade que se sustenta no aumento da exploração do seu trabalho de cuidados maternos não pago, ao passo que aumentam as exigências de um mercado em crescimento de cuidados parentais não acessíveis a todas as mulheres e que colocam em questão quem pode e quem não pode ser mãe. (MOREIRA & LÚCIO, 2020)

Este momento de reflexão pessoal trazido por Gravatá foi importante para a nossa roda, e despertou nas demais participantes o sentimento de sororidade. Nesse sentido, dialogamos também com estas mulheres-mães sobre a visão que a gestão tem acerca de sua participação, e esse “se ver na visão do outro” foi muito enriquecedor para prosseguir o girar da roda.

Quanto aos projetos e ações que a escola coloca como motivadoras de suas participações, as mães questionam os horários, sugerindo o noturno como período para reuniões e discorrem que, muitas vezes, chegam a escola e ouvem que sua presença nem era necessária, uma vez que o filho não “dá trabalho”. Ainda neste viés, entendem o chamado da escola como convocação muito mais que convite e que, agora, percebem que elas não estão sendo convidadas à participação, de fato. Nesse momento, Gravatá relatou também que as reuniões do Conselho Escolar desta Escola não são ordinárias, e que a convocação se dá, muito mais, para deliberar

sobre algo já ocorrido ou planejado. Salientaram, no entanto, que são sempre recebidas com cordialidade e que se sentem à vontade quando estão no espaço escolar.

Ainda que fora das condições ideais de participação, o que foi notório na realização desta pesquisa, é que estas mulheres-mães demonstram um profundo interesse em atuar da vida escolar de seus filhos e, em sua concepção, assim o faziam até então, diante das possibilidades que lhes eram oferecidas. A sobrecarga de atribuições e a responsabilidade sob a criação dos filhos, ainda que partilhada com os pais, como declarado pela maioria de nossas participantes, o trabalho dentro e fora de casa, e a exigência latente da sociedade sob a forma de supervalorização, faz com que elas também se autoimponham a obrigatoriedade de arcar com todas as demandas.

Prosseguimos a análise, e as colocações das mães elucidaram suas falas e percepções apresentadas em todas as nossas rodas, de que a participação pode e deve ser genuinamente atuante, mas que para isso não podem apenas ser convocadas à escola quando é interesse desta parte, ou para substanciar as decisões que a equipe escolar toma, mas que requerem a aprovação materna. Finalizada essa produtiva roda, abrimos espaço para a realização da nossa proposta de intervenção, que objetivava ser um ambiente colaborativo entre a gestão e as mães, funcionando como um espaço de escuta e troca de experiências, que, juntas, desenvolvam estratégias de ações conjuntas dos pares com vistas à melhoria da aprendizagem.

A quinta e última roda – **A mulher mãe e a vida escolar: Rede de Escuta e Apoio (REA)** – teve um diferencial porque foi uma rede de escuta e apoio, a qual teve a participação das gestoras e das mães. O propósito da REA foi realizar, de fato, um momento de escuta das mães pela equipe gestora e vice-versa, representadas no encontro por Razão e Emoção. Iniciamos a roda tratando da ideia da REA e refletindo sobre os termos escuta e afeto, pilares deste momento. Estes conceitos têm o suporte em Cerqueira e Sousa (2011) e em Francisco (2005) quando aprofundam a intencionalidade do escutar, em vez apenas de ouvir, e do permitir-se afetar, na perspectiva da compreensão do espaço e das vivências do outro, corroborando como o intento desta roda.

Cada mãe teve seu momento de fala, e por ser um momento que, de fato, abordou a escuta, faz-se imprescindível trazer algumas destas falas. Macambira solicitou a fala trazendo um exemplo de seu trabalho e de como a escuta é importante na realização dele também, sendo indispensável, igualmente, para o desenvolvimento do apoio,

“Não se pode generalizar porque não estamos na situação do outro, até o que eu imagino me colocando no lugar do outro é muito relativo. Sabemos que dentro de um lar muitas coisas acontecem e isso tudo reflete nas vivências, por isso sugiro

uma associação para que nós também possamos ser apoio para outras famílias, já que estaremos falando do nosso lado.” (Macambira, em roda de conversa)

Xique-xique reforçou o que Macambira trouxe afirmando que se esse apoio acontecesse, mudaria positivamente a vida dos alunos e de suas famílias, e que

“... a aprendizagem do aluno não depende só do que o professor ensina na escola, então um programa de acompanhamento para as crianças e suas mães, para além de uma reunião onde só se divulga os problemas ali, dentro do espaço da escola, mas que acompanhasse na sua realidade de dificuldades em casa, com a família.” (Xique-xique, em roda de conversa)

Gravatá reiterou que essa situação familiar decorre também da falta de apoio para a criação dos filhos, pois os julgamentos são muitos e as ações, poucas. “Muitas vezes o aceitar tudo, o não saber impor limites, não saber educar, vem da falta de perspectiva e da violência que a mãe passa, muitas vezes, dentro de casa.” Xique-xique retomou a fala, afirmando que o ensino só tem a melhorar quando se conhece, de fato, a realidade dos estudantes, e se tenta agir ponderando esta realidade.

