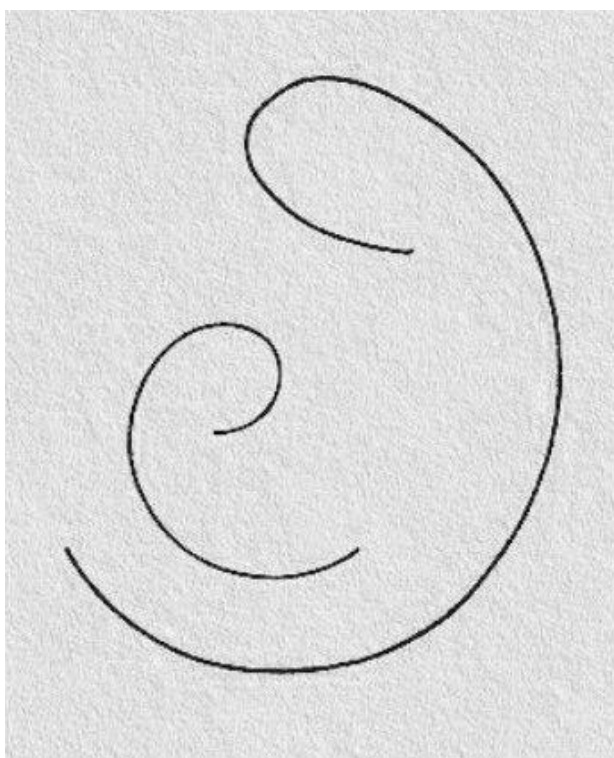




UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc- LINHA DE PESQUISA II: EDUCAÇÃO,
PRÁTIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

PATRICK AKOA

**CRIAR, EDUCAR, ENSINAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃE E
SEU LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA (EDUC)AÇÃO
CONTEMPORÂNEA**



“O nascimento da mãe” Patrick Akoa (2022)

Salvador

2025

PATRICK AKOA

**CRIAR, EDUCAR, ENSINAR: representações sociais de mãe e seu lugar frente
aos desafios da (educ)ação contemporânea**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógicas e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Brasil, como requisito ao título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Salvador

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5 /918

A315c Akoa, Patrick

Criar, educar, ensinar: representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da (educ)ação contemporânea / Patrick Akoa . – Salvador, 2025.
189 f. : il.

Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2025.

Contém referências e apêndices.

1. Maternidade. 2. Educação. 3. Mães e filhos. 4. Mães – Representações sociais. 5. Maternidade – Aspectos sociais. 6. Maternidade – Aspectos educacionais. I. Ornellas, Maria de Lourdes Soares. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 306.8743

FOLHA DE APROVAÇÃO

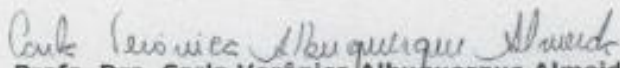
CRIAR, EDUCAR, ENSINAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃE E SEU LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA (EDUC)AÇÃO CONTEMPORÂNEA

PATRICK AKOA

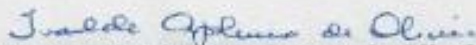
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 04 de fevereiro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



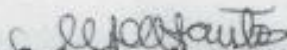
Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



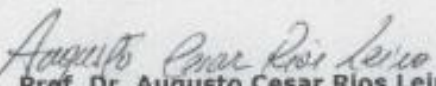
Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Profa. Dra. Ivanildé Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará, UEPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha mãe, Akomo Atangana Jacqueline e a todas as mães da humanidade, cujo esforço maior foi dar à luz real, imaginária e simbólica aos seus filhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus Criador que, pelo amor, concedeu ao ser humano a inteligência e a vontade para escolher, em toda liberdade, seu destino de vida, implicando a possibilidade de ser negado.

Aos meus Ancestrais, fundadores da Família Akoa, cujos esforços merecem repouso eterno e de valorosa memória, que fizeram nascer o que hoje continuamos a cuidar e valorizar: a vida familiar.

À minha querida mãe, Jacqueline Akomo, que se dedicou a nos criar, educando e ensinando a viver de maneira autônoma.

À minha irmã, Rachel Sylvie Akoa, de valorosa memória, aos meus irmãos Pierre Christian Akoa, Serge Philippe Mbarga, Achille Didier Akoa, Alain Michel Sankoundi, Yves Patrice Nzang, com quem aprendi o valor e a importância da família e do trabalho na vida humana e cotidiana.

À minha família religiosa, particularmente, meus irmãos de comunidade de vida, para quem a escolha foi determinante na orientação da vida interior e exterior, afetiva e efetiva; na busca da verdade e no trabalho missionário ao cotidiano.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), meus colegas que iniciaram essa saga doutoral e, de forma especial, ao corpo docente.

À Professora orientadora, Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas, que com empenho, dedicação e rigor conduziu com maestria esse estudo e, também, à Doutora Larissa Soares Ornellas, coorientadora que em primeira mão, com paciência e compromisso acadêmico, orientaram, com vistas ao objeto de pesquisa, para a construção do saber e do conhecimento presentificados nesta tese.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs) e, também, ao Berç(A)рте Grupo de Pesquisa em Psicanálise do Laço Mãe-Bebê: estudos transdisciplinares.

Aos sujeitos, as mães, que aceitaram voluntariamente colaborar e participar com entusiasmo da colheita discursiva desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas baianos, que escolheram a amizade como meio para fazer crescer a família afetiva, tenho claro que muito contribuíram, fortalecendo o desejo de continuar a caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que sustentou este Projeto e permitiu sua realização.

À banca examinadora composta por: Prof^ª. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos, Prof^ª. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida, Prof^ª. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof^º. Dr. Augusto César Rios Leiro, pela leitura atenta a este volume.

Não acredito na história de Rômulo e Remo, por maior que seja o meu respeito pelas lobas. Alguém humano encontrou e cuidou dos fundadores de Roma, se de fato pretendemos atribuir alguma verdade a este mito. Não vou além a ponto de afirmar que nós, como homens e mulheres, devemos alguma coisa a cada uma das respectivas mulheres que fizeram isso por nós. Não lhes devemos nada. No entanto, para nós mesmos, devemos um reconhecimento intelectual do fato de que, no início, éramos absolutamente dependentes psicologicamente, e, por **absolutamente**, quero dizer **absolutamente**. Felizmente, recebemos de nossas mães a atenção que comumente elas dão aos bebês (Winnicott, 1999, p. 7, grifo do autor).

Resumo

A maternidade, enquanto fenômeno sociocultural e biológico, não é apenas limitado ao sagrado fato de “dar à luz”, pelo nascimento de um ou vários filhos. É também, o lugar e função de transmissão da vida pela criação e educ(ação). Em grande medida a mãe, depois do nascimento, mobiliza-se para criar, educar e ensinar o rebento a viver. A vulnerabilidade e a fragilidade do bebê impulsionam à mãe a se preocupar com ele. O ato de educação torna-se, prioritariamente, uma necessidade antropológica da maternidade antes da paternidade. Nesta tese, o conceito de maternidade é alinhado ao conceito de educação. Esse ato de orientar pela ação, ajudando a natureza humana a se construir, dando luz, significado e sentido às coisas até ser autônomo e protagonista para si próprio e para a sociedade. O ato de criar, educar, ensinar a ser mãe está, basicamente, ligado aos cuidados biológicos, psíquicos e socioeconômicos. É neste sentido que o objeto discutido nessa tese é: a mãe e seu lugar na educação contemporânea. O objetivo geral versa sobre apreender as representações sociais de mãe, enquanto reflexão e prática educativas. A pesquisa investiga como a mãe atua em relação ao processo educativo dos filhos. A reflexão inicia-se com um estudo dos conceitos de maternidade e educação e em seguida a observação e a escuta prática educativa de mãe no contexto contemporâneo estudado por Agamben (2009; 2014). A fundamentação teórica desse estudo embasa-se sobre a teoria das representações sociais com Moscovici (1978; 2009; 2012), Jodelet (2015; 2017; 2021), Ornellas (2012; 2015) com vista a uma melhor aproximação e conceituação do objeto e a busca de orientação frente aos possíveis problemas questões desveladas. Essa teoria, para o objeto desse estudo, convida e discute com outras epistemologias como Antropologia filosófica, Educação com Morin (2009), Morin e Delgado (2016) e Saviani (1991; 2007); Psicanálise & Educação, (Kupfer, 2000, Ornellas, 2019) e a psicanálise dos laços primordiais mãe-bebê: Winnicott (2006, 2012, 2021), Jerusalinsky (2011), Ornellas e Almeida (2022). Defende-se nessa tese a metodologia qualitativa com Minayo (2013; 2018) e Fazenda (1994). Ela assenta-se no tripé: *locus*, sujeitos e dispositivos. Alguns bairros da cidade de Salvador serviram de *locus* para o estudo de campo empírico, com cinco sujeitos, mães cujas discursividades foram colhidas pelos dispositivos de observação participante, entrevistas semiestruturadas, e grupo focal. As falas foram analisadas com referencial teórico da Análise do Discurso de vertente francesa-brasileira de Pêcheux (1990; 2009) e Orlandi (2015). Os dados foram gravados e transcritos, reproduzindo-se em fontes de pesquisa junto aos sujeitos da investigação. Após a execução dos três dispositivos, a concepção do criar, educar e ensinar, encontra-se ancorada em representações sociais de casa, cuidados, afetos, desafios e apoio, tendo por objetivação a mãe e seu lugar na prática desafiador da educação dos filhos. (Educ)ação cuja finalidade é atrelada a transmissão pelos cuidados cotidianos do “*saber fazer*” e do “*saber viver*” na sociedade na qual os filhos estão inseridos.

Palavras-chave: maternidade; (educ)ação; representações sociais; mãe; filho.

Abstract

Motherhood, as a sociocultural and biological phenomenon, is not limited to the sacred act of “giving birth” through the birth of one or more children. It is also the place and function of transmitting life through upbringing and educating. To a large extent, after birth, the mother mobilizes herself to raise, educate and teach her child how to live. The vulnerability and fragility of the baby drive to the mother to worry about him/her. The act of education becomes, primarily, an anthropological necessity of motherhood before fatherhood. In this thesis, the concept of motherhood is aligned with the concept of education. This act of guiding through action, helping human nature to build itself, giving light, meaning and sense to things until it becomes autonomous and a protagonist for itself and for society. The act of raising, educating and teaching to be a mother is basically linked to biological, psychological and socioeconomic care. It is in this sense that the object discussed in this thesis is: the mother and her place in contemporary education. The general objective is to understand the social representations of mothers as educational reflections and practices. The research investigates how mothers act in relation to the educational process of their children. The reflection begins with a study of the concepts of motherhood and education, followed by observation and listening to the educational practices of mothers in the contemporary context studied by Agamben (2009; 2014). The theoretical basis of this study is based on the theory of social representations with Moscovici (1978; 2009; 2012), Jodelet (2015; 2017; 2021), Ornellas (2012; 2015) with a view to better approaching and conceptualizing the object and seeking guidance in the face of possible problems and issues revealed. This theory, for the object of this study, invites and discusses with other epistemologies such as Philosophical Anthropology, Education with Morin (2009), Morin e Delgado (2016) and Saviani (1991; 2007); Psychoanalysis & Education, (Kupfer, 2000, Ornellas, 2019) and the psychoanalysis of primordial mother-baby bonds: Winnicott (2006, 2012, 2021), Jerusalinsky (2011), Ornellas e Almeida (2022). This thesis defends the qualitative methodology with Minayo (2013; 2018) and Fazenda (1994). It is based on the tripod: *locus*, subjects and devices. Some neighborhoods in the city of Salvador served as the locus for the empirical field study, with five subjects, mothers whose discourses were collected through participant observation devices, semi-structured interviews, and focus groups. The speeches were analyzed using the theoretical framework of French-Brazilian Discourse Analysis by Pêcheux (1990; 2009) and Orlandi (2015). The data were recorded and transcribed, and reproduced in research sources with the subjects of the investigation. After the execution of the three devices, the conception of raising, educating, and teaching is anchored in social representations of home, care, affection, challenges, and support, with the mother and her place in the challenging practice of raising children as its object. (Educ)ation whose purpose is linked to the transmission through daily care of the “know how to do” and “know how to live” in the society in which the children are inserted.

Keywords: motherhood; (educ)ation; social representations; mother; child.

Resumen

A maternidad como fenómeno sociocultural y biológico no se limita al acto sagrado de “dar a luz”, o el nacimiento de uno o más hijos. Es también lugar y función de transmisión de la vida a través de la creación y la educación. En gran medida, después del nacimiento, la madre se moviliza para criar, educar y enseñar a su hijo a vivir. La vulnerabilidad y fragilidad del bebé hacen que la madre se preocupe por él. El acto de educar se convierte, en primer lugar, en una necesidad antropológica de la maternidad antes de la paternidad. En esta tesis, el concepto de maternidad se alinea con el concepto de educación. Este acto de guiar a través de la acción, ayudando a la naturaleza humana a construirse a sí misma, dando luz, sentido y significado a las cosas hasta convertirla en autónoma y protagonista de sí misma y de la sociedad. El acto de crear, educar y enseñar como madre está básicamente ligado al cuidado biológico, psicológico y socioeconómico. Es en este sentido que el objeto de estudio de esta tesis es: la madre y su lugar en la educación contemporánea. El objetivo general es comprender las representaciones sociales de la madre como reflexión y práctica educativa. La investigación indaga cómo actúa la madre en relación al proceso educativo de sus hijos. La reflexión se inicia con un estudio de los conceptos de maternidad y educación y luego la observación y escucha de la práctica educativa de una madre en el contexto contemporáneo estudiado por Agamben (2009; 2014). La base teórica de este estudio se sustenta en la teoría de las representaciones sociales con Moscovici (1978; 2009; 2012), Jodelet (2015; 2017; 2021), Ornellas (2012; 2015) con miras a una mejor aproximación y conceptualización de la objeto y la búsqueda de orientación ante los posibles problemas y cuestiones reveladas. Esta teoría, para el objeto de este estudio, invita y discute con otras epistemologías como la Antropología Filosófica, la Educación con Morin (2009), Morin e Delgado (2016) y Saviani (1991; 2007), Psicoanálisis & Educación, (Kupfer, 2000, Ornellas, 2019) Y el psicoanálisis de los vínculos primordiales madre-bebé: Winnicott (2006, 2012, 2021), Jerusalinsky (2011), Ornellas e Almeida (2022). Esta tesis defiende la metodología cualitativa con Minayo (2013; 2018), Fazenda (1994). Se basa en el trípode: lugar, sujetos y dispositivos. Algunos barrios de la ciudad de Salvador sirvieron como escenario del estudio de campo empírico, con cinco sujetos, madres cuyos discursos fueron recogidos a través de dispositivos de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los discursos fueron analizados utilizando el marco teórico del análisis del discurso franco-brasileño de Pêcheux (1990; 2009) y Orlandi (2015). Los datos fueron registrados y transcritos, reproduciéndolos en fuentes de investigación con los sujetos de investigación. Después de la ejecución de los tres dispositivos, la concepción de crear, educar y enseñar se ancla en las representaciones sociales de hogar, cuidado, afecto, desafíos y apoyo, teniendo como objetivación a la madre y su lugar en la desafiante práctica de la crianza de los hijos. (Educ)ación cuya finalidad está vinculada a la transmisión a través del cuidado cotidiano del “saber hacer” y del “saber vivir” en la sociedad en la que están insertos los niños.

Palabras clave: maternidad; educación; representaciones sociales; madre; hijo.

Resumé

La maternité en tant que phénomène socioculturel et biologique ne se limite pas à l'acte sacré de « accoucher », en donnant naissance à un ou plusieurs enfants. C'est aussi le lieu et la fonction de transmission de la vie par l'éducation. Dans une large mesure, après la naissance, la mère se mobilise pour élever, éduquer et apprendre à vivre son enfant. La vulnérabilité et la fragilité du bébé font que la mère s'inquiète pour lui. L'acte d'éducation devient, avant tout, une nécessité anthropologique de la maternité avant celle de la paternité. Dans cette thèse, le concept de maternité est aligné avec celui d'éducation. Cet acte de guider par l'action, d'aider la nature humaine à se construire, de donner de la lumière, du sens aux choses jusqu'à ce qu'elle devienne autonome et protagoniste d'elle-même et de la société. L'acte de élever, d'éduquer et d'enseigner de la mère est fondamentalement lié aux soins biologiques, psychologiques et socio-économiques. C'est dans ce sens que l'objet discuté dans cette thèse est : la mère et sa place dans l'éducation contemporaine. Son objectif général est de comprendre les représentations sociales de la mère comme réflexion et pratique éducative. La recherche examine comment la mère agit par rapport au processus éducatif de ses enfants. La réflexion débute par l'étude des concepts de maternité et d'éducation puis par l'observation et l'écoute de la pratique éducative de la mère dans le contexte contemporain étudié par Agamben (2009 ; 2014). La base théorique de cette étude s'appuie sur la théorie des représentations sociales avec Moscovici (1978 ; 2009 ; 2012), Jodelet (2015 ; 2017 ; 2021), Ornellas (2012 ; 2015) en vue d'une meilleure approximation et conceptualisation de l'objet et la recherche d'orientation face aux éventuels problèmes et enjeux révélés. Cette théorie, pour l'objet de cette étude, invite et discute avec d'autres épistémologies telles que l'Anthropologie philosophique, l'Éducation avec Morin (2009), Morin e Delgado (2016) et Saviani (1991 ; 2007), Psychanalyse & Éducation, (Kupfer, 2000, Ornellas, 2019) Et la psychanalyse des liens primordiaux mère-bébé : Winnicott (2006, 2012, 2021), Jerusalinsky (2011), Ornellas e Almeida (2022). Cette thèse défend la méthodologie qualitative avec Minayo (2013; 2018), Fazenda (1994). Elle repose sur le trépied : lieu, sujets et dispositifs. Certains quartiers de la ville de Salvador ont servi de lieu d'étude empirique, avec cinq sujets, des mères dont les discours ont été recueillis au moyen de dispositifs d'observation participante, d'interviews, semi-structurés et de groupe focal. Les discours ont été analysés en utilisant le cadre théorique de l'analyse du discours franco-brésilien de Pêcheux (1990 ; 2009) et Orlandi (2015). Les données ont été enregistrées et transcrites, puis reproduites dans des sources de recherche avec les sujets de la recherche. Après l'exécution des trois dispositifs, la conception de la « création », de l'éducation et de l'enseignement s'ancre dans les représentations sociales du foyer, du soin, de l'affection, des défis et du soutien, ayant comme objectivation la mère et sa place dans la difficile pratique de l'éducation des enfants. (Edu)cation dont la finalité est liée à la transmission par les soins quotidiens de « savoir-faire » et de « savoir-vivre » dans la société dans laquelle les enfants sont insérés.

Mots clés: maternité; éducation; représentations sociales; mère; fils.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – O nascimento da mãe.....	30
Quadro 1 – Comparativo das representações coletivas de Durkheim e de Moscovici.....	37
Figura 2 – As esferas de pertença das representações sociais.....	43
Quadro 2 – Estado de Conhecimento.....	51
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos.....	79
Quadro 4 – Síntese das unidades de análise nascidas das observações participantes.....	80
Figura 3 – Triangulação dos dispositivos de coleta.....	125

Lista de siglas

Berç(A)рте	Grupo de Pesquisa em Psicanálise do Laço Mãe-Bebê: estudos transdisciplinares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COVID-19	<i>Coronavirus disease 2019</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IFB	Instituto Feminino da Bahia
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
Geppе-rs	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de informação e comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

ATO I – CONCEPÇÃO E NASCIMENTO DA PESQUISA.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 JUSTIFICATIVA.....	22
1.2 OBJETO, OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	25
1.3 PROBLEMA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	26
1.4 PROCESSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	27
ATO II – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOS MEANDROS DA SUA DISCURSIVIDADE.....	32
2.1 ORIGEM E CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	33
2.2 ABORDAGENS TEÓRICAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	37
2.2.1 Abordagem Estrutural.....	38
2.2.2 Abordagem Societal.....	39
2.2.3 Abordagem Dialógica.....	40
2.2.4 Abordagem processual.....	41
2.2.4.1 <i>Objetivação e Ancoragem.....</i>	44
2.2.4.2 <i>Por que a abordagem processual?.....</i>	46
ATO III – TRILHA E ATALHO DA MAIËUTICA METODOLÓGICA.....	46
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	50
3.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E MATRIZ EPISTEMOLÓGICA.....	53
3.2.1 Estudo teórico, empírico e qualitativo na vertente descritiva.....	53
3.2.2 Matriz epistemológica.....	55
3.3 OBJETO DE PESQUISA À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	58
3.4 O TRIPÉ: <i>LÓCUS</i> , SUJEITO E DISPOSITIVOS.....	61
3.4.1 <i>Lócus</i> da pesquisa: regiões -central, -orla e periferia da cidade de Salvador.....	61
3.4.2 Sujeito da pesquisa.....	65
3.4.3 Os dispositivos.....	68
3.4.3.1 <i>Observação Participante.....</i>	68
3.4.3.2 <i>Entrevista Semiestruturada.....</i>	71
3.4.3.3 <i>Grupo focal.....</i>	73
3.5 ANÁLISE DO DISCURSO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DISCURSIVA.....	74
ATO IV – ANÁLISE DISCURSIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MÃE E SEU LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA (EDUC)AÇÃO.....	77
4.1 DISCURSIVIDADE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	78
4.1.1 Analisando os perfis dos sujeitos.....	79
4.1.2 Análise do quadro das unidades de análise das observações participantes.....	81
4.1.2.1 <i>Contexto do ambiente.....</i>	82
4.1.2.1.1 Contexto do ambiente: Discursividade dos cinco sujeitos.....	82
4.1.2.1.2 Análise descritiva.....	83

4.1.2.1.3	Análise subjetiva.....	83
4.1.2.1.4	Análise teórica.....	84
4.1.2.1.5	Análise do pesquisador.....	84
4.1.2.2	<i>Prática educativa.....</i>	85
4.1.2.2.1	Prática educativa e discursividade dos cinco sujeitos.....	85
4.1.2.2.2	Análise descritiva.....	85
4.1.2.2.3	Análise subjetiva.....	85
4.1.2.2.4	Análise teórica.....	86
4.1.2.2.5	Análise do pesquisador.....	87
4.1.2.3	<i>Dinâmica de aprender.....</i>	87
4.1.2.3.1	Dinâmica de aprendizagem discursividade dos cinco sujeitos.....	88
4.1.2.3.2	Análise descritiva.....	88
4.1.2.3.3	Análise subjetiva.....	88
4.1.2.3.4	Análise teórica.....	89
4.1.2.3.5	Análise do pesquisador.....	89
4.1.2.4	<i>Transferência afetiva.....</i>	90
4.1.2.4.1	Transferência afetiva, discursividade dos cinco sujeitos.....	90
4.1.2.4.2	Análise descritiva.....	90
4.1.2.4.3	Análise subjetiva.....	91
4.1.2.4.4	Análise teórica.....	91
4.1.2.4.5	Análise do pesquisador.....	92
4.1.2.5	<i>Redes de apoio.....</i>	93
4.1.2.5.1	Redes de apoio e discursividade dos cinco sujeitos.....	93
4.1.2.5.2	Análise descritiva.....	93
4.1.2.5.3	Análise subjetiva.....	94
4.1.2.5.4	Análise teórica.....	94
4.1.2.5.5	Análise do pesquisador.....	95
4.1.2.6	<i>Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo observação participante.....</i>	96
4.2	ANÁLISE DISCURSIVA DAS (ENTRE)VISTAS.....	97
4.2.1	Unidade de análise.....	97
4.2.1.1	<i>Desafio na educação.....</i>	98
4.2.1.1.1	Desafios na educação e discursos dos sujeitos.....	98
4.2.1.1.2	Análise descritiva.....	99
4.2.1.1.3	Escuta analítica.....	99
4.2.1.1.4	Discurso teórico.....	100
4.2.1.1.5	Discurso do pesquisador.....	101
4.2.1.2	<i>Finalidade da educação.....</i>	101
4.2.1.2.1	Finalidade da educação discursos dos sujeitos.....	101
4.2.1.2.2	Análise descritiva.....	102
4.2.1.2.3	Escuta analítica.....	101
4.2.1.2.4	Discurso teórico.....	103
4.2.1.2.5	Discurso do pesquisador.....	103
4.2.1.3	<i>Prática educativa.....</i>	103

4.2.1.3.1	Prática educativa, discursos dos sujeitos.....	103
4.2.1.3.2	Análise descritiva.....	104
4.2.1.3.3	Escuta analítica.....	104
4.2.1.3.4	Discurso teórico.....	106
4.2.1.3.5	Discurso do pesquisador.....	106
4.2.1.4	<i>Religiosidade na educação.....</i>	<i>106</i>
4.2.1.4.1	A religiosidade, discursos dos sujeitos.....	106
4.2.1.4.2	Análise descritiva.....	107
4.2.1.4.3	Escuta analítica.....	108
4.2.1.4.4	Análise teórica.....	108
4.2.1.4.5	Discurso do pesquisador.....	109
4.2.1.5	<i>Conceito de educação.....</i>	<i>110</i>
4.2.1.5.1	O que é a educação, discursos dos sujeitos.....	110
4.2.1.5.2	Análise descritiva.....	110
4.2.1.5.3	Escuta analítica.....	111
4.2.1.5.4	Análise teórica.....	112
4.2.1.5.5	Discurso do pesquisador.....	113
4.2.1.5.6	Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo entrevista.....	113
4.3	ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DO GRUPO FOCAL.....	114
4.3.1	Discursos das mães em grupo.....	115
4.3.1.1	<i>Análise dos ditos e não ditos das mães.....</i>	<i>116</i>
4.3.1.1.1	Mãe e maternidade.....	116
4.3.1.1.1.1	<i>Análise descritiva.....</i>	<i>116</i>
4.3.1.1.1.2	<i>Escuta analítica.....</i>	<i>116</i>
4.3.1.1.1.3	<i>Análise teórica.....</i>	<i>117</i>
4.3.1.1.1.4	<i>Discurso do pesquisador.....</i>	<i>118</i>
4.3.1.1.2	Esquecimento de si.....	119
4.3.1.1.2.1	<i>Análise descritiva.....</i>	<i>119</i>
4.3.1.1.2.2	<i>Escuta analítica.....</i>	<i>120</i>
4.3.1.1.2.3	<i>Análise de teóricos.....</i>	<i>122</i>
4.3.1.1.2.4	<i>Discurso do pesquisador.....</i>	<i>123</i>
4.3.1.1.3	Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo grupo focal.....	124
4.4	TRIANGULAÇÃO DOS ACHADOS DOS TRÊS DISPOSITIVOS.....	124
4.4.1	Apresentação da triangulação.....	124
4.4.2	Análise da triangulação.....	125
4.5	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MÃE E SEU LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	127
ATO V – A MATERNIDADE COMO PRINCÍPIO FUNDANTE DO PROCESSO EDUCATIVO.....		129
5.1	HISTORIOGRAFIA DA MATERNIDADE.....	130

5.2	MÃE, “MINHA CASA, MINHA VIDA”: O CORPO FEMININO E A MATERNIDADE CORPORAL.....	139
5.3	O NASCIMENTO DA MÃE E A FUNÇÃO MATERNAL: “DAR À LUZ”, BIOLÓGICA E SIMBOLICAMENTE.....	142
5.4	EDUC(AÇÃO) MATERNAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DE MATUR(AÇÃO) DE HUMANOS.....	147
5.5	A CRIANÇA E SUA VULNERABILIDADE PARA EDUC(AÇÃO).....	150
5.6	MATERNIDADE E PATERNIDADE: COOPERAÇÃO NECESSÁRIA....	154
5.7	FAMÍLIA COMO CONTEXTO E LUGAR DE CRIAÇÃO, EDUC(AÇÃO) E ENSINO.....	156
	ATO VI – (IN)CONCLUSÕES (IM)POSSÍVEIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A.....	182

ATO I – CONCEPÇÃO E NASCIMENTO DA PESQUISA

“Quando foi concebido não estava, estavam meu pai e minha mãe. Quando nasci não estava também, só estava minha mãe.” Provérbio Ewondo¹

¹ Ewondo, tribo Bantu do Centro e Sul dos Camarões, que faz parte do grande grupo linguístico Béti com Ntumu, Eton, Fang, Bulu.

1 INTRODUÇÃO

Para introduzir esta pesquisa, não há como não pensar em sua gênese. No sentido grego da palavra, gênese “*γένεσις*”² (gênesis) possui não apenas o sentido de origem, como ponto de partida, mas também, o de desenvolvimento como processo de crescimento. É com esse conceito que eu³ falo da concepção e do nascimento desta pesquisa. Há, assim, um ato que exige um esforço intelectual, isto é, a concepção, e outro que exige o esforço físico, o nascimento com toda a liturgia que o acompanha. Esta Introdução apresenta, ao mesmo tempo, este processo subjetivo que representa a concepção, bem como o processo objetivo de nascimento deste estudo.

O fenômeno da concepção, seja intelectual ou biológica, necessita de um meio, um ambiente, um “lugar de vida”, que é, segundo as palavras de Maria Cristina Kupfer (2000), o “laboratório” de práticas ou o “tubo de ensaio”, no qual são fundamentadas e concebidas teorias e práticas educativas. Esse “lugar de vida” é, obviamente, o “lugar de fala”, para retomar a expressão de Djamila Ribeiro (2017). É nesse sentido que, construindo este objeto de pesquisa, vem em mente a trajetória que me trouxe até aqui.

Nascido em um povoado da Floresta Equatorial, no litoral do Oceano Atlântico, no Sul dos Camarões, fui criado com meus sete irmãos apenas por uma mãe, que assumiu a paternidade afetiva de um pai efetivamente ausente. Dedicada como a “mãe comum”, segundo a expressão de Donald Winnicott (1999), ela nos criou, educando-nos e ensinando-nos as coisas da vida comum e cotidiana pelo “*savoir-faire*”⁴ (o saber-fazer), que envolvia o conhecimento e a ação.

Em uma casa de oito, aprendi a viver em comunidade unida pela partilha dos períodos felizes e difíceis: momentos de alegria fraterna de um nascimento e de tristeza de uma partida, para além da vida imprevisível e brusca, e que eram ocasiões educativas. A convivência não foi, então, sempre prazerosa, porque estava permeada de momentos de luta e de dor. Aprendi com minha mãe, por exemplo, o valor do trabalho, a sua importância em uma vida e em uma sociedade movida pela condição humana. Para a minha mãe, o trabalho, quer seja manual ou intelectual, era e ainda é algo de muita importância, que implica dedicação pois é por meio dele

² *γένεσις* (gênese), literalmente, origem, nascimento, criação, fonte de vida (Georgin, 1990).

³ “Eu”: identifico-me como sujeito pessoal que tem este lugar de fala das minhas memórias, por isso permito-me falar neste ato introdutório na primeira pessoa do singular.

⁴ “*Savoir-faire*”, literalmente, “Saber-fazer”. Expressão francesa que se refere ao conhecimento prático, ligado às coisas da vida cotidiana, que implica uma certa didática no ensinar e no aprender (Robert, 2011).

que preparamos o nosso futuro. Logo, a minha “escola” começou em casa, em uma prática cotidiana nos afazeres domésticos.

É nessa simplicidade do cotidiano que se cria, que se educa e que se ensina à criança a ser protagonista de sua própria vida e da vida social. Minha mãe, desprovida de escolaridade avançada, formação pedagógica ou diploma em ciências da educação, acompanhou, como todas as mães, esses primeiros passos: o balbucio no aprender, educando e ensinando em uma sintonia de afetos, de riso, de sorriso e de choros. Esse ato de criação maternal envolvia palavras, gestos, atitudes, contos, canções e outras ações mais imperceptíveis e sutis da vida cotidiana.

O ambiente laborioso de dedicação, de fraternização na família, criado por minha mãe, é o que habitou e animou minha trajetória educacional e profissional – essa foi a criação que tive. Essa foi a base para começar a ir à escola convencional, uma nova etapa no decorrer da minha vida.

A escola convencional do meu povoado era uma escola confessional católica. Como criança, não me sentia seguro, dada a falta do clima aconchegante de uma casa – talvez, analisando hoje, entendo porque fugia para voltar à casa da minha mãe, onde minha avó me esperava. A minha primeira experiência com a escola convencional não foi fácil, pois exigia a saída do “colo” familiar. Existia um rompimento entre a casa e a escola, o que me causou um grande desgosto.

Tal descontentamento foi superado pelo nascimento da amizade entre minha mãe e minha professora. De tanto fugir da sala da aula, fingindo que precisava utilizar o banheiro, eu me encontrava em uma situação que exigia explicações e justificativas da parte de minha mãe. Assim, após a conversa frequente com minha mãe sobre o assunto, a professora assumiu esse papel maternal. Esse processo de me sentir em um lugar de confiança e com pessoas conhecidas desencadeou o desejo de estar na escola e de estudar, de aprender e descobrir outras coisas diferentes do que se aprende em casa. Dessa forma, essa “cura” do estranhamento do “lugar-escola” em relação ao “lugar-casa” foi uma das chaves do meu desempenho escolar.

Os primeiros anos de escolarização foram marcados pela aprendizagem de outras línguas (francês e inglês), através da alfabetização: descobri a escrita, essas formas e desenhos estranhos que se chamam de “letras” e que se associam ao som. O mesmo evento ocorreu com os outros conhecimentos disciplinares organizados em currículo escolar, os quais foram depositados em mim, pouco a pouco, camada por camada, durante seis anos, de 1981 a 1987. Pode-se qualificar esses seis primeiros anos de escolarização como “educação bancária”, segundo a expressão de Paulo Freire (1987), significa que o professor vê o aluno como um

banco no qual deposita conhecimento, ou seja ele é como um cofre vazio no qual acumula e armazena os conhecimentos transmitidos.

Já o Ensino Médio me ajudou mais a compreender e engajar com maior responsabilidade nos estudos, no qual aprendemos com vistas a alcançar o crescimento pessoal e, pouco a pouco, a construção do conceito de humanidade. Foram sete anos de descoberta de mim mesmo enquanto ser pessoal e social, de 1988 a 1995: um trabalho de luta e de super(ação) das dificuldades da crise da adolescência e de (integr)ação consciente na vida com os outros “estranhos”⁵ (Conceição, 2023).

Com os estudos superiores e universitários, entrei no Seminário e me formei em Antropologia Filosófica, em Camarões e, posteriormente, na França, durante nove anos, de 1996 a 2005. Logo após esse período, iniciei efetivamente minha formação teológica, por um ano, no Instituto “*École Saint Jean*”, além de dois anos de estágio no Canadá. Na volta do estágio, continuei em Teologia, por três anos, na França. Depois de concluir meus estudos, fui ordenado sacerdote. Outro momento de (super)ação e (dedic)ação diz respeito à ajuda e às responsabilidades que me foram confiadas durante esse tempo formativo, o que contribuiu para a minha humanização pessoal e se estendendo as pessoas que venho escutando.

Cheguei ao Brasil em 2011, e comecei a trabalhar no campo social em um bairro desfavorecido de Salvador, situado em um cruzamento de três bairros, e, ao mesmo tempo, convalidando meus estudos estrangeiros para ter revalidação do MEC. Para essa finalidade, cursei licenciatura em Filosofia e bacharelado em Teologia e um mestrado em um Programa sobre Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador.

Durante treze anos de formação intensa e na modalidade interna, no instituto religioso, aprendi o que realmente significa engajamento pessoal: é um engajamento que implica ter consciência das responsabilidades consigo próprio, com os outros e com a humanidade, segundo explica o filósofo Jonas (1903-1993), no seu livro “O princípio da responsabilidade”⁶ (2006). No entanto, além disso, considero minha experiência internacional como um singular “laboratório”; encontrei nesse caminho pessoas de diferentes lugares e meios de vidas, de diferentes concepções e visões do mundo, e que se constitui de experiência antropológica, em sua dimensão cosmológica, cultural e social.

⁵ Com “estranho”, refiro-me a esse significante utilizado por Ligia Nascimento (2023) em sua tese doutora: o estranho é “o outro diferente de mim”.

⁶ Título do livro do filósofo e escritor norte-americano Hans Jonas (2006) no qual apresenta a responsabilidade como um princípio ético do agir humano. No mundo em mudança a responsabilidade é de cada um de cuidar de si dos outros e do planeta, no qual somos inseridos e vivemos. A responsabilidade é completa só estes três eixos são vividos. Ter responsabilidade por si próprio, para os outros e pelo ecossistema.

Tal experiência internacional me fez considerar a humanidade no que ela tem de comum, singular e essencial. Assim, posso dizer que a formação intelectual e livresca, o conhecimento dos princípios da realidade do ser humano e o conhecimento que acumulei tem base na minha formação familiar que foi alimentada pelo cuidado consigo próprio e com o outro.

A pesquisa de mestrado, “Família e (Educ)ação⁷: o trabalho no processo educativo dos filhos”⁸, que anunciava o presente estudo sobre o lugar e a posição da maternidade na educação, mostra que, em relação ao processo educativo, “tudo começa em casa”, retomando o título do livro do nosso teórico principal Winnicott (2021). Logo, se “tudo começa em casa”, essa casa pode ser vista e entendida como realidade simbólica e representativa dessa primeira casa natural, que é o ventre materno, onde o ser humano se tece em uma simbiose quase que perfeita com a mãe, durante nove meses. Essa “casa-mãe”, esse “continente” que é essa pessoa concreta é, natural e simbolicamente, a primeira casa do ser humano na sua condição de extrema dependência e fragilidade enquanto embrião, bebê e criança. A mãe contém, então, no sentido subjetivo e objetivo, literal e simbólico o ser-embrião-bebê-criança.

1.1 JUSTIFICATIVA

A escolha do objeto de pesquisa (a mãe e seu lugar na (educ)ação) nasce desse desejo de investigar e entender o lugar e a posição dessa “mãe dedicada comum” (Winnicott, 1999) em seu papel maternal, no processo de criação da constituição humana e, particularmente, no processo educativo. Essa busca de resposta acentuou-se durante o tempo pandêmico, em que muitos pais e mães voltaram a dedicar-se e preocupar-se com a educação dos filhos.

⁷ A escritura deste significante (*educ*)ação refere-se ao seu sentido etimológico “*e-duc-ação*”, uma vez que a palavra é formada pelo radical “*duc*”, que vem do verbo latim “*ducere*” e significa conduzir. A terminação “*ação*” significa um gesto, um fazer, um realizar do ser humano. E do prefixo “*e*” que vem, também, do latim e significa “*ex*”, tirar de um lugar, extrair. No sentido etimológico, a educação é um ato humano, cujo papel é de tirar, extrair o ser humano; neste caso particular, a criança, de um lugar para conduzi-la para a autonomia individual e pessoal. Assim, o ato educativo envolve, ao mesmo tempo e de maneira simultânea, a construção e o desenvolvimento das potências latentes, bem como a transmissão de conhecimento e valores de vida, considerando-se a aquisição da capacidade de conduzir-se a si mesma – ou seja, ser adulto. Esta função é, primordialmente, da mãe, cujo o início desta ação realiza-se no seio dela, no seu ventre. Este pensamento é explorado por Gaston Mialaret (2005), em seu texto: “Les Science de l’*éducation*” e de Aranha, em seu livro “A História da Educação” (1996).

⁸ Mestrado realizado na Universidade Católica do Salvador, no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, em 2020. Este texto foi publicado em livro na editora Dialética em 2022 (Akoa, 2022).

A experiência de “ficar em casa”⁹, de conviver juntos na cotidianidade dos afazeres domésticos, revelou uma oportunidade ímpar para centrar na (educ)ação e no ensino das “coisas da vida” de forma pragmática. A escola não presencial, através dos meios tecnológicos, exigiu o arranjo da escola doméstica, uma escola da vida (Akoa, 2022). Nesse contexto, recebi a oportunidade de apresentar o Projeto de Pesquisa para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no ano de 2020, época em que a pandemia já estava disseminada. Participei da seleção doutoral com o Projeto de Pesquisa sobre Educação Básica, o qual não foi contemplado, não por falta de aderência, mas devido ao número reduzido de vagas ofertadas naquele momento.

No ano seguinte em 2021, reacende-se o desejo doutoral e insisti nesse sonho. Apresentei-me, novamente, ao Programa, na perspectiva de um objeto de estudo sobre o lugar da mãe e a posição da maternidade na (educ)ação. O Projeto foi selecionado, embora em uma contemporaneidade, em que o cenário pandêmico se intensificou, revelando, a cada dia, a ambivalência entre a vida a fragilidade humana e a finitude.

Dessa maneira, esta Pesquisa foi concebida na sombra da crise sanitária da COVID-19, vírus que se alastrou no mundo inteiro, tendo a China como gênese. Assim como o trabalho de parto, a COVID-19 acarretou dores e sofrimentos, segundo a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS), 6,9 milhões de mortos (OMS, 2022)¹⁰. Além disso, como toda crise, a COVID-19 permitiu aos seres humanos repensarem e enfrentarem as suas vulnerabilidades e fragilidades, criando oportunidades e paradigmas em todos os níveis: pessoais, sociais e culturais. Nesse cenário, um dos lugares de grandes fragilidades, além dos sistemas de saúde despreparados, foi a educação. Devido aos apelos de “ficar em casa”, a educação entrou em crise – não como apresentou Hanna Arendt (1961), no que diz respeito ao currículo na década de 60, no texto “*The Crisis in Education*”¹¹, mas sim na questão institucional, uma vez que as instituições educativas tiveram que fechar as portas.

⁹ “Ficar em casa”: uma das frases apelativas usada durante o pico da pandemia, que permitiu não só se cuidar, evitando o contágio, mas, também, repensar algumas questões sociais, como educação. “Ficar em casa!” significa não ir à escola e, concretamente, as instituições educativas foram obrigadas a fechar as portas. Essa expressão foi midiaticizada para incentivar a não propagação da COVID-19.

¹⁰ Estudo feito pela Organização Mundial da Saúde, no dia 3 de maio de 2022. No entanto, haja vista os países e territórios inacessíveis, o número de vítimas deve, certamente, ter sido maior.

¹¹ “*The Crisis in Education*”: A Crise na Educação (1957), ensaio da filósofa norte-americana Anna Arendt, foi pela primeira vez publicado na *Partisan Review*, (v. 25, n. 4) (1957), p. 493-513. Publicado em versão alemã em *Fragwürdige Traditionsbestände im Politischen Denken der Gegenwart*, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1957, o texto foi novamente reimpresso em *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New

A instituição escolar precisava ser repensada em sua estrutura evidenciando o fato de que não poderia ser a única capaz pelo ato de educar e ensinar. Ademais, a compreensão de que a escola poderia parar e cessar, apesar de sua potência organizacional preocupou os pais e as mães de família. No contexto moderno contemporâneo, os pais abandonam quase que a inteira reponsabilidade da educação dos filhos à escola: neste cenário ficaram angustiados por terem seus filhos em casa o dia todo, sem saber como lidar e o que fazer para aprender como lidar com o ensino remoto. Essa crise educacional durante a pandemia exigiu novos paradigmas, apelando a outras tendências e vivências educacionais, a exemplo de se recorrer à modalidade do ensino “*on-line*”, facilitada pela criação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)¹². O uso dessa ferramenta intensificou-se no tempo pandêmico, acarretando mudanças significativas, isto é, alunos e pais tiveram que dominar o ensino virtual para acompanhar as aulas dos professores. De acordo com Petrini (2005), as novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) trazem mudanças profundas e permanentes, que dizem respeito à atividade produtiva e à organização do trabalho, aos processos educativos e de comunicação, até à socialização das novas gerações, bem como ao universo de valores e critérios que orientam a conduta no cotidiano (Roudinesco, 2003).

Essa modalidade “*on-line*” (ou seja, “sobre a linha”) exigiu, ainda, a presença dos pais e, sobretudo, da mãe dentro de casa. Essa exigência demanda uma maior presença e acompanhamento da parte dos pais no processo educativo dos filhos. Com essa nova configuração educativa os pais perceberam que precisariam (re)assumir de maneira efetiva a prática educativa em relação a seus filhos. Pude assim constatar pelo meu trabalho social missionário que havia uma dificuldade dos pais de retomarem ao seu lugar, enquanto primeiros educadores. Assim, nasce em mim as seguintes indagações: Que implicação tem os pais pela criação, antropológicamente falando, sobre o processo educativo dos filhos? Nessa perspectiva, qual é o lugar e a função da mãe nesse processo educativo? Esse desejo de entender a maternidade no seu ato criativo em relação à (educ)ação me parece, portanto, um

York: Viking Press, 1961, p. 173-196, quando foi traduzido (N.T.). A filósofa reflete sobre o papel e os desafios da educação frente à sociedade moderna, interrogando-se como ela lida com o afastamento da tradição, a questão da autoridade e o currículo escolar na sociedade norte-americana.

¹²“Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC) é uma expressão que se refere ao papel da comunicação (seja por fios, cabos ou sem fio) na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consiste aos meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, incluindo componentes físicos como *hardware* de computadores, rede e telemóveis. A expressão foi usada, pela primeira vez, em 1997, por Denis Stevenson, do governo britânico.

questionamento relevante e atual, não somente no período pós-pandêmico, mas também, na vida cotidiana do ser humano.

Assim, concebeu-se e nasceu o assunto que é objeto de desejo e de pesquisa que interessa nesta investigação: maternidade e educação, a mãe e seu lugar na educação no contexto contemporâneo. Diante disso, o foco será construído sobre a inter-relação, os impactos e as influências de um, em relação ao outro; com base na experiência de criação dos pais e da mãe, enquanto um dos lugares primordiais, enfatizando a função materna. Para não focar, apenas em discussão teórica e conceitual dessa temática, recorre-se à teoria das representações sociais, a fim de fundamentar o debate, considerando um tema que coaduna com essa teoria pelo fato de a função “mãe” ser um tema amplo e psicossocial, de modo que a pesquisa é, então, intitulada: *Criar, educar, ensinar: representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da (educ)ação contemporânea*.

1.2 OBJETO, OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Esta investigação tem como objeto de estudo “a mãe e seu lugar na educação contemporânea”. Ademais, o objetivo geral da pesquisa é apreender as representações sociais do lugar da mãe na função de criar, educar e ensinar na contemporaneidade.