Neste momento, a gestora Razão pediu a palavra, afirmando que embora soubesse que ali estava muito mais para ouvir não poderia passar após as escutas apresentadas até então. Relatou o exemplo da escola que corroborava com todas as falas trazidas, acerca de um estudante que era extremamente indisciplinado na escola, e que ao conhecer a mãe deste, compreendeu, pela sua realidade, a razão de suas ações, passando a adotar uma postura diferente com o mesmo. Demonstrou ainda sua satisfação em escutar as mulheres-mães e que as ações propostas, como o apoio mútuo, não seriam apenas utopia.

Macambira chamou atenção para o fato de que o primordial naquilo que elas estavam propondo era iniciar as ações, pois todas as coisas podiam ir se ajustando e sendo avaliadas e revistas durante o processo, a partir da escuta, inclusive dos não-ditos verbalmente. Xique-xique ressaltou que esse momento que elas estavam realizando poderia servir de pontapé para que elas agissem diretamente junto a escola, uma vez que (re) descobriam a importância de sua participação, e o poder de sua atuação, e convidou as mães participantes a atuarem com ela na escola e, dirigindo-se diretamente à gestora Razão, elucidou que aquele momento não poderia ficar restrito à apenas as sugestões, que elas estavam dispostas a pôr em prática a participação por meio da construção em conjunto, mas que, para isso, precisam contar também com a escola,

Ainda enquanto sugestão, Coroa de Frade, que apesar da extração de um dente não faltou à roda, falou sobre a importância de ofertar as reuniões de pais no noturno, uma vez que, geralmente, é o horário em que elas não trabalham; ou que, ao menos, não se limitasse a oferta do horário de reunião apenas ao turno em que o filho estudava.

Razão explicou que, como a escola conta com um grande número de turmas em cada turno, elas restringiam ao turno de matrícula para melhor atender aos pais, mas que, a partir da sugestão dada, era algo a se pensar, uma vez que, de qualquer maneira, a escola já realizava o atendimento em mais de um horário mesmo.

Macambira falou também sobre a importância de a gestão ouvir os pais quando estes também trazem demandas, principalmente sobre professores, sobre isso, ela trouxe que:

“Muitas vezes parece que tudo o que os pais trazem são reclamações sem fundamento, ou que os alunos estão sempre errados quando surge qualquer coisa relacionada ao professor. A gente sabe que tudo tem dois lados, eu nunca fui de ouvir o meu filho e ir pra escola cheia de direito acusar ninguém, mas a impressão que a gente tem é que, quando vai pedir qualquer explicação, somos as chatas e sem razão.” Macambira, roda de conversa em 22 de junho de 2021)

Ainda sobre as reuniões para as quais são convocadas, todas foram unânimes em afirmar que a frase “*you não precisava ter vindo, porque seu filho não dá trabalho*” pode e deve ser evitada pela gestão escolar, afinal quando se dispõem a ir à escola, o interessante é que sintam que ali as suas presenças são importantes, destacando que, embora pareça um elogio, esta afirmação nada tem de positiva, e que poderia ser substituída, por exemplo, por um elogio aos filhos.

Durante a realização deste encontro, foi possível perceber que, a início, as mães demoraram mais a iniciar suas falas, e a fizeram de maneira tímida inicialmente. Ainda que o ambiente já estivesse preparado para a participação das gestoras e essa metodologia já houvesse sido explicada desde o nosso primeiro encontro, essa foi uma reação observada e até mesmo esperada. No entanto, após uma retomada das propostas das rodas anteriores e uma breve retrospectiva do que havíamos tratado até aqui, a roda girou.

Gravatá, Macambira e Xique-xique foram as participantes mais ativas durante todas as rodas, e nesta a situação se repetiu. Coroa de Frade também foi bastante participativa nas três primeiras, mas justificou estar passando por alguns problemas de saúde durante as duas últimas, e provavelmente por isso, tenha participado de maneira menos ativa oralmente, embora estivesse sempre ativa no chat.

No entanto, a participante Mandacaru chamou a minha atenção pela forma como foi “sumindo” nos encontros. Nas duas primeiras rodas, ela falava e opinava tal qual as demais coparticipantes, mas após as temáticas que refletiam sobre as questões de responsabilização, culpabilidade, falta de apoio, foi possível percebê-la cada vez mais calada.

Retomando o perfil dessas mulheres-mães, foi possível estabelecer uma relação direta entre estas atitudes e a descrição de cada uma, sobretudo quando discutíamos as questões relacionadas ao trabalho externo – remunerado – e o trabalho doméstico e de cuidado com os filhos.

Finalizamos a última roda demonstrando nosso afeto e agradecendo a participação de todas, ressaltando a importância da partilha e da colaboração, explicitando como os encontros foram enriquecedores para a nossa vivência enquanto mulheres-mães. As gestoras agradeceram a oportunidade de ouvir as mães e se propuseram a efetivar as ações em conjunto com elas. Duas das sugestões apresentadas pelas mulheres-mães coparticipantes, no viés da ação colaborativa, foram a formação de um Conselho de Mães e também de uma Equipe Multisetorial. Essas propostas se destacaram na roda, e por isso merecem destaque na seção a seguir.

7. ARREMATES

O intento norteador dessa pesquisa era investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina poderia contribuir para o processo de reconhecimento e de valorização da mulher-mãe na vida escolar dos educandos, partindo da compreensão da forma como ela via a participação dessas mulheres e de que tipo de participação estava sendo considerada.