Pretende-se capturar as representações sociais do lugar da mãe, enquanto reflexão e ação educativas, buscando investigar de que maneira a mãe atua em relação ao processo educativo dos filhos. Nesse sentido, a reflexão inicia-se com um olhar e uma observação sobre a realidade social pelo viés da teoria das representações sociais, em relação à educação, conforme aponta Jodelet (2001, p. 1): “[...] sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe”.

Essa primeira ação de reflexão torna-se quase absolutamente necessária na visão de Jodelet (2001), para entrar em ação com mudanças significativas no cenário social e, particularmente, educativo. Não há mudanças sociais sem reflexão, sem conhecimento do meio e do assunto, sob o risco de se tornar uma mudança nociva e não adaptada à realidade. Além disso, a ponderação sobre o sistema educativo e seus atores revela-se crucial para uma mudança de paradigmas subjetivos no processo educacional (Moscovici, 2012).

Especificamente esta pesquisa objetiva:

- a) Analisar o que simboliza criar, educar e ensinar para a mãe contemporânea em uma perspectiva tanto psicocultural e psicossocial.

- b) Desvelar as representações sociais dos significantes mãe na relação primordial mãe-bebê, observando e analisando os cuidados primordiais e as trocas subjetivas e objetivas, fundamentais ao processo educativo em ambos os lados.
- c) Identificar os desafios da maternidade como construção social no processo educativo no contexto das mudanças psicoculturais e psicossociais contemporâneas.

1.3 PROBLEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

As questões orientadoras desta pesquisa versam sobre as indagações:

- a) o que aprendemos das representações sociais da mãe e lugar de educadora nesse contexto de mudanças psicoculturais e psicossociais de crise em relação ao processo educativo?
- b) O que as representações sociais da mãe e seu lugar podem nos ensinar, nesse contexto de mudanças, a respeito do processo educativo e formativo dos filhos para a aquisição de sua autonomia, enquanto pessoa e protagonista social?
- c) O que as representações sociais do lugar da mãe nos ensinam sobre o processo educativo e sobre seus andamentos pedagógicos e didáticos?
- d) A maternidade no seu processo educativo de criação e formação humana pode deixar vislumbrar alguns métodos de ensino e de aprendizagem? Estas indagações problematizam a questão das relações família e escola, bem como pais e professores, no empenho do desenvolvimento humano e social pelo viés da educação. É preciso que exista uma ruptura ou continuidade entre os dois meios educativos “família e escola”? Se realmente há diferença entre família e escola, há também uma exigência de complementaridade. O problema da educação não é apenas materno ou escolar, mas materno e escolar. A instituição familiar necessita da instituição escolar e vice-versa.

Essa formulação do problema e questões norteadoras são o resultado de uma evolução da reflexão, a partir da questão de uma primeira investigação, quando iniciei a estudar a mãe, enquanto fundamento antropológico na construção da pessoa humana. Qual é o lugar da mãe no processo formativo da autonomia da pessoa humana? Será que podemos considerar a maternidade como uma função fundante em educação?

Entretanto, procurando obter minha resposta da maternidade, ou seja, da(s) própria(s) mãe(s), e não criar uma resposta com base em um estudo somente bibliográfico e livresco, senti a importância de introduzir e associar na minha investigação a “mãe comum”, como fala

Winnicott (1999), ou a “mãe extremamente comum”, na linguagem de Ingram (2005). Isto é, a mãe encontrada em nossas cidades, bairros, famílias e em nossas casas.

Assim, a pergunta da pesquisa migrou de um questionamento completamente teórico e acadêmico, para um questionamento prático e da vida cotidiana e social, com implicação concreta na vida das mães e de seus bebês/crianças no processo educativo. É nesse sentido que nasce a abordagem das representações sociais no enfoque psicossocial por meio da teoria de Moscovici (2012) essencial neste estudo.

Para o contexto contemporâneo, este estudo é relevante por se tratar de uma pesquisa que mostra em seus resultados, quanto a prática educativa das mães pode servir como contribuição para a análise das pedagogias aplicadas às instituições escolares, assim como pode construir novos paradigmas educativos na escola contemporânea.

Desta maneira, a construção e a realização desta pesquisa exigem duas fundamentações: uma metodológica e outra epistemológica. A primeira respalda-se no caminho adotado para realizar a pesquisa empírica e seus pressupostos que embasaram a construção do método; já a segunda encontra-se na teórica e científica da pesquisa. Quais são, então, as bases metodológicas, epistemológicas e teóricas deste estudo?

1.4 PROCESSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em virtude de ser uma pesquisa em educação na área das Ciências Humanas, teremos, nesta discussão, um cruzamento de várias teorias e epistemologias, sendo a principal a Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual permitirá a construção do objeto de pesquisa. Desse modo, o nosso método de investigação é qualitativo, na modalidade estudo de caso.

Em seguida, discutiremos a maternidade como princípio fundante do processo educativo com base na Psicossociologia, na Antropologia Filosófica, na Fenomenologia, na Psicologia social, bem como na Psicanálise e Educação. O estudo integra uma abordagem multidisciplinar, abrangendo temas – como maternidade e educação – quanto aos temas adjuntos – como família, relação mãe bebê e aprendizagem. Esses saberes exigem conceitualização, definição e compreensão dos fenômenos em seus contextos socioculturais, numa abordagem qualitativa, à luz dos teóricos que alicerçam esse condensado metodológico.

O presente estudo será organizado em atos, os quais nos lembram que a maternidade e educação são realizadas, através de vários passos: o agir humano realiza-se, principalmente, segundo os filósofos gregos, em dois tipos de atos. Para Aristóteles e seus seguidores, distinguem-se dois atos humanos: o ato “*poiein*” (“*ποιεῖν*”), ou seja, “fazer”, e o ato “*prattein*”

(“*πράττειν*”), ou seja, “agir”. Os atos do “fazer” tornam o ser humano um “*homo faber*” – um ser que fabrica e que trabalha, o que implica uma ação exterior de transformação da matéria. O ato do “agir” faz do humano um “*homo agere*” – um ser que age ou (re)age, ou seja, assume uma atividade voluntária, cujo fim é a própria pessoa (Philippe, 2002).

A escolha em nomear esses capítulos como atos remete à arte cênica, cujo ato está alinhado com os demais. Dessa forma, os atos que compõem esta tese funcionarão como os fios entrelaçados de uma rede na urdidura dos fios que compactam a teia.

O Ato I – Concepção e nascimento da pesquisa; este que estamos lendo neste momento, e que apresenta a minha trajetória de vida pessoal e acadêmica no início desta investigação. Concebido e nascido no contexto sociocultural e sanitário de grandes mudanças e calamidade pública mundial, este estudo surgiu de uma reflexão sobre a educação frente ao fenômeno “Covid 19”. A descoberta de que a instituição escolar possui limites em seu funcionamento, evidenciou ser possível um dos responsáveis pela formação, através do ato de educar e ensinar. A interrupção das atividades escolares durante a pandemia mostrou um ensino frágil e descontextualizado com a instituição escola como espaço de encontro e construção de conhecimento. Tal realidade gerou preocupação em muitas famílias, sobretudo entre os pais e as mães, os quais, no contexto moderno e contemporâneo, delegam quase toda a responsabilidade da educação dos filhos à escola. A crise educacional desencadeada pela pandemia exigiu novos paradigmas e recorreu a outras práticas e vivências educacionais, como a adoção do ensino remoto, mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O Ato II – Teoria das representações sociais, nos meandros da sua discursividade; por sua vez, discute a Teoria das Representações Sociais e suas abordagens múltiplas, de maneira sucinta, na busca de esclarecer o conceito, segundo o seu fundador Moscovici, e as influências que o autor trouxe à comunidade científica mundial haja vista as diferentes abordagens que já surgiram ao longo das décadas, mostrando o dinamismo de uma teoria que guarda e conserva um pensamento raiz e central, sem fechar portas as outras ousadas interpretativas.

O Ato III – Trilha e atalho da maiêutica metodológica apresenta a trilha e os atalhos de uma maiêutica metodológica, isto é, o caminho percorrido e o método adotado para investigar o objeto de estudo desta pesquisa. Essa maiêutica metodológica, inspirada no método socrático, é uma arte que empregamos para que a colheita após aplicação dos dispositivos fosse semelhante ao ato do parto com todas as alegrias e dores. Assim, como o filósofo grego, buscamos nos aproximar ao máximo do nosso objeto de estudo. Este ato revela a abordagem adotada para analisar o ato de criar, educar e ensinar, a partir da perspectiva materna no contexto contemporâneo.

O *Ato IV – Análise discursiva e representações sociais da mãe e seu lugar frente aos desafios da (educ)ação* consagra a análise do discurso dos sujeitos de pesquisa. Depois da aplicação dos três dispositivos de colheita – observação participante, entrevistas e grupo focal – recolheram-se os ditos e não ditos – a discursividade – os quais foram analisados segundo a Análise de Discurso (versão francesa e brasileira). Após isso, foi realizada a colheita no campo empírico com mães previamente selecionadas, moradoras da cidade de Salvador, Bahia nos bairros centrais e periféricos, com vistas a apreender as representações sociais da mãe e de seu lugar no ato de criar, educar e ensinar na educação contemporânea.

O *Ato V– A maternidade como princípio fundante do processo educativo* aborda a maternidade como fundamento do processo educativo, com embasamento teórico na Antropologia Filosófica, na Fenomenologia, bem como na Psicanálise e Educação. A maternidade é apresentada como um fundamento antropológico¹³, essencial para o processo educacional, estabelecendo-se como uma base primordial na formação do ser humano. Ao longo desse percurso, fica evidente que a mãe desempenha um papel central na educação da criança, o que alicerça a sua constituição físico, psíquica e social. Desde os primeiros momentos de gestação até a formação do feto, a presença materna é fundante, pois é ela quem fornece, o ambiente propício para a maturação e o amadurecimento deste infante. A maternidade transcende sua dimensão biológica, assumindo uma conotação simbólica e educativa, marcando não apenas o nascimento físico, mas também, o início de um processo contínuo de aprender e ensinar no processo formativo. A mãe é a primeira educadora da criança, inserindo-a gradativamente no *locus* social, ensinando-lhe as primeiras lições de vida. Seu lugar envolve, então, além do simples cuidado físico: ela (a mãe) é responsável por transmitir valores sociais e de afeto, que constituem elementos essenciais para a construção da identidade e da formação subjetiva. Assim colocado, a maternidade se revela como um passe estruturante para o ser em seu processo de constituição.

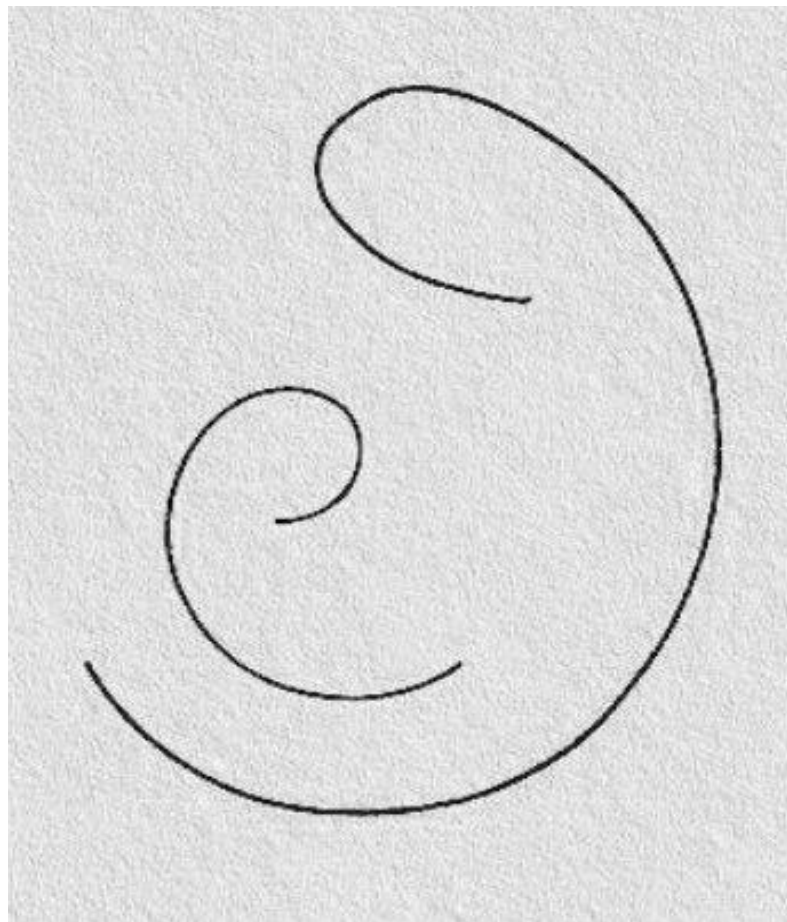
No *Ato VI – (In)conclusões (im)possíveis* pontuo as (in)conclusões (im)possíveis sobre a investigação, bem como algumas formações discursivas com base em minhas reflexões pessoais, sobre a maternidade em sua função educativa. As representações sociais de mãe e seu lugar apreendidas nesta discussão nos revelam o quanto a maternidade é complexa e difícil em sua prática, o quanto é bela, nobre e singular no seu ato educativo. Logo, a maternidade é uma “escola” de mãe, antes de ser uma escola de filho: a mãe é aluna da sua própria função, mas

¹³ Fundamentos antropológicos são princípios que orientam o estudo do ser humano, sua relação como a sociedade e a cultura. No contexto desta tese a mãe é considerada com fundamento antropológico, ou seja, um princípio fundante no processo educativo dos filhos. Isto por causa do seu lugar e função materna em relação ao ato de criar, educar e ensinar.

não se pode sacrificar a mãe no lugar da função. Existe, então, uma ambivalência em sua compreensão conceitual e na vivência concreta, sendo essa uma realidade antropológica, cujo fator sociocultural internalizou o conceito de “habitus”, em que articula todas as culturas, além de considerar a mãe como idealizada. No entanto, esse pensar da maternidade é ilógica, com sua dor e seu prazer. É bela, se assim posso dizer, porque é o primeiro cuidado para com esse ser em constituição até o nascimento e quando passa pela educação até a oportunidade de proporcionar ao ser humano a autonomia, enquanto sujeito social e dotado de desejos, inspirações e escolhas, as quais podem ou não estar em consonância com as lições da mãe. Trata-se do movimento de identidade e de busca de si mesmo, em que a mãe é ou não é condicionada a advir.

O primeiro passo é olhar esta imagem da minha autoria, a imagem que estampa na capa, em que discorro sobre o que ela simboliza.

Figura 1 – O nascimento da mãe



Fonte: elaborada pelo autor (2025)

A imagem da capa é em papel mate¹⁴, feita com caneta de tinta preta e inspirada por várias tatuagens, grafites e imagens que lembram a maternidade, cuja imagem apresenta o corte, em perfil, de um ventre de mãe grávida, na qual se encontra um feto. Aparece a gestante voltada para o bebê, que, por sua vez, está voltado para a mãe. Compreende-se, então, que estamos em um processo de maturação simultânea da mãe, enquanto mãe, e do bebê, enquanto bebê. É a relação primordial mãe-bebê, na qual o bebê, sendo gerado pela mãe constitui a própria mãe. Dessa maneira, por meio da concepção e do nascimento de um bebê, nasce, ao mesmo tempo, uma mãe: é o bebê que faz nascer a mãe e vice-versa (Golse, 2019). Nessa relação simplista natural e antropológica, funda-se o princípio da constituição humana. Essa relação sagrada representa o fenômeno da geratividade ou generatividade (Erikson, 1972). Neste processo se dá a transferência, tanto pela via do cordão umbilical, como nas batidas do coração, nesse momento em que está contido dentro do ventre materno (Freud, 2017; Mellier, 2015; Ornellas, 2019). Essa “casa-mãe” é o primeiro ambiente, lugar de constituição do bebê que cresce, nasce, chora em meio as ambivalências de um ventre materno e o ambiente psicofísico marcado pela indagação da mãe, enquanto pessoa psíquica e física, alma e corpo (Winnicott, 1990). Que queres...?

¹⁴ Papel mate é um papel sem brilho. Ele é indicado para impressões, onde não necessário o brilho no resultado final aumentando a qualidade da imagem.

**ATO II – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NOS MEANDROS DA SUA
DISCURSIVIDADE**

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

Provérbio africano

Neste *Ato II*, apresentamos antes de mais nada, a Teoria das Representações Sociais, como o principal pressuposto que vai permitir a construção do objeto, a estruturação, a e realização desta pesquisa. Apresentamos a teoria retomando o essencial do conceito, Representações Sociais, segundo o seu fundador Moscovici, e as influências que esse trará à comunidade científica mundial pelas diferentes abordagens. Discorreremos sobre as abordagens que já surgiram, ao longo das décadas, para mostra o dinamismo de uma teoria que guarda e conserva um pensamento social raiz e central, relacionado ao senso comum, sem fechar as portas às outras demais abordagens. Algumas inquietações permeiam o discurso: como nasceram e o que se entende por representações sociais, enquanto teoria e como fazê-las emergir nas práticas sociais?

2.1 ORIGEM E CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vale a pena antes de discorrer sobre Representações Sociais, resgatar alguns aspectos do pensamento do filósofo e pensador francês, Emile Durkheim, o teórico a quem Moscovici se inspira para a concepção da teoria das representações sociais.

Émile Durkheim refere-se às ideias, às crenças, aos valores e às normas que são compartilhados por membros de uma sociedade e que exercem influência sobre o comportamento e a vida social desses indivíduos. Assim, as representações coletivas são produtos da vida social e cultural de uma comunidade ou sociedade: são criadas e mantidas através da interação entre os membros do grupo, sendo compartilhadas por um número significativo de pessoas.

As representações coletivas exercem uma força normativa sobre os indivíduos, articulando seus pensamentos, seus comportamentos e suas interações sociais. Elas estabelecem padrões de comportamento aceitáveis e desejáveis, contribuindo para a coesão social e a manutenção da ordem. Desse modo, Durkheim (1970) enfatizou que as representações coletivas têm uma existência objetiva e exterior aos indivíduos: não são meramente produto das mentes individuais, e sim emergem da vida social e tornam-se parte do ambiente social compartilhado. O sociólogo afirma, referindo-se às representações coletivas, que “[...] são exteriores às consciências individuais porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas da sua cooperação, o que é bastante diferente” (Durkheim, 1970, p. 39). Ao estudar, dessa forma, os fenômenos socialmente constituídos, como a religião, os mitos etc., Durkheim (1970) insiste, exclusivamente, sobre a perspectiva social, sem admitir explicações psicológicas.

Portanto, os aspectos psicológicos estão presentes em todo tipo de representações. O verbo (re)presentar refere-se a tornar presente, pela segunda vez, uma realidade. Segundo os estudos linguísticos e os dicionários clássicos, como Larousse, Le Robert e Aurélio, o prefixo “re”, nas línguas latinas, como o francês, português e espanhol, indica o fenômeno de repetição, de reação, de novidade, de segunda vez. Logo, (re)presentar é permitir uma nova presença de algo que já existe de uma certa maneira, a qual nasce de certa ausência, certa falta, que se distância em relação à primeira. A representação teatral, por exemplo, é colocar em cena, aos olhos do público, uma situação cuja realidade não está presente na sala do teatro.

Esse processo de representação implica, então, três momentos: certa concepção, ou seja, uma atividade cognitiva com base no que foi visto, sentido, escutado tocado, cheirado na realidade da vida cotidiana. Esse momento é de objetivação – o que envolve, em segundo momento, uma construção mental, isto é, um mecanismo de subjetivação, para chegar ao momento de criação de certa imagem, ou seja, de representação que leva à ação (Ornellas; Almeida, 2022). Dessa forma, representar não é uma repetição comum ou qualquer, e sim um processo de construção da mente humana ancorado na realidade vivida com a imagem, a cena ou o objeto, sempre um momento objetivo, subjetivo e representativo.

Importante ressaltar, primeiramente, que o termo “social” (geral) é diferente de coletivo (específico), embora ambas estejam relacionadas ao compartilhamento de ideias e de crenças em uma sociedade, as representações sociais têm uma amplitude maior do que o conceito de representação coletiva de Durkheim (1970). Há diferença nos aspectos teóricos e epistemológicos entre as representações coletivas de Durkheim e as representações sociais de Moscovici.

Durkheim (1970) faz uso do termo “coletivo” para falar das representações, porque ele tem como ponto de partida de sua teoria um estudo de coletividades sociais, que são grupos organizados dentro de uma sociedade grupos como comunidades de igrejas, tribais ou de pessoas com os mesmos aspectos que estão integradas nos mesmos movimentos, ambientes, sobre a mesma lei e maneira de fazer e viver.

Para Moscovici (2009): “[...] as representações sociais são modalidades de conhecimento prático, voltadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal” (2009, p. 36). Assim, sempre falamos de representação de um grupo social específico e não de um sujeito isolado; o significado social é uma necessidade de falar da representação de um objeto ou fenômeno de forma ampla e mais individualizado.

O segundo critério relevante é o nascimento, a maneira que surge a representação, ou seja, a sua gênese. O último critério é a sua função social. Nesse contexto, as representações

têm uma funcionalidade, uma finalidade social: são pensadas para apreender as mudanças sociais; nisso, os estudos das representações sociais, no campo educativo, podem ser e já são fontes de paradigmas educativos com vistas a desvelar o que está encoberta.

Dentro das abordagens em representações sociais nessa tese, essa teoria assenta-se na abordagem processual defendida por Moscovici e Jodelet. As abordagens têm suas especificidades e bases epistemológicas distintas, embora possam se encontrar em estudos que tenham aderência ao mesmo tempo, longe, e, em um dado momento, juntam-se para marcar as diferenças. As representações sociais são um conhecimento do senso comum e são formadas em razão da vida cotidiana do sujeito. Neste sentido Moscovici (1978) afirma que:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p. 181).

Este entendimento vem sendo construído, ao longo das pesquisas, iniciadas por Serge Moscovici há quase seis décadas de história da Teoria das Representações Sociais. Em 1961, o autor inaugura esse campo com uma pesquisa quali/quantitativa, interrogando uma ampla camada da população francesa sobre o que é a Psicanálise. Moscovici não teve interesse em querer saber a definição formal da Psicanálise, enquanto conhecimento, e sim o que as pessoas e o público pensam sobre o assunto, o que sabem, os conceitos e os princípios advindos do senso comum. O sociólogo inaugura, assim, um conhecimento, um saber prático e mais comum, ou seja, mais próximo do contexto social. Na pesquisa desenvolvida, buscou-se saber, então, o que o social pensa, por exemplo, sobre a Psicanálise e qual a imagem que o público tem sobre esse saber.

Diante disso, pode-se afirmar que, apesar de existirem diferenças entre os conceitos de representações coletivas e de representações sociais, ambos destacam a importância das ideias compartilhadas na vida social e cultural das pessoas. Enquanto, Durkheim linhou seus estudos mais na dimensão estrutural das representações coletivas, Moscovici concentrou-se nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

O olhar de Moscovici (2009) distingue-se, nitidamente, do de Durkheim, haja vista que as representações sociais fazem parte, de uma certa forma, de um processo dialógico que participa na construção do sujeito, o qual, por apreender suas representações, constrói a realidade concreta: o universo interno e o externo que dialogam, a subjetividade e a objetividade, que se entrelaçam para apreender representações sociais. Essas são constituídas de forma dinâmica de processos, de relações e de diálogos de “inter-trans-subjetividade”, entre

os sujeitos, a realidade social, o discurso sobre ela, as interconexões, que tornam a conceituação das representações tarefa delicada e complexa (Sá, 1998; Jodelet, 2017).

Nesse sentido, observa-se uma certa complexidade para entender e apanhar a forma conceitual das representações sociais. Ornellas (2012) afirma que “[...] por um lado, o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexidade, escapa e requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente” (2012, p. 122). Faz-se necessária, então, nessa perspectiva de conceituação, uma boa observação atenta aos aspectos de pesquisa e seus processos de Objetivação e Ancoragem. Pode-se dizer para finalizar esta discussão com Santos e Guareschi (2019) que:

[...] para Moscovici (2001), as representações sociais não são estáticas a exemplo das representações coletivas de Durkheim (2003). Ao contrário, são dinâmicas, isto é, não seriam de outra natureza senão pertencentes aos grupos sociais que as criam. As representações sociais, diferentemente das representações coletivas do sociólogo francês, são tanto práticas como simbólicas. E como práticas e simbólicas, não se originam somente em uma única sociedade, mas nas diversas sociedades que existem universalmente falando. Por isso o senso comum será, para Moscovici (2009), uma forma de mostrar que as representações sociais se encontram nas realidades do dia a dia na vida das pessoas e nos distintos grupos sociais (Santos; Guareschi, 2019, p. 1219).

Para sintetizar esta discussão, elaboramos um quadro que demonstra as representações coletivas de Durkheim (1970) e de representações sociais de Moscovici (2009):

Quadro 1 – Comparativo das representações coletivas de Durkheim e de Moscovici

Itens de comparação de teorias	Representações coletivas segundo Durkheim (1970)	Representações sociais segundo Moscovici (2009)
Origem e enfoque teórico	Surgem da consciência coletiva de uma sociedade e são parte integrantes da estrutura social. O enfoque está na influência das representações coletivas na coesão social e na manutenção da ordem social.	São construções cognitivas e sociais compartilhadas que surgem da interação entre os indivíduos em contextos específicos. O enfoque está na forma como as pessoas percebem e interpretam a realidade social, bem como na dinâmica da mudança social.
Natureza e objetividade	Têm uma existência objetiva e exterior aos indivíduos, refletindo a consciência coletiva da sociedade. Elas são vistas como entidades sociais que exercem influência sobre os membros do grupo.	São construções psicossociais compartilhadas que refletem a interpretação e a compreensão dos indivíduos sobre a realidade social. Elas são mais flexíveis e podem variar de acordo com o contexto e a situação.
Abordagem metodológica	São estudadas, principalmente, por meio de análises sociológicas e históricas, com foco na identificação e na análise de crenças, normas e valores compartilhados a exemplo em sociedades primitivas.	São estudadas, principalmente, por meio de multimétodos e análises de discurso, ou de conteúdo com foco na compreensão dos processos cognitivos subjacentes à formação e à difusão das representações sociais.
Objetivo de estudo	Visam compreender a coesão social, a solidariedade e a manutenção da ordem social em uma sociedade.	Visam compreender como os indivíduos interpretam e dão sentido à realidade social, bem como os processos pelos quais as ideias e as crenças são compartilhadas e difundidas dentro de um grupo.

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A vitalidade e a dinâmica da teoria das representações sociais são observadas especificamente em suas diferentes abordagens.

2.2 ABORDAGENS TEÓRICAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As diferentes abordagens da Teoria das Representações Sociais (TRS) revelam sua fecunda riqueza epistemológica e metodológica. A sociedade e sua cultura, sendo realidades em constante mudança, esperam que os pesquisadores produzam o conhecimento. Os teóricos e pesquisadores reafirmam que as abordagens da TRS demonstram que a construção de Serge Moscovici constitui uma teoria que contribui para a elevação das ciências sociais e psicológicas. Nesse sentido, as relações e as interações entre grupos sociais, à medida que se constroem, criam, simultaneamente, outras percepções epistemológicas e metodológicas.

Assim posto, torna-se necessário expor as abordagens da TRS: Estrutural, Societal, Dialógica e Processual, e suas características essenciais, seus autores e processos teóricos e metodológicos. A seguir faremos uma exploração resumida das abordagens estrutural, societal e dialógica deixando por último a abordagem processual, a abordagem que sustenta o objeto de pesquisa desta tese com vistas a (in)concluir o *Ato V* revelando alguns resultados mais relevantes.

2.2.1 Abordagem Estrutural

A abordagem estrutural em representações sociais concentra-se na organização e na estabilidade dessas, destacando os padrões e as regularidades nas formas como os significados são construídos e compartilhados no seio de uma sociedade. Essa perspectiva enfatiza a influência das estruturas sociais, culturais e cognitivas na formação e manutenção das representações sociais. As principais características da abordagem estrutural em representações sociais são padrões de pensamentos, as questões de centralidade e periferia, do núcleo central, a questão da rede associativa e, por fim, da estabilidade e mudança.

Um dos primeiros aspectos estruturantes, nessa abordagem, são padrões de pensamentos, os quais moldam as representações sociais em uma sociedade, sendo influenciados por fatores como normas culturais, valores, crenças e estereótipos. Jean-Claude Abric é o teórico que lidera essa abordagem, buscando uma organização interna das representações sociais. Esta organização realiza-se graças a uma consideração de uma certa hierarquia, distinguindo o que é central e o que é periférico nas representações (Abric, 1994). A Centralidade e a Periferia destacam a hierarquia de elementos dentro das representações sociais, nas quais certos elementos são considerados mais centrais e outros mais periféricos. Nesse sentido, os elementos centrais são mais estáveis e amplamente compartilhados, enquanto os elementos periféricos podem ser mais variáveis e contextuais. Abric, assim, afirma:

A organização de uma representação social apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos hierarquizados, mas toda a representação está organizada em torno de um núcleo central construído de um ou de alguns elementos que dão à representação sua significação (Abric, 1994, p. 19).

Abric (1994) introduz o conceito de núcleo central, que representa as ideias ou os conceitos mais fundamentais e consensuais dentro das representações sociais. O núcleo central é caracterizado pela sua estabilidade e pela sua importância na organização das representações.

Assim, a estrutura das representações sociais pode ser considerada como uma rede associativa de conceitos e significados interconectados.

Os elementos das representações estão organizados em torno de associações semânticas e simbólicas, formando uma estrutura coesa e coerente. Essa coesão e coerência da estrutura e da organização interna das representações sociais criam uma certa estabilidade, mas, ao mesmo tempo, deixam uma possibilidade de mudanças ao longo do percurso temporal. Tais mudanças podem ocorrer, através de processos, conflito e reorganização das relações de significado. Nesse aspecto, sempre há um dinamismo, um movimento das representações de uma certa forma, embora haja a estrutura e a sua própria organização interna.

Dessa maneira, essa abordagem fornece, de fato, segundo o pensamento de Abric (1994), uma compreensão da organização interna das representações sociais e de como são influenciadas pelos contextos sociais e culturais mais amplos.

2.2.2 Abordagem Societal

A abordagem societal em representações sociais concentra-se nas interações entre as representações sociais e as estruturas sociais mais amplas, como instituições, sistemas políticos, econômicos e culturais. Essa perspectiva destaca a influência das estruturas sociais na formação, difusão e mudança das representações sociais em uma sociedade. Como foco e objetivo, tais representações almejam, desse modo, conectar o individual ao coletivo, ou seja, “[...] buscar articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal evidenciando que os processos disponibilizados para o indivíduo funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais” (Ornellas; Almeida, 2022, p. 25). As principais características da abordagem societal em representações sociais incluem: o contexto social, as instituições e o poder, o conflito e a negociação, a mudança social e a diversidade cultural.

O contexto social tem uma importância na formação das representações sociais, o que leva Jodelet (2021) a dizer que: “[...] qualquer estudo sobre as representações sociais deve ser inscrito no contexto histórico-social em que são observados” (Jodelet, 2021, p. 84). Nesse sentido, essa abordagem postula que as representações sociais são moldadas por fatores sociopolíticos, econômicos e culturais que caracterizam uma sociedade em particular. Quanto às instituições e ao poder, esses destacam-se como características na produção e na difusão de representações sociais. Instituições como a mídia, a religião, a educação e o sistema político têm influência significativa na construção e na disseminação de significados dentro da sociedade. Outra característica da abordagem societal consiste em enfatizar que representações

sociais podem refletir tensões e conflitos existentes na sociedade, bem como processos e contestação de significados. Essas representações são, frequentemente, contestadas e reinterpretadas em resposta a mudanças sociais e políticas, as quais fazem se considerar as representações sociais como um componente importante da mudança social. Neste aspecto, as transformações nas estruturas sociais e nas relações de poder podem levar a mudanças nas representações sociais, à medida que novos significados e novas identidades são negociadas e construídas.

O estudioso suíço Willem Doise (1982) estuda, teoriza e articula as representações sociais nessa perspectiva sociológica. Reconhece a diversidade de perspectivas e experiências dentro de uma sociedade e como isso influencia a formação de representações sociais. O autor estima que diferentes grupos sociais podem ter representações distintas sobre os mesmos objetos ou fenômenos, refletindo suas posições e experiências sociais únicas. Para Doise (1982, p. 26), para: “[...] estudar articulação entre o psicológico e o sociológico, é preciso introduzir nos modelos explicativos as variáveis pré-existentes na situação experimental [...]”.

Com isso, a abordagem societal, em representações sociais, enfatiza a inter-relação dinâmica entre elas e o contexto societal mais amplo. Essa perspectiva fornece, portanto, *insights* sobre como as estruturas sociais moldam e são moldadas por meio das representações sociais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais e culturais nessa dada sociedade.

2.2.3 Abordagem Dialógica

A abordagem dialógica em representações sociais enfatiza o papel da comunicação e do diálogo na construção de significados compartilhados dentro de um grupo ou uma sociedade. Essa perspectiva foi desenvolvida, principalmente, por autores como Ivana Marková e Ernesto Laclau, e destaca a natureza interativa e dinâmica das representações sociais. Nesse sentido, Marková (2006, p. 341) define a dialogicidade como: “[...] a característica ontológica da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais através do mútuo engajamento do ego e do alter no pensamento e na comunicação”. Assim, as principais características dessa abordagem são: a interatividade, significados, a polifonia, a construção da realidade social, a heterogeneidade e a contingência.

A interatividade reconhece que as representações sociais são formadas e mantidas por meio de processos interativos de comunicação e de diálogo entre indivíduos e grupos. Esses processos envolvem a troca de ideias, de valores e significados entre os membros de uma

mesma comunidade e, nesse fenômeno de troca, novas interpretações. Diante disso, essa reinterpretação e as interações sociais resultam em processos dinâmicos de mudança e de transformação das representações. Assim, existe uma certa polifonia, a qual ressalta a diversidade de vozes e de perspectivas presentes dentro de uma sociedade e como isso influencia a formação das representações sociais. Dessa forma, as representações sociais são vistas como o resultado de uma multiplicidade de pontos de vista e experiências que coexistem e interagem de forma dialógica.

Nasce, nessa perspectiva, a realidade social construída por meio de processos comunicativos e discursivos. As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente construído que reflete as negociações e os conflitos de significados entre os membros de uma comunidade (Marková, 2006). Entretanto, a autora enfatiza, também, uma inconstância, uma certa “fragilidade” dessa realidade social construída. Diante disso, manifestam-se a heterogeneidade e a contingência das representações sociais, ou seja, sua natureza, variável e contextualmente, situada. Portanto, as representações sociais são influenciadas por uma série de fatores, incluindo contexto histórico, cultural e político, bem como as relações de poder e as dinâmicas sociais e mentais da mente.

Pode-se dizer, a partir disso, que a abordagem dialógica em representações sociais oferece uma visão dinâmica e interativa da construção do conhecimento social. Ela destaca a importância da comunicação e do diálogo na formação e na transformação das representações sociais, contribuindo para uma compreensão mais rica e complexa dos processos sociais e culturais em uma sociedade (Ornellas; Almeida 2022).

2.2.4 Abordagem processual

Essa abordagem permeia os processos teórico e metodológico deste estudo. O ato de criar, educar e ensinar da mãe é um processo, o qual guarda uma dinamicidade constante. Os teóricos e os processos metodológicos correspondem, de certo modo, a esta abordagem.

Dessa forma, é qualificada como processual porque enfatiza o processo dinâmico e fluido pelo qual as representações sociais são apreendidas, desveladas, construídas, e transformadas ao longo do tempo. Essa perspectiva destaca que as representações sociais não são estáticas ou fixas, e sim construções sociais que estão, constantemente, em evolução, em “*in process*”, o que quer dizer que estão em constante movimento. Nesse sentido, as principais características dessa abordagem incluem: dinamicidade, por ser movente, uma construção social do que é a coisa, ou seja, a realidade, um processo de subjetivação e de objetivação da

visão do mundo, e as mudanças ou transformações que ocorrem nesse processo (Moscovici, 1978; Jodelet, 2009).

Com relação ao caráter dinâmico, as representações sociais são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo contextos sociais, históricos e culturais em constantes mudanças. Elas estão sujeitas as mudanças à medida que novas informações e experiências surgem. Essa dinamicidade, também, é observada no papel ativo dos indivíduos e grupos na construção de significados compartilhados. Denise Jodelet (2001) as conceitua como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compressão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam e as funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com outros (Jodelet, 2001, p. 361).

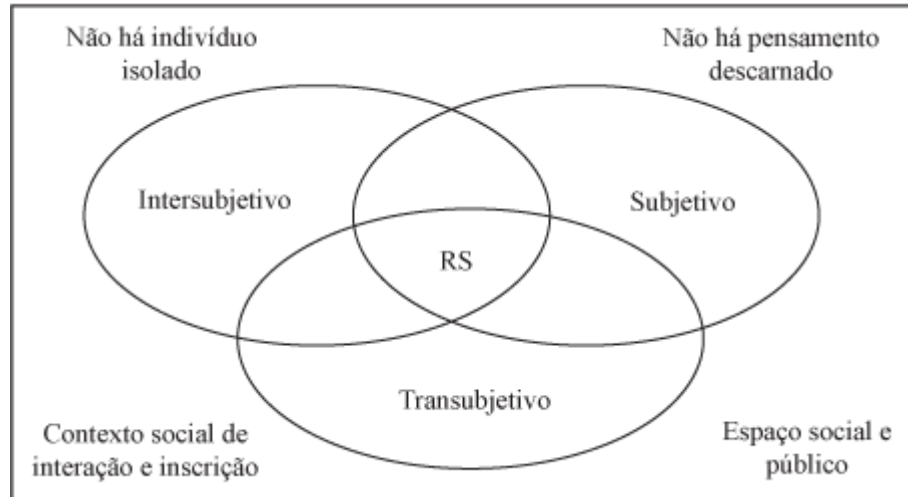
Percebe-se que, segundo essa conceituação, as representações sociais exigem que a relação sujeito-objeto; aproprie-se do objeto com vista a apreender as representações sociais. Assim, vários sujeitos, com vários objetos interconectados pelas interações e pela intervenção no cotidiano da vida social, inspiram representações sociais. Essas, por sua vez, emergem no meio, ou seja, no espaço público e social, na intersecção, em um encontro de subjetividade, de intersubjetividade e de transubjetividade (Ornellas, 2015; Jodelet, 2017).

Nesse sentido, Jodelet (2017) nos apresenta a esfera de pertencimento. Para a autora, a esfera refere-se ao campo de estudo, cujas representações sociais são construídas, e compartilhadas. Ademais, Jodelet (2017) enfatiza que as representações sociais não são apenas ideias individuais, e sim produtos sociais que nascem das interações entre os membros de um grupo ou sociedade. Dentro dessa esfera, as representações sociais são mediadas e influenciadas por diversos fatores, como cultura, história, mídia, experiências pessoais e interações sociais. Essas representações desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos entendem o mundo ao seu redor e como se relacionam com os outros membros de sua comunidade.

Além disso, Jodelet (2017) destaca a importância de se investigar a dinâmica da esfera das representações sociais para compreender como as ideias, as crenças e os valores são compartilhados e internalizados pelos membros de uma sociedade. Isso facilita analisar como as representações sociais são desveladas difundidas e transformadas, ao longo do tempo,

influenciando as percepções e os comportamentos individuais e sociais. As esferas de pertencimento estão apresentadas na Figura 2.

Figura 2 – As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695)

Nesse sentido, a autora postula que as representações sociais recolocam o “sujeito” como elemento essencial no meio social: é ele, com realidades sociais objetivas e subjetivas, que constrói as representações sociais. Nesse aspecto, a autora coaduna com a pesquisa de Moscovici, para quem as representações sociais não são assunto somente de Sociologia, mas, sobretudo, da Psicologia, ou seja, da Psicossociologia, sendo mais um estudo que coloca o sujeito e a sua subjetividade como elementos essenciais, de modo que as representações sociais são trabalhadas em vários campos de conhecimentos, como Direito, Educação, Saúde, Sociologia. As diferentes abordagens e áreas de atuação manifestam um dinamismo exterior da teoria.

Ademais, estudiosos das TRS como Santos e Guareschi confirmam esse dinamismo no exterior e na maneira em que a teoria processa a negociação de significação, dizendo que as representações sociais:

[...] são dinâmicas, isto é, não seriam de outra natureza senão pertencentes aos grupos sociais que as criam. As representações sociais, diferentemente das representações coletivas do sociólogo francês, são tanto práticas como simbólicas. (Santos; Guareschi 2019, p. 1219).

Assim, as representações sociais são formadas e mantidas, através de processos de interação social, comunicação e entre os membros de uma sociedade. São construções sociais que refletem as interpretações e compreensões da realidade e, além disso, são mediadas pelas

experiências compartilhadas, pelos valores culturais e pelas normas sociais de um grupo ou uma comunidade.

Outras especificidades da abordagem processual são a internalização e a externalização. As representações sociais podem ser internalizadas pelos indivíduos como parte de sua identidade e visão de mundo, mas, também, podem ser externalizadas através de expressões simbólicas, como linguagem, arte e práticas culturais. Moscovici (2009) discorre a respeito disso, enfatizando que as representações sociais transformam “algo abstrato em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico” (Moscovici, 2009, p. 61). Essa transformação e mudança não acontecem por meio da transição da forma abstrata à forma concreta, mas ao longo do tempo, especialmente, em resposta aos eventos sociais, políticos e culturais significativos. Ademais, essas mudanças podem ocorrer, através de processos de contestação, resistência e reinterpretação.

Essa abordagem processual, sendo ainda mais próxima da fonte e mais fiel à teoria matriz de Moscovici, é liderada por Denise Jodelet, em Paris (Conceição, 2023). A abordagem processual em representações sociais oferece, então, uma compreensão dinâmica e contextualizada de como as pessoas criam e compartilham significados em suas vidas cotidianas, contribuindo para uma análise mais abrangente dos fenômenos sociais e culturais. Esta abordagem se funda sobre dois processos pilares essenciais que seguram o edifício epistemológico das representações sociais que são a Objetivação e a Ancoragem.

2.2.4.1 Objetivação e Ancoragem

A Teoria das Representações Sociais, se sustenta, através dos conceitos de Objetivação e Ancoragem, os quais desempenham papéis fundamentais no processo de formação e construção das representações sociais. Logo, o que são a Objetivação e a Ancoragem e como se processam na TRS?

A Objetivação é o processo pelo qual o que é abstrato torna-se concreto. Os elementos das representações sociais são extraídos da esfera subjetiva e tornam-se objetos externos, tangíveis e compartilhados pela comunidade. Dessa forma, o que era latente e abstrato torna-se manifesto. Durante a Objetivação, os significados e conceitos que estão, inicialmente, presentes apenas na esfera cognitiva dos indivíduos começam a ser externalizados e materializados por meio de símbolos, práticas sociais, rituais, linguagem e outras formas de expressão cultural. Esse processo permite que os elementos das representações sociais se tornem acessíveis e compartilhados por membros de um grupo ou uma sociedade.

No seu livro “Representação social da psicanálise”, Moscovici (2012) afirma a respeito da Objetivação da psicanálise. O processo de Objetivação, para o autor e fundador da teoria, permite que os indivíduos construam um entendimento compartilhado da Psicanálise (objeto da sua pesquisa), transformando conceitos abstratos em ideias concretas e acessíveis. Essas representações sociais da psicanálise medeiam a forma como os indivíduos percebem e interpretam a teoria psicanalítica, bem como influenciam suas atitudes e seus comportamentos sobre um saber bastante difundido no espaço (Moscovici, 2012) Por exemplo, as representações sociais sobre mãe e a maternidade podem ser objetivadas em símbolos, como uma maneira particular de educar ao filho, em práticas sociais, como a criação.

Quanto à Ancoragem, trata-se do processo pelo qual o que é estranho torna-se familiar, ou seja, tornar o não familiar em familiar. Neste processo, os elementos objetivados de uma representação social são conectados a outras formas de conhecimento, valores e sistemas de significado existentes na sociedade. No processo de Ancoragem, os elementos objetivados de representações sociais são integrados às estruturas cognitivas e afetivas e sociais mais amplas que definem a cultura e a identidade de um grupo social. Isso permite que as representações sociais sejam enraizadas em sistemas de crenças, valores e normas pré-existentes, conferindo-lhe estabilidade e legitimidade.

Desse modo, Denise Jodelet (2015) aborda o conceito de Ancoragem como um dos processos fundamentais na formação e construção das representações sociais. Para a autora, o processo de Ancoragem nas representações sociais envolve a atribuição de significados e significantes aos objetos, aos eventos ou às ideias, ancorando-os em sistemas simbólicos pré-existentes na sociedade. A Ancoragem permite, nesse sentido, que as representações sociais sejam compreensíveis e compartilhadas entre os membros de um grupo social, fornecendo uma base referente para a interpretação da realidade e a orientação das práticas individuais e coletivas (Jodelet, 2015).

A partir disso, a Objetivação e a Ancoragem são processos complementares que contribuem para a formação, a estabilização e a disseminação das representações sociais em uma sociedade. Enquanto a Objetivação torna os elementos da representação social acessíveis e tangíveis, a Ancoragem conecta os sistemas de significados e significantes mais amplos, conferindo-lhes legitimidade e estabilidade. Esses processos são essenciais para a compreensão da natureza e do funcionamento das representações sociais em contextos sociais e culturais específicos. Sendo assim, a abordagem processual que selecionamos nesta pesquisa sustenta esses dois fenômenos socialmente.

2.2.4.2 Por que a abordagem processual?

A Abordagem Processual na Teoria das Representações é referenciada em nossos objetos de pesquisa: mãe e seu lugar no processo educativo dos seus filhos, frente aos desafios da educação na contemporaneidade que investigamos, tem aderência a esta abordagem, tomando como referência os seguintes: a ênfase dinâmica e o fenômeno de transformação, as interações sociais dessa abordagem, a consideração da contextualidade e da situação e a ênfase na participação dos sujeitos.