Durante a pesquisa, foi detectada uma disparidade em relação a percepção que as gestoras e as mães tinham em relação ao evento dessa participação, além do questionamento e discussão dos níveis de participação e da ocorrência desta de forma eficaz e satisfatória por ambos os lados. Visualizamos que, para além da discussão sobre a ocorrência ou não da participação, sob a certeza de sua importância e impacto na aprendizagem dos alunos, o que se faz necessário é balizar a construção em conjunto como possibilidade de interação entre família e escola, na contribuição real para a aprendizagem dos alunos.

Constatamos também que os órgãos colegiados que requerem representação familiar têm, sim, essa representatividade feita por mulheres-mães, a exemplo do Conselho Escolar, que conta com duas das coparticipantes desta pesquisa em sua constituição. No entanto, também ficou evidente que o Conselho Escolar não está atuando na interface da construção conjunta, e sim, somente colaborativa e decisória.

Fator importante também para esta pesquisa, foi o fato de os instrumentos utilizados propiciarem um entendimento tanto da visão da dupla gestora quanto das mães participantes em relação à questão norteadora desta pesquisa. Foi possível entender também, a partir do que fora posto pelas mulheres-mães, e inclusive contrariando às expectativas iniciais, que, para elas, há sim, participação na escola e atuação na vida escolar de seus filhos, havendo também os desdobramentos de suas falas, suas dúvidas em relação ao modo como participam, insatisfações em relação a alguns formatos e horários das reuniões escolares, bem como – e talvez mais importante – sugestões para a gestão escolar, o que evidencia o desejo de fazer parte na/da escola, significativamente.

Ainda sobre a realização da pesquisa, alguns entraves ocorreram, como a divergência de horários entre a pesquisadora e as mães participantes, a dificuldade da gestão quando surgidas imprevisibilidades, e outras questões próprias do formato virtual exigido pelo período, como falha na conexão, problemas de áudio, entre outros. Porém, faz-se justo ressaltar o desejo das mães de participarem, seus esforços em adentrar à reunião ainda que em curso do trabalho para casa, e o quão satisfatório foi, por vezes, ouvir que era aquele o momento esperado do dia, quando podiam ser elas mesmas, sem funções pré-determinadas ou rótulos, “de mulher

para mulher”. É preciso destacar também a solicitude das gestoras na disponibilização de informações acerca da escola, no atendimento a esta pesquisadora e na participação da pesquisa. Cabe aqui o recorte de que a proposta para a realização da REA era ocorrer no formato presencial, mas, em virtude da permanência e agravamento da pandemia do Covid-19, fomos condicionados à sua realização no formato virtual.

Quando propusemos a realização da REA e a possibilidade de sua posterior implantação na rede pública municipal de ensino, em momento algum enveredamos para a perspectiva de se propor algo pronto, engessado ou que servisse de modelo único para este importante (re) estabelecimento de laços entre mulheres-mães e gestores escolares, na expectativa da participação familiar, ativa e significativamente, na vida escolar. Concomitante à aplicação da pesquisa, a escuta das mães foi ocorrendo gradativamente, mas foi na última roda, com a participação também das gestoras, que a proposta da escuta se efetivou, abrindo espaço para a colocação das mães sobre suas participações e para as sugestões que elas propuseram.

Através das informações obtidas durante a realização da pesquisa, e sobretudo no encontro da roda de conversa entre mães e gestoras, durante a realização da REA, verificamos que ainda há uma grande lacuna na ideia de participação que a escola traz e espera, e a que, de fato, é necessária à parceria família e escola na construção do conhecimento dos estudantes. A possibilidade de uma escuta real, e de, através dela, poder reestabelecer laços afetuosos de confiança suscitou nas mães o desejo de poder fazer mais, e de querer mais.

O objetivo das rodas e a proposta da REA era oferecer às coparticipantes da pesquisa um espaço aberto à escuta, propício à reflexão, compreender como elas se viam no processo de escolarização de seus filhos e em relação à sua atuação junto a escola. Somado a isso, levar a gestão escolar a ponderar sua oferta de participação e, por conseguinte, rever o modo como almeja e como, de fato, essa colaboração precisa ser para se consolidar de maneira eficiente.

Durante a REA, duas propostas trazidas por Macambira foram endossadas pelas demais participantes e podem ser compreendidas na perspectiva de redes colaborativas. As redes colaborativas, dentro da perspectiva social, podem ser entendidas como espaço de conquista, articulação, e fruição de energias centradas para a organização e execução de um propósito comum, nesse intento, os envolvidos no processo se relacionam de forma igualitária na consolidação do objetivo. O termo rede colaborativa surge a partir das proposições sobre “rede” apresentadas por CASTELLS (1999):

Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder. A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de denominação e transformação de nossa sociedade: uma sociedade que, portanto, podemos apropriadamente chamar de sociedade em rede, caracterizada pela primazia da morfologia social sobre a ação social. (Castells, 1999, p. 565)

Posto isto, e coadunando com a proposta da própria Rede de Escuta e Apoio, com esta pesquisa iniciada, apresentamos o depoimento de Macambira, em que evidenciamos características de rede colaborativa e tomada de decisão.