Destarte, nossa metodologia pautou-se no método qualitativo e incluiu uma pesquisa de campo na observação e escuta das mães, sujeitos correspondendo à abordagem processual mobilizada pela aplicação dos dispositivos como observação participante, entrevistas e grupo focal. Após a colheita, por meio do grupo focal, buscaram-se, as formações discursivas, através das unidades de análises, e assim proceder à Análise de Discurso.

A natureza dinâmica das representações sociais na abordagem processual enfatiza como estas são construídas, negociadas e transformadas, ao longo do tempo, em contextos sociais específicos. Diante disso, uma vez que os objetivos estão centrados em apreender, desvelar e investigar as representações sociais de mãe e seu lugar, essa abordagem encontra-se aderente ao objeto de pesquisa. É apropriada, ainda, pelos dispositivos aplicados de maneira específica, visto que permitiu que as mães sujeitos da pesquisa compartilhassem, falas e escutas dos desafios e da busca de ressignificações destes sujeitos.

Ademais, a abordagem processual reconhece a influência do contexto social e situacional na construção das representações sociais, na medida em que o campo empírico selecionou quatro contextos sociais para pesquisar as representações sociais de mãe, frente aos desafios educativos na contemporaneidade. Esta pesquisa objetiva, então, apreender como as representações sociais de mãe variam em diferentes contextos ou como são influenciadas por eventos específicos, contribuindo com a participação ativa dos sujeitos na construção dos processos psicossociais.

Essa ancoragem, portanto, ajuda a sustentar e a reforçar a mãe e seu lugar no processo de criar educar e ensinar.

Nesse contexto, essas diferentes abordagens fazem da Teoria das Representações Sociais um conhecimento epistemológico e metodológico, multimétodo, permitindo discutir e estudar os fenômenos sociais. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais podem ser

representadas metaforicamente como um edifício de vários andares, em que a comunicação é um vínculo que acontece entre as ambiências objetivadas e ancoradas num mesmo alicerce.

Após apresentação da Teoria das Representações Sociais nos meandros da sua discursividade, faça-se necessário apresentar, *Ato III*, como a citada Teoria servirá de dispositivo metodológico para construção do objeto da presente pesquisa e como articula-se com as demais teorias e epistemologias que ela convida.

ATO III – TRILHA E ATALHO DA MAIËUTICA METODOLÓGICA

“Se quiser ir rápido vai só, mas se quiser ir longe vai com alguém, se possível, com sua mãe”. Provérbio Ewondo

A produção do conhecimento, o fazer ciência, implica certa exigência de organização na pesquisa e consonância com o objeto de estudo e da maneira pela qual ele será teorizado. É nesta ótica que se desenvolve uma das obras mais famosas e ilustres de René Descartes (2005), intitulada “O Discurso do Método”, ou seja, “o discurso sobre o método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência”¹⁵.

Este capítulo apresenta a maiêutica – a trilha metodológica a ser percorrida nesta pesquisa.

Maiêutica vem do grego *maieutiké*, [*μαιευτική*] significa arte do parto e pode ser traduzido como obstetrícia, ou seja, arte de realizar partos. Sócrates inspirou-se na profissão de sua mãe, Phaenarete, parteira de ofício. Dizia Sócrates realizar partos, não partos de bebês, e sim de ideias. O método consistia em perguntas e respostas. A *Maiêutica* socráticas tem como significado “dar à luz”, dar parto,” “parir” o conhecimento (Farias; Ornellas; Leite; Nogueira, 2021, p. 39).

Pode-se dizer, então, que esta maiêutica metodológica, inspirada pela socrática, é a arte que metaforicamente emprego o dever “parir” o conhecimento; assim como o filósofo grego, quero aproximar da clareza que a verdade é inacessível em sua totalidade. Para esta finalidade, fazemos as seguintes perguntas: o que caminho seguir? De qual abordagem estamos olhando e entendendo o ato de criar, educar e ensinar da mãe? Quais são os teóricos, as teorias e os conceitos principais que formam o campo lexical e semântico deste estudo? Quais são as principais obras bibliográficas que embasarão as nossas reflexões? A maiêutica desta pesquisa, considera sua fundamentação metodológica, sua matriz epistemológica e a construção do objeto de pesquisa em representações sociais, segundo a escolha desse tema (a mãe e seu lugar no processo educativo). Contudo, antes de mais nada, um olhar no “retrovisor” nos parece importante e necessário: iniciaremos este processo metodológico por um estado do conhecimento. Construiremos tal estado de modo a tomar conhecimento dos estudos que já foram feitos sobre a maternidade e educação em relação ao lugar e à função da mãe no processo educativo.

¹⁵ Este segundo título da obra de Descartes é extenso e explicativo, do que é um método em relação à pesquisa científica. É esta explicitação que suscito o interesse para introduzir nosso capítulo metodológico.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa “Criar, educar, ensinar: representações sociais do lugar de mãe frente aos desafios da (educ)ação na contemporaneidade” nos proporcionou considerar quatro tipos de cortes na busca de outros estudos relacionados ao nosso objeto e tema de pesquisa, a saber: temporal, espacial, temático e epistemológico.

- a) Recorte temporal: a contemporaneidade, mesmo se mais tarde considerada no seu sentido mais conceitual; neste estado do conhecimento, a tomamos no sentido etimológico do termo. Nesta perspectiva, a contemporaneidade significa primeiro e simplesmente “com o tempo”, referindo-se aos “tempos atuais”. Para garantir estes sentidos, o corte anual foi definido entre o ano de 2019 até 2023: este espaço de tempo de cinco anos foi suficiente para falar dos “tempos atuais”.
- b) Recorte espacial: CNPq, CAPES, UFBA (Pergamum), UNEB (cdi). O corte espacial esteve ligado às diferentes plataformas de bancos de teses, duas plataformas nacionais (CNPq, CAPES) e duas regionais (UFBA, UNEB).
- c) Recorte temático: Mãe, maternidade, mulher, filiação, criação, educação, ensinar. Estes temas cruzam-se tendo em vista o objeto: o lugar da mãe e sua função no processo educativo, bem como a visão da mãe como primeira educadora. Nossa atenção ficou focada na busca nos bancos de teses deste cruzamento temático.
- d) Recorte Epistemológico: Ciência da educação, Filosofia da educação, Antropologia filosófica, Sociologia, Psicologia social, Psicologia e Psicanálise. O recorte epistemológico estava fundamentado nas Ciências Humanas.

Tendo em vista as precedentes informações a respeito dos recortes temporal, espacial, temático e epistemológico, não existe registro cadastrado com este objeto de estudo e temáticas relacionadas ao lugar da mãe e sua função no processo educativo dos filhos no banco de dados do CNPq, nem no da UFBA (Pergamum) e no da UNEB (cdi).

Encontramos, no processo de divulgação científica, o tema da maternidade, embora com foco diferente, apenas na Plataforma Sucupira, no banco de dados da Capes, com referência a anos anteriores entre 2013.

Quadro 2 – Estado de Conhecimento

Nº	Nome do autor	Título	Ano	Nível	Capas / Sucupira
1	MOREIRA, Renata Leite Candido de Aguiar	Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las.	2009	Mestrado	Repositório UFU
2	MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues	Mulher e Criança: ambivalência de dois mundos ditados por especialistas em artigos de revistas destinadas ao grande público entre os anos de 1940 a 1950	2011	Doutorado	Repositório UNESP
3	SONEGO, Joseila	Estudo sobre a busca de apoio social por mulheres primíparas na fase puerperal	2004	Mestrado	Repositório USP
4	PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza	Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX	2009	Doutorado	Repositório UFRN
5	GORETTI, Amanda Cabral dos Santos	A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico	2012	Mestrado	Repositório USP
6	BELTRAME, Greyce Rocha	A experiência de ser mãe e os desafios frente à carreira e à separação do bebê	2012	Mestrado	Repositório USP

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

As pesquisas embora não tratem, especificamente, do tema da maternidade, observa-se que apresentam algumas aproximações relevantes. A exemplo do cuidado da mãe voltado para um processo educativo.

Nessa esteira, a dissertação de mestrado de Moreira (2009), intitulada "Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las", não aborda diretamente a função educativa da maternidade.

Em seguida, a tese de doutorado de Mendonça (2011), "Mulher e Criança: ambivalência de dois mundos ditados por especialistas em artigos de revistas destinadas ao grande público entre os anos de 1940 a 1950", não explora claramente a maternidade. No entanto, insere o leitor no contexto histórico, com ênfase na fundamentação antropológica da maternidade. A obra destaca a relação e revela entre mulher e criança uma ambivalência.

Já a dissertação de mestrado de Sonogo (2004), "Estudo sobre a busca de apoio social por mulheres primíparas na fase puerperal", aborda a rede de apoio às mães de bebês, mas não aborda diretamente a implicação educativa. Entretanto, uma vez que o cuidado com bebês na primeira infância faz parte de nossa discussão, pode-se dizer que existe uma aproximação indireta com nosso objeto de estudo. Afinal, criar, educar e ensinar iniciam-se no ato de cuidar, que é inerente ao humano.

O estudo doutoral de Pinheiro (2009), "Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX", traz para o debate a multifuncionalidade das mulheres no contexto social. A maternidade, mesmo sendo prioritária frente às necessidades dos filhos, principalmente dos bebês, não elimina outras funções, como a de esposa ou profissional. Essa discussão se aproxima do nosso trabalho ao considerar a função materna, embora a pesquisa aqui apresentada centra mais no processo educativo dos filhos.

A dissertação de mestrado de Dos Santos (2012), "A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico", merece destaque, pois aborda o processo de estimulação precoce. A discussão se alinha ao início do processo de criação, educação e ensino, que começa com a estimulação precoce e tem grande aproximação com nosso objeto de discussão, haja vista que a estimulação precoce já é o começo de um processo de criação, educação e ensino.

Por fim, o trabalho de Beltrame (2012), "A experiência de ser mãe e os desafios frente à carreira e à separação do bebê", discute um tema muito contemporâneo: as mães que trabalham fora de casa e enfrentam a separação do bebê após o período de resguardo. Esse estudo, embora não trate diretamente da função educativa da mãe, ressalta os desafios enfrentados pelas mulheres em conciliar carreira e maternidade, os quais são recorrentes no processo de criar, educar e ensinar, o que justifica certa proximidade com nosso objeto de estudo.

Após a busca do estudo do conhecimento pelos bancos Capes/Sucupira nos últimos cinco anos, o tema da maternidade relacionado à educação no contexto familiar não foi amplamente estudado ou pesquisado. Entretanto, observa-se que esses debates, apesar de não discorrerem direta e amplamente da maternidade, enquanto função educativa, apresentam aproximações pontuais com a temática, seja pelo cuidado na infância, seja pelos desafios enfrentados no contexto da educação materna contemporânea.

Assim, por esses achados nesses bancos de dados, a presente pesquisa se destaca ao reconsiderar, no contexto familiar, a relação mãe-filho como parte do processo educativo. Nesta perspectiva, esta pesquisa revela-se inédita pelo fato de ser uma temática sociocultural comum, ordinária e pouca estudada. A necessidade do seu estudo vem apresenta-se por estar na base de todo processo educativo, formativo, ou seja, de construção e do desenvolvimento da pessoa humana. A relação mãe-bebê é uma premissa na construção da pessoa humana, em geral, e, especificamente, no processo educativo das crianças. A mãe e seu lugar no processo educativo são fundamentais na educação e isto revelou-se mais ainda no período pandêmico, contexto no qual esta pesquisa foi concebida. Em seguida, discutamos acerca de sua fundamentação metodológica e sua matriz epistemológica.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

Os fundamentos metodológicos, enquanto caminho da pesquisa, e sua matriz epistemológica, enquanto embasamento teórico, poderão nos ajudar como andaimes para construir o nosso objeto de pesquisa, segundo a Teoria das Representações Sociais.

3.2.1 Estudo teórico, empírico e qualitativo na vertente descritiva

A metodologia deste estudo é qualitativa. A pesquisa qualitativa se destaca por sua capacidade de explorar, com profundidade, os fenômenos sociais, culturais e humanos, concentrando-se nos significados, nas experiências subjetivas e nos contextos em que esses fenômenos ocorrem. A pesquisa qualitativa visa compreender o "como" e o "porquê" os comportamentos, atitudes, processos descobertos, escutas, etc. Minayo (1995) afirma neste sentido: “Abordagem qualitativo aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações e estatísticas” (Minayo, 1995, p. 22). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa inclui: abordagem exploratória e descritiva, ou seja, busca descobrir e descrever fenômenos; é utilizada para explorar novas áreas ou para aprofundar a compreensão de um tema complexo. A pesquisa qualitativa considera o contexto em que um fenômeno ocorre, proporcionando uma melhor compreensão das influências culturais, sociais e ambientais sobre comportamentos e atitudes. Além disso, essa metodologia implica, para não se limitar apenas a uma espécie de revisão de literatura, a coleta de dados, os quais, geralmente, são coletados na forma de grupo focal, roda de conversa, entrevistas, observações, documentos. Estes dispositivos são fecundos em detalhes e permitem uma colheita que nos leva a resultados e descobertas.

Minayo (1995) aponta que essa abordagem exige, após a coleta, a análise qualitativa frequentemente indutiva, ou seja, a construção de teorias ou modelos, a partir dos dados recolhidos, em vez da testagem de hipóteses pré-existentes. Desse modo, a autora dá lugar e reconhece a importância das perspectivas subjetivas dos participantes, bem como o rigor do pesquisador no processo da pesquisa. Além disso, essa abordagem busca compreender as experiências individuais e sociais e os significados que as pessoas atribuem à sua realidade (Dezin; Lincoln, 2006). Cabe ressaltar que, mesmo com seu forte rigor científico, o estudo qualitativo apresenta geralmente uma grande flexibilidade, permitindo que o quadro de investigação seja adaptado com base nas descobertas feitas durante o processo de coleta do campo empírico.

Nesta pesquisa qualitativa sobre maternidade e educação, nossa abordagem será de tipo fenomenológico¹⁶. Trata-se de uma pesquisa sobre a mãe e seu lugar no processo educativo, especificamente em textos de teóricos, autores e suas obras, imagens e falas de entrevistas, bem como em apresentações da realidade social da maternidade. Esse trabalho consiste, afinal, em um universo de significados, opiniões, crenças, valores e atitudes sobre a temática da maternidade e sua função no processo educativo (Minayo, 1995; Ornellas, 2011).

Nessa esteira, a principal ideia da fenomenologia é retornar dos discursos e das opiniões às próprias coisas, questioná-las tal como se dão e, rejeitar todos os (pré)conceitos estranhos à própria coisa; significa, então, retornar às “coisas elas mesmas” (para retomar a expressão de Husserl (1996), fundador do pensamento fenomenológico). Essa “volta às coisas” diz respeito a observar a realidade como ela se dá a conhecer, sem outro tipo de explicação a priori, o que implica, implicitamente, uma grande relatividade do pesquisador ao fenômeno real observado. Desse modo, a “coisa” é experimentada e analisada com um esforço de objetividade; “retornar às próprias coisas” é descrever a experiência na qual os fenômenos são dados, é a volta ao que é vivido de maneira autêntica. Não é, então, apenas retornar aos fatos, mas ir à sua gênese, a sua existência Merleau Ponty diz (1945) a respeito:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência (Merleau-Ponty, 1945, p. 1).

Logo, nossa pesquisa nos leva a discutir e a compreender os fenômenos de “dar à luz” e da educação, bem como as relações diversas que nascem entre esses conceitos. Iremos, assim, ao encontro do sujeito simbólico “mãe”, através das mães reais em seus contextos espaço-temporais particulares.

Portanto, enquanto qualitativa, esta pesquisa procura compreender, o fenômeno da maternidade como fundamento antropológico do processo educativo, ou seja, busca entender que a maternidade é um fenômeno essencial, fundamental no procedimento de maturação ou de não maturação humana (Winnicott, 1990). O título do presente estudo: “Criar, educar, ensinar: representações sociais do lugar da mãe frente aos desafios da (educ)ação na contemporaneidade” orienta realizar esta pesquisa e seu enlace com a pesquisa teórica e empírica, fundada na práxis do campo do objeto de investigação.

¹⁶ Fenomenologia é estudo dos fenômenos e de como eles se manifestam, ou seja, como são.

O campo do objeto de investigação refere-se, também, ao espaço geográfico onde se realizará a pesquisa empírica, dispositivos que serão aplicados aos sujeitos. Por meio do campo empírico, buscamos apreender a subjetividade dos sujeitos pelas suas discursividades para esta etapa, precisamos de uma matriz epistemológica que seja adequada, a qual permitirá analisar a colheita da observação participante, entrevistas e grupo focal, conforme pensa Minayo (1995):

[...] o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevista, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico instrucional, etc. Ela realiza o momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo 1995, p. 26).

3.2.2 Matriz epistemológica

A matriz epistemológica deste estudo compõe-se de três principais correntes de pensamento científico na área das ciências humanas: a Antropologia Filosófica, a Educação e a Psicologia Social, em torno das quais giram duas abordagens teóricas que iremos utilizar – a Teoria das Representações Sociais e alguns construtos da Psicanálise e Educação. É importante e ressaltar que o uso que faremos dessas três epistemologias se articulam com o objeto de pesquisa: o lugar e a função da maternidade no processo educacional na contemporaneidade. Portanto, essa trilogia epistemológica é, por si só, o resultado da temática que forma e alimenta este estudo.

Os temas principais – maternidade e educação – e os correlatos, como família, bebê, criança, filhos e processo de construção da pessoa humana, enquanto campo lexical das Ciências Humanas, convocam a questão da interdisciplinaridade, conforme aponta Fazenda (1994), explicitando, de maneira delicada, a complementaridade e os limites nesse campo epistemológico das Humanidades.

Nessa esteira, pode se dizer que estudar as pessoas humanas exige interdisciplinaridade e complementaridade epistemológica. Assim nenhuma disciplina cerca, de maneira completa, a questão humana; todas são, de certa maneira, limitadas e, por essa mesma razão, complementares. Nessa perspectiva, segundo Fazenda (1994):

A metodologia interdisciplinar requer uma atitude especial ante o conhecimento que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam (Fazenda, 1994, p. 69).

A exigência epistemológica de “inter” e “trans” disciplinaridade, também, decorre do viés contemporâneo dessa pesquisa. Na concepção de Frigotto (1995), “inter” e “trans” disciplinaridade são exigências não apenas das Ciências Humanas, mas também no contexto contemporâneo e da globalização do conhecimento (Morin, 2005). Consiste, portanto, em um “inter” e “trans” cruzamento de conhecimentos, de várias abordagens, que construirá e tecerá a rede epistemológica e teórica desta pesquisa. Denise Jodelet (2014) encontra nesta justaposição de diferentes abordagens disciplinares uma riqueza epistêmica na pesquisa, haja vista que estabelece conexões que favorecem a análise do fenômeno. A pesquisadora afirma:

Enquanto a pluridisciplinaridade diz respeito à justaposição de diferentes abordagens disciplinares, possibilitando a cada uma e sem interação com as outras, um ponto de vista sobre o fenômeno estudado, a interdisciplinaridade estabelece conexões entre os conceitos, os instrumentos de análise e as interpretações próprias a cada disciplina. O que supõe uma discussão entre as disciplinas para ajustar seus conceitos, instrumentos e interpretações (Charaudeau, 2010). Tratando-se do saber experiencial dos pacientes, a nova situação criada pelo movimento de democratização sanitária, chama para este diálogo. Charaudeau propôs facilitar a colocação da interdisciplinaridade recorrendo aos conceitos e instrumentos transversais aplicadas à problemáticas bem circunscritas. No caso que nos interessa, a questão é de determinar quais são os instrumentos conceituais susceptíveis de assegurar a interdisciplinaridade tratando-se do estudo do saber experiencial” (Jodelet, 2014, p. 2).

Desse modo, a primeira disciplina e a mais fundamental reflexão desta pesquisa é a Antropologia Filosófica. Seus promotores alemães, Max Scheler (1874–1961), Helmuth Plessner (1892–1985) e Arnold Gehlen (1904–1976), inspiram-se no neokantismo, no existencialismo da fenomenologia e na hermenêutica (Chaves-Tannús, 1987).

Ressalta-se que a Antropologia Filosófica se preocupa em investigar o ser humano em suas dimensões essenciais e universais (Akoa, 2022). O termo “Antropologia” é composto por duas palavras de origem grega: *ἄνθρωπος* (Antropos), que significa “homem enquanto ser humano”, e *λόγος* (logos), significando “discurso no sentido de pensamento”. De maneira geral, a questão fundamental na Antropologia é: “o que é o ser humano?”. A especificidade da reflexão filosófica concentra-se em trazer um olhar mais profundo, sem negar e desconsiderar as condições de tempo, espaço, raças, culturas e etnias. Logo, a reflexão da Antropologia Filosófica considera o ser humano em sua essência.

Nesse sentido, a Antropologia Filosófica carrega a ideia da Metafísica, da Ética e de humanidade. Como disciplina de estudo, é um ramo da Filosofia que fundamenta sua reflexão quanto às perguntas reflexivas do ser humano sobre ele mesmo. Assim, a ênfase da reflexão é colocada sobre a singularidade do homem em relação às outras criaturas (Scheler, 2003).

Diante desse cenário, aplicada ao nosso objeto de estudo, a Antropologia Filosófica ajudará a considerar, em um primeiro momento, a maternidade e a educação no sentido antropológico, não tratando apenas de um tipo específico de maternidade ou educação; é preciso voltar à essência de cada fenômeno e estudá-lo, considerando sua dimensão essencial e percebendo como isso se realiza no ser humano. Portanto, entenderemos a maternidade e o ato educativo enquanto conceitos. A Antropologia filosófica será, então, um dispositivo de compreensão dos temas essenciais desta pesquisa antes de considerar como se realizam especificamente.

A Psicanálise e a Educação serão representadas por alguns conceitos que de mão dadas com a fenomenologia permitirão analisar o fenômeno humano da maternidade em sua construção biopsicossocial, em relação ao processo de criação e educação dos filhos. A mãe, tendo em vista seus atos conscientes e inconscientes quanto ao seu filho recém-nascido, estabelece os primeiros vínculos com seu bebê, contribuindo para emergir a dimensão do advir *sujeito*, para mais além do organismo biológico. Enquanto mãe, ela participa, consciente ou inconscientemente, de maneira essencial e primordial, da construção e formação do sujeito simbólico filho, conforme salienta o pediatra e psicanalista inglês Winnicott (2012). Destarte, a mãe, na posição de sujeito simbólico educativo, encontra-se naquela mãe concreta e comum, que é ou foi a principal autora do processo educativo de cada ser humano, pelo menos em seus primeiros momentos de existência. É nela que dedicamos atenção nesta pesquisa. Logo, de que maneira a mãe participa da educação e formação do sujeito bebê, criança ou humano enquanto pessoa?

Ademais, como sujeito simbólico e real, a mãe tem características particulares que devem, de várias formas, influenciar esse processo de (cri)ação, de (educ)ação, de (matur)ação, da construção da pessoa humana. A função materna, mesmo sendo simbólica, é ancorada no sujeito mãe, real e comum. Sua implicação, enquanto sujeito no processo educativo, tem grande relevância na formação do sujeito.

A Psicanálise e a Educação, também, podem analisar os marcos de educação primordiais, enquanto essenciais, na formação do aparelho psíquico do bebê (Mellier, 2015; Winnicott, 2012), visando e procurando a sua maturação e o seu desenvolvimento saudável. Nesse sentido, o eu da mãe, auxilia na construção e organização do eu do bebê.

O olhar focado no sujeito “mãe” (bebê, criança) nos ajudará a dar um passo em um olhar mais amplo trazido pela Psicologia Social e revezes, através do estudo das representações sociais do lugar da mãe, frente aos desafios da educação no contexto contemporâneo, sendo tais representações entendidas por Moscovici (1978) como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p. 181).

Diante disso, o autor sustenta que as representações sociais advêm inseridas na vida cotidiana, um saber contemporâneo advindo do senso comum. Os estudos desenvolvidos no campo das representações sociais, nos últimos 50 anos, consensualmente, reportam-se ao conceito trabalhado por Moscovici (1978), e tomam como referência o seu estudo de doutorado, publicado sobre o título de *“la psychanalyse, son image et son public”*. A obra aponta para a dificuldade de conceituar as representações sociais, admitindo que, se por um lado, o fenômeno é passível de observação e de identificação; por outro, o conceito, devido à sua complexidade, expressa a definição postulada por Denise Jodelet (2001):

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (Jodelet, 2001, p. 41).

É possível considerar que o conhecimento tem uma base cognitiva, afetiva e social. Pesquisadores no campo da Educação e de outras áreas demonstram preocupação em integrar aspectos afetivos, cognitivos e sociais na elucidação com vistas a apreender as representações sociais, concebendo, nesse processo, uma abordagem psicossocial.

Moscovici (1978) associa as representações às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social, simultaneamente, como um produto e um processo. Segundo o autor: “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente [...]” (Moscovici, 1978, p. 28). Nesse sentido, as representações sociais constituem um conhecimento do senso comum, uma teoria que se encontra, atualmente, no centro da realidade social, e que os autores sociais têm a dizer sobre determinado fenômeno presente em nosso cotidiano. No caso particular desta pesquisa, enfim, a maternidade, enquanto função educativa, parece ser um fenômeno social comum, implicando subjetivação e objetivação, cujas discussões são relevantes para a sociedade contemporânea.

3.3 OBJETO DE PESQUISA À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Conforme ressalta Celso Pereira de Sá (1998), o objeto da pesquisa precisa ser construído. Tal construção requer um momento decisivo, porque “transformamos conceitualmente um fenômeno de universo consensual em um universo reificado e, em seguida,

selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados” (Sá, 1998, p. 26). De acordo com o autor:

[...] a noção de “construção” do objeto de pesquisa envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou a vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito (Sá, 1998, p. 14).

Falar de construção do objeto, aqui, refere-se, então, a uma certa organização que o acompanha depois de seu surgimento. Esse objeto, por sua vez, surge e emerge da preocupação de várias mães, durante o período de crise pandêmica da Covid-19, desesperadas e angustiadas por lidarem com a ausência da instituição escolar na educação de seus filhos. Diante desse cenário de falta institucional, precisavam tomar atitudes e meios eficazes frente ao novo desafio. A falta da escola revelou o papel fundamental da mãe, enquanto mãe, no processo educacional dos filhos.

A mãe, sendo matriz, ou seja, aquela que carrega, que é a base, que suporta, antropológicamente falando, é a primeira de todas as professoras. Assim posto, a maternidade, no contexto da sociedade, pode sustentar desafios e dificuldades no processo educativo contemporâneo. A mãe, possivelmente, tem, representações pedagógicas, no manejo pedagógico, na criação e (educ)ação contínua dos filhos, no que concerne aos discursos, gestos e estratégias. Desse modo, o que podemos apreender destas pedagogias cotidianas e das mães em relação ao processo educativo? Em outras palavras, o que podemos apreender da pedagogia de mães, enquanto mães, que podem ser aplicados nas instituições escolares?

O sujeito mãe, nesta pesquisa, é sujeito simbólico enraizado em um sujeito real. A mãe, aqui, é uma pessoa humana que tem filho para criar, ou seja, uma pessoa em pleno exercício de sua função de maternidade. Ser mãe é estar em relação com o filho, ao passo que esse último é dependente dela para sua maturação, crescimento e constituição como pessoa humana. A mãe está, como diz a expressão em inglês, “*in process*”, ou seja, em plena ação de processar, processando. É nesse exercício, pois, que buscamos suas representações enquanto primeira educadora.

Espera-se que esse sujeito – mãe – atravessado pelas dimensões biopsicossociais, enquanto âncora da função simbólica da maternidade, seja caracterizado pelo seu gênero feminino, socialmente construído, marcado em sua corporeidade pela capacidade de conceber e se possível exercitar suas funções biopsicossociais no cuidado do bebê. Assim, o conceito de

mãe transcende a dimensão do seu lugar como uma progenitora biológica¹⁷. Ela é uma figura que pode desempenhar um papel importante na educação de seus filhos, ou seja, uma educadora primordial, e espera-se que contribua para o processo contínuo de aprendizado e adaptação, para atender às necessidades pessoais de seus filhos. A partir dessa perspectiva, podemos apreender uma série de abordagens e estratégias educacionais de mães que podem ser incorporadas ao ambiente escolar no contexto desafiador da contemporaneidade.

Dessa maneira, nesta pesquisa, a mãe, enquanto sujeito, é a mãe do século XXI: é pessoa real que encontramos na cotidianidade, nos seus lugares de vida. Ela é de seu tempo. Essa mãe é, segundo a visão de Agamben (2009), “contemporânea”, entendida não só como uma pessoa atual, na atualidade do tempo e do espaço, mas também como uma pessoa que tem um horizonte a ser alcançado, que sempre escapa e se recoloca em uma perspectiva de constante busca de melhora, sem acomodação. É nessa perspectiva que o filósofo italiano Agamben (2009) pensa ser contemporâneo aquele que reconhece e enfrenta os desafios e as questões fundamentais do seu tempo, no plano objetivo e no subjetivo. Mãe, enquanto contemporânea e envolvida no processo educativo, é consciente das complexidades e contradições do seu dia a dia; é, portanto, engajada ativamente na reflexão e na ação com vistas a transformar e melhorar a educação da prole no contexto contemporâneo.

Agamben (2009) pensa de maneira mais simbólica e poética, afirmando que é contemporâneo:

[...] aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (Agamben, 2009, p. 63).

A contemporaneidade é, assim, o contexto próprio deste estudo, alinhado ao desejo e ao projeto do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Neste contexto contemporâneo, o fenômeno da maternidade será investigado à luz da teoria das representações sociais e a construção de nosso objeto de pesquisa tem aderência com a abordagem processual. As representações sociais referem-se a uma perspectiva teórica e como processos dinâmicos e em constante evolução. Dessa forma, nessa abordagem, são entendidas como construções sociais que emergem e se transformam em interação psicossocial.

¹⁷ Ser mãe é um lugar, espaço ocupado por uma pessoa física; a maternidade é uma função, ou seja, um papel que pode ser exercitado por várias outras tipos de pessoas. Como função, a maternidade pode ser exercitada por um avô, uma tia, um tio, um pai... mesmo que o exercício não se dê talvez com a mesma dedicação.

As representações sociais emergem, a partir das experiências individuais e sociais dos membros de um grupo, influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Ademais, são construídas e reconstruídas, através de processos de comunicação, interação, interpretam informações e constroem significados compartilhados.

As representações sociais da mãe, em relação ao processo educativo, serão desveladas em vários grupos pertencentes ao sujeito mãe, na perspectiva da abordagem processual. No campo empírico, trabalharemos com o *lócus*, os sujeitos e os dispositivos os quais formam o tripé metodológico da pesquisa.

Isso significa que iremos apreender as representações sociais da mãe e seu lugar, em diferentes contextos e situações, levando em consideração as interações sociais, as influências culturais e históricas, bem como os processos de comunicação e negociação de significados e significantes que ocorrem nesse contexto. Analisaremos, nesse contexto, como essas representações são construídas, mantidas e transformadas ao longo do tempo, haja vista os diversos grupos e comunidades em que as mães estão inseridas.

O *lócus* refere-se aos locais físicos e sociais onde ocorrerão nossas observações e interações com as mães. O sujeito refere-se às próprias mães que serão objeto de estudo, ao passo que os dispositivos são entrevistas, observações participantes, grupo focal. Dessa forma, por meio da abordagem processual, apreendemos mais profundamente as representações sociais do lugar da mãe, em relação ao processo educativo, capturando sua dinâmica, sua diversidade e suas complexidades no contexto específico em que estão inseridas.

3.4 O TRIPÉ: *LÓCUS*, SUJEITO E DISPOSITIVOS

Para a pesquisa de campo, conforme proposto por Creswell (2014), serão aplicados dispositivos para favorecer a colheita discursiva. Após a aplicação dos dispositivos serão construídas as unidades de análise para organizar e analisar discursos, como afirma Creswell (2024): “[...] por meio de exame de documentos, observação do comportamento e entrevistas com os participantes” (Creswell 2014, p. 50).

3.4.1 *Lócus* da pesquisa: regiões -central, -orla e periferia da cidade de Salvador

Priorizamos na cidade Salvador as regiões acima citadas. Para que possamos entender a cultura e pertencimento destas mães é necessário discorrer sobre traços dessa cidade com vistas a caracterizar e escutar esses sujeitos de pesquisa. A cidade de Salvador, fundada em

1549, é a mais antiga cidade brasileira, e foi a primeira capital do país por mais de dois séculos, até o marquês de Pombal ordenar, em 1763, que essa passasse para o Rio de Janeiro. Hoje, com mais de três milhões de habitantes, Salvador é uma metrópole cosmopolita com uma marca particular: a “mistura”. A mestiçagem é a marca de fábrica da “cidade de dois andares”¹⁸ para retomar a expressão de Milton Santos (2008, p. 36), haja vista que existe certa universalidade, e se encontram reunidas todas as raças, culturas, religiões e condições sociais diferentes. Além disso, no nome Salvador da Bahia, é importante ressaltar “da Bahia”, pois a cidade está situada em uma das maiores baías do mundo, a segunda maior do Brasil, com 1.233 km² de superfície, ficando atrás apenas da Baía de São Marcos, no Maranhão. A Baía de Todos os Santos é composta por 56 ilhas, sendo a maior delas Itaparica (Santos, 2008). Tais regiões apresentam diversidades populacionais, econômicas, históricas e sociais: são bairros, também, residenciais, espaços onde os sujeitos da pesquisa foram selecionados.

Nesse contexto, os sujeitos 1 e 2 são moradores da periferia, subúrbio de Salvador; essa população de baixa renda, de certa forma, vive do comércio e do trabalho terceirizado, bem como de atividades pesqueiras, a serviço do comércio e do capital da grande Metrópole. Em seguida, o sujeito 3 está localizado geograficamente na região central, nas Sete Portas, um bairro popular e comercial, onde as pessoas de baixa renda vêm fazer suas compras na feira. Por fim, os sujeitos 4 e 5 residem na orla: trata-se de um bairro residencial e turístico, composto de classe média alta.

Esse espaço delimitado geograficamente é valioso na pesquisa pois é o “lugar de fala” (Ribeiro, 2017), a terra onde estão plantados e onde vivem os sujeitos deste estudo – as mães comuns (Winnicott, 2012). Assim, as mães são mães de um lugar, de uma terra, em um meio cultural, com o qual se identificam ou não, mas que influenciam suas maneiras de viver a maternidade, em relação ao processo de criação e educação.

Sabemos, de fato, que a relação entre o ser humano e seu ambiente é fundamental para estudarmos sua identidade, sua vida cotidiana e seu modo de vida. O ser humano, sendo um ser cultural, é moldado pela natureza e pelo ambiente social, cultural e geográfico em que está inserido. Dessarte, essa interação influencia profundamente sua forma de pensar, agir e perceber o mundo.

O lugar de existência, de resistência e de re-existência de uma pessoa, isto é, seu “lugar-terra”, fornece os elementos nutritivos para seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual

¹⁸ Chamada assim por causa da distinção geográfica de “Cidade Alta e uma Cidade Baixa” (Santos, 2008).

e espiritual (Goffman, 1959; Lyman; Scott, 1976). Esses elementos incluem, não apenas recursos naturais, mas também valores culturais, tradições, crenças, normas sociais e experiências compartilhadas. Assim, cada indivíduo, sendo enraizado em seu meio, desenvolve uma ideia única e uma maneira particular de estar no mundo. Esse processo de enraizamento e identificação com o ambiente circundante pode ser visto como a formação de um estilo, um produto do seu *locus*, do seu meio. Dessa forma, apesar da universalidade da condição humana, cada pessoa carrega consigo as marcas e as influências do seu meio ambiente específico. Portanto, é esperado que o ser humano construa um *modus operandi*, característico do seu meio e lugar de vida, refletindo suas experiências, seus valores e suas práticas culturais locais (Damatta, 1986).

A “Baía-do-Todos-os-Santos” foi assim batizada pela expedição portuguesa comandada por Gaspar Lemos e acompanhada por Américo Vespúcio no dia 1º de novembro 1501. Os portugueses, por respeitarem as tradições católicas, tinham o costume de nomear os acidentes geográficos com o nome do santo do dia. Logo, 1º de novembro foi o dia da chegada da expedição nas terras baianas, dia consagrado, segundo o calendário litúrgico da Igreja Católica, como a celebração de todos os santos¹⁹. Coincidência ou providência, dependendo da nossa crença, este “Todo-Os-Santos” refere-se e corresponde a esta miscigenação cultural e étnico-racial, condição social que marca a Bahia em geral, Salvador em particular, enquanto acidente geográfico. O historiador Antonio Risério (2004) ressalta que, desde o início, a cidade de Salvador foi marcada pela mestiçagem, quebrando o sonho dos portugueses de fazer desta Baía uma “Nova Lisboa”.

Eles pensaram em termos de transplantação cultural, de reprodução imediata do modelo metropolitano, sonhando uma Nova Lisboa em nossas terras. Mas a mestiçagem genética e o sincretismo cultural, que já vinham da aldeia eurotupinambá de Diogo Caramuru, se encarregaram de tecer uma outra realidade, original, na Bahia de todos os Santos e seu Recôncavo. Assim teve início o processo histórico-cultural que fez, de nós, o que somos (Risério, 2004, p. 19).

Além disso, Milton Santos (2008), em seu livro “O centro da cidade do Salvador”, pintou genialmente esta miscigenação de cores, culturas, histórias e geografia, ao descrever o centro da cidade:

¹⁹ A Igreja Católica homenageia os santos e mártires, canonizados ou não conhecidos e desconhecidos, que viveram de acordo com o Evangelho anunciado por Jesus Cristo.

É uma cidade paisagem e rica de contrastes, divididos não só a multiplicidade dos estilos e de idade das casas, a variedade das concepções uma Cidade presentes, ao pitoresco de sua população, constituída de gente de todas as cores misturadas nas ruas, mas também ao seu sitio ou , ainda melhor, ao conjunto de sítios que ocupa: é uma cidade de colinas, uma cidade peninsular, uma cidade de praia, uma cidade que avança para o mar com as palafitas das invasões de Itapagipe, cidade de dois andares, como frequente dizer-se, pois o centro se divide em uma Cidade Alta e uma Cidade Baixa (Santos, 2008, p. 35)²⁰.

Nesse sentido, Salvador carrega em sua alma a cultura indígena, europeia e africana. Essas influências, longe de promoverem a homogeneidade, resultam em uma mistura única, na qual as diversidades coexistem, complementam-se e, por vezes, rejeitam-se simultaneamente. Salvador é, e pode ser reconhecida, também, de maneira lógica, por essa originalidade sincrética e pela sua miscigenação cultural e étnico-racial, como a "cidade de todas as mães" parafraseando a letra da música “Chame Gente” (Macedo; Pires, 1985), que canta sobre a identidade da cidade de Salvador, Bahia, que foi usada no título do livro “Bahia de Todos os Cantos” de Antonio Risério e de Gustavo Falcón (2020). Observa-se, na vivência da maternidade, essa mesma originalidade: as mães experimentam a maternidade, sob influências indígenas, europeias e africanas.

Certamente, essas manifestações, de maneira consciente e inconsciente, permeiam o processo de criação e educação dos filhos pelas mães de Salvador. Embora nossa discussão não tenha como objetivo central essas influências, é importante ilustrá-las, dado que parte da cidade de Salvador foi escolhida como o "lócus" de nossa pesquisa. Assim, faz-se necessário compreender como essas manifestações culturais impactam o processo de criação e educação das mães em relação aos seus filhos. A criação, em seus elementos educativos nos primeiros anos de vida, envolve, segundo Winnicott (2012), os cuidados com os bebês. Portanto, a questão que levantamos aqui é: de que forma as influências indígenas, europeias e africanas influenciam o modo como as mães de Salvador criam, educam e ensinam seus filhos?

Ademais, a presença indígena e sua repercussão na Bahia, particularmente em Salvador, é inegável, assim como seu impacto na cultura²¹. Nomes de localidades e bairros são

²⁰ Só mudou desta descrição de Milton Santos a existência das palafitas que se tornaram terra firme por causa dos entulhos que conseguiram tampar a superfície do mar, mas que sempre se alagam com fortes chuvas. Este bairro recebeu nome justamente de “alagados”; o lugar onde o mar reclama seu direito de existência pois foi invadido pelos humanos.

²¹ Cultura é um significante com múltiplas definições: a raiz “*cultu*” traz os verbos cultivar, habitar, cultuar ou honrar. Esse conjunto semântico nos faz perceber que a cultura está ligada às condições de existência e sobrevivência do ser humano em um tempo e espaço específicos (Gaffiot, 2002). O fato de cultivar, habitar

reveladores dessa presença, como Itaparica, Itapuã, Pituba, Imbuí, Paripe, Itacaranha, Piatã, Aratu, entre outros. A descoberta da “cerâmica aratu”, datada do século IX por Valentin Calderón, confirma a presença indígena na região. Um exemplo claro dessa influência está na forma como muitas mães em Salvador se referem aos seus bebês como “nenê”. Essa expressão tem origem no tupi “nê”, que significa “feder”, e “nenê” significa “muito fedido”, uma alusão ao fato de que as babás indígenas alertavam as mães portuguesas, quando os bebês precisavam ter suas fraldas trocadas (Ornellas; Akoa, 2022). Ressalta-se que as mães indígenas não usavam fraldas para suas crianças, permitindo uma defecação rápida e mais higiênica, de acordo com sua concepção e visão. Outros hábitos, como alimentar as crianças sentadas no chão ou em esteiras, também, refletem influências indígenas na educação em Salvador; muitas mães têm o hábito de colocar a fralda nas crianças, e outras não colocam. Além disso, também, colocam a criança no chão, em uma esteira ou tapete para comer; outras mães já fazem usa da mesa para as crianças comerem, seguindo a maneira europeia.

Em seguida, a presença europeia na Bahia data do início da “descoberta” do Brasil (Risério, 2004). Os costumes portugueses, franceses e espanhóis deixaram marcas profundas em Salvador e em sua cultura. A maneira de construir, falar, vestir-se e alimentar-se, assim como, a forma de viver e educar, impactaram a alma cultural da cidade. A influência das mães europeias se destaca, especialmente, pelo fato de iniciarem seus filhos nos ritos cristãos, como o batismo. Muitas mães em Salvador, por exemplo, preocupam-se em ensinar a seus filhos a pedirem a benção aos mais velhos, pais, tias, tios e avós (Nizza da Silva, 2017). Elas procuram, ainda, batizar seus filhos, segundo a tradição cristã dos europeus chegados em Salvador; por fim, diversas mães desejam e procuram instituições educacionais que sigam tradições cristãs, como os Colégios Antônio Viera, Sacramentinas, Salesiano, Bom-Pastor etc.

Com relação à influência africana, essa começou com a chegada dos primeiros escravos africanos ao Brasil, especificamente em Salvador, no início do século XVI, pouco após o início da colonização portuguesa. Salvador, como primeira capital, rapidamente se tornou um dos principais centros da economia colonial, baseada no cultivo de cana-de-açúcar. A necessidade de mão de obra eficaz levou o sistema colonial português a orientar suas colônias africanas, segundo seus hábitos e costumes. Embora seja difícil precisar a data exata da chegada dos primeiros escravos, acredita-se que os navios negreiros iniciais desembarcaram em Salvador

e/ou honrar possibilita maneiras de existir que se transformam em costumes, linguagem, alimento e religiosidade, expressões diversas e específicas que identificam o singular e o social de um determinado grupo. Para Aranha (1996), por exemplo, a cultura representa traços espirituais, materiais, intelectuais e afetivos e encontra-se implicada com a educação.

entre as décadas de 1530 e 1540, vindos de colônias portuguesas na África, como Angola, Moçambique e Guiné (Risério, 2004; Santos, 2008). Assim, a vinda forçada dos africanos inseriu profundamente a cultura africana na alma de Salvador.

Os africanos não trouxeram muitas coisas materiais, a não ser seus corpos fortes; trouxeram consigo seus costumes, seus deuses e suas liturgias, prova da existência de uma alma profundamente humana em busca de finalidade. Salienta-se que este movimento escravagista marcou e misturou a cultura de Salvador não só com costumes africanos, mas também, com a marca do sangue e do sofrimento. Estas heranças colonizadoras modelaram um certo tipo de mãe, engendrando uma maternidade marcada pelas lutas emancipatórias e a busca por valorização.

Nesse sentido, a educação das mães com influência dos modelos de maternidades africanas é marcada tanto por suas tradições culturais e religiosas quanto por um esforço de resgate da ancestralidade perdida pela escravidão e colonização. Desse modo, muitas mães em Salvador iniciam seus filhos nos ritos e no respeito aos Orixás, em uma busca pela preservação das culturas ancestrais africanas. Um exemplo desse movimento é a Escola Maria Felipa, que tem como uma de suas propostas pedagógicas o resgate da ancestralidade e da africanidade (ESCOLA Maria Felipa, *(S. d.)*). Nessa escola, mães preocupadas com a educação e o resgate de suas raízes encontram um espaço de aprendizado para seus filhos²² (ESCOLA Maria Felipa, *(S. d.)*). Preocupadas com questões de suas raízes africanas, essas mães desejam, legitimamente, criar, educando e ensinando seus filhos as “coisas” do continente mãe, “coisas de África”²³ como contos, fábulas, canções e danças.

Ao nos referirmos a Salvador como a "cidade de todas as mães", queremos dizer que Salvador, situada geograficamente na Baía-do-Todos-os-Santos, é como um entroncamento de culturas? É um lugar único, onde se encontram, em sua alma cultural, todos os tipos de maternidade, influenciadas pela cultura indígenas, europeia e africana. Por esse motivo, nossa escolha das mães como sujeitos de estudo está diretamente ligada a essa miscigenação e ao sincretismo cultural que caracterizam a cidade de Salvador, campo empírico de nossa pesquisa.

²² A escola Maria Filipa, situada no Garcia, um dos bairros centrais da cidade de Salvador, propõe-se a resgatar e cuidar dos elementos da ancestralidade africana.

²³ “Coisas de África” no minidicionário baianês: a expressão refere-se à cultura africana em geral (Lariù, 1991).

3.4.2 Sujeito da pesquisa

Os sujeitos deste estudo consistem em cinco mulheres selecionadas nas reuniões de mães no Convento dos Perdões, no bairro Santo Antônio Além do Carmo, onde trabalhei enquanto missionário durante mais de treze anos. Foi apresentado o livro "Família e Educação: o trabalho no processo educativo dos filhos" (Akoa, 2022), fruto de nossa pesquisa de Mestrado. Ao final do evento, foi apresentado este Projeto de Pesquisa, recentemente aprovado para um estudo doutoral na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Após debate sobre esta temática, perguntamos quais destas mães presentes gostariam de contribuir com esta pesquisa.

Inicialmente, vinte (20) mulheres manifestaram interesse em participar da pesquisa. Após discussões com a orientadora, o número foi reduzido para doze (12), com vistas a uma melhor qualidade teórica da pesquisa. Ao evoluir do processo, tivemos que integrar cinco (5) sujeitos pela disponibilidade que se evidenciaram. Objetivando garantir a liberdade dos sujeitos em sua participação e colaboração, enquanto sujeitos de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) foi apresentado, lido e assinado. Esse documento explicita os critérios éticos em pesquisa com seres humanos, conforme estabelecido pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Durante esse processo, identificou-se que uma das participantes residia na mesma casa que sua irmã, ambas criando seus filhos em conjunto, embora fossem duas famílias distintas. Assim, definiu-se o número final de cinco (5), como sujeitos da pesquisa. A seleção das participantes baseou-se nos seguintes critérios: residir nos bairros explicitados no item "locus" e ser mãe pelo menos de um filho, biológico ou adotivo.

A seleção não incluiu critérios como cor, classe social, religião, idade, estado civil, nível de escolaridade ou formação. O fato de residir em Salvador e ter ao menos um filho, sob sua responsabilidade, foi considerado suficiente para apreender as representações das participantes diante dos desafios da criação e educação dos filhos.

Contudo, temos claro que a maternidade tem cor, classe social, idade, nível de escolaridade e formação. Esses aspectos podem, talvez, representar os principais desafios para algumas mães. No entanto ao selecionar mães que residem em Salvador, buscamos refletir, em suas vivências da função materna, o que insere como "marca registrada" da cidade/bairro, quanto à miscigenação cultural e racial, na prática das suas maternidades em relação à educação de seus filhos.

Cada um dos cinco sujeitos é responsável e atento na criação de pelo menos um filho, os quais não são necessariamente adultos; esses participantes podem ter, ainda, pelo menos um

filho que esteja sob sua responsabilidade, de sua mãe ou de seu pai. Ademais, algumas mães selecionadas são casadas, outras não; bem como podem conviver em relacionamentos estáveis ou não.

No processo, os sujeitos selecionados foram observados na modalidade participante, bem como foram entrevistados e participaram de um grupo focal. Inicialmente, foi realizado um contato com os sujeitos para alinhar o ambiente empírico, com vistas à coleta de falas e discursos sobre o objeto de pesquisa.

3.4.3 Os dispositivos

“O que é o dispositivo?”. Esta pergunta é o título de um ensaio do filósofo italiano Giorgio Agamben (2014). Intrigado e preocupado pelo uso frequente desta terminologia foucaultiana, apresentamos uma análise deste termo e da definição dada pelo filósofo francês (Foucault, 2014). Segundo Agamben, inspirado por Foucault, o dispositivo é um conjunto heterogêneo de táticas e estratégias que fazem com que uma determinada forma de poder e saber funcione em um determinado momento, e que pode ser restituído quando deixa de ser eficaz, na ordem da linguagem, às coisas, às instituições na vida humana e suas atividades (Agamben, 2014). Existe, portanto, no pensamento de Foucault (2014), um cruzamento entre poder e saber: para Foucault, poder é saber e saber é poder. Neste caso específico da pesquisa, nós nos referimos ao saber que nos permitiu poder pesquisar, atingindo um conhecimento aprofundado a respeito do objeto de estudo.

Ademais, os dispositivos ou métodos aplicados na pesquisa, tiveram o objetivo de reunir informações relevantes sobre as percepções, crenças e atitudes das pessoas, em relação ao fenômeno estudado. Entre as abordagens teóricas apresentadas, destacam-se: a Processual, proposta por Moscovici; a Estrutural, por Abric; a Societal, por Doise; e a Dialógica, por Marková. Nesse trabalho, optamos pela abordagem Processual, haja vista que contempla os processos teórico-metodológicos que dão forma ao objeto em questão. Como já foi informado, apresentamos os três dispositivos delineados para esta pesquisa: observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

3.4.3.1 Observação Participante

O primeiro dispositivo aplicado aos sujeitos foi a observação participante. Inventada pelo antropólogo e etnólogo polaco-britânico, Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942), a

observação participante é um método de pesquisa que envolve a imersão do pesquisador no ambiente do estudo.

Nesse sentido, Malinowski (1978) aponta que há vários tipos de fenômenos importantes na investigação que não podem ser registrados por meio de perguntas e que não podem ser medidos e calculados por meios quantitativos, os quais precisam de mais aproximação e observação do pesquisador. Chamados de “imponderáveis da vida real”, o polaco-britânico coloca nestas categorias a rotina de um dia de trabalho, detalhes do cuidado com o corpo, a forma de comer e de preparar a comida, o tom das conversas e da vida social ao redor das casas; a existência de grandes hostilidades, as simpatias e antipatias entre as pessoas, a forma sutil, mas inquestionável, que as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento dos indivíduos e as reações emocionais daqueles que os rodeiam (Malinowski 1978). O autor descreve este mergulho na sua própria experiência de pesquisador:

Destes mergulhos na vida dos nativos – que eu empreendi frequentemente não apenas devido ao estudo, mas porque toda a gente precisa de companhia humana – emerge sempre a clara sensação de que o seu comportamento e a sua maneira de ser, em todos os tipos de operações tribais, se tomavam mais transparentes e facilmente compreensíveis do que me eram antes (Malinowski, 1978, p. 34).

O pesquisador tece, assim, uma observação direta com a participação do pesquisador com os sujeitos. Objetiva-se, logo, a construção da relação transferencial e próxima com os sujeitos no campo empírico: o pesquisador se incluiu no cotidiano dos seus sujeitos da pesquisa por um certo tempo e período. A observação participante é importante em várias áreas, como Antropologia Cultural, Etnologia, Medicina e Educação.

Minayo (2013), em diálogo com os estudos os de Malinowski, define tal ferramenta como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Destarte, esse método permite uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais estudados. O pesquisador vivencia, pessoalmente, os eventos e as situações de sua análise para melhor entendê-las, percebendo e agindo, diligentemente, de acordo com as suas interpretações sobre aquele espaço empírico. Além disso, participa nas relações sociais, e procura entender ações e interações no contexto da situação observada.

Nesta pesquisa, a observação participante consiste em uma tomada de atitude do pesquisador, frente às exigências do campo de investigação, em relação ao objeto de pesquisa, isto é, mãe e seu lugar na função materna no processo educativo dos filhos. Neste campo de investigação, tendo em vista o fato de a família estar no contexto educativo, cabe ao pesquisador contribuir com a imersão na vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa.

Assim colocado, a Abordagem Processual postula três mecanismos necessários para a construção dos processos de Objetivação e Ancoragem: ressalta-se que a *Objetivação* é tornar o abstrato em concreto, ao passo que *Ancoragem* é tornar o exótico em familiar.

Assim, no âmbito de pesquisador e sujeito, faz-se necessário discorrer sobre a observação participante que ocorreu no ambiente familiar. No campo empírico, tomando como referência a observação participante, é singular observar os costumes, a relação, os gestos, as falas e as atitudes entre mãe e criança no processo de criar, educar e ensinar, com vistas a construir a educação pela ação, partindo da casa, até a escola e a vida. Essa capacidade de orientar na vida é fundamental, pois suscita o desejo e a oportunidade de crescimento afetivo cognitivo e social na criança (Jodelet 2009). A observação participante nos faz voltar à experiência existencial da educação maternal, nos reintroduzindo no contexto do surgimento da experiência original, que suscita o desejo de se constituir, enquanto sujeito na autonomia e a emancipação.

Logo, é preciso estar atento ao que é dito e ao que não é dito e ao interdito; se possível, deve-se intervir naquilo que precisa ser esclarecido, nas questões que emergem no campo do processo objetivo e subjetivo. Tal observação nos insere na experiência da educação em seu berço familiar e no coração do fenômeno da relação materna e sua função de criar, educar e ensinar.

Nesta pesquisa, a fim de aplicar a observação participante, decidimos elaborar um roteiro contendo sinalizações importantes para direcionarem o olhar, cheiro, escuta, fala, tato, corpo, voz, da palavra e do afeto prazeroso e desprazeroso. A saber:

- a) Observar o contexto e ambiente da prática educativa dos sujeitos;
- b) Explorar e escutar como as mães participam do processo educativo de seus filhos, ou seja, a sua prática educativa, identificando suas práticas educativas formais e informais;
- c) Estar atento à dinâmica de aprendizagem dos filhos, ou seja, as maneiras como as crianças aprendem, como elas lidam com a dinâmica educativa das mães;

- d) Examinar as transferências afetivas, ou seja, ver como as mães se envolvem na socialização, desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus filhos e como esses respondem a estas transferências afetivas;
- e) Identificar se existem redes de apoio ao processo da prática educativa das mães em relação a seus filhos. Caso positivo, notar quais tipos de apoio recebem.

Com este roteiro, foi montada uma ficha da observação para cada residência familiar e seu contexto educativo; a partir dessas, foi feita uma síntese em forma de quadro. Esta síntese ajudou a registrar, de forma sistemática, as interações, bem como permitiu uma análise mais profunda da mãe e seu lugar no processo educativo de seus filhos, tomando como referência a tríade “criar, educar e ensinar”.

Finalmente, tal observação participante exige, então, de nós pesquisadores uma constante conexão ao nosso objeto de estudo. Precisamos estar atentos à realidade observada, evitando escutar o “*monsieur-tout-le-monde*”, ou seja, o “senhor-todo-mundo”²⁴. Nesse sentido, a opinião de “opinião” é filtrada pelo objeto de pesquisa: o papel da maternidade na educação – e pelas situações, contextos, momentos de observação ou pelas experiências objetivas e subjetivas do cotidiano das mães nos seus contextos educativos. Essa prática de investigação naturalmente leva à reflexão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, fornecendo um ambiente propício para a aplicação do segundo dispositivo – a entrevista semiestruturada.

3.4.3.2 *Entrevista Semiestruturada*

O dispositivo da observação participante conduz logicamente à entrevista semiestruturada. Depois de observar com atenção, surgem no pesquisador, naturalmente, interrogações e perguntas. Dessa forma, à medida que a observação é comum a todos os pesquisadores, a entrevista semiestruturada é específica para certos tipos de pesquisa. Tal dispositivo nos deu acesso direto às opiniões das mães sobre o papel da maternidade na educação, no desenvolvimento humano e na aquisição da autonomia.

O processo da entrevista semiestruturada consistiu em um encontro do pesquisador e do seu sujeito de pesquisa – para discutir o objeto a ser investigado, e envolveu afetos, escuta e produção de conhecimento. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada é um encontro movido

²⁴ A expressão francesa “*monsieur-tout-le-monde*”, traduzida literalmente: “senhor-todo-mundo”, significa o comum dos mortais, todo mundo, todas as pessoas que se encontram no lugar da observação

pela fala e escuta, que implica transferências para que haja confiança no processo de implicação do que se está escutando.

O exercício da entrevista exige leveza, é um exercício meticuloso, requer um tempo necessário para que a confiança se presentifique [...]. faz-se necessário que o entrevistador faça da entrevista um ato escupir, príncipe sem pressa emita perguntas claras, para que o entrevistado fale, de forma singular, segundo a regra fundamental que o mestre deixou como legado: fale o que vem à cabeça, sem censura, para que o conteúdo revelado tenha saber e sabor de imagem que de posse de um olhar e de uma lente, encontre o significado e o significante do objeto perdido (Ornellas, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva, a entrevista requer não apenas um discurso de palavras ditas e não ditas, mas também de atitudes, de expressões faciais e de afetos que revelam o não dito. O significado pode se esconder por trás desses discursos transferenciais entre o entrevistador e entrevistado. A autora afirma, ainda, a esse respeito: “toda palavra tem um mais além. Atrás do que se diz uma palavra, há o que ela quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro dizer e pode haver ainda outro desejo de dizer” (Ornellas, 2011, p. 77). Nesse sentido, esse “mais além” faz alusão, de uma outra forma, ao silêncio, sendo esse, em algum momento, necessário, uma vez que toda reflexão exige um momento de quietude. Se o pesquisador, em sua qualidade de entrevistador, suscita as perguntas; essas são, de uma certa maneira, precedidas de silêncio falante e reflexivo; contudo, esse silêncio reflexivo do entrevistado acarreta um outro silêncio, que é palavra, relevante para o discurso da fala e da escuta. Ornellas (2011) reconhece essa importância, ao afirmar que:

[...] o silêncio por parte do entrevistado deve ter um manejo por parte do entrevistador, no sentido de verificar se esse silêncio é expresso pela timidez, fobia ou não desejo de ser entrevistado etc. Faz-se preciso que o entrevistador inicie a entrevista falando da pesquisa, o que ele pensa da escola, de seu futuro, etc. Se o silêncio se mantém, o entrevistador informa que há palavras no silêncio e somente o sujeito entrevistado pode revelar. Nesse momento, faz-se pertinente falar do sigilo, encontrar um clima de confiança para que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar, sem opressão, mas de maneira livre (Ornellas, 2011, p. 57).

Dessa forma, a entrevista semiestruturada pressupõe uma minuciosa preparação para focar no objeto de pesquisa e protegê-lo de digressões e ruídos desnecessários. O cuidado com as perguntas é crucial, e é primordial que sejam claras e objetivas, bem como tenham nuances de subjetividade. São relevantes, também, a escolha dos advérbios interrogativos, a forma direta ou indireta de questionar e o nivelamento no universo linguístico do entrevistado para a boa compreensão do que se trata e do que se espera (Szymanski, 2018). Sendo assim, a fluidez desta (con)versa/entrevista semiestruturada pressupõe todo esse aparato, com vistas a levantar, com qualidade, o discurso da coleta.

Neste estudo, a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista que possa fornecer informações detalhadas e contextualizadas sobre as percepções, crenças e atitudes dos participantes em relação ao objeto: a mãe e seu lugar na educação contemporânea. Além disso, esses dispositivos permitem uma maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, facilitando a criação de um ambiente propício para a expressão de opiniões e experiências. Para tanto, foi utilizado um roteiro de perguntas previamente elaborado, com a flexibilidade de adaptar e explorar novos temas que surgirão durante a entrevista. No contexto da aplicação das entrevistas, sentimos necessidade de algumas formas de comentários para esclarecimento e para compreensão, uma vez que, como pesquisador, o sotaque poderia criar ruídos, enquanto entrevistador e na compreensão da parte dos entrevistados enquanto brasileiros.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a cada sujeito com data, horário e local predeterminados. Cada sujeito respondeu a quatro perguntas. A entrevista semiestruturada foi gravada e transcrita de modo a gravar a força das palavras ditas e não ditas, a maneira como foram ditas, bem como para cuidar e respeitar a formação discursiva do que foi possível o sujeito expressar.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas em quatro finais de semana seguidos. Um final de semana para cada residência, com duração média de uma hora, englobando a chegada e o tempo de introduzir a entrevista. A escolha do final de semana se deu pelos fatos de as mães estarem mais disponíveis.

3.4.3.3 Grupo focal

O terceiro dispositivo deste estudo qualitativo foi o grupo focal, o qual reuniu, no mesmo espaço e em forma de grupo, os participantes da pesquisa. Segundo Bernadete Gatti (2005):

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que reúne um grupo de pessoas com características comuns para discutir um tema específico, sob a coordenação de um moderador que busca estimular a interação, a troca de ideias e a construção coletiva de significados (Gatti, 2005, p. 14).

A autora enfatiza que essa modalidade de técnica de pesquisa de campo se caracteriza pela interação entre os participantes, o que permite uma produção coletiva de sentidos e favorece as falas dos sujeitos sobre o objeto, possibilitando a apreensão das representações sociais sobre o objeto de estudo. Assim, seu objetivo é, principalmente, escutar discursividades sobre percepções, opiniões, crenças, atitudes, experiências e falas recorrentes dos participantes em relação ao tema em pauta. A interação entre os participantes é fundamental, pois permite

que ideias sejam elaboradas, aprofundadas e confrontadas, proporcionando uma compreensão mais rica e diversificada do objeto de pesquisa (Morgan, 1997).

Assim, o nosso objeto de pesquisa invoca uma reflexão sobre o que é ser mãe e qual é seu lugar no ato de criar, educar e ensinar. Assim fez-se necessária a aplicação deste dispositivo nos encontros para efetivar o grupo focal. Foi informado aos participantes, isto é, aos cinco sujeitos que participaram da observação participante e da entrevista, onde se reuniram, em grupo, para falarem sobre objeto da pesquisa: a mãe e seu lugar na educação contemporânea. Discutiram, então, sobre o que é ser mãe, para eles, e quais são os desafios que encontram nessa função. Esta conversa com o pesquisador principal moderador do grupo focal é um lugar que pode desvelar representações sociais de mães contemporâneas e os desafios que atravessam suas práticas educativas. Assim, dois encontros, sendo um na modalidade remota por ocasião do tempo instável e outro na modalidade presencial organizados pelo pesquisador em uma sala, onde foi possível sentar-se em círculo, a fim de permitir uma fluidez na fala e na expressão.

Cabe destacar que o grupo focal, formado por cinco participantes, foi dividido em dois: um virtual e outro presencial. Tal fator será explicitado no *Ato III*, o qual trata da análise da coleta discursiva.

Ademais, também foi possível uma grande fluidez na comunicação e na discussão, de modo que os sujeitos expressaram livremente suas opiniões, suas experiências e seus pontos de vista (Moura; Lima, 2014). Portanto, a interação entre os sujeitos foi incentivada e, enquanto moderador do grupo, estimulamos a conversa partilhada e focada no tema, garantindo a oportunidade do lugar de fala de cada um. Dessa forma, podem-se apreender as representações sociais compartilhadas pelos sujeitos sobre a mãe e seu lugar na educação.

Após a aplicação destes dispositivos, o passo seguinte consistiu em organizar este material discursivo da observação participante, entrevista e grupo focal, visando identificar as recorrências ocorridas na colheita nos três dispositivos, construir as unidades de análise e iniciar o processo de análise por meio da Análise do Discurso (de vertente francesa e brasileira).

3.4 ANÁLISE DO DISCURSO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DISCURSIVA

A Análise do Discurso (AD), como é conhecida, foi desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e tem sua origem na vertente francesa dessa disciplina. Sua base teórica fundamenta-se nos estudos do filósofo francês Michel Pêcheux, que atuava na “*École Normale Supérieure*” (ENS Paris). No contexto da França de 1969, período marcado pelo auge do estruturalismo, corrente filosófica que busca compreender os fenômenos da vida, desde as estruturas que os

sustentam, analisando suas inter-relações para interpretar o todo, a partir das partes (Pêcheux, 1969). Nasce, assim, uma nova abordagem metodológica de interpretação das falas e da discursividade de maneira geral.

Essa abordagem analítica concentra-se no estudo dos discursos linguísticos, para entender como o significado e significantes aparecem na fala dos sujeitos da pesquisa. A análise do discurso examina não apenas as palavras ditas e não ditas, mas também os padrões de linguagem, as estruturas retóricas e os contextos sociais e culturais em que os discursos ocorrem (Pêcheux, 2009, Orlandi 2015). Pêcheux acrescenta este pensamento dizendo que:

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990a, p. 8).

Nesta perspectiva Pêcheux, “O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma” (Brasil, 2011, p. 172).

Também, há uma preocupação epistemológica no sentido de “articular o linguístico e o social, enfatizando a ideologia e a exterioridade do contexto sócio-histórico” (Oliveira; Campos; Oliveira, 2022, p. 42). Nesse sentido, Bauer e Gaskel (2008) dizem que:

[...] os analistas de discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito - aos silêncios. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem (Bauer; Gaskel, 2008, p. 255).

Dessa maneira, o discurso não é apenas o falar: é um conjunto de gestos, silêncios, respirações e inspirações, olhares e interjeições que também falam. Assim, analisamos os discursos dos sujeitos observados e entrevistados e os participantes do grupo focal sobre a mãe e seu lugar na (educ)ação, analisando o dito, o não dito e o interdito na escuta do silêncio e na fala discursiva, tomando como referência o que destaca Pêcheux (1998):

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...] não existe “em si mesmo” (isso é, em sua relação transparente com a literalidade do significantes), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições, são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam (Pêcheux, 1988, p. 160).

O autor mostra aqui a importância da relação entre a palavra e o sujeito. As palavras como significantes em cada sujeito de fala têm um sentido próprio. Mesmo sendo convencionais

a subjetividade de que emprega a palavra é presente e pode a transformar no discurso dito ou não dito.

Ao analisar os discursos dos sujeitos, subjetivamos e ancoramos as representações sociais e sua concepção maternal de educadora primordial, que nascem da cultura, do senso comum, das crenças, dos mitos, das tradições e das escolaridades, fatores os quais os sujeitos acumulam em sua história de vida.

Este ato metodológico metaforicamente mostra-se como semelhante a um processo de parto, que nomeamos de “parto doutoral”, uma vez que sua gestação se configura como o partear do método socrático e que tem relação com “maiêutica”. Trata-se, assim, da arte de parir os espíritos; neste estudo, a arte de parir ideias, articulações, métodos, processos teóricos e metodológicos, análises, resultados e inconclusões.

No próximo *Ato IV: Análise discursiva e representações sociais da mãe e seu lugar frente aos desafios da (educ)ação*, iniciaremos o processo de análise, para buscar e apresentar os achados da pesquisa realizada, discutindo-os. Esse processo de análise envolverá várias etapas, incluindo a organização dos dados, a identificação de padrões e temas emergentes, a análise dos resultados e a elaboração das (in)conclusões.

Destaca-se que a análise do discurso aplicada neste estudo é a de vertente francesa e brasileira, a qual é conhecida como “*analyse du discours*”. Conforme Pêcheux (1988) e na concepção de Conceição (2023), essa análise do discurso objetiva problematizar os diferentes olhares e leituras sobre o objeto de pesquisa, articulando linguagem e o dito, não dito e interdito, entremeados pelo discurso histórico-ideológico e pelos processos inconscientes, manifestos e latentes. Com esta Análise do Discurso, iniciamos examinar as discursividades dos sujeitos em cada dispositivo aplicado nesta Pesquisa. É o principal foco do próximo *Ato IV*.

**ATO IV: ANÁLISE DISCURSIVA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MÃE E SEU
LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA (EDUC)AÇÃO**

“A gente não nasce mãe e pai, é o bebê que nos faz nascer”
Provérbio Béti

Esse *Ato IV* do estudo pretende analisar a coleta discursiva da pesquisa de campo; salienta-se que o campo empírico desta pesquisa foi um fragmento territorial da cidade Salvador, Bahia, considerada como a cidade “das mães”, dado seu contexto sociocultural de miscigenação.

4.1 DISCURSIVIDADE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O primeiro dispositivo a ser aplicado foi a observação participante, a qual consiste em mergulhar na vida cotidiana dos sujeitos para observar de perto as suas práticas educativas, em relação aos seus filhos. Assim, foram aplicados os mecanismos de Objetivação e Ancoragem, mediados pelo “senso comum” e do “bom senso”, e entendido, segundo o pensamento de Gramsci (1986b), como a concepção de vida, de homem e de mulher na prática da vida cotidiana. A fluidez da vida cotidiana do contexto familiar e a rotina materna, em relação à criação e à educação dos filhos necessita de várias sessões para colher a relação mãe e filho de forma apurada. Pode-se dizer, então, que o cotidiano no sentido do comum segundo Gramsci “se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume” (Gramsci, 1986b, p. 178).

Para esta finalidade, a observação ocorreu na residência dos sujeitos, onde as mães residem com seus filhos. Passei dois períodos inteiros em cada casa, durante os quais as mães se dedicam aos cuidados com seus filhos. Para participar dos momentos do alimento, sono, estudos, tarefas, do despertar e do repousar, foi necessário dormir uma noite em algumas residências, com permissão dos sujeitos e dos familiares que lá habitam e, em seguida, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Nesse contexto, planejamos observar em um dia da semana (segunda a sexta-feira), das 10h às 20h, e em um sábado, no mesmo horário, haja vista a oportunidade de dormirmos nos lares e assim observarmos os momentos mais precoces da rotina. Foram vinte (20) horas de observação para cada família, totalizando quatro (4) casas, sendo que duas mães e suas famílias moram juntas no mesmo espaço físico. Assim, teremos um total de oitenta (80) horas de observação participante. O dia de observação durante a semana permitiu verificar o processo educativo no decorrer das atividades cotidianas dos pais, especialmente da mãe, e o período escolar; já o sábado possibilitou a observação da dinâmica familiar no final de semana e como as mães exercem seu ofício educativo nesse cenário. A leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) foi feito para garantir a privacidade e o sigilo de cada sujeito e de seu contexto de vida.

Com este dispositivo de mergulho na vida cotidiana dos sujeitos, e munido da minha caderneta de campo, a qual foi dividida em quatro partes com nome de cada sujeito (1, 2, 3 e 4, 5), anotei as observações realizadas nos quatro finais de semana seguidos. Abaixo os perfis dos sujeitos:

Quadro 3 – Perfil dos sujeitos

Nome	Idade	Nº de filhos	Estado Civil	Crianças em escolaridade	Origem racial	Ocupação	Bairro
Mãe 1	30-40	1	Casada	1	Português+ índio + Negro	Casa	Periférico
Mãe 2	30-40	5 + Bebê	Casada	5	Português+ Negro + Índio	Casa	Orla Periférica
Mãe 3	30-40	1+ bebê	Mora com união estável	1	Português+ Negro+ Índio	Empresa	Centro (comunidade)
Mãe 4	30-40	2	Casada	2	Italiana	Próprio	Orla marítima
Mãe 5	30-40	1	Viúva	1	Italiana	Empresa	Orla marítima

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

4.1.1 Analisando os perfis dos sujeitos

O Quadro 3 acima foi montado com as informações colhidas durante a observação participante nas residências dos sujeitos. Para obter as informações pessoais, como faixa etária, estado civil, origem racial, fiz perguntas para completar o que observava. Os critérios para a seleção das mães foram: ter pelo menos um filho, não adulto, em fase de criação e escolarização, morar na cidade de Salvador e aceitar participar e colaborar com a pesquisa. Cabe destacar que, para nós, o fato de as mães estarem na mesma faixa etária, entre trinta (30) e quarenta (40) anos, causou surpresa. Além disso, três mães estão criando mais de um filho, e duas têm filhos recém-nascidos (um de três meses e outro de dois anos). De maneira geral, os perfis das mães são, uma pequena amostra das mães da cidade de Salvador, com sua miscigenação racial, cultural (origens indígenas, europeias, africanas)²⁵ e diversidade de condições econômicas (bairros, trabalho, situação civil).

²⁵Os critérios para a seleção das mães não foram como foi dito pela cor de pele ou raça, mas os perfis dos sujeitos de pesquisa observados, nos revelam a cor da pele ou a origem racial deles. Isso foi uma surpresa, também, porque encontramos a miscigenação, que é a marca própria da cidade de Salvador, com população de origens africana, europeia e índio.

Após um estudo das anotações da caderneta de campo, sistematizamos as observações participantes dos sujeitos, cujas unidades de análise estão descritas, a seguir:

- a) Contexto do ambiente;
- b) Prática educativa;
- c) Dinâmica de aprender;
- d) Transferências afetivas;
- e) Redes de apoio.

Nesse sentido, o Quadro abaixo apresenta as unidades de análise em uma síntese do que foi observado na modalidade participante no campo empírico.

Quadro 4 – Síntese das unidades de análise nascidas das observações participantes

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5
Contexto do ambiente (residência familiar)	<i>Casa própria no bairro Piripiri vizinhança familiar, de frente ao mar e à linha de trem do subúrbio, rodoviária de Salvador</i> <i>-Atividades domésticas, escolares dentro de casa, refeição, banho, brincadeiras, assistir televisão, celular, aniversários</i>	<i>Apartamento alugada em um condomínio, no bairro Águas-Claras, vizinhança não familiar</i> <i>-Atividades domésticas, refeição, dormir televisão, celular, brincar</i>	<i>Casa própria no bairro de Sete Portas/“Pela-Porco” vizinhança familiar</i> <i>-Atividades domésticas, escolares em casa, refeição, banho, brincadeiras c/crianças assistir televisão, celular, dormir</i>	<i>Apartamento próprio em condomínio Bairro Jaguaripe vizinhança não familiar</i> <i>-Atividades domésticas, escolares em casa, refeição, banho, brincadeiras, assistir televisão, celular</i>	<i>Apartamento próprio em condomínio Bairro Jaguaripe vizinhança não familiar</i> <i>-Atividades domésticas, refeição, banho, brincadeiras, assistir televisão, horário de dormir</i>
Prática educativa	<i>- Senta para comer, não pode comer em pé</i> <i>-Cuidado para não molhar de água o chão</i> <i>- Vou colocar a criança para dormir</i>	<i>- Por favor, aprende a falar baixo</i> <i>- A mãe ajudando a fazer o dever de casa</i> <i>- Se continuar, você vai ficar de castigo</i>	<i>- Vamos lavar as mãos, é hora de comer.</i> <i>-Não pode fazer isso!</i> <i>- É hora de dormir agora</i>	<i>-Você só tem 10 minutos de com o celular e depois vai tomar banho.</i> <i>- É assim que tem que fazer, senão você não vai conseguir</i> <i>- Pare, pelo amor de Deus!</i>	<i>- Por favor, tira seus brinquedos e coloca todos na caixa</i> <i>- Cadê sua atividade da escola da manhã? Vamos fazer?</i> <i>- Vai fazer xixi antes de dormir</i>

Dinâmica de aprender	- Ritmo de sono - Dormir com o nenê para ele dormir cedo e rápido	-Vamos brincar no parquinho? - Você deve aprender a fazer isso. -É melhor fazer assim	- O que você fez hoje na escola? - Seu pai não te mostrou como fazer? vai lá pedir a ele	- Tira seus sapatos e coloca no cesto -É assim que se faz?	-Peça perdão a seu irmão - Já falei para colocar as roupas sujas no cesto
Transferências afetivas	-Quem ama, cuida! -Carinho e colo para o bebê. --- -Canta e conversa com o bebê para suscitar o sorriso	-Puxa vida, você derramou água no tapete! Agora fiquei triste - Parabéns, você conseguiu! Você já sabe fazer, filho!	-Não chore, vamos comprar um outro a amanhã. -Te amo, meu nenê! Vamos procurar outro! Certo?	-Dá um carinho a mamãe! -Não bate no seu irmão, mamãe não está contente contigo -Se não gostou, fala com seu pai	-Se você faz isso, mamãe vai ficar triste. - O que aconteceu você, está chorando?
Redes de apoio	- Amor, você pode a colocar a criança para dormir enquanto vou comer alguma coisa? Veja isso com seu pai	Vou chamar minha irmã para ver se ela vem aqui, amanhã ficar com a J porque tenho um médico.	-Tia, você pode acompanhar na creche por favor? -Quando voltar do trabalho hoje, pode colocar as roupas na máquina para lavar	-A professora de G ligou para dizer que ele teve um problema com uma coleguinha -Temos reunião do condomínio para ver a questão do parquinho -Amor, é bom pensar durante as férias de inscrever os meninos na catequese	-Mãe, você prepara o lanche das crianças, por favor? Por favor, cunhado, você leva a criança para o futebol?

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

4.1.2 Análise do quadro das unidades de análise das observações participantes

A síntese deste quadro apresenta as unidades de análises que nasceram das diferentes observações feitas nas residências dos sujeitos, as quais representam cinco atos interligadas no ato de criar, educar e ensinar de cada sujeito, funcionando de maneira e quase espontânea. Foram definidas, então, como: o contexto do ambiente educativo, as práticas educativas das mães, a dinâmica de aprender dos filhos, a transferência afetiva e a rede de apoio das pessoas e instituições ao redor.

Estes atos são dinâmicos, observados, que significam, segundo o sentido original da palavra no grego antigo, *δυναμικός* (dynamikos) "força" ou "potência", derivado de *δύναμις* (dynamis), também relacionado à *δυναστεία* (dynastia), que se refere à "dominação", ao "poder" ou à "oligarquia". Logo, as dinâmicas que se manifestam nos atos se referem ao poder e à força que fazem funcionar um sistema de elementos diferentes em vista de um resultado: as dinâmicas são atos, em busca de um melhor resultado (Forrester, 2013; Salini, 2017). Há, assim como no ato educativo, forças, poderes, ativos e latentes permitindo a criação, a educação e o ensino por parte dos atores educativos.

Para cada unidade de análise descritiva da discursividade, de cada sujeito da pesquisa, realizamos uma análise subjetiva dos teóricos e, ao final, faremos a nossa própria análise enquanto pesquisador.

4.1.2.1 Contexto do ambiente

A primeira unidade de análise, o contexto do ambiente, refere-se ao local, à situação espaço-temporal e aos aspectos socioculturais e políticos da localização em que a observação ocorreu. O *contexto ambiental*, assim concebido, não se limita apenas à localização geográfica, e envolve outros aspectos sociais, políticos e psicológicos que possam influenciar o ato de criar, educar e ensinar. As residências familiares, os bairros de localização, a vizinhança e o ambiente – sejam eles silenciosos ou barulhentos, populares ou não populares, condomínios, periferias, áreas litorâneas ou o centro da cidade de Salvador da Bahia – constituíram o contexto ambiental deste estudo. Cada sujeito foi observado tendo em vista os aspectos mencionados, buscando escutar como esses atos afetam e interagem com as práticas e os desafios de mães no processo educativo de seus filhos.

4.1.2.1.1 Contexto do ambiente: Discursividade dos cinco sujeitos

Residência familiar: uma casa própria no bairro Peripiri com vizinhança familiar, de frente ao mar e à linha de trem do subúrbio rodoviária de Salvador (S1).

Residência familiar: um apartamento alugado em um condomínio “minha casa minha vida”, no bairro de Águas-claras, com vizinhança não familiar (S2).

Residência familiar: uma casa própria no bairro de Sete Portas/Pela-Porco com vizinhança familiar (S3).

Residência familiar: um apartamento próprio em condômino Bairro Jaguaripe e com vizinhança não familiar (S4 e S5).

4.1.2.1.2 Análise descritiva

A observação permitiu descobrir a localização da moradia, interpelada pelo pesquisador no sentido de que há um discurso sem palavras ditas, é um não dito que fala sobre esta localização: é o discurso do espaço de vida e do ambiente onde vivem os sujeitos da pesquisa. Estes discursos apresentam o lugar de residência familiar dos sujeitos. Os diferentes ambientes vão da zona do extrema Sul da cidade, em Peripiri, passando pela zona Central de Sete Portas e a zona do litoral norte no bairro Jaguaripe.

4.1.2.1.3 Análise subjetiva

Cabe destacar que nomeamos essa análise de subjetiva porque as subjetividades abaixo relatadas foram objeto de observação participante.

A residência familiar é o contexto onde acontece educação proporcionada pela mãe/filho: é o lar, a habitação familiar. Este é o lugar, onde a família já estabeleceu hábitos e costumes de convivência; é o ambiente da criação e educação doméstica. Envolve atividades cotidianas, próprias da casa, e é onde a mãe transmite o "saber-fazer" para um "saber-viver". Trata-se de uma "escola de vida", em que a criança experimenta, de certa forma, e aprende a viver sob a orientação da mãe e das outras pessoas que participam da sua educação. Mesmo em um bairro barulhento e inseguro, a casa familiar é vista pelas mães como o melhor local para criar e educar seus filhos. Nesse espaço, há uma cultura familiar, que educa a criança, de acordo com tradições transmitidas de geração em geração, mas que entra em constante conflito com a cultura digital, a qual interfere nas conversas, comportamentos e eventos familiares. Por exemplo, a presença da televisão e do celular, às vezes, impede que uma conversa flua, que se escute com atenção e até mesmo que haja concentração.

As diferentes atividades domésticas utilizadas pelos pais servem como práticas do processo educativo e são, portanto, essenciais. Afazeres como lavar pratos, limpar, organizar, dentre outros, são realizados em comum acordo com a mãe. Portanto, o trabalho doméstico torna-se, para muitas mães, um dispositivo educativo. Apesar dos diferentes contextos de cada sujeito, um fator digno de nota é que a casa, a residência familiar e o lar compõem o contexto físico e suprafísico da criação, educação e do ensino dos sujeitos, bem como de sua prática educativa cotidiana.

4.1.2.1.4 Análise teórica

Vários teóricos e pesquisadores estudaram as interações entre o contexto ambiente e a prática educativa. Na teoria da ecologia do desenvolvimento humano, Urie Bronfenbrenner (2011) apresenta diferentes ecossistemas de construção da pessoa humana, desde seu primeiro ambiente familiar até o ambiente sociocultural, lugar de seu crescimento cognitivo, afetivo e social. Esta teoria retoma diferentemente o pensamento do pedagogo suíço Jean Piaget (1970b), que discute acerca do ambiente educativo estimular ou não o processo de aprendizado das crianças.

Nesta perspectiva, e com mais ênfase, vários teóricos brasileiros da área da educação e da pedagogia, apresentam articulações entre realidade sócio-histórica e os processos educativos (Saviani, 2007). Desse modo, a educação realiza-se em um “chão” particular, e é impossível criar, educar e ensinar sem tomar conta deste real sociocultural. Igualmente, Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ressalta que o contexto do ambiente deveria ser um IDE COM A espaço dialógico, no qual os autores educadores devem construir e produzir conhecimento. Para ele, o ato de criar, educar e ensinar está intrinsecamente ligado ao contexto social, político e cultural dos educandos.

4.1.2.1.5 Análise do pesquisador

Sem dúvidas, que interações significativas têm uma conexão entre o contexto ambiental e a prática educativa. O espaço, o tempo e seus elementos podem facilitar ou dificultar o processo educativo. A residência familiar, sendo o primeiro espaço de criação, educação e ensino da pessoa humana, precisa ser adequada a esse processo. Nesse sentido, a prática educativa de mães pode incorporar as tarefas domésticas e atividades simples do cotidiano como dispositivos pedagógicos para desenvolver na criança a autonomia, preparando-a para os desafios futuros da vida. O “saber-viver” está intrinsecamente relacionado ao “saber-fazer” nas experiências do dia a dia, tornando a educação um processo prático e educativo. Este ambiente residencial funciona também como uma escola em que as crianças em contato com as demais do bairro e interagem em vários aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

4.1.2.2 Prática educativa

Esta unidade de análise é versada na prática educativa dos sujeitos da pesquisa. A prática educativa, ou seja, a dinâmica educacional, refere-se ao conjunto de interações, práticas e atitudes adotadas por uma mãe no processo de criação e educação dos seus filhos. Consiste, então, na maneira como a mãe orienta, ensina e acompanha a construção físico-afetiva, social e cognitiva das crianças, influenciando diretamente na formação de valores, comportamentos e competências. Essas práticas educacionais envolvem uma série de ações cotidianas, como o cuidado com a saúde e o bem-estar, a transmissão de normas sociais e culturais, o estímulo à autonomia e à aprendizagem, além do suporte emocional.

4.1.2.2.1 Prática educativa e discursividade dos cinco sujeitos

- Senta para comer, não pode comer em pé; cuidado para não molhar o chão; vou colocar a criança para dormir (S1)

- Por favor, aprende a falar baixo; a mãe ajudando a fazer o dever de casa; se continuar você vai ficar de castigo (S2)

- Vamos lavar as mãos, é hora de comer; não pode fazer isso; é hora de dormir agora (S3)

- Você só tem 10 minutos com o celular e depois vai tomar banho; é assim que tem que fazer, senão você não vai conseguir; pare, pelo amor de Deus (S4)

- Por favor, tira seus brinquedos, coloca todos na caixa; cadê suas atividades da escola da manhã, vamos fazer? vai fazer xixi antes de dormir (S5)

4.1.2.2.2 Análise descritiva

Percebe-se que os cuidados das mães com estas crianças abrangem a alimentação, o compromisso com dever de casa, o banho, a arrumação dos brinquedos e o horário de dormir, atos presentes no discurso dos sujeitos, gestos, atitudes e atos em relação aos filhos. As falas ditas têm uma forma de convite, de ordem, de sugestão, ou de pergunta e afirmação. Esta prática dos sujeitos resume-se a um cuidado para com os seus filhos, que ainda não têm maturidade para assimilar o que é dito.

4.1.2.2.3 Análise subjetiva

Este conjunto de atos gestos e atitudes da vivência cotidiana dos sujeitos da pesquisa mostra como o ato de criar, educar e ensinar está ligado à vida. As mães, de certo modo, criam, educam e ensinam o seu filho as primeiras lições de disciplina hábitos, valores, comunicar-se.

Assim, criam os seus filhos para que tenham capacidades de lidar com sua existência no mundo. A prática educativa, ou seja, a dinâmica educativa, envolve, a mãe enquanto lugar e a sua função de criar educar e ensinar.

A educação materna vai se modificando, conforme a idade de crescimento do filho. Quando bebê, a ação educativa é mais concentrada nos cuidados físicos e afetivos. A mãe, por exemplo, alimenta a sua criança, coloca-a para dormir e cuida dos afazeres pertinentes à necessidade do bebê.

Esta dinâmica educacional se expressa, tanto nas interações diretas entre mãe e filho, tanto nas regras de disciplina e relações afetivas, quanto ao ambiente que a mãe cria para favorecer a constituição da criança. Essa dinâmica nos mostra o envolvimento de mãe no ato de criar, educar e ensinar. Assim, esta dinâmica educacional pode ser mediada pelas ajudas da escola, comunidade, família e as redes de apoio, as quais cumprem sua função fundante na interação social dessas crianças.

4.1.2.2.4 Análise teórica

Um dos teóricos que estuda esta dinâmica educativa – a prática educativa da mãe – é Winnicott (2007). Pediatra e psicanalista, o autor mostra que os cuidados da primeira infância são os primeiros momentos educativos, e apresenta esta dinâmica, esta prática educacional, como “um potencial esforço construtivo” (Winnicott, 2007, p. 23). Nesse sentido, Morin (2001) concentra-se em seu estudo da educação sobre o conteúdo da prática educativa; o educador e filósofo convida e integra na prática educativa os outros saberes além dos saberes clássicos, como pedagogia e didática. Para Morin (2001), a educação deve procurar dar conta da complexidade da contemporaneidade, como afirma em sua obra “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

A educação do futuro deve ensinar uma ética da compreensão planetária. Deve mostrar que somos parte de uma mesma comunidade terrena, com um destino comum, e que a responsabilidade individual é inseparável da responsabilidade coletiva (Morin 2001, p. 79).

Esta responsabilidade com a pessoa é a busca real da prática educativa materna no ato de criar, educar e ensinar. A educação materna significa educar não apenas para sua própria vida bem como do(a) outro(a). Desse modo, a complexidade da contemporaneidade é um dos desafios a enfrentar pela educação materna.

4.1.2.2.5 Análise do pesquisador

O ato de criar, educar e ensinar de mãe acontece sem nenhuma formação prévia: não há escola de formação para mães ou pais em relação ao processo educativo. Portanto, as mães seguem o correr da vida, e tentam corresponder as necessidades de seus filhos: o real “filho” transforma o real “mãe.” A mãe integra, por meio da educação, a prática educativa por desejar que o filho aprenda. Ela é, então, aluna do seu próprio filho, por transferências afetivas, por *habitus* cultural e social e por processos antro-po-biológicos. O ato de criar, educar e ensinar da mãe prepara e deveria preparar a educação formal e a escolaridade do filho. Há, por esse ato educativo, o processo de cooperação com as instituições escolares.

4.1.2.3 Dinâmica de aprender

Esta unidade de análise apresenta a dinâmica de aprendizagem da criança, que vem como resposta à ação educativa da mãe. Nesse sentido, a dinâmica de aprendizagem refere-se à maneira como a criança absorve, processa e responde à educação, aos ensinamentos, aos comportamentos e às interações promovidos pela mãe. Portanto, consiste na capacidade humana que toda criança tem de ser “*docibilis*”²⁶, ou seja, de ser ensinável (Cencini, 2013). Tal potencial encontra-se presente no ser humano em geral e, particularmente, no ser-crianças, de maneira latente (Ornellas; Akoa, 2022). Grande parte das teorias pedagógicas embasam as suas teorias sobre esta capacidade do “infantil”, a capacidade de aprender ou “*learnability*”²⁷ própria ao ser humano, principalmente em estado de crescimento.

²⁶ “*Docibilis*”, palavra latim que vem de “*docere*” ensinar: “*docibilis*” será a capacidade de receber e de corresponder às atividades de “*docere*”, ou seja, do docente. Logo, *docibilis* será a capacidade natural ao humano ainda humana criança de ser ensinável.

²⁷ “*Learnability*”: Habilidade de aprender.

4.1.2.3.1 Dinâmica de aprendizagem discursividade dos cinco sujeitos

-Ritmo de sono; dormir com o nenê para ele dormir cedo e rápido (S1).

-Vamos brincar no parquinho? Você deve aprender a fazer isso; é melhor fazer assim (S2)

- O que você fez hoje na escola? Seu pai não te mostrou como fazer? Vai lá pedir a ele (S3).

- Tira seus sapatos e coloca no cesto; é assim que se faz? (S4)

-Peça perdão a seu irmão; já falei para colocar as roupas sujas no cesto (S 5).