Às vezes é difícil uma família se abrir para a escola, por se ver de um outro lugar, então poderíamos nós mesmas sermos um Conselho atuando junto aos outros na perspectiva de um encaminhamento das demandas escolares, sim, de mãe para mãe. Além disso, uma rede de apoio intersetorial como saúde, educação, assistência social, mas que fizesse esse trabalho direto mesmo, como um grupo dentro dessas instâncias para atuar só na educação, escuta, apoio, terapia. A maioria das situações que envolvem família e escola podem ser administradas e melhoradas. É preciso uma equipe de apoio que entenda que a mãe também se estressa, também sofre, também apanha, e isso reflete naquele aluno lá na escola, então esse apoio é necessário para a mudança. “(Macambira, em roda de conversa)

Assim, podemos também entender rede colaborativa como algo vivo, dinâmico, potencializador, e as ideias apresentadas na REA – pelas mães – ratificam esse fazer compartilhado, uma vez que elas assumem, de maneira ativa, as rédeas de sua participação. Ao detalhar as ideias sugeridas, Macambira explicou, dirigindo-se diretamente à gestora Razão, que não se referia a uma associação de pais e mestres, embora a considere muito importante, mas o que ela estava propondo é que as próprias mães se organizassem para formar essa rede de apoio a outras mulheres-mães da comunidade escolar, pois a proximidade das situações vivenciadas por elas, os problemas comuns e a informalidade do movimento poderiam se configurar como um aspecto facilitador da interação e da partilha de situações- problema que poderiam ser revelados, refletidos e quiçá solucionados.

Acerca da formação de uma equipe intersetorial, ela explicou ainda que compreende que alguns projetos escolares são desenvolvidos em coletivo com outros setores auxiliando a educação, mas deixou claro também que essa equipe intersetorial precisava ser formada com profissionais que ficassem atuando especificamente na educação, e não desenvolvessem apenas projetos esporádicos que quase sempre atendem a períodos ou temáticas limitadas, ao que foi complementada por Xique-xique, que reiterou sua fala anterior no sentido de que boa parte

das ações são iniciadas mas logo finalizadas, e que esse tipo de apoio precisa ser contínuo, pois iniciar algo na ideia de ser suporte, mas sem acompanhamento ou continuidade não é válido nem eficaz. Para Xique-xique, o apoio, nesse sentido, não pode ser interrompido, já que a estabilidade das ações assegura seu sucesso. À propósito disso, Xique-xique convocou, ao final da última roda, as mães participantes da pesquisa a irem à escola, dialogar com as gestoras, para melhor detalhar as propostas que apresentaram no encontro e se colocarem à disposição para a efetivação das ações.

7.1. TECENDO CONSIDERAÇÕES

As primeiras (in) conclusões dessa pesquisa dizem respeito às ações apresentadas pelas mulheres-mães na roda da REA às gestoras escolares. Conforme proposto e pré- estabelecido com a gestão, auxiliaremos na sistematização e planejamento do Conselho de Mães da escola pesquisada, bem como no acompanhamento de sua execução, para que, como bem disse Xique-xique, a ideia não fique apenas no papel.

Quanto à implementação da equipe intersetorial sugerida, a ideia será organizada e apresentada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jacobina, como projeto-piloto a ser realizado na escola, a fim de que se analise a possibilidade de sua implantação, funcionamento e eficácia e, a partir disso, possa ser replicado.

Quanto à REA, entendo como positiva sua execução. Assim, meu intento é apresentar a proposta da mesma à Secretaria Municipal de Educação e propor sua replicação em algumas unidades escolares da rede pública municipal de ensino. Para isso, em caso de aceite, realizaremos uma pesquisa que identifique em quais escolas da rede sua realização possa ser mais significativa. Cabe aqui o recorte da proposta inicialmente pensada para a intervenção – um “Ateliê de Afetos”. Esta proposta vislumbrava a realização de encontros entre a gestão e as mães para momentos de escuta, fala, partilha, intermediado pela pesquisadora, com vistas ao alcance do reconhecimento de ambas as partes – gestoras e mães – para a melhoria da aprendizagem. Além dessa reconexão, seria também a oportunidade para que tanto a gestão quanto as mães se colocassem para o estabelecimento de estratégias que assegurassem a melhor forma de se (re) estabelecer essa parceria.

A ideia é que a intervenção que, em virtude da pandemia ocorreu virtualmente, se configure como um espaço efetivado que tenha continuidade, após os ajustes da primeira experiência desta pesquisa. É intento também que, como desdobramento possível dessa ação,

esses espaços possam também coadunar para o Ateliê de Afetos, inicialmente pensado.

Ao traçar aqui os encaminhamentos que as rotas enviesaram nesta pesquisa, é preciso considerar, primeiramente, que não chegamos ao fim. Foram tantas as mudanças de direção, que da incerteza de cada passo, a única confiança era em que, um novo caminho, havia de se delinear.

A partir da consciência despertada nas mães do quão ativas e do quão relevantes podem ser suas atuações, a partir das ideias que foram nascendo nas rodas vivas de conversa, geradas pelos esclarecimentos do participar e pela força que emergiu do reconhecimento e abertura de espaço, cabe aqui a conquista pessoal desta pesquisadora: reconhecer, também, sua própria potência como mulher – por ser mulher – mãe, profissional, pesquisadora, irmanada.

Posto isso, e sobre tudo isso, é preciso repensar a ideia de dar a voz a alguém, muitas vezes apenas a escuta basta para que a própria voz do outro ecoe, fazer educação é, também, não silenciar vozes. O cuidado, a conexão, e o repensar e porpor ações conjuntas para a melhoria da realidade não apenas de seus filhos, mas da comunidade escolar como um todo e, para além disso, da vida das famílias desta comunidade, demonstram e exemplificam a potencialidade do gerir sob a perspectiva da matripotência.

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. da S. F. **Projeto pedagógico: possibilidade de redesenhar a escola.** Dissertação de Mestrado. Piracicaba: Unimep, 1999.
- ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola:** a influência da família no desempenho escolar do aluno. Campinas, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “**revisão bibliográfica**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRADE, Margarete Gonçalves Bezerra. **Escola e família:** uma possibilidade de diálogo. Dissertação de Mestrado. Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Emisleny Fernanda. **A importância da participação da família no processo ensino-aprendizagem.** TFCC do Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.
- BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência.** Estudos Feministas, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70: Lisboa, 2000.
- BARROS, Adil de Jesus Paes de e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa:** propostas metodológicas. Petrópolis-FJ: Vozes, 1990.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo – fatos e mitos;** tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- _____, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOCCIA, Margarete Bertolo. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola.** Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias:** Uma introdução ao estudo de psicologia. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental. LDB - Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero**: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Caderno de leituras n. 78, 2018

CADERNO DA **Marcha Mundial de Mulheres no Brasil**. Belo Horizonte: Encontro Nacional de 2006.

CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Mônica. **As mudanças no ciclo de vida familiar**: Uma estrutura para terapia familiar. 2.ed. Porto Alegre, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Centro de Educação e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – Universidade Federal da Paraíba
mepcarv@openline.com.br Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 41-58, jan./abr. 2004

CASTELLS, M. **A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERQUEIRA, T. S; SOUSA, E. M. **Escuta Sensível: O que é?** (Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laborais). In: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Org.). **Con(Textos) em Escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

CÚNICO, S. D.; ARPINI, D.M. **A família em mudanças**: desafios para a paternidade contemporânea. Porto Alegre, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679494X201300010004. Acesso em 20 de julho de 2020.

DAVID, Célia Maria [et al.]. **Desafios da educação contemporânea**. 1.ed. São Paulo. Cultura acadêmica: 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIAS, Maria Odila da Silva. **Teorias e método dos estudos feministas** (perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano). São Paulo, 1990. Mimeo.

FARIA, Nalú. **Para entender a economia feminista e colocar a lógica da vida em primeiro lugar**. São Paulo: SOF Sempre Viva Organização Feminista, 2014.

FARIA, Nalú; NOBRE, Miriam. **O que é ser mulher? O que é ser homem?** Subsídios para uma discussão das relações de gênero. 1º Módulo do Curso Regional Centro-Oeste de Formação de Educadores e Educadoras em Concepção e Prática Sindical e em Metodologias – Brasília (DF): 2007

FÁVARO, Tatiana. **Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista**. Revista Globo Universidade, São Paulo, 2012. Disponível em <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>. Acesso em 28 de junho de 2021

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional** – 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?** módulo IX / Maria Estrela Araújo Fernandes, Isaura Belloni; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FIGUEIREDO, Lúcia. **Mães superpoderosas, mulheres invisibilizadas: Até quando mãe vai ser “padecer no paraíso”?** João Pessoa-PB, 2020. Disponível em <https://www.brasildefatopb.com.br/2020/05/09/artigo-maes-superpoderosas-mulheres-invisibilizadas>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

FRANCISCO, A. L. **Resgatando o afeto**. Bol. psicol, São Paulo, v. 55, n. 123, p. 168- 176, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, Hans George. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Petrópolis: Visões, 1999.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Danilo. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Porto Alegre: 2001.

ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org Disponível em https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20S1%20Gestao%20Estrategica%20%20IFES/GANDIN_A%20posi%C3%A7%C3%A3o%20do%20planejamento%20participativo.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2020.

GARCIA, Débora. **Os desafios da escolarização em casa em tempos de pandemia** Disponível em <https://site.geekie.com.br/blog/desafios-para-familias-da-escolarizacao-em-casa/>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL R. Análise de Discurso. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.244-70.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

HOEFELMANN, C. P.; SANTOS, T. C.; MORETTI-PIRES, R. O. **Revisões de artigos qualitativos por meta-síntese**. In: SARAY, G.D.; MORETTI-PIRES, R. O. (Org.). Métodos e técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

JACOBINA. **Regimento Escolar Unificado para as Escolas do Município**. Jacobina: [s.n], 2004. Homologado em 17 de abril de 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A., 1991.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; NOVAES, Ivan Luiz. **Percepção dos diretores acerca das atribuições na gestão pedagógica de escolas municipais de Jacobina (BA)**. Educ. Pesqui. [online].2018, vol.44, e174879. Epud June 25, 2018 ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844174879> . Acesso em: 31 de jan.2020.

LEAL. Ione Oliveira Jatobá (*et al*). A percepção dos Gestores Escolares sobre a Participação da Família na Escola (p. 1591-1601). In: **O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas**. II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Universidade do Minho, Braga – Portugal: De Facto Editores, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, A. F. de. **Hermenêutica da Tradição ou Crítica das Ideologias?** O Debate Entre Hans-Georg Gadamer & Jürgen Habermas. / Londrina, v. 9, n. 1, p. 55-62, Jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/lenip/Downloads/928-Texto%20do%20artigo%203585-1-10-20150702.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2020.