4.1.2.3.2 Análise descritiva

As falas dos sujeitos nesta unidade de análise remetem a um campo lexical relacionado ao "fazer", ou seja, realizar, concretizar, fazer acontecer. O verbo "fazer" aparece pelo menos quatro vezes, ressaltando-se a atitude de realização: para aprender na prática, é necessário agir, colocar-se em movimento. Esse fazer é conduzido e facilitado pelas mães. As atividades mencionadas pelos sujeitos incluem aprender o ritmo do sono, brincar, realizar tarefas domésticas e cumprir atividades escolares.

4.1.2.3.3 Análise subjetiva

A (educ)ação proporcionada pelos sujeitos aos seus filhos perpassa numerosas ações, as quais são exemplos de como a prática educativa acontece de maneira concreta, integrada ao cotidiano e orientada para a construção da autonomia e da responsabilidade.

Frente a estas ações, as crianças são primeiramente chamadas a imitar, o que, para crianças pequenas, é quase inconsciente, uma vez que a mãe é modelo de sua vida, de modo que quase se confunda em alguns momentos com a vida dela. Ao crescer, a criança aprenderá fazendo; a criança é esta pessoa que está sendo criada, ou seja, tem nela novidades, capacidades, possibilidades latentes e reais para se transformar em adultos. Mesmo ao atingir essa fase, continua a ser capaz de aprender por causa da incompletude natural dos seres humanos.

O ser humano é sempre capaz de aprender, devido à sua idade e a fenômenos como a repetição, a imitação, os estímulos e os incentivos que vêm do exterior, as crianças aprendem mais facilmente. Essa aprendizagem não se dá, apenas, de maneira formal ou sistematizada: também ocorre por meio de experiências diárias e interações emocionais e sociais. A dinâmica de aprender se resume a uma aquisição de habilidades, valores, hábitos e comportamentos que

constituem e constroem a criança enquanto pessoa para a aquisição progressiva de uma certa medida de sua autonomia de ser sociopolítico. Aprender, para uma criança, é um processo inconsciente e depois consciente, ativo e dinâmico, baseado em experiências concretas e na interação com o mundo e as pessoas ao seu redor.

4.1.2.3.4 Análise teórica

Muitos teóricos tratam da questão do aprender das crianças. Piaget (1970a) e Vygotsky (1986) pensam que o fenômeno de aprender acontece com a criança em sua interação com o ambiente físico e sociocultural ao seu redor. Assim, o ambiente é determinante para que haja o processo educativo. Este pensamento dialoga com de Célistin Freinet (1998), que aponta que: "a educação deve partir do real e do concreto, respeitando o ritmo e a natureza da criança" (1998, p. 21). Freinet (1998) retrata a vida prática, real e concreta em relação à realidade da própria criança. Logo, se o ato educativo deve partir do real e do concreto, as atividades de casa e as tarefas domésticas correspondem para as mães e as crianças a estes momentos educativos. Freinet (1998) defende, então, que as crianças aprendem melhor por meio de atividades práticas e colaborativas, respeitando seus interesses naturais com a ajuda dos adultos. Para o autor, aprender significa apreender, ou seja, extrair de uma atividade conhecimentos teóricos ou práticas para vida. As crianças nas suas atividades cotidianas aprendem fazendo e realizando as tarefas que correspondem à sua faixa etária; de certo modo, muitas crianças se formam por meio de suas tarefas naturais diárias.

4.1.2.3.5 Análise do pesquisador

A criança é um ser “capax”²⁸, com capacidades abertas a aprender, as quais se originam de uma certa vulnerabilidade da criança. Assim, não há educação sem vulnerabilidade²⁹: para aprender, é preciso ser vulnerável em relação ao conhecimento. O fato de a criança estar no estado de construção e de crescimento permite a ela absorver consciente e inconscientemente o conhecimento e o “saber-fazer” prático para sua vida, com ajuda dos pais e, particularmente, da mãe. Ser criança significa, então, naturalmente ser aprendiz, aquele que recebe das situações da vida lições teóricas e práticas para a construção da sua pessoa física psíquica e social. A vida revela-se, então, uma grande lição, com currículos variáveis, onde a criança faz uma imersão

²⁸ “Capax”: palavra latim que se refere a um recipiente, a uma capacidade de retenção de um líquido, por exemplo.

²⁹ Vulnerabilidade no sentido de abertura aprender, uma falta do conhecimento que impulsiona um desejo do saber e conhecer.

cotidiana com a ajuda de seus pais e a rede de apoio dos familiares e dos professores. A criança é, portanto, um dos principais e essenciais autores da sua própria educação.

4.1.2.4 Transferência afetiva

As relações humanas, são marcadas pelo fenômeno de transferência, principalmente, na relação entre mãe e filho (Freud, 2017; Lacan, 1992). Logo, pode-se dizer que as transferências afetivas permeiam o processo de criar, educar e ensinar realizado pela mãe, desde o início até o fim. Referem-se ao envolvimento afetivo, às relações e às reações, bem como aos movimentos prazerosos e desprazerosos que nascem, que criam, que fazem e, por vezes, que se desfazem entre a mãe e seu filho, além das interações com outras pessoas envolvidas no processo educativo no mesmo ambiente. Os afetos exercem uma influência direta e significativa sobre o processo educativo, tanto de maneira geral, quanto de forma especial, no contexto da educação materna.

4.1.2.4.1 Transferência afetiva, discursividade dos cinco sujeitos

- Quem ama cuida; carinho e colo para o bebê; canta e conversa com o bebê para suscitar o sorriso (S1)

-Puxa vida, você derramou água no tapete! Agora fiquei triste; parabéns, você conseguiu! Você já sabe fazer filho! (S2)

-Não chore, vamos comprar um outro amanhã; te amo, meu nenê! Vamos procurar outro! Certo? (S3)

-Dá um carinho à mamãe! Não bate no seu irmão, mamãe não está contente contigo; se não gostou fala com seu pai! (S4)

-Se você faz isso mamãe, vai ficar triste; o que aconteceu, você está chorando? (S5)

4.1.2.4.2 Análise descritiva

Os discursos dos sujeitos estão baseados em um vocabulário e atitudes de afetos; o amor que suscita o cuidado, o carinho, o consolo e o sorriso diante dos choros e tristeza. Nota-se ambivalência nos afetos, no sorriso e nos choros, na alegria, nas felicitações e no chamamento de atenção sobre alguns comportamentos contrários. Por um lado, amor rima com cuidado, carinho, consolo, alegria, sorriso e abraço; por outro, a tristeza rima com choros e chamamento de atenção.

4.1.2.4.3 Análise subjetiva

A transferência, seja ela positiva ou negativa, tem um impacto direto, favorecendo ou desfavorecendo o processo de criação, educação e formação do humano, especialmente da criança (Kupfer, 2000; Ornellas, 2019). Os afetos e os sentimentos da mãe impactam de maneira direta a educação e o crescimento do filho, assim como os afetos da própria criança, também, afetam sua maneira de aprender. Elementos como a mediação do tom de voz, os olhares, sorrisos, o contato corporal e as expressões faciais fazem parte dessa dinâmica. Conceitos como o "*holding*" winnicottiano e o "berço psíquico" de Mellier ilustram, especialmente na primeira infância, esses fatores emocionais (Winnicott, 2005; Mellier, 2015). Essa dinâmica é importante para permitir a construção e o crescimento cognitivo, afetivo e social da criança, influenciando diretamente em sua capacidade de aprender e de se relacionar, criando um ambiente propício ao aprendizado e à formação da identidade da criança. Hoje, sabe-se que a falta de relação afetiva pode prejudicar a saúde neurológica e causar transtorno para a criança. Portanto, o apoio e o encorajamento, no momento de tristeza, o consolo na perda e o incentivo ajudam a construir uma autoimagem positiva, enquanto críticas excessivas podem ter um efeito oposto. Assim, observa-se claramente que os afetos na educação podem ter um impacto positivo ou negativo dependendo do tipo de afetos predominante na transferência cotidiana. No entanto, esta ambivalência dos afetos é crucial à medida que permita equilibrar, na construção dos afetos, por exemplo, ternura e firmeza, sorriso e choro, alegria e tristeza. Este equilíbrio afetivo participa do crescimento da criança.

4.1.2.4.4 Análise teórica

Vários teóricos da educação reconhecem a importância das transferências afetivas no ato de criar, educar e ensinar: os afetos são elementos fundamentais na construção e na formação da inteligência das crianças. Segundo Piaget (1977):

[...] a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização [...]. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão... O ato de inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade) (Piaget, 1977, p. 16).

O autor aponta que os afetos e os sentimentos fazem parte do processo cognitivo; não há como aprender e conhecer sem envolvimento dos afetos, os quais impactam o ato educativo

da mãe. Wallon (1968), também como psicólogo, destaca a importância dos afetos e suas funções na educação, em “A evolução psicológica da criança” (1968):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (Wallon, 1968, p. 149).

A transferência, sendo de ordem relacional, permite, por meio dos afetos, que a criança aprenda a lidar com os outros diferentes e estranhos a seu contexto familiar ou escolar. Esta relação transferencial é primeiramente estabelecida como um segredo entre a mãe e seu filho. Ana Tettamanti (2008), na obra "Mãe e Filho: Segredos de uma Relação", discute a grande complexidade da relação mãe-filho, e estuda os desafios e as singularidades dessa relação tão marcante. A autora destaca aspectos como o afeto, comunicação, limites e necessidade de equilíbrio entre proteção e autonomia. Segundo Tettamanti (2008), “a relação entre mãe e filho é única e carregada de emoções que moldam profundamente as bases de quem somos e quem seremos” (2008, p. 34). Há, portanto, uma necessidade de afetos para a educação e a construção do homem em geral.

Além disso, um dos afetos mais relacionados ao ato de criar, educar e ensinar da mãe é o amor. Içami Tiba (2002), em sua obra “Quem Ama Educa”, apresenta a educação familiar que deve ter por pano de fundo o amor, que é a base do desenvolvimento ético, afetivo e social das crianças. O teórico mostra que educar com amor não é fazer e ceder a todos aos desejos e vontades dos filhos, mas orientá-los e guiá-los com firmeza e carinho. O autor destaca: "os pais que amam verdadeiramente seus filhos não lhes dão apenas o que eles querem, mas sim o que eles realmente precisam para crescer como pessoas completas" (Tiba, 2002, p. 45). No entanto, cabe ressaltar que este amor nem sempre consiste no amor de doação e dedicação aos filhos; às vezes, é apenas uma obrigação do dever materno.

4.1.2.4.5 Análise do pesquisador

Para muitas mães, a educação não tem como base o amor, mas simplesmente os deveres maternos, como a imposição de regras por razões socioculturais e questões de práticas religiosas. Logo, o ato de criar, educar e ensinar implica vários desafios: a escolha de ter um filho na sua responsabilidade para criar e educar não pode apenas se basear em um desejo sentimental amoroso subjetivo. É necessário planejar, projetar e organizar coisas objetivas para

a criação e a educação dos filhos acontecer. Entretanto, sabe-se que, na maioria dos casos, a maternidade em si não é sempre uma escolha consciente e esclarecida da mãe. Assim, o amor materno pode ser considerado nesta perspectiva como “um mito”, retomando uma expressão do título do livro de Elisabeth Badinter (1985): “Um Amor Conquistado – o mito do amor materno”. Segundo a autora, o inconsciente sociocultural e coletivo tem forte impacto e influência na vivência da maternidade: ser mãe não é uma escolha consciente e livre, ser mãe é uma realidade histórica e sociocultural. Conseqüentemente, o ato de criar, educar e ensinar das mães também não é sempre animado pelo desejo consciente e esclarecido, mas também pelos pequenos momentos, vivências.

4.1.2.5 *Redes de apoio*

As redes de apoio consistem em um conjunto de recursos, pessoas e serviços que auxiliam a mãe criar, educar ensinar. Podem ser formais, integradas por instituições e profissionais, ou informais, formada por familiares, amigos e vizinhos.

4.1.2.5.1 Redes de apoio e discursividade dos cinco sujeitos

- Amor, você pode colocar a criança para dormir enquanto vou comer alguma coisa.? Veja isso com seu pai (S1).

- Vou chamar minha irmã para ver se ela vem aqui amanhã ficar com a J porque tenho um médico (S2).

- Tia, você pode acompanhar S3 na creche por favor? Amor, quando voltar do trabalho hoje, pode colocar as roupas na máquina para lavar. (S3)

- A professora de G ligou para dizer que ele teve um problema com uma coleguinha; temos reunião do condomínio para ver a questão do parquinho; amor, é bom pensar durante as férias de inscrever os meninos na catequese. (S4)

- Mãe, você prepara o lanche das crianças, por favor; por favor, cunhado, você leva a criança para o futebol (S5).

4.1.2.5.2 Análise descritiva

Percebe-se, que estas falas dos sujeitos da pesquisa são dirigidas a outras pessoas. Por exemplo, o sujeito S1 fala com seu esposo e convida sua criança a interagir com ele; já o sujeito S2 conversa com seu esposo e pede ajuda a sua irmã. O sujeito S3 se dirige a sua tia para levar a criança na creche, e fala a seu esposo para que a ajude a lavar roupas. Em seguida, o Sujeito

S4 menciona a professora da escola do filho e a reunião do condomínio, lembrando ao esposo para que inscreva as crianças na catequese. Finalmente, o sujeito S5 dirige-se a sua mãe para que ajude a fazer o lanche das crianças, pedindo ao cunhado ajuda para levar o filho ao clube de futebol. Estão presentes, nesta discursividade, familiares (esposo e companheiro, mãe, tia, irmã e cunhado), instituições (creche, escola, condomínio, clube esportivo, igreja, hospital/clínica) e profissionais (professora, médico, catequista).

4.1.2.5.3 Análise subjetiva

As redes de apoio ao processo educativo, oferecidos à mãe com vista a contribuir com o ato de criar, educar e ensinar, são enlaçadas por um tecido de pessoas familiares e profissionais de serviços domésticos e de algumas instituições. Nota-se que a existência dessas redes de apoio é uma necessidade para muitas mães: elas não apenas aprendem ao criar, educar e ensinar, mas também precisam aprender com outras pessoas do seu contexto sociocultural. Além disso, é fundamental que recebam certos serviços de apoio de pessoas próximas ou instituições. O apoio que as instituições oferecem à mãe em sua função educativa pode ser classificado em duas categorias: rede formal e rede informal.

Nesse sentido, a rede formal refere-se às instituições públicas ou privadas, como creches, escolas, associações de bairro ou condomínio, clubes esportivos, Organizações não Governamentais (ONG) e instituições religiosas, como igrejas ou grupos religiosos, que se preocupam com a educação materna, oferecendo conferências para mães e catequese para as crianças.

A rede informal, por sua vez, é composta pelo pai (quando presente), pelos familiares (avós, tias, irmãos, tios, sobrinhos, primos), além de alguns vizinhos e amigos os quais, por convivência, já fazem parte dessa grande família do bairro ou condomínio. Assim, compreendemos, com Lúcia Moreira, que as relações familiares ultrapassam o aspecto biológico, englobando também as relações de convivência social (Moreira, 2010, 2011, 2016). Essa ajuda externa proporciona à mãe um alívio físico e mental, evidenciando que a maternidade não é uma função fácil e nem sempre agradável. Diante do processo educativo dos filhos, a mãe é chamada para enfrentar diversos desafios, o que torna o apoio imprescindível.

4.1.2.5.4 Análise teórica

Numerosos teóricos se consagraram ao estudo das redes de apoio ao processo educativo e, especificamente, a prática educativa da mãe. Urie Bronfenbrenner (1996), na Teoria

Bioecológica do Desenvolvimento Humano, discute o microsistema (família, familiares e parentes); por meio de interações constantes entre crianças e demais indivíduos, o teórico enfatiza que “a interação da criança com diferentes contextos sociais promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, destacando a importância da família ampliada e de outras formas de apoio” (Bronfenbrenner, 1996, p. 57). Ademais, Winnicott (2006), em “A Família e o Desenvolvimento Individual”, afirma que: “a mãe necessita de um suporte externo que a auxilie a lidar com as demandas emocionais e práticas de ser a primeira figura de referência da criança” (Winnicott, 2006, p. 45).

No contexto brasileiro, Minayo (2004) destaca o suporte necessitado pelas mães de familiares, vizinhos e instituições pelo frentamento dos desafios do processo educativo de seus filhos. Este apoio é crucial para um melhor estado de saúde mental, física e social das mães em suas práticas educativas. Nessa esteira, a pesquisadora ressalta que: “as redes de apoio social são instrumentos indispensáveis para fortalecer as mulheres em seu papel educativo, especialmente diante de dificuldades econômicas e emocionais.” (Minayo, 2004, p. 82). Zelinda Matos (2013), de mesmo modo, propõe reduzir a sobrecarga das mães e promover um ambiente saudável para crianças, ao dizer que: “a rede de apoio deve incluir iniciativas institucionais que ofereçam suporte psicológico, pedagógico e social às mães e seus filhos” (Matos, 2013, p. 120). Por fim, Içami Tiba (2006) insiste sobre estas redes de apoio, mostrando que a educação necessita de uma corresponsabilidade das demais pessoas e instituições. A responsabilidade da educação das crianças – o futuro da sociedade – deve preocupar a todos. O educador evidencia que “a educação de uma criança não é responsabilidade exclusiva da mãe, mas de uma rede que compartilha valores, limites e experiências de vida.” (Tiba, 2006, p. 104). A educação é, então, vista como um dever e compromisso sociopolítico: a sociedade deve educar seus cidadãos!

4.1.2.5.5 Análise do pesquisador

A rede de apoio, no ato de criar, educar e ensinar, é uma rede de base antropológica, ou seja, humana. O significante “rede” usado tem como significado “relação”³⁰, o que implica relativos, os quais são interdependentes uns dos outros. A vida humana requer uma vida de relações e interrelações; os seres humanos são radicalmente interligados por vários tipos de relações de dependências e interdependências, as quais clamam por uma certa organização e

³⁰ Relação aqui refere-se às realidades correlativas e entrelaçadas com sentido de relação de troca.

regulação. A rede de apoio educativo, buscada pelas mães destes estudos, revela que é difícil educar sozinho: a educação escolar de uma criança depende da sua educação familiar, e a educação familiar depende de uma rede de apoio dos familiares e das instituições. Dessa forma, a educação, em sua prática, é uma rede. Como aponta Manuel Castells (1999), em “A Sociedade em Rede”, “[...] a lógica em rede altera significativamente os processos de produção, experiência, poder e cultura, transformando as práticas sociais de forma global” (Castells, 1999, p. 502). Se a educação demanda mudanças significativa em sua prática, é preciso cultivar redes entre as etapas e sectores educativos.

4.1.2.6 Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo observação participante

Após a aplicação desse primeiro dispositivo de observação participante, a concepção do criar, educar e ensinar está ancorada em representações sociais da mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea, no:

- a) Ambiente: residência, sendo a casa espaço fundamental da criação, educação e transmissão de saberes da mãe para o filho;
- b) Prática educativa ou dinâmica educativa fundada nos cuidados cotidianos com filho;
- c) Dinâmica de aprender da criança. Os filhos aprendem a fazer por meio de rituais de preparação, como ir para a escola e dormir;
- d) Transferência afetiva: zelo afetivo, quem ama cuida! Firmeza e ternura na expressão, sorrisos, prantos e consolação: nota-se uma ambivalência na vivência afetiva;
- e) Redes de apoio: destacam-se as funções do pai, irmãs, mãe e demais familiares. Como instituições, ressaltam-se a escola, o hospital ou a clínica, a igreja; já profissionais, existem os professores, médicos, catequistas.

Passemos pela análise do segundo dispositivo da nossa pesquisa: as (entre)vistas com os sujeitos-mães.

4.2 ANÁLISE DISCURSIVA DAS (ENTRE)VISTAS

Nosso segundo dispositivo de pesquisa de campo foi a realização de entrevistas com as mães participantes, passando, então, de um dispositivo menos formal para um mais estruturado. Diante desse cenário, as entrevistas foram preparadas com questões orientadas, e as mães foram previamente informadas de que o tema das questões seria sobre suas práticas educativas. As entrevistas ocorreram num formato face a face, em uma comunicação atuante com o pesquisador e o sujeito. As mães foram convidadas conforme o previsto, e agendamos com elas um momento para responder às quatro perguntas. As entrevistas ocorreram em dias e locais diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada participante e o ambiente que julgavam mais adequado. Desse modo, algumas foram realizadas nas residências das mães, outras em locais variados.

Assim como em qualquer outra forma de fala, a entrevista faz parte de um ato de comunicação. No lugar de entrevistador, ocupamos uma posição de receptividade ativa, ou seja, além de receber as falas, realizamos a escuta ativa sobre o processo de educação dos filhos. Isso significa que houve uma atenção ao que estava sendo dito e ao que se encontra além das falas expressas por cada sujeito. Nessa escuta, buscamos captar os significados e significantes, afetos não verbalizados e o que as mães tinham.

Todas as falas das mães, sujeitos da pesquisa, foram escutadas e, posteriormente, gravadas e transcritas para análise. Para a análise, estabelecemos o seguinte processo: primeiro, apresentaremos o discurso dos sujeitos; em seguida, faremos uma análise descritiva; então, realizamos uma escuta descritiva desse discurso, teorizando com o auxílio de autores; e, por fim, concluiremos a análise com nosso próprio discurso do pesquisador. Com base nessa análise, emergiram achados e descobertas relacionados ao objeto da pesquisa.

4.2.1 Unidade de análise

Na pesquisa científica, em várias situações surgem discursividades que se repetem em diferentes momentos, o que permite ao pesquisador pensar o que existe por trás da fala do sujeito, ou seja, o não dito. As unidades de análise permitem, assim, identificar informações relevantes em relação ao objeto de estudo, proporcionando coesão e estruturação da pesquisa (Pêcheux, 1990).

Conforme salienta Pêcheux (2009), podemos pensar que, as entrevistas com as mães, emergiram, tanto o dito, quanto o não dito; informações relevantes para apreender e identificar

elementos discursivos pertinente ao objeto. As unidades de análise que surgiram do discurso dos sujeitos permitiram identificar construções recorrentes nascidas das falas dos sujeitos:

- a) Desafios na educação;
- b) Finalidade da educação;
- c) Prática educativa;
- d) Religiosidade na educação;
- e) Conceito de educar;

Destarte, cada um deste elementos da discursividade das mães foi objeto de análise do ponto de vista da descrição, análise, teorização e conceituação do pesquisador.

4.2.1.1 Desafio na educação

Quase todas as cinco mães, cada uma à sua maneira, falaram dos desafios na educação e nas suas práticas educativas.

4.2.1.1.1 Desafios na educação e discursos dos sujeitos

“Um outro ponto importante são os meios de comunicação, que entram na vida das crianças desde cedo. Convivemos com o mundo da internet, que mostra a elas implícita e mesmo explicitamente coisas sem valores e sem necessidades, que eu mesma nunca vi quando tinha essa idade. Mesmo moldando, proibindo, não consigo ter o controle. O que é certo não é mais certo, então isso é uma tarefa muito difícil para o meu contexto hoje” (S1).

“Hoje em dia está complicado que está tudo tão normal. O que é mais difícil no meu ponto de vista é fazê-los entender que no mundo onde tudo está permitido... nem tudo nos convém. Outra coisa é o dinheiro, um salário mínimo com mais de um filho é quase nada. Difícil é ensinar para meus filhos que não podemos comprar tudo que queremos e temos que ser gratos pelo que temos. E, também, duas coisas muito difíceis a administrar na educação de meus filhos: é em relação às drogas lícitas e ilícitas que está tudo com tão fácil acesso hoje em dia. E em relação ao respeito de seus corpos como algo sagrado, o mundo é tão promíscuo, o acesso aos conteúdos adultos é fácil com Tik Tok e as outras coisas tudo é piada.... meu Deus!” (S 2).

“Nossos filhos passam a maior parte do dia nas escolas, local onde infelizmente não é permitido vínculo religioso, muitas vezes sinto que estou sozinha nessa caminhada” (S4).

“Ter sempre o respeito do filho é um desafio grande. Em muitos momentos me torna uma mãe “chata” devido as regras e limites criadas considerando a liberdade no meio em que vivemos” (S 5).

4.2.1.1.2 Análise descritiva

Ao serem questionadas sobre os desafios enfrentados na educação e na prática educativa, as mães, cada uma do seu modo respondeu com falas relevantes sobre os diferentes desafios. Cada uma delas apresentou o que mais as colocava em situações de conflito em relação à educação dos filhos e à sua prática. A convivência com a internet, redes sociais e as TIC foi um fator relevante encontrado.

4.2.1.1.3 Escuta analítica

Do discurso das mães, emergem vários tipos de desafios relacionados às condições e ao contexto educativo, assim como aos métodos e conteúdo das práticas educativas. Desse modo, o sujeito destaca o contexto sociocultural no qual a educação acontece, ressaltando a presença da internet, do mundo digital e das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e seu impacto. Em certa medida as mães precisam lidar com esse desafio, muitas vezes, sem preparação prévia para o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos. Vale ressaltar que esse uso não se restringe apenas às distrações, mas se tornou essencial para o próprio estudo, especialmente, após o período pandêmico, que intensificou o uso das TIC nas instituições escolares. O Sujeito 1, por exemplo, relata a dificuldade de controlar o tempo de uso desses dispositivos, o que assume ser esse problema que pode causar danos na vida das crianças.

O Sujeito 2 aborda questões sociais importantes, como as condições econômicas e a exposição das crianças aos problemas como drogas, álcool e promiscuidade. As crianças, hoje, enfrentam essas questões, e as mães, mais do que nunca, precisam estar atentas. Se, em muitos casos, as esquinas e os becos onde as crianças brincam se tornam locais de contato com essas substâncias ilícitas, as escolas, por exemplo, também podem ser ambientes onde adolescentes têm seus primeiros contatos com tais percalços.

Outro desafio enfrentado pelas mães é o crescimento das crianças, especialmente com a chegada da adolescência. Muitas mães mencionam essa fase de mudanças físicas, psíquicas e atitudinais. Esses desafios fazem surgir o desafio afetivo, ou seja, a transferência afetiva entre mãe e filhos em processo de criação e educação. Lidar com a tristeza, alegria, ansiedade e conflitos entre mãe e sua criança não é sempre fácil. Diante desses obstáculos, as mães lutam diariamente para manter a atenção na educação dos filhos, encontrando soluções dentro de si mesmas para lidar com as dificuldades cotidianas. Nesse sentido, uma parcela de mães, em suas práticas educativas, demonstram ser fontes e recursos valiosos de inspiração para a escola abrir

suas portas para as mães socializarem suas práticas educativas. Trocas necessárias em que o empenho e o teórico podem se encontrar com vistas ao estudo dos desafios da educação.

4.2.1.1.4 Discurso teórico

Bourdieu (2011, 2014), em suas teorias sobre capital cultural e *habitus*, ajuda a entender os desafios enfrentados pelas mães, especialmente, no contexto da educação de seus filhos. O teórico ressalta como as condições sociais e culturais em que a mãe está inserida afetam a maneira como ela educa os filhos, bem como as dificuldades que enfrenta para transmitir capital cultural. As mães, por diversas vezes, têm de lidar com a disparidade entre suas próprias experiências educacionais e as expectativas sociais e escolares colocadas sobre seus filhos. O Sujeito 1, por exemplo, encontra-se em um dilema: “*o que é certo não é mais certo, então isso é uma tarefa muito difícil para o meu contexto hoje*” (S 1). Ela ensina coisas que, segundo ela, são certas, mas que, de acordo com o capital cultural e a cultura digital atuais, não são mais consideradas dessa forma.

Nessa escuta, os desafios, apesar de representarem dificuldades, também são oportunidades para as mães, também, aprenderem lições. Diante dessas situações, a mãe se torna aprendiz da sua própria função materna em relação à educação. A teoria da "mãe suficientemente boa", de Winnicott (2012), não é inata. Trata-se de um desenvolvimento constante da própria mãe diante das questões relacionadas aos cuidados que deve prestar ao filho. Cabe destacar que a mãe consegue, de maneira adequada, atender às necessidades afetivas. Segundo Winnicott (2012), a mãe passa por fases nas quais, a princípio, adapta-se completamente às necessidades do bebê, permitindo gradualmente que ele experimente frustrações controladas, promovendo sua construção afetiva. O autor enfatiza o impasse de equilibrar essas demandas e a importância do "*holding*" – o suporte afetivo oferecido pela mãe – e do "*handling*" – a sustentação da vida biológica do bebê.

Portanto, a "mãe suficientemente boa" é uma mãe comum, dedicada aos cuidados cotidianos tais como alimentar, acalantar/ninar, proteger, orientar, ou seja, criar seus filhos. Ela não é nem dura, mesmo sendo firme, nem permissiva, embora tenha ternura em seus cuidados na sua prática educativa. Essa mãe "comum" e "suficientemente boa" cresce em suas virtudes maternas a cada nova maternidade.

4.2.1.1.5 Discurso do pesquisador

Diante dos desafios que as mães enfrentam no processo de educação dos filhos, pode-se afirmar que a maternidade não se resume ao "maternalismo". Logo, falar da função da maternidade na educação é voltar à realidade cotidiana de mães em suas práticas educativas, as quais tentam fazer avançar a relação do filho com a mãe e, conseqüentemente, a vida social (Freire, 1979). A educação materna é, portanto, a base das bases entre as diferentes camadas e esferas de educação.

Nesse contexto, a educação materna pode ser uma fonte de transformação de certos padrões sociais, inspirando novos paradigmas educativos e consolidando práticas pedagógicas inspiradores para uma educação referente. Para isso, é essencial criar políticas de sustentabilidade, que valorizem a maternidade em sua função de criação e educação. Se uma sociedade realmente se transforma pela educação, é preciso que ofereça apoio à primeira forma de educação que o ser humano recebe: a educação materna.

4.2.1.2 Finalidade da educação

Esta unidade de análise se destaca na fala dos sujeitos, e fala do motivo profundo, do sentido e “do em vista de que”, fatores que fundamentam a atividade educacional das mães.

4.2.1.2.1 Finalidade da educação discursos dos sujeitos

“O motivo profundo, o sentido da educação que dou é que meu filho entenda o verdadeiro caminho do bem; que ele se torne um homem digno com valores éticos. Alguém que ame e tenha respeito para com o próximo, e que faça somente o que gostaria que fizesse com ele. Esse é o meu real motivo. Eu quero que meu filho cresça. É verdade que o amor que tenho por ele está por trás de tudo isso” (S1).

“Sentido da criação e educação é amor. Porque amo meus filhos quero que eles sejam educados, honestos, verdadeiros. E só com a educação de casa que uma criança aprende certos valores que ele leva para sua vida. Educo com a finalidade de que, quando crescerem se tornem homens e mulheres de bem. Que eles sejam prósperos, fortes, seguros e felizes. E desejo colher os frutos de um trabalho duro e cansativo que com prazer, estou tendo hoje. Quero ter a certeza de o que eles tiveram o apoio que precisarão e as oportunidades que não tive. Quero ajudá-los a escrever uma nova história” (S2).

“Educar é um ato de amor, paciência e principalmente doação” (S 4).

“Crio e educo meu filho por amor. Entendo que o amor e a doação são de extrema importância neste processo. Educo com valores com os quais foi criada e educada” (S 5).

4.2.1.2.2 Análise descritiva

Em suas discursividades, as mães destacam a finalidade do ato e da prática educativa, falando sobre o "motivo profundo", o "sentido" da educação, o "em vista de que" e o "para quê" educam seus filhos. Distinguem, assim, motivos mais concretos de crescimento físico e psíquico, além da formação crítica em seu lugar na sociedade baseado em valores éticos, sociais, culturais e políticos. Na aplicação dos dispositivos pode perceber que a preocupação com a educação é para que os filhos, sejam bem integrados na sociedade, sejam pessoas estudiosas e trabalhem para ter uma boa profissão.

4.2.1.2.3 Escuta analítica

O discurso das mães sobre a finalidade de sua prática educativa está fortemente enraizado em suas próprias experiências de vida. Muitas vezes, elas buscam repetir o que funcionou em suas próprias trajetórias ou evitar a repetição de erros que vivenciaram. Destarte, a finalidade do ato educativo para essas mães é que seus filhos sejam melhores do que elas mesmas foram. O Sujeito 2, por exemplo, destaca o desejo de que seus filhos não repitam os mesmos erros cometidos por ela.

Nesse sentido, a finalidade do ato educativo das mães não se limita ao conhecimento formal, mas à vida em si. Esses sujeitos educam para transmitir informações e, principalmente, para ensinar os filhos a viverem, com o objetivo de avançarem enquanto pessoas e saibam o que querem fazer da vida. Para elas, não há um currículo específico para tal fim, além da própria experiência cotidiana. Desse modo, a palavra "valor" aparece frequentemente em seus discursos, revelando a coragem e determinação para os filhos.

A educação materna contemporânea ultrapassa o cuidado básico e a satisfação das necessidades básicas: almeja-se promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos afetivos, sociais, éticos e culturais. Percebemos que o objetivo é formar pessoas autônomas, críticas e socialmente responsáveis, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. Uma parcela de mães diz ser preocupante preparar os filhos para se tornarem cidadãos conscientes, integrados e dotados de valores que os ajudem a viver de maneira ética, em uma conjuntura diversa, cultural e tecnologicamente. Portanto, a educação materna dos sujeitos em geral não se restringe apenas ao bem-estar imediato das crianças, ela abrange sua construção de pessoas políticas e sociais engajadas, preparando-as para enfrentar as complexidades da vida moderna.

4.2.1.2.4 Discurso teórico

A finalidade da educação materna é a qualidade de vida do próprio filho e, conseqüentemente, a sociedade em que ele será inserido. Ressalta-se que viver não é uma teoria: é um movimento prático que requer uma formação prática, uma transmissão do “saber viver”, a qual se dá por meio dos diversos cuidados da mãe, que preparam o filho para enfrentar o contexto e seus desafios, e por meio de um ensinamento prático de como realizar a educação.

Diante desse cenário, Bourdieu e Passeron (1975), em “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, destacam que a mãe desempenha um papel essencial na transmissão de valores e hábitos que influenciam as chances de sucesso social e escolar das crianças. A maternidade é vista como uma prática educativa que perpetua e medeia a integração social dos filhos. Similarmente, Montessori (2024) segue essa perspectiva ao mostrar que a mãe, enquanto educadora, deve ser a primeira facilitadora da autonomia e curiosidade da criança. Ademais, Edgar Morin (2015), com sua vasta experiência em educação, reflete sobre o ato de educar como “ensinar a viver”.

4.2.1.2.5 Discurso do pesquisador

Essa unidade de análise acerca da finalidade da educação materna nos leva a reconsiderar o sentido primordial do ato educativo. Perguntamos, então: qual é o seu propósito essencial? Diante das mães, mostra-nos que a educação está fundamentada, no afeto, e tem como fim a vida. Logo, o ato educativo visa ensinar as crianças a viverem e a crescerem em suas maneiras de interagir e se posicionar no contexto social, lutando para preservar uma vida mais humana. O conhecimento adquirido nos currículos escolares não deve ter outra finalidade senão melhorar a vida do ser humano e da sociedade.

Dessa maneira, uma instituição educativa que produz conhecimento sem essa perspectiva está desviada do propósito real da educação, a qual, enquanto ato antropológico, não tem outro fim senão a própria ascensão do ser humano. A educação deve “tornar o humano mais humano”, parafraseando o título do livro do psicólogo e educador americano Urie Bronfenbrenner (2011). A mãe, em sua prática educativa, realiza esse ato humanizador e emancipador do homem.

4.2.1.3 Prática educativa

Esta unidade de análise versa sobre a maneira concreta que as mães realizam a educação dos filhos. As cinco mães relataram como elas realizam este ato educativo.

4.2.1.3.1 Prática educativa, discursos dos sujeitos

“Eu passo o que eu aprendi com os meus antepassados, os meus avós sempre foram a minha referência, do que viver, então essas regras que eu aprendi eu passo para o meu filho, são regras normais da vida. O que é certo é certo, e errado é errado, eu passo, repasso o que eu aprendi e eu sigo os meus valores, os valores dos meus avós que não tiveram estudo. Mas aprenderam muitos valores por causa da religião na época. Mas tiveram uma vida de sacrifício e de muito trabalho. A honestidade, respeito, e o nome a zelar eram uma das coisas que eles sempre passaram pra mim que eu passo para meu filho. Os valores da vida nem sempre vêm dos estudos; às vezes, os estudos até atrapalham muito as crianças porque não correspondem ao que ensinamos em casa” (S 1).

“No caso das menores eu brinco, canto, danço bastante para realizarem as atividades, sem muita briga. Às vezes eu sou incisiva e falo sério para obter um resultado imediato. Já com os mais velhos eu converso muito com eles. E mostro os meus erros e acertos. Me uso como exemplo muitas vezes, sobre o que não devem repetir na vida deles: Como ter filhos fora do casamento, deixar os estudos. E uso a correção tirando acesso deles as coisas que gostam de fazer. (usar o celular, frequentar o karatê, jogar bola e etc...) Tenho a consciência de que não devo bater neles, tem horas que por não saber mais o que fazer, ou não conseguir me controlar eu ainda uso a coleção física com o cinto, chinelo ou palmada” (S 2).

“[...] estou neste momento com meu filho hospitalizado. Não tem como responder as suas perguntas. Isso importa muito e é também educativo para ele e para mim” (S 3).³¹

“Muito diálogo, acredito que através da conversa, do diálogo, sempre com muito amor e muita paciência, conseguiremos ajudar nossos filhos a crescerem no amor ao próximo e principalmente no amor à Deus” (S 4).

Educo com amor e doação. Difícil sempre estar na altura disso. Entendo que preciso de mais tempo para acompanhar concretamente e percebo as mudanças que acontecem em meu filho preciso sempre estar atenta para apoiá-lo neste processo de crescimento (S 5).

³¹ Durante o período das entrevistas individuais, o bebê do sujeito 3 teve um problema sério de saúde. Enviei uma mensagem para confirmar o momento em que faríamos a entrevista. Ela respondeu com uma frase que incorporei às entrevistas como parte de sua participação. Depois que recebeu alta, fui visitar ela com o filho. Ela pediu desculpa de não poder naquele momento estar disponível, e permitiu que colasse a mensagem dela como a parte de sua entrevista dela. “Educação para uma mãe é também, e talvez primeiramente, cuidar.” Essa mãe mostrou que o processo educativo depende de um cuidado profundo, inclusive com a saúde do educando, o qual também é uma escola, um momento de aprendizado.

4.2.1.3.2 Análise descritiva

Essa unidade de análise revela como os sujeitos educam seus filhos: a resposta à pergunta “como?” é sempre descritiva e requer mais detalhes na explicação. As mães fornecem elucidações sobre seus “métodos” de educação e suas “técnicas” educativas. Com vistas a serem boas educadoras, elas (re)transmitem, em primeiro lugar, o que aprenderam da forma como foram educadas por seus próprios pais. Há uma certa continuidade, uma tradição na educação, muitas vezes profundamente enraizada na religião.

Em certa medida, algumas mães brincam com seus filhos e participam ativamente de suas atividades, criando oportunidades para diálogos constantes. Incentivam, também, a participação dos filhos em atividades esportivas, como karatê e futebol. Além disso, há o momento da correção, especialmente em questões relacionadas à disciplina. Essas maneiras de educar por assim dizer, são vividas de forma diferenciada fundamentada no afeto materno com paciência e compreensão, e ainda outras dedicações e sacrifícios.

4.2.1.3.3 Escuta analítica

A prática educativa das mães, em muitos casos, está ancorada na tradição ou inspirada no que foi transmitido por seus pais, avós ou outras figuras de referência. Para elas, é importante (re)transmitir o que foi recebido, e o que, muitas vezes, foi herdado vem de uma tradição religiosa, que pode atuar como um paliativo para a falta de escolarização formal. O Sujeito 1 afirma, por exemplo, que *"os valores da vida nem sempre vêm dos estudos; às vezes, os estudos até atrapalham muito as crianças porque não correspondem ao que ensinamos em casa"*. Essa crítica à educação formal contemporânea exige que as mães se envolvam ainda mais no processo educativo de seus filhos.

Participar das atividades dos filhos, brincar, conversar, dialogar e estar sempre atentas são atitudes fundamentais que, envoltas no afeto paciência, sacrifício materno, são essenciais para a educação. Essa participação ativa de algumas mães, também, permite estabelecer limites e corrigir quando necessário: a questão da disciplina e da (in)disciplina começa em casa. É necessária uma correção, parte integrante do processo educativo: uma educação sem correção é uma (des)orientação. Certas mães corrigem e devem continuar a fazê-lo quando necessário, sempre proporcionalmente à faixa etária da criança para evitar todo tipo de violência verbal ou física. A escuta educativa carece, então, de uma constante presença da mãe.

4.2.1.3.4 Discurso teórico

Teoricamente, esta unidade de análise nos coloca diante da questão dos métodos educativos e das formas de educação, bem como das questões pedagógicas e didáticas, em torno das quais giram temas como conteúdo, (in)disciplina e correção. Além disso, são abordadas questões relacionadas à transferência afetiva entre quem educa e o educado. Nessa perspectiva, surge o questionamento: as mães, em sua prática educativa, têm um método educativo? Uma forma de educação ou uma pedagogia?

Se considerarmos pedagogia como uma epistemologia, uma ciência autônoma com princípios e métodos próprios, seria difícil afirmar que há uma pedagogia sistematizada na educação materna. Isso ocorre porque, de fato, não há uma cientificidade formal na maneira com que as mães educam. No entanto, se a pedagogia for entendida no sentido original grego do termo *παιδαγωγός* (*paidagôgós*), que significa "aquele que conduz a criança no caminho", então podemos dizer que as mães têm uma “pedagogia”. São elas quem acompanham a criança na escola da vida. Segundo Houssaye (2015), a existência de uma “relação pedagógica” é indicativa da presença de uma pedagogia. Essa relação é baseada no tripé pedagógico composto pelo par “educador e educando”. Tal “pedagogia” pode ser considerada ativa porque coloca a criança como centro da prática educativa, em vista da aquisição da autonomia, e pode ser qualificada de “pedagogia do amor”, retomando o título do livro de Gabriel Chalita (2005).

Essa autonomia exige da criança uma disciplina própria. Para isso, a mãe estabelece limites e realiza correções, orientando a criança quando surge a (in)disciplina (Tiba, 2006b; Oliveira, 2024). A correção em casos de (in)disciplina é uma necessidade no processo educativo em geral, e, especialmente, na criação e educação materna. No entanto, o envolvimento afetivo de mães pode, em algumas situações, acarretar reações inadequadas ao lidar com a correção e a (in)disciplina. É preciso corrigir, mas a correção deve ser sempre proporcional à idade da criança. Por isso, recorrer às transferências afetivas – e esse manejo – é necessário para a construção do saber. O amor é, para as mães, a principal motivação no processo educativo de seus filhos.

A mãe e seu lugar precisam de um tempo presente no processo educativo do filho, pois é esse "lugar" de mãe que define a função materna. Essa função, no entanto, pode ser exercida por qualquer pessoa que tenha sido previamente afetada pelo desejo de ter um filho, pela compaixão que permita acolher uma criança, mesmo que não seja biologicamente sua.

4.2.1.3.5 Discurso do pesquisador

O Sujeito 1 afirma algo que merece reflexão e atenção: "*os valores da vida nem sempre vêm dos estudos; às vezes, a escuta mostra o aluno no "modus vivende"* (S 1), que não correspondem ao que se ensina em casa. Os currículos escolares estão prenhes de "conhecimentos", mas carecem de "saberes", os quais se relacionam à sabedoria de vida e à prática transformadora da existência para aqueles que o aplicam. Essa transmissão de sabedoria é fundamental para as mães, cujo objetivo na educação é preparar as crianças para a vida, e não apenas para a obtenção de um diploma.

Dessa forma, percebo no campo empírico que mães transmitem competências para viver. A educação deve ensinar a viver, o que envolve não apenas o aprendizado de conhecimento, mas também o desenvolvimento de uma sabedoria prática. Na cultura indígena e africana, por exemplo, viver não é algo que se improvisa; os ritos iniciáticos de passagem ajudam a compreender essa realidade. A vida exige aprendizado justamente por ser vida.

4.2.1.4 Religiosidade na educação

Os campos lexical e semântico da religiosidade estão presentes nas narrativas das mães entrevistadas.

4.2.1.4.1 A religiosidade, discursos dos sujeitos

Aprendi com meus antepassados o respeito aos outros e às coisas certas que vem de Deus. E que temos que mostrar o certo e o errado conforme a minha educação cristã e levar o caminho das coisas certas porque o mundo ensina o contrário a maior parte do tempo (S 1).

Motivo profundo, acredito que a educação sobretudo da mãe é assim como um chamado de Deus. É como uma missão divina dos pais e sobretudo da mãe (S 2).

Nossos filhos passam a maior parte do dia nas escolas, local onde infelizmente não é permite vínculo religioso, muitas vezes sinto que estou sozinha nessa caminhada. Se eu quero meus filhos seguindo o caminho de Deus, que aprendi dos meus pais. Preciso fazer isso em casa (S 4).

Educo meu filho de acordo com princípios cristãos que também aprendi dos meus pais (S 5).

4.2.1.4.2 Análise descritiva

Os sujeitos desta pesquisa educam os filhos, de acordo com os princípios recebidos de seus pais e antepassados, princípios religiosos, especialmente, cristãos ou seja baseado sobre a educação religiosa cristã: eles veem a educação como uma missão divina e esperam que as instituições escolares integrem esse aspecto em seus currículos.

4.2.1.4.3 Escuta analítica

A referência das mães aos princípios religiosos em sua discursividade é, por vezes, cultural, e a educação dos seus filhos segue uma linha tradicional. As mães, nascidas em famílias com práticas religiosas, tendem a educar e a ensinar seus filhos, de acordo com esses valores. No entanto, a transmissão desses valores, nem sempre implica uma prática religiosa regular ou assídua. Em muitos casos, os valores transmitidos são essencialmente éticos.