LIMA, Josilene Queiroz de. **“Todos precisam se ajudar”**: estudo sobre consonâncias e dissonâncias nas estratégias escolares de aproximação parental. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso; DAL PRÁ, Keli Regina. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais**: algumas considerações acerca do diário de campo. In: Revista Textos & Contextos. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

LUCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. **A gestão participativa na escola**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** 2ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação.** Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.51-64, jul./dez. 2014

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Educação brasileira: resgate, universalização e revolução.** Brasília: Plano, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MARIANO, S. A.; CARLOTO, C. M. **Gênero e combate à pobreza: programa Bolsa Família.** Estudos Feministas, Florianópolis, 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000300018/12147> Acesso em 06 de outubro 2020.

MARTINS, Ângela Maria (org.). **Estado da arte: Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008).** Brasília: Liber Livro, 2011.

MELO, Genilda Alves Nascimento; SANTOS, Andréia Quinto do; SILVA, Célia Jesus dos Santos. **Gestão escolar e parceiros – elementos imprescindíveis na promoção da paz no ambiente escolar, com vistas a aprendizagem.** Revista SUSTINERE. Rio de Janeiro, 2019.

MENEZES, Antônio Basílio T. de. [et al.]. **Práticas educativas: educação escolar e não escolar.** Mercado das Letras: 2016.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar: Perspectivas, Desafios e Função Social.** LTC, 2017.

MOREIRA, Tabita Aija Silva. e LÚCIO, Nara Fernandes. **Maternidade e Feminização da Pobreza.**In: Emporio do Direito ISSN 2446-7405. Março de 2020. Disponível em <https://emporiოდireito.com.br/leitura/maternidade-e-feminizacao-da-pobreza>. Acesso em 03 de julho de 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do (trad.) **Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas** [iorubás] Oyèrónk e' Oyèwùmí. Disponível em <https://docplayer.com.br/181362069-Matripotencia-iy-a-nos-conceitos-filosoficos-e-instituicoes-sociopoliticas-iorubas.html>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

NJERI, Aza. **Vamos falar sobre mulherismo africana?** Janeiro 2020. Disponível em <https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/vamos-falar-sobre-mulherismo-africana>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, André Luiz Regis de. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro.** Dissertação de Mestrado–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Fernanda Gurgel Bernardi de. **Gestão democrática e a participação da família na escola: estudo de caso de uma escola estadual do Amazonas.** Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2017.

OLIVEIRA, Inês B.; GERALDI, João W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** OLIVEIRA, Inês .B. (Org.) Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alli, 2010.

OLIVEIRA, Jacqueline Almeida Prado de. **A importância da participação da família na escola.** TFCC Curso de Especialização em Gestão Escolar Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Santana do Livramento, 2015.

OLIVEIRA, Lucília Alves de. **Projeto professor da família: o estudo de sua implementação em uma escola de Serranópolis de Minas (MG).** Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ORLANDI E. **A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil.** In: Anais do 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso; 2003 Nov 10-13; Porto Alegre, Brasil [CD-ROM]. Porto Alegre (RS): UFRGS; 2003.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso, **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2021..

PANNUNZIO, Maria Inês Moron et al. **O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte**. Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html Acesso em 20 de setembro de 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. **Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p.119-135.DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28260>

REIS, Risolene Pereira. **Relação família e escola: uma parceria que dá certo**. Mundo Jovem: um jornal de ideias. P. 06 Ano XLV – nº 373 – fevereiro de 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Arquivo Kindle.

SAVIANI, D. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira**. In: BOSI, A (org). **Filosofia da Educação Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SAYAGO, Doris. A. V. **A invenção burocrática da participação: discursos e práticas no Ceará**. Tese (Doutorado) Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: 2003.

SCOTT, Joan. W. **“Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.”** Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. e COOK, S. (1987). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Carlos Alberto Costa da. **Sentidos de participação para escola e famílias na educação dos adolescentes**: elementos para a atuação da equipe gestora. Dissertação de Mestrado – Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2017.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. **Satisfação no trabalho na gestão escolar**. Salvador: Quarteto, 2010.

SILVEIRA, Maria Lúcia; FREITAS, Taís Viudes de. **Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado**. São Paulo: SOF, 2007.

SIPEQ, 2. ed., 2004. **Anais II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, Universidade Sagrado Coração**: Bauru, São Paulo. p. 1-14.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 1ª reimpressão. Brasília: Plano Editora, 2003.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URASSE, Anin. **Uma introdução aos 18 princípios do Mulherismo Africana**. In. Panafricanistas, União dos Coletivos. Coleção Pensamento Preto: Epistemologias do Renascimento Africano [Volume III]. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2019.

VASCONCELOS, Vânia N.P. **Entre a norma e a rebeldia**: rastros de feminismos no sertão baiano. *SÆCULUM -Revista de História*, v. 24, n. 41, João Pessoa, p. 204-216, 2019.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, Sônia. **Como Elaborar Questionários**. Editora Atlas, 2009.