Tais conceitos, como honestidade, respeito, responsabilidade, compaixão e perdão, estão profundamente ligados à fé, e revelam a maneira como as crianças são educadas e preparadas para a vida em sociedade, influenciando seu comportamento em diversos contextos. A religiosidade pode oferecer uma estrutura familiar, orientando rituais, rotinas e práticas diárias. Muitas vezes, mães mais religiosas incluem orações, leituras de textos sagrados e participação em atividades comunitárias religiosas como parte da formação de seus filhos. Enquanto que outras não têm essa prática de culto.

Além disso, a educação pode ser vista como uma missão divina, na qual algumas mães assumem um papel de responsabilidade moral e espiritual no cuidado e crescimento dos filhos, entendendo a criação como um chamado especial para cultivar bons valores e cidadãos responsáveis.

4.2.1.4.4 Análise teórica

“O fato religioso,” como definido por Durkheim (1912), tem uma função social marcante e relevante, uma vez que não apenas organiza crenças, mas também reforça normas sociais a partir do contexto familiar. As mães, como primeiras responsáveis pela educação dos filhos nas famílias, desempenham um papel crucial na transmissão de valores religiosos. São elas que, em geral, transmitem o *habitus* religioso, *habitus* no sentido entendido por Bourdieu e Passeron (1975):

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem pressupor a intenção consciente de fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 88).

No fato religioso os *habitus* são essas disposições internalizadas em relação à fé, à moral, bem como, atitudes e costumes socioculturais. A educação materna é, então, profundamente influenciada pela religiosidade. Os ritos, cultos, cantos, gestos, vestimentas e maneiras de agir religiosas fazem parte do tecido cultural dessas famílias. Almeida (2017), em seus estudos sobre as comunidades religiosas, já demonstrava este forte impacto. O autor constata que essas comunidades religiosas, frequentemente, servem de base para o apoio mútuo entre as mães, e funcionam como espaços para a troca de experiências sobre a criação de filhos.

Nesse sentido, a historiadora Nizza da Silva (2017) mostra que esta cultura religiosa é uma das heranças do colonialismo e do imperialismo. No Brasil, especialmente, na cidade de Salvador, nota-se uma marca particular pela religiosidade fortemente influenciada pela diversidade cultural indígena, europeia e africana. É, portanto, óbvio que as práticas religiosas de origem europeia, indígena e africana atravessem o cotidiano de mães e das suas práticas educativas em relação aos filhos.

4.2.1.4.5 Discurso do pesquisador

É importante destacar que a religiosidade vai além da religião, que é um sistema organizado de práticas rituais determinadas por normas, regras, modos de vida e condutas. A religiosidade não se limita a um “capital cultural” de todas as crenças e práticas religiosas, e sim implica diversidade e variedade; trata-se da expressão religiosa de uma cultura ou de um povo. Assim, é natural que a convivência com essa cultura religiosa suscite atitudes e práticas. Nota-se, no exercício da maternidade, um impacto considerável, sobretudo na educação. Muitos pais consideram a educação baseada em princípios religiosos como a “melhor” forma de educar. Mesmo sem uma prática religiosa ativa, os princípios religiosos são frequentemente aplicados na educação dos filhos.

É verdade que, purificada de todo o contexto colonialista e imperialista, a religião pode ser um “dispositivo” educativo importante para o ser humano. Contudo, é inegável que a religião, a religiosidade e a diversidade religiosas também geram conflitos e adversidades entre as pessoas.

4.2.1.5 Conceito de educação

Esta unidade revela o pensamento de mães sobre o que é a educação, ao que corresponde o ato de criar e educar que praticam. Pode-se pensar, além desta pergunta, quanto ao projeto educativo das mães em relação aos seus filhos: este questionamento toca, também, de uma certa forma, a questão da finalidade do ato de educar.

4.2.1.5.1 O que é a educação, discursos dos sujeitos

Educação hoje na minha opinião é usada e considerada como lugar onde se encontra toda felicidade, seja feliz independente dos outros; no entanto eu vejo o egocentrismo. O que eu aprendi, hoje não tem mais o mesmo valor, é algo do passado por tanto os certos são errados e os errados são certos e aceitos, tudo está sendo levado as normalidades (S 1).

A educação é uma necessidade da natureza que se faz por etapas de criar e educar. Que vem por etapas gerar, gestar, parir, criar e educar, Como um chamado. Só que podemos responder ou não a esse chamado (S 2).

Educar é um ato de amor, paciência e principalmente doação (S 4).

“Educar é um ato de amor. É semear com sabedoria e colher com paciência” (S 5).

4.2.1.5.2 Análise descritiva

As falas dos sujeitos giram em torno do que é educar, ou seja, uma “definição” do ato de educar. Uma mãe entende a educação no sentido de educação geral, abrangendo a educação escolar e a opinião comum sobre educação nos dias de hoje; para ela, a educação atual confunde tudo, colocando o errado no lugar do certo e o certo no lugar do errado, certamente em comparação com os seus próprios princípios educativos. Outra mãe entende a educação como um processo natural, que se inicia desde a concepção, passando pela gestação e o ato de dar à luz, até chegar à criação e à educação propriamente dita. Para algumas mães, o ato de educar é um ato de amor e, como tal, exige as outras virtudes intrínsecas ao amor.

4.2.1.5.3 Escuta analítica

A discursividade das mães revela diversas perspectivas sobre o que significa educar, mostrando fatos que variam de acordo com as experiências pessoais, bem como valores culturais, crenças religiosas e o contexto social de cada uma.

Educar revela-se primeiro para algumas mães como transmissão de valores. Para muitas mães, o ato de educar não se limita ao ensino formal ou escolar, mas à transmissão de valores éticos, morais e espirituais. Nesse sentido, educar significa preparar a criança para viver em sociedade, estabelecendo o que é certo e o que é errado, de acordo com os princípios da família. A educação é, assim, um processo de orientar o caráter da criança, de acordo com os valores herdados e interpretados pela mãe, e pela escuta. Às vezes, esses valores podem não corresponder ao que a sociedade contemporânea apresenta, uma vez que a transmissão é geralmente ligada a uma certa tradição.

Quando esta transmissão se faz de maneira processual, muitas mães entendem a educação como um processo contínuo, iniciado desde a concepção e estendido ao longo da vida. Para elas, educar é cuidar, nutrir e desenvolver a criança em todas as suas dimensões – física, afetiva e intelectual. Nesse entendimento, o papel materno é visto como fundamental e constante, não se limitando aos primeiros anos de vida, mas permeando toda a trajetória da criança. A grande surpresa é que, mesmo quando o filho é adulto e autônomo, a mãe, apesar desta idade, tem tendência a dizer o que fazer em algumas situações – embora tal ato muitas vezes se configure como conselhos e sugestões.

Isso porque educar é, para muitas mães, um ato de amor: o maior bem que uma mãe pode fazer para seu filho, mesmo que ainda quando criança não seja percebido. Assim, educar é, para as mães, uma extensão natural do amor materno. Essa visão enfatiza que a educação é uma expressão de cuidado e proteção, sendo guiada por paciência, empatia e dedicação. As mães que veem a educação dessa forma a associam-na a virtudes como a compreensão, o respeito e o sacrifício, reconhecendo que educar exige esforço e perseverança, e também a gratificação ao ver os filhos se desenvolverem como indivíduos autônomos e responsáveis.

Assim, nesta perspectiva, educar é um ato desafiador, sobretudo na contemporaneidade. Há mães que se sentem desafiadas pela educação moderna, em que valores tradicionais são frequentemente confrontados por novas ideias. Algumas expressam a percepção de que a educação atual inverte valores, criando uma confusão entre o que é certo e errado. Nesse cenário, educar pode ser visto como um esforço para manter os princípios familiares e culturais, mesmo diante de influências externas que podem parecer desestabilizadoras.

Educar é, afinal, para algumas mães como uma combinação de ensino, autocuidado e, embasado no afeto na responsabilidade de preparar os filhos para enfrentar o mundo. Cada mãe traz para esse processo sua própria bagagem de vida, crenças e expectativas, o que faz da educação um ato pessoal e multifacetado.

4.2.1.5.4 Análise teórica

Muitos teóricos refletiram sobre a educação e sua prática. No entanto, antes de ser uma questão de epistemologias, a educação é uma preocupação natural dos seres humanos, ligada ao processo de desenvolvimento corporal, intelectual, psíquico e afetivo do indivíduo em seu caminho para a maturidade. Esse processo de formação envolve, tanto o ensino, quanto a aprendizagem: a educação visa ao desenvolvimento simultâneo das capacidades, habilidades e competências dos indivíduos, de maneiras diversas, com o objetivo de promover uma vida boa e feliz. Estudada por diferentes teóricos e a partir de variadas perspectivas epistemológicas, a educação tornou-se uma área de pesquisa consolidada (Montoya; Dongo, 2011).

Conceituar a educação abrange, então, considerar, por exemplo, as teorias pedagógicas e didáticas de Piaget (1970a; 1970b), Vygotsky (1986), Skinner (2003), Wallon (2007), Saviani (1991a; 1991b) e Freire (1987). Também é necessário refletir sobre as contribuições de filósofos e sociólogos como Bourdieu (2023), Durkheim (2014), Charlot (2000), Morin e Delgado (2016) e Rousseau (2019). Além disso, é fundamental levar em conta o patrimônio teórico da psicanálise freudiana sobre a educação, particularmente no que se refere à questão dos afetos necessários ao processo educativo (Kupfer, 2000; Ornellas, 2019).

Embora Freud tenha considerado a educação uma das tarefas (im)possíveis³², devido ao envolvimento com o comportamento humano e seus impulsos inconscientes – acreditando que sempre há algo incontrolável ou imprevisível no ser humano – educar é possível, ainda que não de maneira perfeita. Educar é um ato que implica um grande realismo por parte de seus atores (educador e educando), e é esse realismo que se manifesta na relação única e transferencial

³² Freud menciona essa ideia no prefácio que escreveu para a obra do seu colega August Aichhorn, "Juventude Desajustada" (1925). Aichhorn lidava com jovens delinquentes e, ao introduzir o livro, Freud enfatiza o caráter desafiador da educação e da formação de indivíduos. Freud considerava que educar, governar e curar (psicanalítico do termo) são "impossíveis" porque envolvem lidar com o comportamento humano e seus impulsos inconscientes. O autor acreditava que há sempre algo incontrolável ou imprevisível no ser humano.

entre mãe e bebê. Essa relação primordial e evolutiva, na primeira infância, ensina o que é realmente a educação, tanto como conceito quanto como prática escolar.

4.2.1.5.5 Discurso do pesquisador

A educação materna, sendo a primeira, em termos antropológicos, revela um sentido profundo do que é a educação em sua essência. Educar é conduzir, orientar e direcionar um ser humano para o seu fim próprio, que é a autonomia pessoal; espera-se que mãe ensine a viver, e essa é a maior lição que pode oferecer. Tal ensinamento não se limita apenas ao conhecimento, mas também inclui o agir, ou seja, como fazer, tomar decisões e lidar com a vida prática. Esse processo é o que transforma a criança em um adulto maduro, capaz de se autodirigir, de se orientar e trilhar o próprio caminho.

Esse lado “práxis” da educação materna deveria servir como base para a educação escolar. O conceito de práxis refere-se a uma atividade humana, com um fim próprio, ou seja, uma atividade transformadora que envolve teoria e prática. A educação escolar, também, deveria responder às necessidades práticas da vida dos jovens.

Por exemplo, a disciplina de geografia precisa ser orientada para o estudo da geografia da cidade onde os alunos vivem, pois esse conhecimento teria um impacto direto em suas vidas cotidianas, no seu processo de ir e vir. Tal estudo é transformador, porque não apenas facilita um melhor conhecimento da cidade, mas também melhora a circulação e a relação com o espaço urbano.

Postulamos no sentido mais amplo, que a educação deve ser o conceito de uma ação transformadora na vida dos alunos de maneira preciosa, não apenas com vistas à transmissão de conhecimentos teóricos. No sentido de que esses conhecimentos contribuem para a constituição de homens e mulheres cidadãos com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2.1.5.6 Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo entrevista

Após a aplicação do dispositivo entrevista, as concepções de criar, educar e ensinar estão ancoradas em representações sociais de:

- a) Desafios na educação: encaram-se nas convivências como a internet, as redes sociais e o uso das TIC;
- b) Finalidade da educação: o motivo profundo, o sentido da educação, o “em vista de quê” da educação;
- c) Prática educativa: a transmissão dos valores, éticas dos antigos e valores da religião recebidos dos pais e avós;
- d) O impacto da religiosidade na educação: educação é missão divina, transmitir o que é bom e que vem de Deus, educando-se segundo os princípios de Deus.
- e) O que é educar? Necessidade da natureza, um ato de amor, com paciência e doação.

4.3 ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DO GRUPO FOCAL

O terceiro dispositivo desta pesquisa é o grupo focal com os cinco sujeitos-mães, as mesmas com as quais tivemos a observação participante e as entrevistas individuais. O encontro foi organizado no formato presencial, precedido de um encontro remoto realizado pela plataforma Google Meet no intervalo de uma hora com as cinco mães presentes. E outro encontro presencial no Instituto Feminino da Bahia (IFB), na cidade de Salvador, com duração de duas horas. O foco do grupo era compreender o que é ser mãe: para isso, foi feita a seguinte consigna: “passamos por dois processos: observação participantes e entrevista, hoje vamos nos juntar para que vocês conversem ficarei aqui no grupo como mediador da conversa”. O que você, enquanto mãe, entende sobre o que significa ser mãe?” A pergunta foi ainda esclarecida e explicada por nós. Cada participante respondeu enquanto as demais escutavam. Ao final, houve uma breve discussão em que foram compartilhadas falas e ideias; depois, foram recolhidas falas e ideias cruzadas que aqui apresentamos, e das quais extraímos as unidades de análise com as quais vamos escutar dialogando. Igualmente, Ornellas (2011) aponta que: “[...] a escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem” (Ornellas, 2011, p. 173).

4.3.1 Discursos das mães em grupo³³

Eu não sei se gosto de ser mãe, as vezes me paro a perguntar a mim mesmo como seria sem meu filho [...] e aí vem aquele suspiro no fundo da alma, seria muito triste, sem esse meu “pedaço”. Penso que não teria tanto trabalho acho muito cansativo, ser mãe e bem difícil mesmo. Tantas coisas que temos que ser, e ainda precisamos ser as melhores sempre. Difícil, as cobranças, se dá algo de errado a culpa é sempre da mãe. Temos que ser mulheres maravilhas...isso cansa. Mas estou aqui na luta para dá o melhor no que eu escolhi ser (S 1).

Ser mãe é quando as suas necessidades deixam se ser prioridade. Para atender as necessidades de uma pessoa que você acabou de conhecer, mais ama profundamente, com um amor sem medidas. Gosto, amo! Ser mãe é o que me define. Atualmente ser mãe é o que me move, me motiva a viver e ser melhor a cada dia para meus filhos, Minha família, meu mundo. Não é fácil também não é difícil, é complexo (S2).

Ser mãe é gerar, prover amor, alimento, atenção, carinho, cuidado, educação, atenção, limites. Gosto de ser mãe, sim, apesar de todas as dificuldades e apontamentos que recebemos, gosto muito desse papel. É fácil, porque é algo muito natural, chega determinado tempo, que não me vejo fazendo outra coisa, mesmo estando no trabalho ou em qualquer outro lugar; difícil, porque lhe dar com um ser humano tão pequeno, que lhe traz tanta responsabilidade, que você tem que forma como um ser de bem, com valores, e hombridade, dignidade, em meio a tantas coisas que vem acontecendo, inclusive posições contra a sociedade, que deturpa valores, crenças e etc. (S 3).

Ser mãe é me doar sem querer receber nada em troca. É compreender que nossos filhos precisam de nós, mas nós também precisamos deles é amar sem medidas. Sim, gosto Não é fácil ser mãe, é desafiador, é cansativo, muitas vezes deixamos de lado nossa saúde, nossas funções, o nosso dia a dia, para nos dedicarmos a eles. Mas o amor que recebemos deles faz tudo valer a pena. Nada na maternidade é fácil, mas me proponho todos os dias a tentar ser uma mãe melhor (S 4).

Não consigo definir a palavra e nem a função "mãe". Na verdade, ser mãe é uma entrega diária na qual esquecemos muitas vezes de nós mesmas para cuidar de nossos filhos. Para mim ser mãe é o melhor dom que Deus me concedeu. Ser mãe não é fácil pois é preciso amadurecer em valores para podermos educar e ser exemplo para nossos filhos. A única coisa que torna o ato de ser mãe fácil é o amor que é incondicional e que supera tantos e tantos obstáculos (S 5).

³³ Deixamos a discursividade das mães no grupo focal, no estilo oral, para preservar as expressões e a maneira como foi dito.

Analisando, a semântica e a lexicalidade dos ditos, e escutando os não ditos, emergiram significados e significantes em relação ao objeto de pesquisa e seus objetivos. Esses elementos constituirão as unidades de análise:

- a) Distinção entre mãe e maternidade,
- b) Esquecimento de si.

4.3.1.1 Análise dos ditos e não ditos das mães

Para analisar essas unidades, será feita uma análise das falas dos sujeitos; por meio da análise descritiva, de uma escuta analítica e de uma teorização do discurso, será possível emitir um discurso próprio.

4.3.1.1.1 Mãe e maternidade

Esta unidade de análise nasceu das falas dos sujeitos e do que é maternidade, segundo o pensar e o falar de mães.

4.3.1.1.1.1 Análise descritiva

No discurso das mães, várias expressões chamam a atenção: “*eu não sei se eu gosto de ser mãe [...]*”, “*ser mãe é gerar... [...]*”, “*ser mãe é me doar sem querer [...]*”, “*Ser mãe é quando as suas necessidades deixam [...]*”. “*Não consigo definir a palavra e nem a função "mãe"*. Em seus discursos, as mães lidam com o que são e com o que fazem; assim, ser mãe é agir de determinada maneira, e a função da maternidade está diretamente ligada ao fato de ser mãe. A distinção torna-se necessária, pois muitas mães deixam de exercer a função da maternidade quando os filhos já são adultos, mas continuam a ser mães.

4.3.1.1.1.2 Escuta analítica

As mães, em seus discursos, frequentemente confundem o “ser mãe” com o “exercício da maternidade”, e essa distinção é essencial, uma vez que está fundamentada na diferença entre a identidade pessoal de quem gera biologicamente um filho e as funções práticas da maternidade. O “ser mãe” refere-se, primeiramente, à mulher que deu à luz, carregando consigo um vínculo físico e afetivo que ultrapassa tempo e espaço. Esse aspecto é permanente e

vinculado ao emocional, ao subjetivo e ao pessoal, o que naturalmente associa o “ser mãe” aos cuidados maternos e à função da maternidade.

Por sua vez, a maternidade é entendida como um conjunto de práticas e tarefas ligadas ao cuidado e à criação dos filhos, como educar, orientar e proteger, que vão se transformando conforme os filhos crescem. A maternidade é uma função e, como tal, pode ser exercida por outras figuras cuidadoras, de forma temporária ou compartilhada. Nesse sentido, o “exercício da maternidade” não é restrito a quem gerou o filho, enquanto o “ser mãe”. Logo, se a maternidade é uma função, ser mãe é um lugar que só é ocupado por uma mulher que gerou e deu à luz. Tal lógica valeria, também, para o pai e a paternidade.

Esta distinção pode levar uma mãe a partilhar alguns aspectos da função materna ao pai, caso presente, e outros familiares, evitando ser sobrecarregada e estressada; cabe lembrar que muitas mães chegam ao desenvolvimento de patologias, por causa, talvez, de uma falta de distinção entre mãe e maternidade.

4.3.1.1.3 Análise teórica

Muitos teóricos de várias áreas abordaram a questão da identidade materna e da função materna. Entre os que reconhecem uma identidade pessoal da mãe, que extrapolam os cuidados práticos, destaca-se Winnicott (2012), que enfatiza a construção do vínculo emocional e a presença de características comportamentais específicas, abordando a mulher como uma “mãe suficientemente boa” para o exercício da sua função materna de cuidar e educar. Na mesma linha de pensamento, temos os trabalhos de Julia Kristeva (2007), que, a partir de uma perspectiva psicanalítica, discute a maternidade como uma experiência que transcende os simples aspectos de cuidado. Para Kristeva (2007), “ser mãe” implica uma construção identitária própria da pessoa-mãe, um aspecto singular que configura sua experiência, além das ações de cuidados diários.

Outros teóricos e pesquisadores negam a existência de uma identidade materna pessoal e veem a maternidade como uma construção social e cultural. Em sua obra “Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno”, Elisabeth Badinter (1985) apresenta a maternidade como uma função moldada pela história e cultura humanas, discutindo o mito da idealização do papel materno. Retomando o pensamento existencialista de Simone de Beauvoir, Badinter (1985) explora a ideia de que a maternidade pode ser vista como uma imposição social. Para Beauvoir (1949), não existe um “ser mãe” inerente; a maternidade não constitui uma identidade

pessoal, mas muitas vezes representa uma realização de expectativas sociais e culturais, mais do que uma escolha pessoal.

A abordagem da questão da identidade e da função maternas depende amplamente das epistemologias adotadas. As ciências e autores focados nos estudos da psique humana – seja da mente ou do que poderíamos chamar de “alma comportamental”³⁴ – tendem a distinguir entre identidade materna e função materna. Esses teóricos costumam reconhecer uma identidade própria na mãe, que transcende as funções de cuidado. Já as epistemologias das ciências sociais, voltadas para o convívio social, em geral negam uma identidade materna intrínseca, enfatizando a função materna como um papel socialmente construído e imposto à mulher pela história e pela cultura, sem necessariamente haver uma dimensão identitária pessoal.

4.3.1.1.4 Discurso do pesquisador

Nota-se, de fato, uma complexidade e ambivalência na concepção e na vivência da maternidade, as quais expressam-se, tanto nos aspectos subjetivos, quanto nos objetivos. Muitas mulheres desejam ser mães sem os cuidados constantes exigidos pela maternidade. Expressões como “*eu não sei se gosto de ser mãe, às vezes me pergunto como seria sem meu filho [...]*” revelam essa complexidade e ambivalência. O “não saber” se gosta da maternidade, no que diz respeito às suas funções, traduz uma certa inquietação e preocupação, talvez pela exigência da função materna. Contudo, essa sensação logo é amenizada pela presença amorosa do filho. Há uma dificuldade em ser mãe, dada a responsabilidade da “tarefa”, mas também uma alegria – difícil de explicar racionalmente – de ter alguém, um bebê, uma criança, um filho. Assim, ouvimos afirmações como “*não é fácil, mas também não é difícil, é complexo*”. Os sujeitos percebem essa dualidade e as nuances da experiência materna. A maternidade, assim, revela-se como uma realidade socioantropológica complexa e ambivalente, refletindo as múltiplas camadas e significados que a acompanham.

Segundo os estudos de Peter Berger e Thomas Luckmann (2014), em “A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento”, aplicados à maternidade, entende-se que o fenômeno da maternidade, ou seja, a função materna nos cuidados com os filhos, é construído ao longo da história da humanidade e de suas culturas, por meio de interações,

³⁴ Expressão forjada por nós para designar a mente como princípio do (comporta)mento (psicológica)mente do ser humano.

interpretações, objetivação e subjetivação. De fato, há uma construção do conhecimento social sobre o que é a maternidade, com a transmissão desse saber de geração em geração. O “*savoir-faire*”³⁵ dos cuidados maternos é tradicionalmente transmitido de maneira perene, impregnando o consciente e o inconsciente coletivo ao longo da história. Esse conhecimento sobre a maternidade implica, porém, um fenômeno prévio: o nascimento, o “dar à luz”, um fenômeno biológico. A realidade social da maternidade, em sua práxis, está ancorada no fenômeno antro-po-biológico do nascimento.

As mães dão à luz independentemente ou em conformidade com fenômenos objetivos e subjetivos de ordem social e ética, conscientes e inconscientes. Esse ato traz em si uma tendência natural ao cuidado, à criação e à educação, seja pela própria mãe ou por outras figuras pessoais ou institucionais. No caso de interrupções naturais ou não naturais da gravidez, essa tendência ao cuidado permanece inerente, frequentemente sendo motivo de fuga ou luto para essas mães. A função materna de cuidar, assim, está profundamente enraizada na humanidade da mulher mãe.

4.3.1.1.2 Esquecimento de si

A segunda e última unidade de análise do grupo focal é “esquecimento de si”.

4.3.1.1.2.1 Análise descritiva

A discursividade dos sujeitos da pesquisa neste dispositivo traz um componente comum, explícito ou implícito, sobre o esquecimento de si (da mãe) em prol do filho. Frases como: “*Sim [...] ser mãe é desafiador [...] muitas vezes deixamos de lado nossa saúde, nossas funções, o nosso dia a dia, para nos dedicarmos a eles*”, “*na verdade, ser mãe é uma entrega diária na qual esquecemos muitas vezes de nós mesmas para cuidar de nossos filhos*”, e “*ser mãe é quando as suas necessidades deixam de ser prioridade [...]*” evidenciam essa perspectiva. Três sujeitos, três mães, de um total de cinco, falam explicitamente sobre esse “*comportamento de esquecimento de si*” por causa dos filhos, enquanto as outras duas expressam essa postura de

³⁵ “*Savoir-faire*” expressão francesa traduzida literalmente “saber-fazer” que designa um conhecimento prático incluindo uma certa sabedoria de vida que se transmite de geração e geração

forma implícita em suas atitudes. Para algumas mães, essa tendência representa uma escolha pessoal, enquanto para outras parece um desdobramento natural do processo de maternidade.

Uma das mães naturalmente preocupa-se com o filho, dedicando-lhe tempo, atenção e suporte, especialmente enquanto ele ainda é pequeno. Isso faz da criança uma prioridade, colocando-a em primeiro lugar na ordem das ocupações. Tal ato significa, neste sentido, deixar suas próprias atividades de lado para atender às demandas da maternidade. Esse esquecimento de si em prol do filho implica, portanto, uma ideia de sacrifício e, de certo modo, uma penalidade pessoal.

4.3.1.1.2.2 Escuta analítica

O esquecimento de si próprio na maternidade e educação introduz uma dimensão sacrificial. No discurso dos sujeitos da pesquisa, o “esquecimento de si” é comum a todas as mães com suas nuances. Isso leva à pergunta: o que impulsiona esse esquecimento e como se manifesta? Segundo os depoimentos das mães, três fatores surgem como justificativas: a escolha de vida, afeto de doação e entrega, e a tradição sociocultural – o que inclui o convite inconsciente da sociedade e de suas culturas.

Para muitas mães, a maternidade é uma escolha de vida, uma "vocação". Esse entendimento se reflete na decisão de se casar e constituir uma família, escolher ter um filho sem um parceiro, ou ainda enfrentar as circunstâncias de uma maternidade solo por divórcio ou outras razões. Essa “vocação” maternal é interpretada, muitas vezes, como um “chamado” divino. Uma das mães comentou que “*ser mãe é uma dádiva do céu*”: encarar a maternidade como uma vocação divina leva à tendência ao autoesquecimento, uma vez que a maternidade divinizada ou "religiosizada" inspira um comportamento de sacrifício, entrega e dedicação. Esse aspecto é ainda mais intensificado pela formação e pelos discursos religiosos, bem como pelo apoio de comunidades de fé onde muitas dessas mulheres convivem (comunidade de terreiros, de paróquias, centros espíritas, sala do Reino).

Na cidade de Salvador, algumas maternidades são próprias às comunidades religiosas, por exemplo o Hospital Sagrada Família, localizado no Monte Serrat, ao lado do bairro de

Bomfim³⁶, e a Mansão do Caminho³⁷, um centro espírita onde funciona uma maternidade conhecida pela sua maneira de induzir o parto naturalmente.

Outra motivação para esse esquecimento de si por parte das mães é o amor materno. É inegável que, quando o filho é concebido, ou seja, planejado e aceito como fruto de afeto verdadeiro, seja entre um casal ou pelo menos por uma das partes, esse afeto pode resultar em uma verdadeira doação de si, um esquecimento de si em função do filho. Há mães que amam seus filhos, e isso se manifesta na busca pelo bem-estar físico, emocional e até econômico da criança. Em geral mãe é o primeiro parente que deseja o bem do filho, tanto objetiva, quanto subjetivamente.

Ademais, o envolvimento afetivo da mãe com o filho é um fator central nesse esquecimento de si. O amor materno é frequentemente comparado, na literatura, ao amor divino, com analogias que destacam a mãe como uma figura carinhosa, terna, delicada, compreensiva e dedicada. No best-seller “A Cabana”, de William Paul Young (2008), por exemplo, a divindade é retratada como uma mãe que inspira amor, ternura e delicadeza. Esse autoesquecimento, para a mãe, não é percebido como uma negação de si, mas sim como uma doação de si, que transcende a ideia de sacrifício ou penalidade, transformando-se em uma entrega genuína.

Esse “esquecimento de si”, também, pode ser motivado pela idealização social da maternidade, que está enraizada no inconsciente coletivo. Como fenômeno sociocultural, a maternidade é idealizada pela sociedade e pelas culturas, e o esquecimento de si por parte da mãe em relação ao filho pode representar a internalização desse “*habitus*” – no sentido utilizado por Bourdieu (1986) – de forma consciente ou inconsciente. Muitas mães, ao tentar corresponder ao “modelo de mãe ideal” e evitar críticas dos que as cercam, empenham-se em um espírito de sacrifício e dedicação, cuidando da própria imagem social e da imagem de sua família. Em muitas culturas, a maternidade é um *status* social de grande influência e respeito.

³⁶ A construção do Hospital Sagrada Família, o antigo Hospital Português, foi iniciada no ano de 1864, no século XIX. A obra foi financiada pela Relação Sociedade Portuguesa de Beneficência, para tornar-se o Hospital Português da cidade de Salvador. No ano de 1938, o prédio foi adquirido pela Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitalares da Imaculada Conceição. Os atendimentos passaram a ser prestados pelas freiras que serviam a instituição hospitalar, trabalhando nas mais diversas áreas do hospital: enfermagem, cozinha, lavanderia, costura (Hospital Sagrada Família, (S. d.)).

³⁷ Mansão do caminho, fundada no dia 15 de agosto de 1952, na cidade de Salvador, na Bahia por Divaldo Franco e Nilson de Souza Pereira. É uma obra espírita voltada ao cuidado dos lares e famílias e sobretudo das crianças. A obra, além de várias atividades, integra também a maternidade onde o parto é acompanhado e induzido naturalmente (Mansão do Caminho, (S. d.)).

Na cultura Beti, um importante grupo bantu do centro-sul dos Camarões, por exemplo, a maternidade é um *status* social respeitável e de grande responsabilidade.

Analiticamente, pode-se dizer que existe uma espécie de satisfação em ser mãe, quando essa função é plenamente aceita. Ser e sentir-se útil para alguém proporciona uma satisfação humana e pode se realizar em uma dedicação total, que, por vezes, chega ao esgotamento. Esse sentimento de soteriologia da mãe dedicada, da “boa mãe”, é inconsciente, o que explica que, em situações de perigo, ela se coloca na mesma situação para salvar o filho. O esquecimento de si da mãe está enraizado em um sentimento de ser continente, ou seja, uma figura protetora, desenvolvido de maneira subjetiva e objetiva durante o processo gestacional e no vínculo materno.

4.3.1.1.2.3 Análise de teóricos

Muitas epistemologias abordam o "esquecimento de si", de acordo com o pensamento de cada teórico. Na perspectiva psicanalítica de Winnicott (2012), o esquecimento de si da mãe ocorre de forma periódica e é mais acentuado na primeira infância. O vínculo primordial entre mãe e bebê gera o que o autor chama de "preocupação materna primária" ou "primeira preocupação", um estado em que a mãe se dedica inteiramente ao bebê, chegando a esquecer de si mesma (Winnicott, 2012). Segundo o autor, essa fase é fundamental para o desenvolvimento emocional e a maturação do bebê (Winnicott, 2007). Esse vínculo inicial entre mãe e filho é descrito como um espaço de inúmeros segredos que não são verbalizados, mas vivenciados em olhares, sorrisos, toques e cheiros (Tettamanti, 2008). Há, ainda, uma transferência silenciosa e plena, na qual as palavras não têm sons. A saída dessa fase de esquecimento de si da mãe ocorre por meio de uma nova conquista de seu próprio “eu”.

O existencialismo de Sartre (2010) e Simone de Beauvoir (1949), que privilegia a existência como vida vivida, mostra que o esquecimento de si materno está ligado à escolha da “vocação” materna. Idealizada social e culturalmente, esta vocação construída ao longo da história humana (Sartre, 2010; Beauvoir, 1949) promove a abnegação da mãe em prol do filho, exaltando o sacrifício materno para o bem-estar da criança. Para a corrente existencialista, o esquecimento de si da mãe gera uma forma de ser que limita sua liberdade e autonomia. Assim, esquecer de si cria uma maneira de "ser mãe", que impede que a mulher expresse sua humanidade plena. A mulher, enquanto pessoa humana, deveria ser livre para fazer suas próprias escolhas de forma consciente.

O pensamento social e feminista, também, dialoga com essa vertente existencialista. Por exemplo, Badinter (1985) considera o amor materno como um mito, argumentando que o amor “incondicional” das mães é condicionado de forma inconsciente pela sociedade. Ao longo da história, essa sociedade construiu, embelezou e idealizou a maternidade como uma função realizadora e emancipadora da mulher. Esses “contos de fada” sobre a beleza da maternidade têm encantado muitas mulheres, levando-as a se sacrificarem até o ponto de negligenciar suas próprias vidas para se dedicarem aos filhos. Lúcia Scavone (2001), com uma visão semelhante, busca libertar a mãe e a mulher em geral dos cárceres dos contratos sociais inconscientes e do pensamento clássico ou tradicional, o que pressupõe que todas as mulheres são chamadas a serem mães, casadas e dedicadas aos cuidados e educação dos filhos. Segundo essas autoras, o esquecimento de si das mães é, nesse sentido, resultado de uma sociedade predominantemente machista.

4.3.1.1.2.4 Discurso do pesquisador

Ao nosso ver, o vínculo entre mãe e filho é como um tecido invisível aos olhos. Ele pode ser apreendido sem ser totalmente compreendido, sendo uma relação metafísica – ou seja, além da dimensão física. Essa "meta-relação" compromete ambos, mãe e filho, e pode acarretar um estado de alienação. John Bowlby (2006a), em “Cuidados Maternos e Saúde Mental”, demonstra que, devido às intensas transferências afetivas, algumas mães podem adoecer. Embora seja impossível esquecer-se completamente no sentido de perder a autoconsciência, sabemos que os afetos e paixões podem colocar o ser humano em um estado de êxtase, no sentido grego de "ἐκστάσις"³⁸ (*ekstais*) ou seja, "estar fora de si". Algumas mães experimentam isso momentaneamente em função desse vínculo afetivo (Bowlby, 2006b). O amor de uma mãe é incomparável, quando é realmente vivido, e enriquece sua vida e a do filho; quando mal vivido, pode perturbar e prejudicar ambos. Tem-se, então, o esquecimento de si da mãe em relação ao filho, enquanto aceito pela mãe dedicada ao filho, enquanto expressão e manifestação do amor e todos seus componentes para com esse outro: ela se volta para o filho para evitar às vezes o seu sofrimento. Quando este esquecimento de si se torna patológico, ou seja, fonte de desordem para a mãe e para o filho, esta atitude precisa ser tratada. Ter uma vida saudável para uma mãe é, portanto, um desafio.

³⁸ ἐκστάσις (*ekstais*) formado por ἐκ que significa “fora” e στάσις que significa “lugar onde estou”. Literalmente a expressão significa fora do lugar onde estou ou fora de meu lugar ou de mim mesmo (Georgin, 1990).

4.3.1.1.3 Representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea do dispositivo grupo focal

Após a aplicação do dispositivo grupo focal, as concepções de criar, educar, ensinar estão ancoradas em representações sociais de:

- a) Distinção mãe e maternidade: não gostar da maternidade, mas é bom ter um filho, viver da maternidade sem saber defini-la. É difícil, bela, motivo de viver, doação e amor pelo filho;
- b) Esquecimento de si como mãe e se doar para o filho estar bem e viver: há um sacrifício, um engajamento, o abandono de ser prioridade para que o filho seja.

Antes dos resultados finais, apresentamos uma triangulação dos três dispositivos e suas unidades de análises.

4.4 TRIANGULAÇÃO DOS ACHADOS DOS TRÊS DISPOSITIVOS

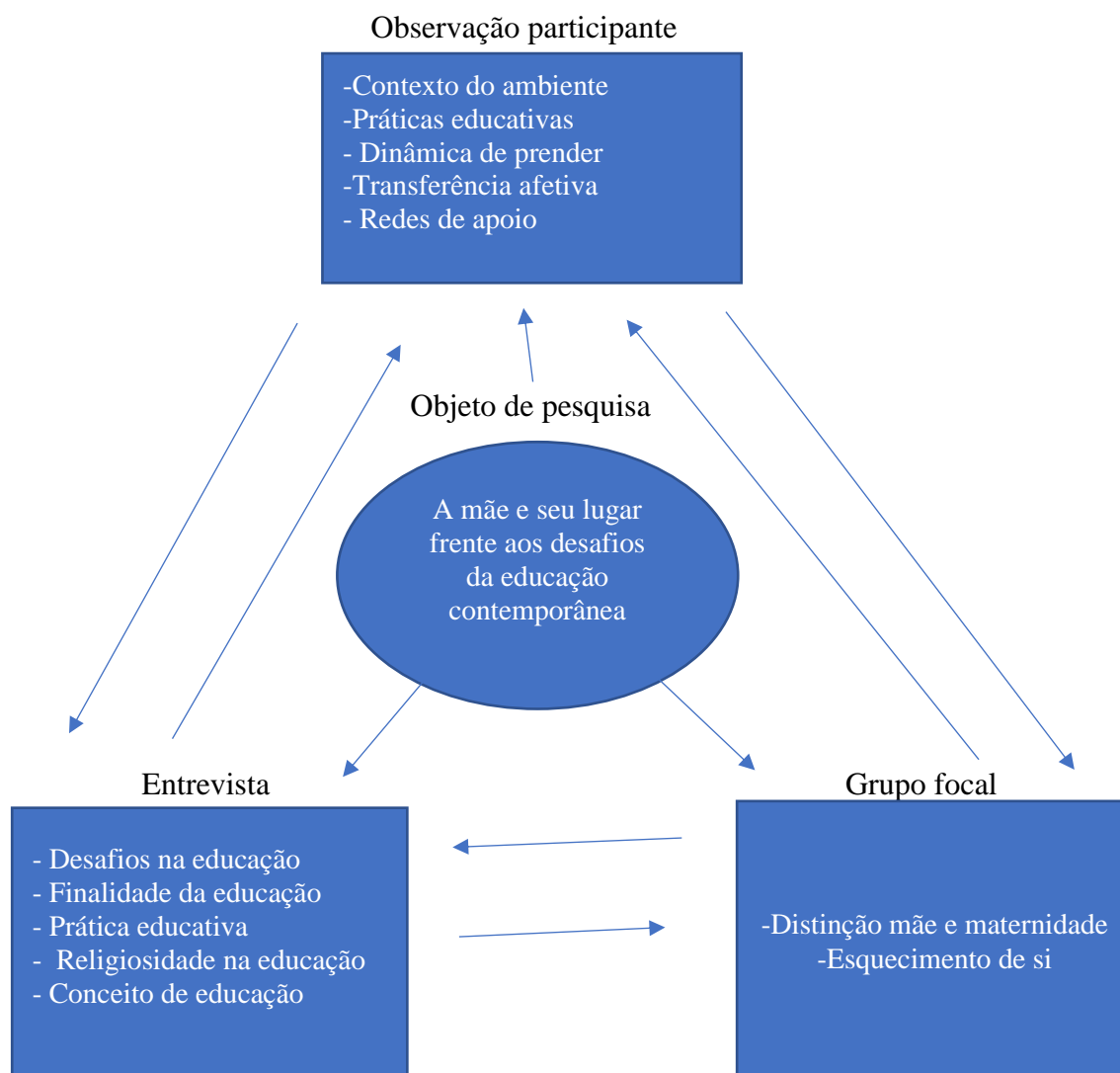
4.4.1 Apresentação da triangulação

O objeto de estudo é, inevitavelmente, "nosso objeto de pesquisa". O rigor da cientificidade exige que o método de investigação e os dispositivos selecionados sejam aplicados de forma consistente até que se alcancem os resultados, sejam eles esperados ou inesperados. Nesse contexto, a triangulação emerge como uma estratégia para o leitor ter uma visão ampliada dos achados da pesquisa. De acordo com Triviños (1987), a triangulação:

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social [...] (Triviños, 1987, p. 38).

No presente estudo, a maternidade, enquanto fenômeno sociocultural, exige uma abordagem abrangente para sua descrição, explicação e compreensão. Assim, a triangulação de dispositivos – observação participante, entrevistas e grupo focal – será apresentada nesse estudo para apreender as representações sociais da mãe seu lugar no processo educativo. Essa triangulação consiste em cruzar, combinar e aproximar os achados provenientes desses três dispositivos, ampliando a leitura, a análise dos resultados e suas ancoragens.

Figura 3 – Triangulação dos dispositivos de coleta



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

4.4.2 Análise da triangulação

Ao observarmos o gráfico acima, percebem-se combinações, aproximações e cruzamentos entre as unidades de análise e os achados de cada dispositivo deste estudo.

- Combinações:* diversos elementos do dispositivo “observação participante” combinam-se com aqueles do dispositivo “entrevista”.
- Desafios na prática educativa:* Os resultados apontam que a prática educativa materna é frequentemente percebida como desafiadora pelas mães. Esse processo envolve dificuldades e exige sacrifícios, o que simbolicamente remete à "dor"

associada ao ato de "dar à luz" – uma experiência natural e culturalmente marcada pelo esforço e pela entrega. Essa simbologia pode ser estendida ao ato educativo, que, assim como o nascimento biológico, exige dedicação e comprometimento.

- c) *Finalidade da educação*: O objetivo da educação identificado nas entrevistas – transmissão de valores, busca por autonomia afetiva e cognitiva, e aprendizagem por imitação – combina com os aspectos observados no dispositivo "observação participante". A educação materna é uma forma de "educ(ação)", um ato que conduz à ação, cujo propósito é transformar a vida. O "projeto pedagógico" materno, por assim dizer, consiste em criar, educar e ensinar a viver, o que também reflete a função sociocultural da educação em geral.
- d) *Rede de apoio e religiosidade na educação*: A prática educativa dos sujeitos observada no cotidiano está diretamente vinculada ao suporte proporcionado pela rede de apoio e ao impacto da religiosidade. Esses fatores influenciam concretamente o modo como as mães criam, educam e ensinam seus filhos, revelando uma interdependência entre valores pessoais, crenças e práticas educativas.
- e) *Aproximações*: Embora cada dispositivo de pesquisa tenha sua abordagem específica, todos partem do mesmo objeto de estudo: "a mãe e seu lugar frente aos desafios da educação contemporânea". Essa convergência gera aproximações significativas entre as unidades de análise. Estas últimas estão conectadas ao eixo central do estudo, abordando aspectos como a prática educativa, a finalidade do ato educativo e os atores envolvidos no processo – a mãe, o filho e a rede de apoio. Assim, percebe-se, também, uma grande aproximação entre as diferentes unidades de análise.
- f) *O cruzamento*: manifesta-se no fluxo e refluxo de significações e explicações e definições entre o objeto e as unidades de análise e, também, a complementaridade entre os diferentes elementos. As flechas do gráfico manifestam esse "ir e vir". As unidades de análise do grupo focal, por exemplo, manifestam esta necessidade do entendimento sobre o que é a função materna e a mãe enquanto aquela que dá à luz. Mas o empreendimento na função materna não faz dela de fato aquela que deu à luz biológica. O grupo focal traz elementos de análise geral que cruzam e correspondem com os temas e significados dos elementos de análise da observação participantes e das entrevistas.

Após esta triangulação com os três dispositivos de coleta aplicados nesta pesquisa, apresentaremos os resultados (im)possíveis. Quais são as representações sociais de mãe e seu lugar apreendidas neste estudo?

4.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MÃE E SEU LUGAR FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Aplicados os três dispositivos de coleta (a observação participante, as entrevistas e o grupo focal), a concepção do criar, educar e ensinar da mãe está ancorada em representações sociais de:

- a) *Casa*: lugar de residência e habitação das mães, é o espaço de (cri)ação, (educ)ação e de transmissão do saber-fazer para o saber viver. Este espaço educativo inserido num contexto sociocultural, econômica e ambientalmente favorecido ou não da cidade. É o lugar onde ocorre a prática educativa das mães.
- b) *Cuidados domésticos*: são as práticas educativas das mães, necessidades básicas de alimentar, de higiene corporal, e de fazer tarefas e afazeres domésticas com filho. Dar um ritmo, uma rotina de vida regular, acordar a tempo comer a tempo, estudar e dormir a tempo: estas práticas educativas são simultaneamente acompanhadas das transmissões de saberes práticas e teóricas pela melhor aprendizagem do filho.
- c) *Afetos*: prazerosos e desprazerosos, a criação, a educação e a transmissão do saber-fazer da mãe são envoltos por um zelo afetivo que passa pelos sorrisos, risos, choros, prantos, consolação, carinhos, firmeza da voz e nos gestos de encorajar e parabenizar. O ato de criar, educar e ensinar da mãe é um ato afetuoso porque afeta ambos.
- d) *Desafios*: criar, educar e ensinar não é fácil para a mãe; eles abrangem muitas dificuldades, financeiras, humanas e de relacionamentos, fadigas físicas psíquicas, estresse. A mãe cria, educa e ensina, ao mesmo tempo, por dever materno, sem gostar e às vezes gostando. Há muitas atividades e cobranças familiares, religiosas e sociais. A vida de maternidade não é fácil, possuindo muitas exigências.
- e) *Apoio*: a criação, educação e transmissão de saberes da mãe necessitam de apoio, sendo essa ajuda proveniente dos familiares, amigos e vizinhos. Precisa, ainda, do apoio das instituições como escola, hospital e comunidades religiosas. Criar, educar e ensinar significa entrar em rede da comunidade educativa. A mãe por ser, de certa

forma, a primeira transmissora de vida é, também, o primeiro fio desta rede e seu tecido.