WAGNER, A.; LEVANDOWSKI, D. C. **Sentir-se bem em família**: um desafio frente à diversidade. Porto Alegre, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em: <http://docplayer.com.br/37441277-Rodas-e-narrativas-caminhos-para-a-autoria-depensamento-para-a-inclusao-e-a-formacao.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

YAMASHITA, Ricardo. **Autonomia das escolas no processo de ensino/aprendizagem: considerações necessárias para tal empreendimento.** 2009. Disponível em <https://oshumanos.wordpress.com/2009/08/30/a-autonomia-das-escolas-no-processo-de-ensino-aprendizagem-consideracoes-necessarias-para-tal-empreendimento/>. Acesso em 17 de fevereiro 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações.** In: Scielo - Cad. EBAPE.BR, v. 8, n. 3, Rio de Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 2, nº 4, 2014 ISSN 2317-6571 Rita de Cássia Magalhães de Oliveira 87 Janeiro, sept. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167939512010000300011&tt Acesso em: 30 de janeiro de 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf> Acesso em 18 de fevereiro de 2020.

9. APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS MULHERES-MÃES
PARTICIPANTES**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

1. Idade _____
2. Escolaridade _____
3. Como se define me relação à raça? _____
4. Exerce algum trabalho remunerado? _____
5. Em caso afirmativo, qual? _____
6. Em sua casa, quem mora além de você e de seu (s) filho (s)?

7. Você conta com a participação paterna na criação de seu (s) filho (s)?

8. Número de filhos _____
9. Qual a idade de cada um deles? _____
10. Qual (is) dele (s) estudam? _____
11. Em que série (s)? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS GESTORAS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Idade
2. Formação
3. Ano de Conclusão
4. Formação em Especialização de maior grau?
5. Há quantos anos atua na docência?
6. Quanto tempo de experiência em gestão?
7. Realiza alguma outra atividade (remunerada)?
8. Como você percebe a relação família/escola em sua unidade de ensino?
9. Quais são os desafios da integração família escola, em sua percepção?
10. Quais são as causas vistas pela gestão para a não participação da família na sua escola?
11. Quais são os moldes de participação da família nesta unidade de ensino (reunião de pais, visitas esporádicas, convocação para tratar de indisciplina...)
12. Que modelo de participação é mais recorrente?
13. Na escola em que você trabalha, quando ocorre, a participação da família é representada majoritariamente pela mulher-mãe ou há uma equivalência entre mãe e pais?
14. Como você analisa essa situação?
15. Sobretudo neste momento de pandemia, como você avalia o trabalho da mulher-mãe com todos os seus afazeres e responsabilidades?
16. Há, na escola, ações que incentivem e valorizem essa participação?
17. Quais estratégias você acha que os gestores poderiam utilizar para fomentar e valorizar a participação da mulher-mãe na vida escolar dos estudantes?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM AS GESTORAS PÓS REA

INTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DAS GESTORAS ACERCA DA PESQUISA

1. Considerando sua participação na rede de escuta e apoio, quais são as possibilidades de implementá-la como um espaço efetivo de colaboração na unidade escolar?
2. E relação à roda de conversa que você participou, avalie seu nível de satisfação para os seguintes pontos. (Responda com as opções: Muito insatisfeito, Insatisfeito, Neutro, Satisfeito, Muito Satisfeito)
 - Horário do encontro _____
 - Metodologia _____
 - Intermediação da pesquisadora _____
 - Envolvimento das mães _____
3. Para você, ficou claro o objetivo de sua participação?
4. Você se sentiu satisfeito em participar do encontro?
5. Quanto às declarações e propostas dadas a gestão pelas mães, qual a sua impressão?
6. Qual a viabilidade da sua equipe gestora implementar as sugestões apresentadas pelas mães?
 Pouco provável Provável Bastante provável

Link enviado para resposta ao questionário: <https://forms.gle/whCiYT4HB6KHxawx8>

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
 HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE
 SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do/a Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ () _____ () _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Visibilizar para somar: contribuições dadas a gestão para o reconhecimento da matropotência na vida escolar.
 2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Lenizan Passos Rios (mestranda); Ione Oliveira Jatobá Leal (orientadora).
- Cargo/Função:** Pesquisadora.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa *Visibilizar para somar: contribuições dadas a gestão* para o reconhecimento da matropotência na vida escolar, de responsabilidade da pesquisadora Lenizan Passos Rios, discente da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação de Ione Oliveira Jatobá Leal. O objetivo é investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina pode contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher-mãe na vida escolar dos educandos, com vistas ao estabelecimento dessa parceria para a melhoria do processo de aprendizagem.

Caso aceite, você participará da construção dos dados da pesquisa, que ocorrerá por meio dos seguintes dispositivos: Entrevista semiestruturada (virtual), rodas de conversa (virtual), questionário e registros em diário de campo. Ressaltamos que o texto final da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora.

Estão previstos dois (02) questionários e cinco (05) rodas de conversa, com periodicidade semanal, sendo o a primeira de natureza exploratória, programado para ocorrer em maio de 2021. Cada roda terá duração de 1 a 2 horas e será estruturado a partir do que for demandado pela coletividade. As datas e horários das rodas de conversa serão definidos em comum acordo com os/as sujeitos participantes de modo que não interfiram em suas rotinas.

No primeiro contato, você receberá um caderno virtual que será o diário de campo para registro dos temas dialogados. Os aspectos levantados e registrados em diário de campo serão debatidos no coletivo, caso se sinta à vontade para partilhar, de modo a potencializar as experiências das participantes.

Esta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tanto para área de educação como para os participantes, tais como:

- Divulgação dos resultados em meio acadêmico e científico, através de publicação meios científicos (periódicos, livro, etc) e/ou apresentação em evento;
- Construção coletiva de redes de escuta e apoio;
- Aproximação da família com a comunidade escolar;

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis riscos (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas aos temas geradores;

- Levantar memórias traumáticas e induzir situações de catarse;
- Sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;
- Sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido enquanto gestora.

Reafirmamos que os riscos são mínimos, haja vista que o cuidado e zelo com as dimensões psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:

- Manter anonimato dos participantes (que terão pseudônimos);
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas ao longo da pesquisa;
- Centrar ações para consolidação de diálogos propositivos e reflexivos para o reconhecimento da matripotência na vida escolar;
- Redirecionar o diálogo sempre que desencadear um gatilho emocional;
- Destacar a agência das participantes sobre a seleção dos temas geradores;
- Garantir aos participantes o veto de temas e subtemas que possam causar constrangimento e ativar gatilhos emocionais;
- Socializar diário de campo da pesquisadora e apresentar os resultados de pesquisa por meio de roda antes da submissão do texto final à banca;
- Garantir aos participantes que a qualquer momento podem desistir de participar e retirar sua autorização para participação na pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Destacamos ainda que sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, você tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Quaisquer dúvidas que você tiver serão esclarecidas pela pesquisadora e você poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias, você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.

Além disso, disponibilizaremos a você e todos os participantes a Cartilha dos Direitos dos participantes de pesquisa, enviada em seu formato digital por meio de *WhatsApp* e apresentada junto com esse termo de consentimento.¹

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Lenizan Passos Rios

Endereço: Rodovia Jacobina a Miguel Calmon, 62, Catuaba, Jacobina- BA.

Telefone:(74) 99806-7321 **E-mail:** lenipassos85@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobrás, 2º andar, sala de 23, Água de meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: 71 3312-3420 71 3312-5057 71 3312-3093, ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “ar para somar: contribuições da gestão para o reconhecimento da matropotência na vida escolar” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim.

Jacobina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Lenizan Passos Rios
(Mestranda)

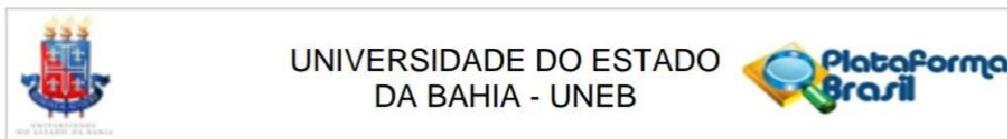
¹ Disponibilizaremos em PDF mas segue também o link do Conselho Nacional de Pesquisa para acesso à Cartilha, aqui: <https://drive.google.com/file/d/1Wugz2p8-akiIN3Q1QnBD0f1nAJV1W-H5/view> .

Ione Oliveira Jatobá Leal
(Orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia ,
aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

10. ANEXO

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Visibilizar para somar: contribuições da gestão para o reconhecimento da matropotência na vida escolar

Pesquisador: Lenizan Passos Rios

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44916121.7.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.715.902

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa de abordagem qualitativa que será realizada sob a perspectiva do método participante. Propõe um estudo investigativo acerca de como ocorre a relação entre a gestão e a família dos alunos de Ensino Fundamental

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina pode contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher mãe na vida escolar dos educandos.

Objetivo Secundário:

Construir, coletivamente, estratégias que venham a possibilitar e fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, por meio da participação da mulher -mãe

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.715.902

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade.
- 6 – TCLE: apresentado dentro da eticidade
- 7 – Modelo do Assentimento: dispensado por não haver pesquisa com menores de idade.
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por não haver acesso a dados não publicados;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não haver acesso a dados não publicados.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

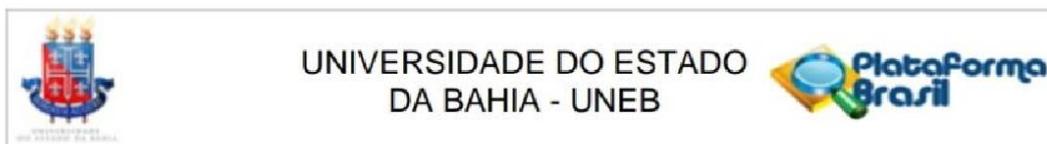
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.715.902

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1719633.pdf	27/04/2021 11:33:56		Aceito
Declaração de concordância	declaracaoconcordancia.pdf	24/03/2021 17:25:10	Lenizan Passos Rios	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizaçaoinstitutionaldacoparticipante.pdf	24/03/2021 17:24:11	Lenizan Passos Rios	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizaçaoinstitutionaldaproposante.pdf	24/03/2021 17:23:08	Lenizan Passos Rios	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	24/03/2021 13:53:28	Lenizan Passos Rios	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	23/03/2021 06:20:20	Lenizan Passos Rios	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodecompromissodopesquisadorLenizan.pdf	17/03/2021 16:38:22	Lenizan Passos Rios	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissodopesquisadorioniane.pdf	17/03/2021 16:38:04	Lenizan Passos Rios	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Textodapesquisa.pdf	17/03/2021 16:37:27	Lenizan Passos Rios	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/03/2021 16:35:41	Lenizan Passos Rios	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Maio de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br