Estas foram as principais representações sociais de mãe e do seu lugar apreendidas e desveladas conforme o objeto, problema e os objetivos deste estudo. Um olhar atento para as representações sociais de mãe e seus lugares na educação contemporânea revela a complexidade da realidade materna e de sua função. A partir desse objeto de pesquisa, pode-se perguntar o que é de fato o significante “mãe”? O que é este lugar dela? O que é a maternidade? Ela é uma função ou um lugar, como ela está articulada com o processo de criar, educar e ensinar?

**ATO V – A MATERNIDADE COMO PRINCÍPIO FUNDANTE DO PROCESSO
EDUCATIVO**

O primeiro nome de Deus na boca de uma criança é “mãe”
Provérbio Beti

Neste quinto *Ato*, discutiremos a maternidade no contexto deste estudo, pergunta-se: O que exatamente significa maternidade? De que maneira pode ser considerada como fundamento do ato educativo? Essas perguntas e inquietações alimentarão nossa reflexão neste quinto momento desta Tese.

O empreendimento epistemológico deste ato é fundamentado em uma reflexão da Antropologia Filosófica, que será complementada por outras reflexões, como a Educação, a Psicanálise freudiana, winnicottiana e lacaniana, bem como as áreas como a Linguística e a Semântica, dentre outras e algumas noções de Biologia e Medicina. Todas essas epistemologias confirmam, enfim, que a questão da maternidade é complexa e está presente em várias áreas de estudo e conhecimento. No entanto, antes de tudo, apresentaremos, de maneira sucinta, o percurso historiográfico da questão da maternidade.

5.1 HISTORIOGRAFIA DA MATERNIDADE

Essa seção, “Historiografia da maternidade”, faz pensar em uma enciclopédia sobre maternidade; entretanto, nossas reflexões aqui serão breves. Isso porque a discussão deste trabalho não é sobre a maternidade em si própria, mas sobre uma de suas funções, se não a principal, ligada ao desenvolvimento humano no processo educativo. O termo “historiografia” refere-se, nesse momento da pesquisa, a um estudo que, ao mesmo, considera, epistemologicamente falando, a história e a geografia do que se trata. Falar da maternidade em si é falar, também, das épocas e das culturas em que ela é vivenciada. Para esse fim, apontaremos alguns elementos históricos, culturais e geográficos ligados à questão da maternidade. Começamos, então, este percurso e passeio historiográficos com uma pequena arqueologia da palavra “maternidade”.

Como sabemos, as palavras expressam as ideias que estão nas coisas, nas realidades. Cada palavra, no máximo possível, busca significar a realidade escondida nesse conjunto de sons e letras. A imagem acústica, que é a palavra, carrega o significado, o conceito que faz referência à realidade (Saussure, 1972; Dor, 1989). É nessa perspectiva que o estudo das etimologias das palavras nos permite descobrir o significado da coisa real, enraizado na palavra em sua fase primitiva, ou seja, antes de toda a conceitualização; é o primeiro sentido etimológico que sustentará todo o conceito. Assim, as etimologias remetem-nos, sempre, a um objeto real ou a uma situação de vida.

Considerando-se o modo similar a Michel Foucault (1995), em seu livro *“Les mots et les choses”* (As palavras e as coisas), desejamos fazer esta pequena arqueologia, não das Ciências Humanas, como o autor, mas da própria palavra “maternidade”, para exumar e resgatar o sentido primeiro, concreto e mais profundo, com propósito de entender e compreender melhor do que se trata quando falamos de “maternidade”.

Nesse contexto, a palavra “maternidade” vem da raiz lexical “mater” em latim, que significa “mãe”. Por sua vez, “mãe” deriva de “ma”, diminutivo que tem sua origem na palavra “mamárias”, as glândulas próprias dos mamíferos produtores de leite, ou seja, o primeiro alimento e o mais completo para o crescimento vital de seus filhotes. Dessa raiz lexical, vem “mama”, que é a principal raiz lexical da palavra “mamárias”, que o comum dos mortais atribui mais aos balbucios do bebê, aprendendo a falar. Contudo, a observação da experiência na relação mãe-bebê mostra que é a primeira das lições da mãe a seu bebê. Na verdade, é a repetição do que a mãe fala ao seu bebê para o incentivar a mamar (Stoppard, 1993).

Dessa mesma raiz lexical, “mama”, partem as palavras mais familiares e comuns – “mainha” e “mamãe” – que, nos grandes grupos linguísticos, guardaram a mesma fonética e morfologia. É, por exemplo, a mesma raiz lexical que se encontra em grego, “μήτηρ” (méter), “mater” em latim, “madre” em espanhol e italiano, “maman” em francês, “mãe” em português, além de, nas línguas anglo-saxônicas, ter “mother” em inglês e, em alemão, “mutter” (Suffi; Pruvost, 2010). Ainda, em algumas línguas indígenas e africanas, como as do grupo étnico Bantu, usa-se “mama” ou “menma” – tomando, aqui, o exemplo do grande grupo linguístico de Beti³⁹ do Centro e Sul dos Camarões na África.

É importante ressaltar que, pela fonética e pela morfologia, a maternidade, enquanto palavra, refere-se direta, concreta e explicitamente ao fenômeno da alimentação pela amamentação. Assim, a maternidade é, primeira e antropologicamente, atribuída aos seres capazes de amamentar e, de maneira específica, aos seres do gênero feminino. A mulher, enquanto mulher, é capacitada, pela natureza, para amamentar, através da sua formação e composição fisiológica e biológica. A maternidade é ou pode ser considerada, em seu sentido antropológico, como a qualidade da relação própria de uma mãe, enquanto mulher, em relação à alimentação do filho gerado por ela (Dufoyer, 1957; Stoppard, 1993). Um filho, ou seja, um

³⁹Beti é um grande grupo linguístico do Centro-Sul dos Camarões, que se compõe de Ewondo, Bulu, Eton e Fang.

“sugador”, segundo a explicação da raiz etimológica e histórica da palavra filho⁴⁰, literalmente, suga, alimenta-se do leite produzido pelas glândulas mamárias da mãe.

A amamentação é, então, a primeira relação efetiva e regular entre mãe e bebê e entre bebê e mãe, fora do ambiente uterino. Essa relação é, basicamente, de dependência alimentar, em que a mãe se faz alimento do seu filho e quando o filho se alimenta da mãe. Tal relação “antropofágica” não é de destruição, mas de cuidado. É um momento de grandes e profundas trocas: troca de olhares, de cheiros, trocas de toques, de afetos e de palavras.

Nesse sentido, a amamentação proporciona relações concretas e objetivas. Estas “relações objetivas”, segundo a expressão do pediatra e psicanalista inglês Donald W. Winnicott, participam no desenvolvimento e no amadurecimento físicos, psíquicos e emocionais do bebê, de maneira individual e de maneira social (Winnicott, 2007). O momento e a ação de amamentar são, de fato, momentos de transferência, para retomar a linguagem freudiana e lacaniana, da mãe para o bebê e do bebê para a mãe (Freud, 2017; Ornellas, 2019).

Diante disso, a médica inglesa Miriam Stoppard⁴¹, uma grande especialista nas questões práticas de concepção, gravidez e nascimento, aconselha todas as mães, dizendo:

Amamentar seu bebê é uma experiência de carinho e de amor que fortalece o relacionamento entre vocês. É uma continuação do relacionamento fisiológico que começou quando ele estava em seu útero. Como seu bebê pode confiar que o leite estará lá quando for necessário e, por ele ser bom e puro, diz-se que a amamentação é a primeira maneira de dizer a verdade a seu bebê e de cumprir uma promessa. Converse, cante ou cantarole enquanto ele mama (Stoppard, 1993, p. 306).

É dessa relação simples e complexa que podemos dizer (Winnicott, 1990), uma relação de cuidado:

[...] que nasce a historicidade da maternidade. Um cuidado fundado não ‘numa virtude ou numa lei, mas no *ser mãe* da mãe, no seu *existir como mãe*. O que está em jogo para a mãe *existencialmente responsável* pela criança que gestou e gerou é, em primeiro lugar, a realidade do bebê⁴² (Loparic, 2013, p. 36).

Esse cuidado materno não é um “poder-ser”, mas um “dever-ser”. O “poder-ser” é no feminino e o “dever-ser” é na mãe; logo, é o dever natural da mãe de amamentar e alimentar o

⁴⁰Filho, enquanto palavra, tira sua origem etimológica e histórica no termo “*filius*”, em latim, descendente da palavra “*feiljos*” do proto-italico (uma língua anterior ao latim), que, por sua vez, veio da forma proto-indo-europeia de falar “*d^heh₁yljos*”. A palavra “*d^heh₁yljos*”, no latim antigo, tinha a significação literal de “sugador”, porque o filho é aquilo que mama, que se alimenta, literalmente, sugando a “*mama*”, ou seja, os seios da mãe (Akoa, 2022).

⁴¹Miriam Lady Hogg Obe, conhecida, profissionalmente, por seu antigo nome de casada, Miriam Stoppard, é uma médica, jornalista, autora e apresentadora de televisão inglesa.

⁴²Os itálicos que constam nesta citação estão no original do autor Loparic (2013).

seu filho. Esse cuidado é considerado, como dizia Jean Laplanche (2002), “*à partir de la situation anthropologique fondamentale*”, ou seja, a partir da situação antropológica fundamental.

Assim, somos conscientes de que essa nossa explanação e nossa fundamentação da historicidade da maternidade no “ser-mãe”, e não no “pode-ser-mãe”, entra em choque com a concepção sociocultural da maternidade. Mesmo aceitando essa última concepção, não pode ser negada essa fundamentação antropológica da maternidade no “ser-mãe”, no sentido de que a Antropologia é na ordem genética, isto é, cronológica, anterior à Sociologia. Maternidade, assim, revela-se em um “lugar simbólico”, ancorado na realidade do feminino.

Dessa forma, se há uma historicidade da maternidade em si, essa passa pela consideração desse lugar de “ser-mãe”, enquanto função antro-ontológica. Não existe maternidade sem esses cuidados maternos; então, pode-se dizer que a história da maternidade é a história dos cuidados maternos (Moura; Araújo, 2004).

Desde a antiguidade greco-romana, a maternidade é reconhecida pelo fato de “dar à luz” e dos cuidados maternos. Nas suas teogonias e mitologias, os antigos gregos, romanos e egípcios consideravam várias divindades como responsáveis pela fertilidade e pela fecundidade. A principal e a primeira, cronologicamente falando, é Gaia (*Γαῖα*), que, no grego antigo, significa “Terra”. Gaia é a deusa primordial identificada como a deusa-mãe, ou seja, a mãe dos deuses: ela dará à luz os outros deuses, enquanto a Terra é a Terra-Mãe, princípio de todo tipo de fecundidade e fertilidade das plantas, como dos animais, incluindo o racional. Nesta lista das deusas da fecundidade e fertilidade, vem a filha de Gaia, a deusa Deméter (*Δέμητήρ*), ou *Ceres*, na antiguidade romana. Ela é irmã e, ao mesmo tempo, esposa de Zeus, pai dos deuses. Deméter é, especificamente, considerada como da fertilidade e da fecundidade agrárias. É a deusa da terra cultivada, da agricultura e, por meio dela, os humanos recebem a sua alimentação, portanto, ela sustenta a vida humana pelas plantas (Diana, 2024; Lesage, 2014).

Antes de olhar outro período, é bom observar que, aqui, a divinização da maternidade não é diretamente ligada aos cuidados maternos, mas ao próprio fato de “dar à luz”, de dar a vida. Os cuidados maternos, neste caso, são por extensão.

Essa divinização pelo fato de dar à luz é, também, o que alimenta a mitologia africana e, sobretudo, a subsaariana. Por exemplo, os Beti do Centro e Sul dos Camarões consideram verdadeiramente mulher aquela que tem, não só a possibilidade da maternidade e, mais ainda, de dar à luz. A “*Mingha*”, ou seja, a mulher, literalmente, significa “*quem engoliu a arma*”

entendida como “*uma pessoa com poder dentro de si*”: é considerada como uma bruxa⁴³. Esse poder de bruxaria é o “*Évu*”⁴⁴, que significa capacidade de fazer acontecer coisas extraordinárias e até mesmo sobrenaturais – como, por exemplo, “fabricar” em seu ventre, um bebê. Para esse poder adentrá-la, passa por uma ferida, um lugar de vulnerabilidade, ou seja, a vulva⁴⁵. Essa vulva, literalmente, em latim, “ferida”, é a parte íntima da mulher, por onde ela pode dar à luz, dar a vida, fazer nascer outros seres humanos. Assim, conto um dos mitos fundadores dos Beti, povo Bantu dos Camarões:

Évu vivia na floresta, no oco de uma árvore. Ele se alimentava das almas dos animais cujos corpos jogava fora. Uma mulher que os recuperava para alimentar a sua família cedeu à sua proposta de sair da floresta para viver no povoado. Para isso acontecer, a mulher teve que deixá-lo entrar dentro da sua barriga, passando pela sua vulva⁴⁶ (Bingono, 2009, p. contracapa, tradução própria).

O mito reprodutivo de “*Évu*” mostra a misteriosa justificação da gravidez no clã dos Beti. A gravidez, por não se saber a sua proveniência, era motivo de divinização da mulher, que, por poder misterioso do princípio “*Évu*” poderia “fabricar”, dentro do seu ventre, um outro ser humano. Esse poder extraordinário e até mesmo sobrenatural dava lugar a uma sagrada liturgia não só de veneração da mulher enquanto capaz de dar à luz, mas, também, enquanto mãe da sociedade, mãe dos humanos. Assim, o lugar da mulher e a nobreza dela são ser mãe, porque é da mulher, enquanto mãe, que nascem os humanos, é dessa deusa que é “criado”⁴⁷ o ser humano.

O poder da maternidade continua a influenciar a consideração da mulher nas culturas africanas. Uma mulher é reconhecida como tal porque pode dar à luz e ter filhos; o contrário é visto como sinal de maldição e desconsideração. Isso, ainda, justifica a maternidade precoce, a prática da poligamia e a incompreensão de algumas políticas públicas, como o planejamento familiar. O valor ético, cultural e antropológico da mulher na África subsaariana está, principalmente, ligado à sua capacidade de ser mãe. Desse modo, a maternidade é um *status*

⁴³“Bruxo(a)”, na África, não tem, primeiro, uma conotação negativa. É uma autoridade espiritual, como a do sacerdote ou a de um padre no catolicismo, ou um Imam na religião muçulmana. Por exemplo, nos contos africanos, os bruxos sempre têm um poder de refazer acontecer, aconselhar, de curar, de salvar.

⁴⁴“*Évu*”, na cultura Beti, “bruxaria” ou “poder do bruxo”, a capacidade de fazer coisas extraordinárias. Esse poder deve ser distinguido do “*Mbgwel*”, que é o poder usado pelo mal.

⁴⁵A vulva, considerada como uma ferida natural, é a abertura pela qual a criança nasce. Por ela, a mulher tem o poder de dar à luz, de dar a vida.

⁴⁶Le mythe génésique de l’*Évu*, prince de la sorcellerie chez les Beti, peuple bantu du Cameroun, relate ceci : *Évu* vivait dans la forêt, dans le creux d’un arbre. Il se nourrissait de l’âme des animaux dont il jetait les dépouilles. Une femme qui les récupérait pour nourrir les siens a cédé à sa proposition de quitter la forêt pour aller vivre au village. La femme devait le laisser se glisser dans son ventre à travers son sexe.”

⁴⁷Criar, aqui, não é no sentido teológico, mas no sentido de origem.

social, o que faz com que outras capacidades e outros valores da mulher sejam ocultados no contexto cultural da África subsaariana. Além disso, as tradições antigas, com seu peso e suas considerações culturais, muitas vezes, opõem-se à emancipação e à compreensão da concepção ocidental da mulher, da maternidade e do fato de ser mãe pelo fenômeno de dar à luz.

A divinização da mulher por causa da sua maternidade não foi só uma questão das mitologias e cosmogonias grega, romana ou africana: faz parte, também, da cultura e da prática do cristianismo. Se, no judaísmo, a mulher, enquanto mãe, não é muito colocada em destaque, o cristianismo – sobretudo, o catolicismo que, historicamente, é o primeiro e principal ramo da cristandade – coloca, no plano mais elevado, a maternidade. Maria, enquanto mãe biológica de Jesus, é a “bendita entre todas as mulheres”, segundo o texto do Evangelho de São Lucas⁴⁸. Maria é, dessa forma, considerada pela maternidade de seu filho Jesus, Deus encarnado no ventre dela. Assim, desde os primeiros séculos do cristianismo, Maria foi chamada de *Θεοτόκος*⁴⁹ (Teótocos), termo composto de duas palavras gregas, *Θεός* (Deus) e *τόκος* (parto) (Casagrande, 2004). Maria é mãe de Deus pela encarnação de Jesus Cristo. Esse fato histórico levará a Igreja católica, em seus diversos e diferentes contextos históricos e culturais, a declarar, oficialmente, no Concílio de Éfeso, em 531, a maternidade divina de Maria, confirmando, para a cristandade inteira, o intuito dos primeiros teólogos e filósofos cristãos, como: Orígenes (254), Dionísio (250), Atanásio (330) e Agostinho de Hipona (430). Essa declaração é da maternidade divina de Maria. Assim declara o Catecismo da Igreja Católica:

“Denominada nos Evangelhos” a Mãe de Jesus (Jo 2,1;19, 25), Maria é aclamada, sob o impulso do Espírito, desde antes do nascimento de seu Filho, como “a Mãe de meu Senhor” (Lc1,43). Com efeito, aquele que ela concebeu do Espírito Santo como homem e que se tornou verdadeiramente seu Filho, segundo a carne, não é outro que o Filho eterno do Pai, a segunda pessoa da Santíssima Trindade. A Igreja confessa que Maria é verdadeiramente Mãe de Deus (“Theotókos”) (CNBB, 2000, p. 140).

Este dogma do III Concílio ecumênico, reunido em Éfeso, em 431, inspirado pela reflexão de antropologia teológica sobre o texto bíblico, escreverá as letras de ouro do pensamento cristão sobre a mulher e, principalmente, sobre a maternidade. Sendo colocada no grau mais elevado, Maria, mãe de Jesus, mãe de Deus, será fonte de inspiração de vida de muitas mulheres em relação à maternidade. A sociedade da Idade Média, por exemplo, valorizará a maternidade, encorajando as mulheres a serem abertas à vida, ou seja, a dar à luz e, se possível,

⁴⁸Bíblia de Jerusalém, Evangelho segundo São Lucas, 2, 42.

⁴⁹*Θεοτόκος* (*Teótocos*) é o maior título de nobreza que é dado a Maria no catolicismo, pelo fato de que deu à luz a Jesus, considerado, pela grande maioria das religiões cristãs, como o Deus encarnado.

a muitos filhos. Assim, o pensamento teológico reconhece e reconsidera a maternidade como uma realidade, um fenômeno não só cultural e humano, mas sobrenatural e divino, porque é espelhado e inspirado em Maria, mãe do Verbo encarnado de Deus, Jesus Cristo.

Entretanto, esse pensamento de antropologia teológica sobre a maternidade divinizada opõe-se a alguns pensamentos sociais sobre a maternidade. Um dos mais importantes e antagonistas ao pensamento da divinização da maternidade parte do movimento feminista. Inspirado para a defesa dos direitos das mulheres, o movimento feminista, que começa, de maneira aprofundada, na segunda metade do século XIX, como corrente de pensamento, já tinham raízes na literatura, tal o livro *“L’Homme-femme”* (1872), de Alexandre Dumas (filho) (Dumas, 1872).

Desde o início, nos Estados Unidos, na França, passando pela Inglaterra e por outros países, os feministas abrangem uma ampla gama de perspectivas, que, foram disseminados refletem as diferentes experiências e realidades das mulheres em todo o mundo. O pensamento feminista, sobre a maternidade, inclui a valorização do trabalho materno, o direito das mulheres de fazerem escolhas reprodutivas autônomas, a desconstrução dos estereótipos de gênero associados à maternidade e a luta por políticas públicas que apoiem as mulheres em todas as esferas da vida. Considerar a mulher no lugar de mãe, reduzida ao simples ato de dar à luz e aos cuidados maternos e domésticos, é um contra senso, um não respeito à mulher enquanto mulher. Assim, Scavone (2001) pode dizer:

Um dos aspectos mais evidentes na transformação da maternidade foi o rompimento com seu determinismo biológico. Este rompimento levou à separação definitiva da sexualidade com a reprodução, seja pela contracepção medicalizada, seja pela reprodução artificial, e desconstruiu a equação mulher = mãe, construindo uma outra equação mais complexa, onde entram em cena também a classe médica e as novas tecnologias. A “maternidade artificial”, ou a “parentalidade artificial” já são as fórmulas do presente do(a)s indivíduos estéreis que se ampliarão no futuro, com suas imbricadas implicações éticas, médicas, políticas, além das prováveis consequências à saúde das mulheres (Scavone, 2001, p. 146).

A maternidade é vista, pelo movimento feministas, como uma realidade nascida no seio dos resultados imediatos e históricos. Neste sentido, as mulheres precisam se emancipar, a cada tempo, para conseguir escapar às amarras e armadilhas do poder opressor dos machos. Várias mulheres destacaram-se nessa luta de seus direitos emancipatórios. Podem ser citadas, nessa grande lista, a francesa Simone de Beauvoir (1949), com seu livro *“Le Deuxième Sexe”* (O Segundo Sexo) e as americanas Judith Butler (2003) e Adrienne Rich (1980; 2018), com seu ensaio *“Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”* (Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica) e com seu livro-pergunta *“Que tempos são estes?”*. Outros

nomes, também, podem ser citados, como o da brasileira Nísia Floresta e, mais atualmente, de Lucila Scavone, além de muito mais. Todas preocupam-se não só em defender a mulher, mas destacar seu lugar de mulher enquanto mulher. Tais autoras, como confirmam os trabalhos da filósofa Elizabeth Badinter (1985), mostram como, devido à consideração social do papel masculino do homem, a mulher, singularmente no lugar de mãe, foi marginalizada.

Essa visão da maternidade, no início do desenvolvimento industrial, no contexto de lutas de classes, permitiu uma verdadeira revolução na concepção e no entendimento da maternidade durante o século das Luzes e do Renascimento. O ato de dar à luz e o trabalho da maternagem colocaram, sobre a mulher, um peso social que quase a reduziu a essa única função. As feministas, portanto, argumentaram que a redução da mulher ao papel de mãe limitava seu potencial e restringia suas oportunidades em outros aspectos da vida, como educação, carreira e participação política. Com isso, lutaram pela igualdade de gênero e pela autonomia da mulher em todas as esferas da sociedade.

Nesse sentido, o feminismo considera a maternidade como mais uma construção social, uma imposição do comportamento da concepção machista da sociedade. Para a maioria das feministas, não existe um instinto materno natural, e sim uma cultura da maternidade. A ideia da maternidade é cultivada ao longo dos anos e em diversas culturas. O instinto materno é simplesmente um “mito social”, segundo a visão feminista, conforme destaca Solange Lessage (2014):

Assim, muitos consideram que o conceito de maternidade não seria “natural”. Teria sido construído socialmente, politicamente, ideologicamente e economicamente, ao longo de a história da cultura ocidental. Este seria um “mito social” que serviria para justificar o funcionamento das sociedades, organizar uma forma de ver o mundo e impulsionar indivíduos se comportem desta ou daquela maneira⁵⁰ (Lessage, 2014, p. 4, tradução própria).

Essa concepção da autora inspira-se e espelha-se no pensamento de Gilles Lipovetsky no seu livro “A terceira mulher – permanência e revolução do feminino” (Lipovetsky, 2000). No entanto, cabe salientar, ainda, que a maternidade não é nem uma obrigação antropológica, nem social e nem psíquica: ela pode ser escolhida ou não. Hoje em dia, o tema da maternidade revela-se como um tema sensível e delicado. É por isso que “maternidade é silenciada”, segundo a expressão de Mariana Sbaraini Cordeiro (2021). Portanto, sabemos que se calar é uma maneira

⁵⁰Ainsi, beaucoup considèrent que le concept de maternité ne serait pas « naturel ». Il se serait construit socialement, politiquement, idéologiquement et économiquement, au long de l’histoire de la culture occidentale. Il s’agirait d’un « mythe social » qui servirait à justifier le fonctionnement des sociétés, à organiser une manière de voir le monde et de pousser les individus à se comporter de telle ou telle manière.

de falar, é dar, ao silenciarmos, mais palavra com sentido, em que o silêncio pode se transformar em grito. Se o mundo moderno quer silenciar a maternidade, não dar a ela a sua palavra, a maternidade gritaria pela sua ausência e seu silêncio.

A maternidade, embora seja uma parte importante da feminilidade, para muitas mulheres não define completamente sua identidade ou seu valor. Emancipar as mulheres não significa, também, negar sua capacidade de ser mãe, mas reconhecer que elas têm o direito de escolher se querem ou não assumir essa posição, essa função, esse papel, sem que isso as defina exclusivamente.

Dessa maneira, este passeio historiográfico nos leva a considerar a maternidade, metaforicamente, como um objeto precioso jogado no mar das influências culturais e sociais. Ela é, assim, em sua natureza, multifacetada e dinâmica. De fato, a maternidade pode ser compreendida de múltiplas maneiras, simultaneamente, como uma possibilidade inata e como uma construção cultural e social. A ideia de que a maternidade é uma possibilidade inata, enraizada nos instintos de conservação e procriação da espécie humana, reconhece sua base biológica e universal. No entanto, essa possibilidade não se traduz, necessariamente, em uma obrigação ou um destino inevitável para todas as mulheres. Em vez disso, a maternidade, também, é moldada pelas influências culturais, sociais e individuais, variando de acordo com o contexto histórico, geográfico e cultural.

Por um lado, ela é vivenciada de forma única por cada mulher, influenciada por sua subjetividade feminina e pelo contexto em que está inserida. Consiste em uma performance, uma função real que envolve uma série de responsabilidades, emoções e experiências individuais. Por outro lado, a maternidade é, também, uma construção cultural, refletindo as normas, os valores e as expectativas de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico. Essas construções culturais da maternidade podem variar amplamente, desde ideais românticos e idealizados até concepções mais realistas e complexas.

Portanto, ao considerarmos a maternidade como um objeto jogado no mar, podemos reconhecer sua natureza dinâmica e multifacetada, sujeita a influências e a interpretações diversas. Essa compreensão mais ampla da maternidade nos permite apreciar sua complexidade e diversidade, ao mesmo tempo em que nos desafia a questionar e a desconstruir concepções estereotipadas ou limitadas sobre esse importante papel na vida das mulheres e na sociedade como um todo.

5.2 MÃE, “MINHA CASA, MINHA VIDA”: O CORPO FEMININO E A MATERNIDADE CORPORAL

A maternidade está intrinsecamente ligada ao corpo feminino e, enquanto tal, é uma função que está enraizada na biologia e na fisiologia da mulher. A capacidade de gerar e nutrir um bebê está diretamente atrelada ao corpo feminino, desde a concepção até o nascimento e além. A mulher adulta, em seu corpo real e natural, é a única capaz de carregar um bebê em seu útero, após a concepção e a fecundação. Essa capacidade biológica é uma característica distintiva da identidade feminina e confere à mulher o papel essencial na gestação e na criação dos filhos.

A maternidade, nesse sentido, é uma experiência profundamente corporal e visceral. É no corpo da mãe que o bebê encontra abrigo, nutrição e proteção durante o período gestacional. O cuidado materno começa desde o momento da concepção e se estende ao longo da vida da criança, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para seu desenvolvimento físico, emocional e psicológico. Essa perspectiva ressalta a importância do corpo feminino na experiência da maternidade e destaca a centralidade da mulher nesse processo.

A ética do cuidado, conforme discutida por Winnicott e outros teóricos, reconhece a importância do cuidado materno para o desenvolvimento saudável do bebê e enfatiza a responsabilidade da mãe em criar um ambiente propício para o crescimento e o bem-estar da criança.

Os cuidados maternos originam-se da identidade feminina das mães. Para Winnicott, assim como para Gilligan, a mulher não é macho castrado. Ser mulher significa, entre outras coisas, poder ser mãe, que inclui tantos aspectos somáticos – entre eles, poder engravidar, dar à luz e amamentar – como psíquicos – poder atender às necessidades do seu bebê que, como vimos, decorrem da sua necessidade fundamental: estar aí para ser e amadurecer. Para tanto, a mãe precisa aceitar ser usada pelo bebê como objeto subjetivo, permitir e suportar que o bebê se identifique com ela, que ele seja ela (identificação primária). Ao permitir que o bebê se identifique com ela, a mãe lhe possibilita que faça, com base nessa relação, se é que aqui há relação (Loparic, 2013, p. 36).

As formações fisiológicas e físicas e as funções biológicas do corpo desenvolvido da mulher fazem dela um possível “continente”, ou seja, um lugar de conter um bebê – de conter como um recipiente e de conter com o poder de desenvolver. É um continente com dinâmica vital própria e autônoma, permitindo a execução de toda a bioecologia do desenvolvimento do novo ser que está sendo desenvolvido nela (Bronfenbrenner, 1996; 2011).

O corpo feminino, na sua naturalidade, é um envelope vital, ainda mais na sua fase de gestação. É o lugar, o espaço favorável para a formação e o crescimento do bebê. Os espaços artificiais são e serão, sempre, certa imitação desse lugar único que é o ventre materno. O corpo feminino é um “corpo-mãe” pela sua constituição, é um instrumento, um dispositivo para a vitalidade do bebê. Pode-se, diante disso, falar de maternidade corporal no sentido de que o corpo da gestante é disponível antes e depois do nascimento para maternar o bebê.

A transformação do corpo feminino durante o período da (co)habitação⁵¹ gestativa, é revelador do quanto a mãe é “casa” – casa que se adapta a cada etapa e momento da evolução dessa “(co)habitação”, mostrando o quanto o momento, o contexto da gravidez é importante e significativo. Estar grávida é agravante e preocupante, porque está se realizando algo de suma importância: a chegada de um ser humano. A gravidez, enquanto uma das etapas da maternidade, é marcante para a mãe, para o bebê internado e coabitando nela e para as pessoas satélites, como o pai biológico ou não, presente ou não presente, no ambiente familiar. A divinização da mãe e da maternidade, em algumas culturas, vem desse momento da gravidez, de gestação e de coabitação (Cournoyer, 1994).

Há uma verdadeira liturgia natural que nasce na vivência da gravidez para a grávida, ela mesma e para mundo ao seu redor. De suas vestes, de seu comer, de seu situar-se, de sua fala e de suas atitudes nascem um culto, uma cultura, uma economia, uma legislação, um dinamismo diferente de vida. Há certa divinização pela gravidez: a vida torna-se grave, importante. Pela gravidez, a mãe entra no grupo das prioridades, sinal de que a humanidade e até mesmo a sociedade inteira é mobilizada⁵². O momento da gravidez é grave e delicado, necessitando um cuidado maior. Esse cuidado já mostra a importância do bebê e a preocupação que a mãe terá para com ele.

Se há uma coabitação, temos, forçosamente, certa convivência. São duas vidas naturalmente ligadas, interagindo de maneira constante, biologicamente, espiritualmente e psiquicamente. Não há outro espaço senão um só: o de transferências profundas entre a mãe e o bebê e, ainda mais, quando esse último se torna o “seu bebê” – ou seja, o bebê do “eu”, do sujeito mãe.

O envelope corporal, que é o corpo da mãe, revela um outro envelope psíquico. O cuidado com a habitação corporal em que se encontra o bebê implica o cuidado psíquico. Os

⁵¹Escrita dessa forma para dar o sentido pleno de “ação” de habitar, com estar com alguém fisicamente ligado.

⁵²A gravidez exige uma mobilização do social, político e econômico. Há, com isso, lugares reservados nos meios de transporte, nos serviços de atendimentos públicos e nos lugares de estacionamento só para grávidas.

trabalhos de Winnicott, principalmente no seu livro “Da Pediatria à Psicanálise, obras escolhidas” (Winnicott, 2000), mostram o quão grande é a influência entre os cuidados com o corpo materno, a “casa-mãe” e os cuidados com o bebê. Nesse sentido, os cuidados com o ambiente corporal da mãe são de extrema importância para o cuidado psíquico da criança. O corpo da mãe é o primeiro berço material e psíquico do nenê. A (trans)formação do corpo da mãe, durante a gravidez, implica uma (trans)formação subjetiva dela. Essas (trans)formações são, também, obviamente, da criança que nela habita. Denise Mellier (2015, p. 3) demonstra como o corpo e o psíquico do bebê e da mãe vivem um “pacto, uma aliança inconsciente”, enquanto são “condenados e associados”, durante o processo de gestação e de nascimento, para uma estruturação e construção da identidade do bebê.

O corpo-materno é, então, uma verdadeira casa, um ambiente de vida e da habitação do bebê. O lugar onde ele convive com a mãe, o lugar onde já aprende certa postura, mesmo sendo só física, o lugar onde encontra o seu alimento e a sua segurança. É, também, o lugar das conversas inconscientes e conscientes (da parte da mãe), quando se transferem afetos. A mãe é, desse modo, como apresenta Pierre Dufoyer (1957), aquela na qual:

[...] acontece a concepção e quem durante nove longos meses carrega o seu fruto, é ela quem o alimenta com o seu sangue, dá-lhe à luz no sofrimento, o nutre com o seu leite, o envelope de noite e dia, com mil cuidados pelo preço de mil cansaços e mil fadigas, recompensada com mil alegrias carregadas de mil preocupações e angústias, é aquela que vê o filho crescer, mas que sempre o tratará, mesmo com cinquenta anos de idade, como o seu “pequenino” (Dufoyer, 1957, p. 36, tradução própria⁵³).

Pierre Dufoyer (1957), especialista em questões familiares, traz uma concepção realista da maternidade: não é nem angelical e romântica, cheia de alegria e felicidade, nem é, também, sempre de sofrimento e angústia. A maternidade implica, ao mesmo tempo, dores, sofrimentos, angústias e preocupações, e também alegria e felicidade. A mãe dá à luz biologicamente com seu sangue derramado e suas lágrimas: o processo do parto é doloroso e, medicamente, perigoso para a mãe. O trabalho de parto é, naturalmente, um momento de grandes dores; nessa dor, inscrevem-se o preço, o valor, a grandeza e a nobreza do bebê que está chegando.

Muitas mães lembram desse momento para cuidar melhor de seus filhos, frutos das dores. O sangue e as lágrimas que marcam esse momento são símbolos do dom da vida da mãe (Chodorow, 1980), o qual se realiza cotidianamente pela criação e pela educação dos filhos –

⁵³ C'est en elle que se fait la conception, c'est elle que durant neuf longs mois en porte le fruit, l'alimente de son sang, l'enfant dans la souffrance, le nourrit de son lait, l'entoure nuit et jour de mille soins au prix de mille fatigues, payée de mille joies grevées de mille inquiétudes, elle qui le voit grandir mais le traitera toujours, eût-il cinquante ans, comme son "petit".

das preocupações simples e básicas, como amamentar (onde ela é, literalmente e propriamente, o sustento alimentar de seu filho), às preocupações com o futuro de seus filhos. A mãe, em sua maternidade, é, nesse sentido, a casa do filho e sua vida – pelo menos, a vida biológica, que, radicalmente, depende dela, especialmente quando bebê.

A maternidade vivida pela mãe (ou que é, na maioria dos casos), nesse momento de sofrimento e de dor, é, de certa maneira, então, “o sacrifício da mulher”. Sabemos que a maternidade afeta o físico, o psíquico e a vida social das mulheres. A mulher, pela maternidade, sacrifica-se pela humanidade. Parece, a partir disso, bastante lógico que algumas mulheres decidam viver a maternidade de outras formas e de outras maneiras, ou simplesmente, então, não serem mães. Passar pelo trabalho de parto físico, psíquico e emocional não é sempre fácil e carregar seu filho até permitir, a ele, certa autonomia pode se tornar um verdadeiro pesadelo.

Por outro lado, Dufoyer (1957) mostra que a maternidade não é apenas sofrimento e angústia: também traz alegria para a mãe que recebe, em seu colo, uma nova criança. Essa novidade, esse “pequeno-homem-animado” (Ornellas; Akoa, 2022) traz, para sua mãe, uma alegria profunda que quase apaga o instante anterior da dor e do sofrimento do trabalho de parto. Se a criança foi concebida nas condições e circunstâncias normais, é sempre fruto de muita alegria e felicidade para a mãe e as pessoas ao seu redor. Não há como negar a experiência de alegria que ilumina toda a família do bebê. Essa “majestade” faz com que todos se mobilizem para o servi-lo e para lhe oferecer o melhor “berço” físico, psíquico e social possível, de acordo com sua condição (Mellier, 2015).

Dessa forma, a mãe é a casa e a vida de seu bebê, porque ela é o “continente” que oferece todas as condições para a sua possibilidade de existir e, mesmo quando adulto, de resistir e reexistir diante das dificuldades da vida. Nesse momento, a mãe emprega uma pedagogia da dificuldade, conforme o pensamento de Emile Chartier (1978) em seu livro “Reflexões sobre a educação”. Ser mãe é, ou deveria ser, uma escolha de uma função. Assim, escolher conceber, permitindo que isso aconteça, ou aceitar que isso aconteça exige um certo nascimento, um verdadeiro “tornar-se-mãe”. A mãe nasce do filho concebido e gerado.

5.3 O NASCIMENTO DA MÃE E A FUNÇÃO MATERNAL: “DAR À LUZ”, BIOLÓGICA E SIMBOLICAMENTE

O nascimento da mãe é um dos fenômenos necessários na questão da maternidade. A maternidade, sendo uma relação que implica qualidades e habilidades, requer que a mãe nasça em sua função de mãe para a exercê-la. Através do fenômeno da geratividade ou generatividade,

conforme proposto pelo teórico Erik Erikson (1902–1994), em *Psicologia Social*, ela exerce a formação da personalidade e a promoção da vida das futuras gerações em todas as suas extensões e dimensões fisiológicas, psicológicas, sociais, culturais e econômicas. O princípio da geratividade não se limita apenas a gerar a vida das gerações futuras e suas qualidades: ele também proporciona, ao gerador, ser gerado pelo que está sendo gerado por ele. Assim, o filho cria a mãe, enquanto mãe. É mãe apenas quem tem um filho e é filho quem só tem uma mãe. Aristóteles (2012), em sua *Metafísica*, aponta que os seres relativos existem como relativos apenas um em relação ao outro. A não existência de um, enquanto relativo, elimina, de fato, o outro e, portanto, também, a relação. A mãe é mãe porque tem filho e o filho é tal porque tem mãe. Sendo assim, a não existência do filho enquanto filho elimina a mãe e a relação de maternidade. O filho, uma vez concebido, gera, simultaneamente, uma mãe. A mãe é gerada no mesmo momento em que o filho é gerado. Isso se aplica a qualquer tipo de maternidade, mesmo que seja assumida por uma pessoa não feminina. Mas é óbvio que dar à luz é primeiro uma função biológica.

A função biológica de dar à luz inicia-se com o nascimento do bebê. Sabemos o quão importante e delicado é esse momento. A preparação do corpo, os processos químicos que levam às contrações, dores e o momento da saída do bebê, que é logo colocado no colo da mãe. Esse primeiro contato exterior do bebê com sua mãe é único, um momento de transferência emocional importante entre os dois seres, entre os dois conhecidos e desconhecidos (Freud, 2017; Ornellas, 2019). Esse primeiro abraço de dois corpos distintos (Dufoyer, 1957) é quando a mãe descobre como seu bebê é: a cor, o tamanho, o peso, a forma, o sexo... Tudo o que estava escondido, de maneira íntima, na escuridão do ventre, é colocado à luz do dia.

Nesse sentido, esse dar à luz, no nascimento, é a primeira condição concreta para a realização da função simbólica de dar à luz na educação. É da mãe que vem aquele que será educado primeiramente por ela: essa responsabilidade fundamental da educação é, prioritariamente, maternal. Para educar, é necessário nascer e nascer vivo; é por isso que, antropológicamente falando, considera-se educação, em sua base, o ensinar e aprender a viver, ou seja, a lidar com o “como ficar vivo”, o “como alimentar esta vida”, o “como lidar com os outros”, o “como direcionar-se na vida”, o “como melhorar suas condições de existência” e o “como desenvolver seu meio ambiente e cuidar dele para não ser nocivo para a própria vida”⁵⁴

⁵⁴ Cumpre informar que as expressões entre aspas são da minha autoria, com o objetivo de explicar o que realmente é a vida.

O que servirá à educação se sua finalidade não é antropológica, se não é a própria humanidade? A humanidade começa, simplesmente, no cuidado com o “βίος”, a vida.

A primeira educação será cuidar das forças vitais, da “vitalidade” do ser humano. As sociedades e comunidades “primitivas”, nos sentidos histórico e original, preocupam-se em educar nas questões fundamentais de sobrevivência. O antropólogo, pedagogo e educador brasileiro Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro “O que é a educação?”, nos convida a aprender com os povos indígenas, mostrando como as primeiras nações das Américas (indígenas) e, por extensão, da África (pigmeus), da Europa (indígenas europeus) e da Oceania (aborígenes), até hoje, educam, primeiramente, no cuidado com a vida (Brandão, 2002). Sendo assim, o dar à luz biológico condiciona, fundamentalmente, ao dar à luz educativo, que marca o lugar simbólico da função materna.

Essa função biológica da maternidade e esse cuidado com os primeiros momentos de vida do bebê envolvem, segundo Winnicott (2012), três funções fundamentais que a mãe biológica deve desempenhar em relação ao seu bebê: o “*holding*”, o “*handling*” e a apresentação do objeto. Estas três funções da maternidade biológica fazem da mãe uma “mãe suficientemente boa”, ou seja, uma mãe cuja função materna é equilibrada no cuidado para o crescimento e para a maturação de seu bebê, cuidando da sua vida fisiológica e psíquica e do seu ambiente de crescimento (Winnicott, 2012).

A “mãe suficientemente boa” deve ter a prática do “*holding*” ou de sustentação. Essa função refere-se a todas as práticas cotidianas e repetitivas que se encaixam no cuidado com alimentação, limpeza, o carregar, sono, brincadeiras e proteção do bebê, que, geralmente, criam um padrão e uma certa rotina nos atos de cuidar do recém-nascido.

A função materna do “*handling*”, por sua vez, refere-se ao toque com as mãos da mãe. É o contato físico das mãos da mãe, é o manejo. Não se trata apenas da sustentabilidade lógica do bebê, como no “*holding*”, mas, sim, da maneira como o bebê é envolvido pelas mãos nos momentos de do carregar, lavar, colocar no colo e amamentar. Esse cuidado, segundo Winnicott (2012), personifica o corpo, permitindo ao bebê se diferenciar, corporalmente, dos outros e, principalmente, da mãe. Além disso, esse manejo corporal do bebê, também, auxilia, segundo o teórico, a cuidar das bordas do corpo e a harmonizar o psíquico, ou seja, a realidade interna (Winnicott, 2012).

A terceira função da maternidade, nessa fase delicada, é, segundo Winnicott, a apresentação do objeto. É o momento em que a mãe, objetivamente, ensina, apresentando o mundo objetivo à criança, mostrando objetos ou substitutos de satisfação. Nesse contexto, a mãe deve apresentar, progressivamente, o mundo exterior para o bebê, permitindo que ele

aprenda as relações objetais. Para Winnicott (1990), essa função é, verdadeiramente, formativa e educativa, na medida em que ela entra diretamente no processo de maturação do bebê.

Diante disso, pela apresentação do objeto, o bebê, que tem uma dependência absoluta em relação à mãe ou ao cuidador, começa a sair dela para entrar em uma dependência relativa. O recém-nascido entra em relação com o objeto, sem se identificar com ele. O dar à luz biológico é, assim, para Winnicott, a contribuição constante da mãe suficientemente boa para o crescimento e a maturação cotidianos do bebê humano no seu processo de humanização física, psíquica e social. Apesar de serem gestos, palavras, olhares, toques e manejos comuns, toda essa liturgia sutil precisa ser constante, padronizada e repetida para a maturação acontecer. O pediatra afirma, então:

Tudo isso é muito sutil, mas ao longo de muitas repetições, ajuda a assentar os fundamentos da capacidade que o bebê tem de sentir-se real. Com esta capacidade o bebê pode enfrentar o mundo ou (eu diria) pode continuar a desenvolver os processos de maturação que ele ou ela herdaram (Winnicott, 2012, p. 5).

Essa maturação do bebê passa pela maternidade simbólica. Dar à luz, simbolicamente, na função de criação e educação, vai além do aspecto biológico da maternidade e envolve o cuidado e o desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, a mãe assume o papel de criadora e educadora não apenas no sentido físico, mas, também, no sentido emocional, intelectual e social. A mãe como criadora proporciona um ambiente seguro, amoroso e estimulante para o desenvolvimento do bebê, onde ele possa explorar, aprender e crescer. Ela nutre não apenas o corpo físico da criança, mas, também, sua mente e seu espírito, fornecendo estímulos sensoriais, interações afetuosas e oportunidades de aprendizado. Além disso, a mãe como educadora desempenha um papel fundamental na transmissão de valores, normas sociais e habilidades essenciais para a vida. Ela suscita e provoca tipos de comportamentos, ensina habilidades práticas e oferece orientação moral e emocional. Ao fazer isso, ela prepara seu filho para se tornar um membro ativo e responsável da sociedade. Portanto, dar à luz, criando e educando, é um processo holístico que envolve não apenas a concepção e o parto, mas, também, todo o cuidado e a orientação que a mãe oferece ao longo da vida da criança. É um ato de amor, dedicação e compromisso que molda o futuro da próxima geração.

A criação, no seu estrito entendimento, refere-se a fazer, a partir do nada, algo. Isso é atribuído, em uma visão teológica, ao divino. A criação materna é, segundo o psicossociólogo francês Jean Chami (2022), na abordagem psicanalítica do fenômeno da criação:

[...] é fazer advir o que nunca existiu antes. Criar é nascer, engendrar uma vida nova. É produzir um objeto único, um pensamento inédito. É estar tomado pelo inesperado, o imprevisível absoluto, o inaudito. É poder ser cegado por uma luz deslumbrante, e se deixar transformar radicalmente. É deixar correr a aventura, fora dos lugares comuns, mergulhar no desconhecido. Arriscar mil mortes e renascer de suas cinzas (Chami, 2022, p. 293).

A mãe, pela criação do filho, faz emergir o novo, faz nascer e engendrar uma vida nova. Ela não é nem formada nem preparada, formalmente, para essa missão. A mãe lida com o inesperado, o imprevisível absoluto. Desse modo, ela constrói e destrói, bem como transforma, faz e deixa acontecer, arriscando no desconhecido. Pode-se dizer que a mãe é ao mesmo momento “professora” e “aluna”, ensinando e aprendendo. Isto é muito visível e significativo no caso da primeira gestação do primeiro parto e do primeiro bebê.

Nessa aventura de criação, de lidar com o imprevisível e o desconhecido, a mãe precisa educar e ensinar o filho na “escola da vida”. O filho é o (a)luno da vida, ou seja, o sem luz da vida, necessita de luz para avançar na vida própria. O dar à luz simbólico passa, então, pela formação, pelo ensinamento e pela educ(ação) no decorrer do cotidiano. A maternidade simbólica se preocupará, nesse sentido, em conduzir, orientar pelos atos educativos. Para a maternidade, a educ(ação) é uma ação orientada para a maturação e o desenvolvimento do filho. O ensinar é apresentar o mundo ao filho, fazê-lo descobrir a vida, na sua variedade e diversidade. É o ensino para a vida, pela vida e com a própria vida. A mãe faz da vida uma grande lição pela sua importância e uma grande lição pelo tempo de aquisição da autonomia pessoal que isso implica. Assim, a educação para a maternidade tem um valor vital, ou seja, necessário. A vida sem educ(ação) para uma mãe será uma vida perdida.

A educação é, diante disso, entendida como uma ação de “conduzir para fora”, oportunizando perceber, segundo o pensamento de Gaston Mialaret (2005), duas ações. A primeira consiste em fazer sair de um estágio para outro, acompanhando a evolução física dessa pessoa. Percebemos isso no caso da educação das crianças que vão se tornando adultos. Nessa ótica, a exemplo, a educação física deve permitir uma autonomia física do educando. A segunda ação diz respeito a fazer alguém sair do que, (vir)tualmente, já existe implicitamente nele para uma atualização das “*vir*”⁵⁵, ou seja, das forças ou possibilidades implicitamente latentes naquela pessoa. Nesse caso, todas as pessoas podem ser e são educáveis (Mialaret, 2005). Assim, educ(ação) é capacitar alguém por uma ação a ser ou a se tornar autônomo, capaz de se conduzir, de se orientar, de viver livre no seu meio espaço-temporal.

⁵⁵“*Vir*”, termo que, em latim, significa “força”, “potência”, “capacidade”, “virtualidade”.

Dessa forma, Mialaret (2005) apresenta a educação, enquanto fenômeno de saída de dependência, para entrar, com ajuda de um tutor⁵⁶, em uma autonomia de vida, o que corresponde à missão da mãe, segundo a visão winnicottiana. A “mãe suficientemente boa”, “*a good enough parent*”, enquanto educadora, preocupa-se, enfim, em fazer atravessar a criança no seu processo de maturação e de desenvolvimento, em três fases de dependência: absoluta; relativa e rumo à independência (Winnicott, 1990; 2012).

5.4 EDUC(AÇÃO) MATERNAL COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DE MATUR(AÇÃO) DE HUMANOS

A maturação é um processo de amadurecimento: é, de fato, um processo fundamental no desenvolvimento humano, que abrange o aspecto físico, psicológico e o espiritual. Esse processo ocorre ao longo da vida, e é essencial para que o indivíduo alcance seu pleno potencial e se torne uma pessoa autônoma e integrada. É o conjunto de ações que leva uma realidade a seu fim, no sentido de finalidade, para retomar uma expressão aristotélica – finalidade entendida como o para que a realidade é feita (Aristóteles, 2009).

Nesse sentido, a mãe desempenha um papel crucial nesse processo de maturação e de desenvolvimento, desde os estágios iniciais da vida do bebê. Durante a gestação, o ambiente fornecido pelo útero materno é essencial para o desenvolvimento físico e neurológico do feto. Além disso, os cuidados maternos após o nascimento, como a amamentação, o contato físico e as interações afetuosas contribuem para o bem-estar emocional e psicológico do bebê, promovendo seu desenvolvimento e sua maturação de maneira saudável.

A educação maternal passa, simplesmente, pelos cuidados da vida do bebê, primeiramente, nos seus três graus de vida, ou seja, as diferentes operações vitais da alma, segundo Aristóteles. Essas operações vitais são fundamentais para o desenvolvimento educativo do bebê, o que quer dizer que o processo de desenvolvimento do ser humano e, especificamente, do bebê está estritamente ligado aos cuidados da mãe e dependente dos níveis de vida. O desenvolvimento físico e corporal é ligado e dependente da vida vegetativa; o desenvolvimento afetivo e sensitivo é ligado à vida sensitiva e afetiva; e o desenvolvimento espiritual passa pelas atividades do espírito humano (*νοῦς*). Assim, pode-se dizer que o bebê,

⁵⁶Tutor no sentido de autoridade (enquanto palavra, e não poder político ou social sobre alguém). Autoridade é, primeiro, um serviço que ajuda a natureza fraca, neste caso, da criança a crescer, apoiando-se sobre ela. O papel primeiro da autoridade, ainda mais na educação, é uma ajuda indispensável (Akoa, 2022).

enquanto vivente, é um “ser animado”, ou seja, dotado de uma “*ανιμα*” (*anima*), alma, princípio de vida ou de vitalidade. Nesse sentido, é através das operações vitais dela que se funda o processo educativo do ser humano, antropológicamente falando (Aristóteles, 2011).

A mãe, naturalmente, começa a educação do seu bebê cuidando das operações vitais vegetativas, iniciando seu desenvolvimento pela nutrição, que implica alimentação, digestão e sono. A experiência da maternidade mostra o quanto é importante dar, ao bebê, um ritmo ao seu sono e à sua alimentação para o seu bom crescimento físico e corporal. Esse ritmo ainda vegetativo é um primeiro princípio da educação. Sabemos que a regularidade do ritmo dos momentos da amamentação e do sono influi na saúde física e psíquica do recém-nascido. Além disso, a experiência primitiva de dar um ritmo às operações vegetativas impulsiona o bebê no seu processo de aprendizagem, sempre mediado por uma alteridade e compreendido, com o conceito de pulsão, como algo que se ancora no biológico e o transcende pela via da linguagem que situa o bebê humano em uma matriz simbólica que o precede e que lhe dá suporte (Ornellas; Akoa, 2022).

Essa educação, pelo simples ritmo da vida vegetativa do bebê, realiza-se, simultaneamente na vida dita sensitiva: é porta de conhecimento e de aprendizado. Aristóteles (2012, p. 208) afirma, no livro I da *Metafísica*, que “[...] os animais recebem da natureza a faculdade de conhecer pelos sentidos”. O filósofo demonstra, com isso, que a vida sensitiva, mais do que a vida vegetativa, é uma porta de conhecimento. São os sentidos funcionando como sensores exteriores para o conhecimento. Esses sentidos são, também, portas das sensações interiores, ou seja, dos afetos, ou, segundo a linguagem aristotélica, “das paixões da alma”. Há, nesse sentido, uma relação entre sensação e sentimento, ou seja, emoção. A emotividade vem do sentir provocado pelas sensações dos sentidos exteriores. Pelo sensorial, o bebê capta, rapidamente e quase instantaneamente, as mensagens emotivas ou “passionais”. O exemplo mais falante, aqui, é a relação de bebê-mãe e de mãe-bebê. Muito rapidamente, o bebê associa o cheiro do perfume da mãe ao rosto dela. Pelo som da voz, o bebê cria afetos que o proporcionam aceitar o colo da mãe ou de um membro da família. Além disso, pela sensação do sabor doce, cria alegria e bem-estar e a sensação do sabor amargo provoca tristeza e choro.

Se Aristóteles (2012) apresenta, em uma visão mais antropológica, o desenvolvimento do ser humano através do aspecto das operações vitais e das faculdades da alma que a mãe estimula e orienta em vista da aquisição de uma autonomia e independência sempre maior do bebê, Winnicott o faz em uma visão mais psicanalítica, visibilizando mais o lugar e a posição da mãe nesse processo. De acordo com Winnicott (1990), a maturação do ser humano, nos

primeiros anos de sua vida, passa pela saída das três fases de dependência: absoluta, relativa e rumo à independência.

A dependência absoluta manifesta-se, para a criança, em uma busca de simbiose entre ela e a mãe. O bebê é todo voltado e se identifica com a sua mãe e com o ambiente: não há separação entre o corpo e o meio, o “eu” não é formado. O sentimento oceânico, os tempos sem limites, não há identidade a não ser da mãe, que é o mundo todo. Esses laços primordiais com a mãe são de suma importância para a maturação psíquica, emocional. Todavia, por meio do “*handling*” e de toda a apresentação do objeto exterior, a criança começará a saída desse voluminoso ambiente oceânico, para entrar em uma distinção entre o objeto e ele (Winnicott, 1990; Mellier, 2015). Essa apresentação do mundo exterior é formativa e educativa, faz sair da dependência absoluta para entrar na dependência relativa. Então, a criança se vê em relação ao objeto, ao mundo exterior, à mãe, ao pai, à família em geral. Estabelecem-se, com isso, relações, que farão emergir o “eu”, certa identidade.

Essa dependência relativa necessita de objetos transitórios para que a criança se diferencie com eles e dê valor a si mesma. Ela começa a se encontrar diferente do outro. Tem um “*self*”, ou seja, o “só”, em presença do que é diferente dos outros, para retomar a expressão winnicottiana. Entretanto, esse “*self*” ainda guarda laços e necessita dos cuidados maternos. Essa dependência relativa abre as portas rumo à independência, que é em relação ao continente mãe, não tendo mais osmose, simbiose, mesmo se os laços maternos continuam através dos cuidados. No caminho para a independência, também, o ambiente torna-se maior. Há mais aberturas ao exterior, por exemplo, à descoberta dos irmãos, dos outros membros da família.

Quando a criança cresce física e psicologicamente, os avanços da maturação realizam-se em ações educativas, quando a mãe ensina a fazer as tarefas do cotidiano. A maturação no ambiente familiar passa pela aprendizagem. A família, assim, funciona como um berço, um berço psíquico e educativo (Mellier, 2015; Akoa, 2022).

O “berço familiar” é o primeiro espaço, cronologicamente falando, para a construção da pessoa humana. Nisso, a família é como uma mãe: tem o papel de envelope, de colo, onde a criança se sente acolhida e amada, oferecendo o sustento físico, psicológico e afetivo. A busca constante de uma mãe é criar, educando e ensinando o seu filho, a ser cada vez mais independente e autônomo física, psíquica e socialmente.

O processo educativo da mãe é, essencialmente, então, um processo de maturação individual e pessoal da criança. Um dos meios mais adequados para isso é o trabalho doméstico – as pequenas tarefas de casa, quando a criança desenvolve compromisso e responsabilidade.

Nisso, a mãe é, para a criança, a primeira “professora”, comprometida e dedicada à sua real educação.

Pode-se dizer, diante disso, que, antes de qualquer tipo de instituição educativa, a criança recebe, dos pais e, particularmente, da mãe, a educação básica. Essa última integra-se no seu processo de maturação e desenvolvimento enquanto pessoa humana. A educação materna é a primeira, cronologicamente falando, antes de qualquer outra forma de educação que o ser humano conhecerá em sua vida. Portanto, a educação maternal é prioritária, determinando muito o futuro do ser humano, uma vez que conhecemos o fracasso que a falta dessa educação pode causar na vida de uma pessoa, assim como conhecemos o valor e os benefícios de uma educação materna bem-feita para seu filho.

A mãe, mais do que o pai, é, sempre, aquela à qual nos referimos. No estado civil, seu nome sempre está presente, enquanto o do pai pode não estar escrito. A mãe é uma espécie de referência universal, ocupando um lugar importante não apenas por sua função de dar à luz em todos os sentidos, mas também por ser uma referência civil. A maternidade é, então, uma autoridade social e civil, cuja responsabilidade é o cuidado e a educação das crianças. Para que isso aconteça, é necessário certa vulnerabilidade, no sentido de abertura ao processo educativo. Não há verdadeira educação sem essa vulnerabilidade, uma permissão natural para ser educado. Com isso, sabemos que o fato de ser criança já implica, de certa forma, uma possibilidade aberta à criação e à educação.

5.5 A CRIANÇA E SUA VULNERABILIDADE PARA EDUC(AÇÃO)

A condição de criança é uma condição que permite, por si própria, uma educação. Existe, na criança, uma vulnerabilidade, que é, segundo sua etimologia latina “*vulva*”, uma ferida, uma abertura natural, uma predisposição pelo fato de ser criança. Parece-nos interessante, para a compreensão da vulnerabilidade, voltar a considerar o campo lexical e semântico de criança e seus sinônimos. O termo “criança” vem do substantivo latino “*criare*” raiz léxico-semântica das palavras “criação” e “criatividade” (Yirula, 2016). Isso nos coloca, direta e metafisicamente falando, diante de uma realidade relativa e dependente de um outro ser, cujo papel é de criar, em outras palavras, de ser “criador”. A criança é uma pessoa cuja existência depende de um outro; pela palavra “criança”, já descobrimos as possibilidades de ser criada.

Sendo assim, toda criança pode permitir novidade, ainda mais no crescimento, na maturação e no desenvolvimento dela, o que nos leva já a considerar as questões, noções e relações de maternidade e de paternidade. Essas últimas manifestam-se pela autoridade⁵⁷ no desenvolvimento e no crescimento da criança em todas as suas dimensões gerais e específicas. Nossos estudos sobre família e a educação fazem-nos considerar que:

Ser criança revela pelo fato mesmo a sua capacidade de ser criada, uma relação de dependência com o criador. Em outras palavras não existe criança que não pode ser criada. Todas as crianças, existencialmente falando, são abertas à criação. Elas são “matéria” de criação, elas são disponíveis, ontologicamente, naturalmente falando, a ser criadas (Akoa, 2022, p. 36).

A outra terminologia, no campo semântico de criança, é a infância, termo que também vem do latim, assim como o termo “criança”. Segundo o dicionário Latim-francês de Felix Gaffiot (2002), o termo latino “*infans*”, que se traduzirá, em francês, “*enfant*”, isto é, “criança”. Destacando essa etimologia, observamos que o “*in*” latino é o prefixo privativo no sentido de “não” e a palavra latina “*fans*” é participio presente de “*fari*” (“falar”). O termo latino “*infans*” será, então, traduzido por “que não fala”, o que nos coloca não primeiramente diante da realidade da “criança”, mas diante de uma maneira de ser, diante do comportamento de criança.

É criança, nesse sentido, alguém que não fala, que ainda não tem como falar, ou, ainda, alguém privado da palavra. A ideia da infância é, então, ligada à ausência de fala, à incapacidade de se dizer, o que é, segundo a visão de Lajolo (2006), uma nota de silêncio sobre si mesmo. A autora afirma:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

⁵⁷Autoridade é uma palavra frequentemente utilizada no contexto político e jurídico. Derivada do grego “*ἐξουσία*”, que significa “poder” ou “capacidade”, a palavra grega é formada por “*ἐξ*” e “*ουσία*”, que, na metafísica clássica de Aristóteles, significa “substância”. Com esse olhar da metafísica aristotélica, a autoridade tem seus fundamentos semânticos na visão de que a substância é o que faz com que o ser seja o que ele é, ou seja, se produzir. Autoridade significaria, então, nesse sentido, produtor do princípio de aumento, ou seja, crescimento. Autoridade é aquilo que tem o poder de aumentar (Aristóteles, 2012). Assim, “autoridade” deu origem às palavras latinas “*potestas*” e “*auctoritas*”, que expressam a ideia de aumentar a eficácia de um ato jurídico ou de um direito (Nascentes, 1966). Porém, considerando essa palavra na área dos seres vivos, ela nos passa a ideia de “fazer crescer”. Ter autoridade, portanto, é ter o poder, a capacidade e a responsabilidade de fazer crescer para aquisição da autonomia pessoal. Tomando uma metáfora da técnica agrícola, para voltar a entender melhor, autoridade é o pauzinho, o apoio que se coloca perto da plantinha, por exemplo, de tomate, para servir de tutor. Autoridade é o tutor de crescimento ou de aumento. Algumas plantas apoiam-se nele para crescer e produzir frutos. Essa metáfora é perfeita para entender a autoridade dos pais e, particularmente, da mãe no processo educativo. A presença materna, através dos cuidados, permite o crescimento da criança até a sua capacidade de ser autônoma, pelo menos, biologicamente falando. Assim, a autoridade, no contexto educativo, significaria uma ajuda que permite o crescimento.

Essas duas concepções das crianças devem se completar. Dessa forma, a criança pode ser considerada como uma “realidade-humana-pessoal” – considerada em si própria, em sua existência, com suas riquezas e seus próprios problemas específicos, mas tudo em vista da sua plena autonomia, enquanto pessoa humana. Tais posições permitem, ainda, falar do processo do desenvolvimento humano da criança enquanto criança. Trata-se de um processo educacional, o que quer dizer, então, que podemos falar realmente do processo de desenvolvimento humano da criança ao unir suas duas concepções: enquanto ser específico, próprio, com seu mundo próprio; e enquanto ser dependendo da criação dos pais e, particularmente, da mãe para a sua plena autonomia enquanto pessoa.

Nesse sentido, é essa visão dupla sobre o “ser-criança” que torna possível o verdadeiro e saudável processo de desenvolvimento da criança, sendo esse processo, basicamente e prioritariamente, educacional sob a responsabilidade dos pais ou daqueles a quem cabe o papel de criar. Essa relação estabelecida entre criança criada ou educada e seu criador ou educador implica, naturalmente e basicamente, em primeiro lugar, as relações de paternidade, de maternidade e de filiação, que se encontram, obviamente, no contexto familiar.

O estado de criança ou o momento da infância é um período de grande vulnerabilidade. Conforme Adorno (2001):

o termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo (Adorno, 2001, p. 12).

Os pais, sobretudo a mãe, compreendem e estão conscientes das condições frágeis de vida da criança. Sabendo da sua vulnerabilidade física, psíquica e emocional, a coloca como prioridade nas suas ocupações. Dessa forma, a vulnerabilidade da criança exige um cuidado particular no que tange à sua vida física e psicológica e à sua vida reacional.

A educ(ação) exige uma certa vulnerabilidade para ser feita. Por sua vez, essa condição vulnerável instala, naturalmente, uma transferência. O quadro transferencial entre a criança e os pais – particularmente, a mãe – cria uma troca de afetos também necessários para a educação e a aprendizagem (Freud, 2017; Ornellas, 2019). Isso também pode ser aplicado para todo tipo de aprendizagem: para aprender, necessita-se certa fenda, uma abertura, uma vulnerabilidade. É o princípio da falta e do desejo que proporciona o querer – um querer voluntário ou involuntário, por causa das circunstâncias e situações. A criança é um “tornar-se”, um tornar-se aberto ao crescimento físico, psicológico, espiritual, o que se encaixa, perfeitamente, com a

questão do processo educativo. Sendo assim, só pode ser educada toda pessoa capaz de tornar-se educada.

A vulnerabilidade é, psicanaliticamente falando, uma fenda, uma abertura, uma potência de desenvolvimento, um apelo. Toda criança constitui-se um sujeito de desejo consciente e inconsciente de ser adulto (Lajonquière, 1999). A vulnerabilidade, nesse sentido, é, na criança, uma capacidade de realização como ajuda dos pais e, especificamente, da mãe, que é, dos parentes, a pessoa mais próxima. Pode-se dizer, então, que a vulnerabilidade da criança desempenha um papel fundamental no processo educativo de várias maneiras:

- a) *aberta ao aprendizado*: A vulnerabilidade da criança torna-a receptiva e aberta ao aprendizado. Como estão em um estágio inicial de desenvolvimento físico, mental e emocional, as crianças estão, naturalmente, inclinadas a absorver novas informações, habilidades e novos valores. Sua vulnerabilidade cria uma oportunidade para os educadores fornecerem orientação, apoio e estímulo adequados ao seu nível de compreensão e necessidades individuais (Ornellas; Akoa, 2022);
- b) *desenvolvimento da confiança*: A vulnerabilidade da criança, também, pode contribuir para o desenvolvimento da confiança. Ao enfrentarem desafios e superarem obstáculos com a ajuda de educadores e cuidadores, as crianças aprendem a confiar em si mesmas e em suas habilidades. Isso fortalece sua autoestima e seu senso de competência, incentivando-as a explorar novas ideias, experimentar e aprender com os erros;
- c) *promoção da empatia e da compaixão*: Ao reconhecerem sua própria vulnerabilidade, as crianças, também, podem desenvolver empatia e compaixão pelos outros. Ao se identificarem com as necessidades e os sentimentos dos outros, as crianças aprendem a importância de cuidar e apoiar uns aos outros. Isso contribui, então, para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como respeito, cooperação e solidariedade;
- d) *fomento do ambiente acolhedor*: a vulnerabilidade da criança pode criar um ambiente propício para a construção de relacionamentos significativos e de apoio. Educadores e cuidadores que reconhecem e respeitam a vulnerabilidade das crianças podem estabelecer vínculos de confiança e segurança, o que é essencial para um ambiente educativo saudável e positivo. Isso, enfim, cria um espaço onde as crianças se sentem valorizadas, ouvidas e compreendidas, facilitando seu engajamento ativo no processo educativo (Bronfenbrenner; Ceci, 1994).

Assim, pode-se afirmar que a vulnerabilidade da criança é uma parte natural e importante de seu desenvolvimento e, quando reconhecida e apoiada adequadamente, pode desempenhar um papel crucial no processo educativo, promovendo o crescimento, o aprendizado e o bem-estar integral da criança. Nesse contexto, por fim, a realização desse ato de tornar-se educativo exige, naturalmente, a cooperação entre o pai e a mãe, cada um no seu nível, em seu lugar.

5.6 MATERNIDADE E PATERNIDADE: COOPERAÇÃO NECESSÁRIA

Antes da cooperação na educ(ação) dos filhos, a maternidade e a paternidade, em suas realidades antropológicas, cooperam, enquanto homem e mulher, em uma relação sexual para chegar ao fenômeno da gravidez. Assim, todo rebento humano é, antropológicamente falando, filho de um homem e de uma mulher pela diferenciação sexual. Essa cooperação fundamental e essencial é uma necessidade para uma cooperação educativa. A relação entre homem e mulher, representada pela sexualidade, é o primeiro passo necessário para a concepção de uma criança. Essa cooperação biológica é essencial para a continuidade da espécie humana e para a formação de uma família, que é, no seu fundamento relacional antropológico, fruto de uma relação, inicialmente, física (Donati, 2008; Agacinski, 2012). Nesse contexto, ainda, mesmo se com os meios científicos e tecnológicos atuais que podem ajudar a resolver questões de gravidez, de infertilidades e de concepção, há, antropológicamente falando, uma necessidade de diferenciação sexual⁵⁸.

A complementaridade entre homem e mulher, tanto a nível físico quanto afetivo, desempenha um papel crucial não apenas na concepção, mas, também, no cuidado e na criação dos filhos. Cada um traz, consigo, características únicas que contribuem para o desenvolvimento e a construção da criança na sua integralidade.

A partir dessa cooperação inicial na concepção, a cooperação na educação dos filhos é facilitada. Pais que reconhecem e respeitam a importância do papel de cada um na formação dos filhos estão mais propensos a cooperar, de forma eficaz, na tomada de decisões, na divisão de responsabilidades e no apoio mútuo durante o processo de criação. Diante disso, a

⁵⁸É impossível, para os humanos, a fêmea engravidar sem diferenciação sexual. Aí, encontra-se a primeira cooperação e intervenção do homem que é produtor dos gametas necessários para a gravidez. O primeiro e único caso de partenogênese na espécie humana é só aceita e reconhecida em teologia – o caso da concepção de Jesus que, segundo os cristãos, nasceu sem intervenção dos gametas produzidos pelo homem enquanto macho. O caso de Maria, mãe de Jesus, necessita uma outra epistemologia, a teologia, que faz apelo à fé em Deus. As referências bíblicas estão no Evangelho de São Lucas (Lc 1,26-38) (Bíblia, 1985).

cooperação entre maternidade e paternidade é essencial para uma educação equilibrada e saudável. Assim, ambos os pais desempenham papéis importantes no desenvolvimento e na criação dos filhos: a colaboração entre mãe e pai permite que as crianças tenham acesso a diferentes perspectivas e habilidades e ao apoio afetivo, promovendo um ambiente familiar mais rico e diversificado.

Enquanto pai e mãe, tenham o dever, a responsabilidade de dar nutrição e cuidado, afetivo e físico aos filhos. Ambos complementam e oferecem apoio financeiro, orientação, construção e estabelecimento de limites. A presença e o envolvimento afetivo de ambos os pais na vida dos filhos contribuem para um desenvolvimento afetivo saudável, uma autoestima e uma resiliência (Dufoyer, 1957). Além disso, a cooperação entre maternidade e paternidade ajuda a promover uma divisão mais equitativa das responsabilidades familiares, permitindo que ambos os pais participem, igualmente, na criação dos filhos e na administração do lar. Isso, não apenas, alivia a carga sobre um único progenitor, mas, também, fortalece os laços familiares e promove a igualdade de gênero dentro do contexto familiar. Em resumo, a cooperação entre maternidade e paternidade é fundamental para uma educação eficaz e para o bem-estar da família. Portanto, é importante que os pais trabalhem juntos, compartilhando responsabilidades e apoiando-se mutuamente, para criar um ambiente familiar afetivo.

A cooperação entre maternidade e paternidade não é uma necessidade biológica; já a diferenciação sexual é necessária para a existência de uma criança (Agacinski, 2012). Enquanto a diferenciação sexual é um requisito biológico fundamental para a concepção e a reprodução, a cooperação entre maternidade e paternidade refere-se mais ao papel colaborativo dos pais no cuidado e na educação dos filhos. Embora a biologia determine que a contribuição de um pai e uma mãe seja essencial para a concepção de uma criança, a forma como esses pais colaboram e se envolvem no desenvolvimento da criança vai além das exigências puramente biológicas.

Nesse sentido, a cooperação entre maternidade e paternidade é uma construção social e cultural que envolve a partilha de responsabilidades, a troca de papéis e a criação de um ambiente familiar saudável e equilibrado para o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Essa cooperação inclui a educação, o suporte afetivo, o estabelecimento de limites e valores e de confiança entre pais e filhos. Portanto, enquanto a diferenciação sexual é uma necessidade biológica para a existência da criança, a cooperação entre maternidade e paternidade é uma construção social que visa o desenvolvimento psíquico das crianças (Akoa, 2022).

5.7 FAMÍLIA COMO CONTEXTO E LUGAR DE CRIAÇÃO, EDUC(AÇÃO) E ENSINO

A mãe cria, educa e ensina em um contexto espacial e particular que é a família. Essa última é, hoje em dia, uma realidade que apresenta multiconfigurações, não sendo possível lhe dar uma definição última, ou seja, definir, no sentido primeiro do termo, delimitá-la em uma maneira unívoca de ver ou de entender (Silva, 2019). Tem-se a transformação, a mutação ou, ainda, a evolução da cultura, das relações interpessoais, as mudanças das leis sobre a união ou a separação dos cônjuges no matrimônio, no processo da adoção dos filhos e todas as questões da bioética e do biodireito. Mais ainda, as questões sobre o gênero impõem uma maneira de conceituar a realidade da “família” na sociedade contemporânea (Petrini, 2005; Rouyer, 2012). Essa concepção multiforme e multifacetada da família a apresenta-a ao mesmo tempo, como um ambiente e como “uma relação completa”, ou seja, que implica e integra todo tipo de relação, das amigáveis às conflituais, biológicas, econômicas e políticas. Diante disso, Donati (2011) ressalta que:

Para compreender esta perspectiva é necessário sair das abordagens que tentam definir a família como uma “coisa”; tal definição está equivocada. É necessário adotar uma visão propriamente relacional da família, a qual pode ser definida: como lugar-espaco (casa), célula da sociedade (por analogia orgânica com o organismo biológico), modelo (padrão simbólico), relação social (isto é, como ação recíproca que implica intersubjetividade e conexões estruturais entre sujeitos). Nas diferentes teorias, pode-se identificar o prevalecer de uma destas abordagens ou a mescla que a sociedade se articula, torna-se complexa e se diferencia, devemos nos afastar de analogias espaciais e biológicas para assumir um ponto de vista relacional (Donati, 2011, p. 49).

Entendida como ambiente, a família é o meio favorável, o berço de desenvolvimento humano: é uma instituição social, como a primeira escola da vida, onde a mãe é a primeira professora. Esse lugar de “professora” não é formalizado, mas guarda todas as qualidades pedagógicas, didáticas e estratégias essenciais para a realização, em ação, de uma verdadeira educação. Não há escola de formação de mãe, mas há mães que formam e transformam a realidade de vida de seus filhos, conduzindo-os por um caminho de maturação progressiva, ou seja, esse processo de aquisição de uma verdadeira autonomia, pelo menos, física, de vida (Bronfenbrenner; Ceci, 1994; Donati, 2011).

O processo educacional familiar, em si, refere-se ao papel próprio da família de ser um lugar da primeira educação. Esse papel cabe, sobretudo, aos pais, cuja responsabilidade nasce desde o ato conjugal, com a possibilidade de gerar a vida. Toda família é, nesse sentido, educadora, por meio da própria convivência familiar. A família, enquanto comunidade de vida, faz nascer o ser-familiar.

Ainda que, formalmente, a primeira responsabilidade seja a dos pais, essa procuração para educação faz parte da natureza da família. É nesse sentido que ela, naturalmente, organiza o ambiente para o disponibilizar e o deixar favorável para esse fim educativo. Moreira e Carvalho afirmam, a respeito disso, que a família:

[...] determina as práticas de educação da prole, organiza o ambiente da criança, estabelece maneiras e limites para as interações entre pais e filhos, netos, e propicia condições para o desenvolvimento do bebê, sendo responsável pelas condições que possibilitam formação da identidade, finalmente cabe a ela a transmissão de valores, na vivência do cuidado entre pais e filhos, levar à lealdade intergeracional, tornando-a, assim, um *locus* privilegiado ao desenvolvimento de seus membros (Moreira; Carvalho, 2010, p. 35).

É bom observar que, nessa questão do ambiente familiar, a lei e o direito a estabelecerão como uma necessidade, haja vista que, se a natureza falhar, a lei pode substituí-la. É o que sublinha o termo excepcionalmente:

Toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substância entorpecentes (ECA, 2010, p. 12).

O âmbito familiar pode ser considerado, primeira e simplesmente, como um lugar, um espaço físico – um “*locus*” – como o chamam Moreira e Carvalho (2010). Esse espaço é a casa familiar, lugar de moradia. Donati (2011, p. 49), na concepção relacional da família, assinala que essa não é uma coisa só: “é necessário sair das abordagens que tentam definir a família como uma ‘coisa’; tal definição é equivocada”. Em seguida, o sociólogo, mostrando que a família é várias coisas, ao mesmo tempo, coloca, em cima da sua lista, “o lugar-espaço (a casa)” (Donati, 2011, p. 49). É evidente, diante disso, para o sociólogo, que a moradia é de uma importância capital para as relações e, ainda mais, para o processo educativo.

Nesse contexto, é impossível negar a influência da moradia no processo de desenvolvimento, humana e concretamente, na educação das crianças, dos filhos – isso também é verdade na educação escolar. No processo natural de desenvolvimento vital dos seres vivos no planeta terra, o espaço, isto é, o habitat tem influenciado o comportamento e até mesmo sua morfologia e a fisiologia. Tem-se, como uma relação entre arquitetura e a vida, o espaço físico e a vida. Luiz Tokuzi Kohara (2009), doutor em arquitetura com especialidade na habitação, afirma, nesse sentido:

A história da vida no planeta terra tem mostrado que, quando o espaço habitat se torna inadequado a uma espécie, ela, para assegurar a sobrevivência, faz adaptações orgânicas ou comportamentais, muitas vezes contrárias à sua natureza, gerando desequilíbrios na fauna e na flora. Devido às mudanças

bruscas ocorridas no espaço/ habitat, muitas espécies chegam à extinção (Kohara, 2009, p. 98).

Assim, a família é essa “*celula mater*”, para retomar a expressão de Potyara (2010): é o contexto básico da formação da sociedade e do ser humano. Não haverá sociedade sem família e família sem sociedade. Seu papel educativo, através dos pais e, sobretudo, da mãe é óbvio.

Neste quinto *Ato da pesquisa*, a maternidade emerge como um fundamento antropológico essencial para o processo educacional, estabelecendo-se como uma base primordial na formação do ser humano. Ao longo desse percurso, fica evidente que a mãe desempenha um papel central na vida da criança, fornecendo os alicerces para seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Desde os primeiros momentos de gestação até a fase adulta, a presença materna é crucial, pois é ela quem proporciona o ambiente propício para a maturação e o amadurecimento da criança. A maternidade transcende sua dimensão biológica e assume uma conotação simbólica e educativa, marcando não apenas o nascimento físico, mas, também, o início de um processo de aprendizagem e de *formação*. A mãe é a primeira educadora da criança, introduzindo-a, gradualmente, no mundo objetivo e ensinando-lhe as primeiras lições de vida. Seu papel ultrapassa, então, o simples cuidado físico; ela é responsável por transmitir valores, normas sociais e afeto, elementos essenciais para a construção da identidade e do caráter sujeito humano.

A partir da maternidade, estabelece-se uma relação única e fundamental entre mãe e filho, marcada pela troca de experiências, pelo afeto e pelo aprendizado mútuo. Essa relação é o cerne do processo educacional inicial, influenciando diretamente o desenvolvimento futuro da criança e sua integração na sociedade. Portanto, a maternidade emerge como um alicerce sólido e imprescindível para a educação, fornecendo os primeiros passos na jornada de formação do ser humano. É por meio dessa relação maternal que se estabelecem os fundamentos para a construção de uma sociedade mais consciente, equilibrada e solidária, onde sujeito humano possa alcançar seu singular potencial face à diversidade do mundo social.

De mesmo modo, como menciona o título de um dos livros de Winnicott (2021), “tudo começa em casa!”, tem-se no berço, no ambiente familiar, especialmente da figura materna, o processo inicial de desenvolvimento humano. Essa frase encapsula a ideia fundamental de que é no contexto familiar, principalmente sob os cuidados da mãe, que se estabelecem as bases essenciais para o crescimento saudável e a maturação psíquica do sujeito humano. A casa, como o primeiro ambiente em que a criança é introduzida, desempenha um papel significativo na formação de sua identidade, seus valores e suas relações interpessoais. É dentro desse espaço

que a mãe exerce sua função educativa e afetiva, fornecendo segurança, amor e orientação para o desenvolvimento integral da criança.

Com as fundações feitas, poderemos, agora, fazer algumas considerações conclusivas desta escrita.

ATO VI – (IN)CONCLUSÕES (IM)POSSÍVEIS

“A sabedoria é como um baobá, nenhuma pessoa pode abraçá-lo completamente” Provérbio africano

Tomamos este provérbio em minha conta, quanto filho de África, busca dizer à (in)possibilidade de cercar o ato de criar, educar e ensinar de mãe. Em qualquer tipo de contexto que seja, o conhecimento da prática educativa de mãe escapará de um certo modo e em alguns pontos objetivos e, sobretudo subjetivos, as epistemologias. Assim, se este último *Ato* é conclusivo, para este estudo, ele (o *Ato*) não é para este tema ou assunto. Esse *Ato* almeja ser mais uma (in)conclusão, ou seja, uma possibilidade de semear no campo epistemológico uma reflexão onde cada pesquisador, na sua busca da verdade, na concepção da *aletheia*⁵⁹ pode adubar ao redor desta árvore com vistas ao seu crescimento.

(In)concluiremos, abrindo janelas de reflexões sobre o que foi dito e não dito neste estudo. É preciso considerar, inicialmente, que as pesquisas, mesmo concluídas, são abertas ao aprofundamento e às várias outras indagações e reflexões. A funcionalidade desta (in)conclusão é, dessa forma, mais presente no sentido de uma pausa para dar continuidade a esta escrita, e guisar a busca de outros resultados, a partir do percurso metodológico.

Concebido com desejo doutoral, desejo forte de fazer parte desta comunidade de pesquisadores comprometidos com o avanço, não apenas da Ciência, mas de melhoria de qualidade de vida da sociedade humana, neste aspecto, foi se construindo esse estudo: “*Criar, educar, ensinar: representações sociais de mãe e seu lugar frente aos desafios da (educ)ação contemporânea*”. Esse título, mais ainda a discursividade teórica, epistemológica e metodológica desta tese, carrega de uma certa maneira, não apenas o olhar, um certo entendimento do ato de criar, educar e ensinar de mãe, mas também, uma experiência vivida com nossa mãe e as mães encontradas ao longo destas longas experiências missionárias de mais vinte (20) anos, em várias terras e culturas de parte do mundo.

Acrescentamos que são vinte (20) anos de missão, e dos vinte (20) anos, o Brasil, particularmente, a Bahia foi cenário de mais de treze (13) anos. Anos fecundos e tensos em (des)cobertas de ordem científicas e pessoais. O Brasil e a Bahia foram pessoalmente um singular laboratório de vida. As questões sociais nas quais a educação sobressaía como uma das mais importantes cuja maternidade está atrelada enquanto questão sociocultural, sendo que a mãe em sua prática é a primeira responsável pela criação dos filhos. As questões relativas a miscigenação e a educação e outras ainda nos interrogam. O processo doutoral permitiu de

⁵⁹ *Aletheia* : Palavra grega ἀλήθεια; que significa “verdade”. Mas uma verdade no sentido de desvelamento. É à verdade que é (re)velada, (des)ocultada, ou seja, uma verdade que se esconde por de trás de algumas coisas (Georgin, 1990).

colocar-se participante desta busca, de resposta frente aos desafios da educação na contemporaneidade.

Espelha-se então, nas linhas desta escrita doutoral, não apenas uma concepção da prática educativa materna, mas também, a aprendizagem e as lições recebidas de como “fazer” (educ)ação acontecer num contexto de existência, de re-existência e de resistência. Este texto é assim dedicado às mães em trabalho de parto constante pelo dom da luz da vida aos humanos. E particularmente dedicado às mães baianas; cada uma com suas características socioculturais são concretamente aquelas que deram à luz na medida do possível aos seus filhos em vista de melhora apesar de condições as vezes desfavoráveis.

Espelha-se, também, uma trajetória acadêmica e uma busca da verdade ligada ao ser humano e sua vida sociocultural. A escolha de mãe e seu lugar na primeira educação, enquanto objeto de estudo, vem apresentar e manifestar esse desejo de buscar pela via da Antropologia Filosófica. Esta busca que sempre me acompanhou deste que inicie estudar a filosofia e seu componentes e que, nessa tese surgiu no período pandêmico, quando as escolas fecharam as portas. Esse fato reacendeu de certo modo atenção de algumas mães para retomar uma prática efetiva do ato de criar, educar e ensinar. Esta retomada efetiva da prática educativa indica provavelmente que as mães não deixam de ser mãe, mesmo sem o exercício da maternidade, esse lugar “mãe” é mais do que a função real e/ou simbólica. Assim escolhida ou não, consciente ou inconsciente, desejo e/ou dever, o “ato criador”⁶⁰ da mãe é não apenas um dom, uma dádiva, uma missão humanitária, mas também uma construção social e cultural.

Esse parto doutoral, que chega ao seu término, nessas notas inconclusivas, é uma obra de muitas mãos. Mãos reais, simbólicas e imaginárias contribuíram para a realização do nascimento desta pesquisa. A primeira é a vontade objetiva e subjetiva que nos anima e sustenta o desejo deste estudo apesar de todas as dificuldades linguísticas e socioculturais. Pelo fato de ser estrangeiro, esse parto doutoral foi desafiador. De cultural oral, estudei de maneira formal o Francês, Inglês e o Espanhol, enquanto línguas, mas nunca estudei sistematicamente o Português, enquanto língua mesmo fazendo os estudos em Português.

Precisei, também, para esta saga doutoral, da estrutura universitária através do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade Estadual da Bahia com seu corpo docente. Este corpo docente que através das aulas, fóruns, seminários,

⁶⁰ “ato criador” da mãe é a diferenciar com o “Ato Criador” do Ser-primeiro ou do Primeiro dos seres que as religiões chamam de Deus. O Ato criador de Deus é ex *nihilo* ou seja do nada, sem precedência de existência de nenhuma outras coisas a não ser Ele próprio. O ato criador da mãe aqui é a criação das possibilidades para o crescimento físico, psíquico, sociocultural do seu filho.

conferencias, dedicou-se a alimentar pela escuta, incentivas e diálogos construtivos este objeto de pesquisa. Sinalizando de maneira particular a arte da orientação e da escuta atenta onde nasceu um diálogo fundante e construtivo; notamos que por algumas razões e circunstâncias tive o privilégio de ter uma orientadora e uma coorientadora, que fazem parte das principais mãos induzindo esse parto doutoral. Notamos, também, a presença afetiva e efetiva dos colegas de classe e dos grupos de pesquisa Geppe-rs, de Berç(A)rte cujas as apreciações a cada apresentação foram eficazes para reavaliar e avançar no processo da presente pesquisa.

Uma das contribuições mais valiosas desse estudo foram as falas de cada sujeito dessa pesquisa, cuja eficácia foi considerável. As mães que, por desejo, escolheram participar desse parto doutoral colaboraram com suas presenças e discursividades. Fazem parte desta construção doutoral, também as pessoas de meu convívio cotidiano que consciente ou inconscientemente disponibilizaram um ambiente de estudo e de reflexão, um ambiente portador e cuidador desse desejo que aqui se realiza.

Neste ato de partear foram necessários, também, dialogar com textos, livros, artigos, um diálogo com diferentes teorias e epistemologias como Representações Sociais, Antropologia Filosófica, Educação & Psicanálise. O objeto que animou esta investigação é: mãe e seu lugar na educação contemporânea. O objetivo geral é apreender as representações sociais de mãe e seu lugar na função de criar, educar e ensinar na contemporaneidade, buscando investigar de qual maneira a mãe atua em relação ao processo educativo dos filhos. Nesse sentido, a reflexão foi iniciada com uma observação sobre a realidade social das mães nos seus contextos de atuação em relação à educação. Especificamente, esta pesquisa teve como objetivos:

- d) Analisar o que simboliza criar, educar e ensinar para a mãe contemporânea em uma perspectiva tanto psicocultural e psicossocial.
- e) Desvelar as representações sociais dos significantes mãe na relação primordial mãe-bebê, observando e analisando os cuidados primordiais e as trocas subjetivas e objetivas, fundamentais ao processo educativo em ambos os lados.
- f) Identificar os desafios da maternidade como construção social no processo educativo no contexto das mudanças psicoculturais e psicossociais contemporâneas.

A (des)coberta da Teoria das Representações Sociais no currículo disciplinar do componente “Representações sociais e subjetividade”, nos levou a cursar a disciplina e dedicarmos nas aulas, grupos de estudo, simpósios e seminários. A disciplina me encantou por ser uma abordagem psicossocial e não apenas social. Trabalhando, enquanto missionário numa comunidade de riscos elevados de problemas sociais como violências drogas e outras, precisava de um dispositivo de escuta, de familiarização e orientação para entender para melhor atender

as pessoas com quais lidava. Os processos de Ancoragem (tornar o estranho em familiar) e Objetivação (tornar o abstrato em palpável) permitiram, de certo modo, se apreenderem nas representações sociais, essas funções de conhecimento, dos fenômenos sociais, da aproximação ou da familiarização deles e de orientação, para ver o que fazer, o como agir frente aos fenômenos. Mesmo se a Teoria das Representações Sociais está ainda se desenvolvendo e escapando de um certo modo ao entendimento, ela é um excelente dispositivo, não apenas para os estudos e pesquisas, mas para a criação de possibilidades de solução, para os novos fenômenos sociais na contemporaneidade.

Depois da aplicação dos três dispositivos (observação participante, entrevistas e grupo focal) destacam-se achados relevantes resultando de análise de discursividades dos sujeitos deste estudo. Achados fundantes para o conhecimento e entendimento da vivência e prática educativa materna. Na observação do participante, dois resultados são relevantes e impactantes: a transferência afetiva e a rede de apoio. A transferência dos afetos prazerosos e desprazerosos é parte integrante do ato de criar, educar e ensinar de mãe. A educação sendo uma relação entre duas pessoas, existe e existirá sempre uma transferência afetiva entre quem educa (professor/mãe) e quem é educado (aluno/filho). Esta transferência afetiva revela-se como uma chave ao processo educativo materno, bem como em qualquer processo educativo e formativo. A relação transferencial, se é subjetiva, necessita de um certo modo de uma presença objetiva. E a mãe em sua prática, não pode e não vai poder estar sempre presente. Neste sentido, a mãe necessita de uma rede de apoio. Esta ajuda é necessária para realização de seu ato educativo. Esta rede é tecida não apenas pelas pessoas de seu convívio familiar, mas também da sua vizinhança e por algumas instituições, como escola, igreja, clube, terreiro.

O segundo dispositivo, ou seja, a entrevista trouxe, também, achados significativos permitiram desvelar no ato de criação materna, aspectos fundantes, para uma melhor aproximação e atendimento. Na entrevista destacam-se as questões da finalidade da educação materna e dos desafios que ela implica. O conceito de educação, para muitas mães, é ligado à vida e, não primeiramente, a um conhecimento de teorias, mesmo sendo importante de um certo modo. As mães pela educação preparam e tentam criar possibilidades de adaptação ao contexto sociocultural dos filhos. Elas procuram de modo consciente ou inconsciente preparar seus criados para vida, elas ensinam a viver pela transmissão de alguns valores, busca por uma autonomia pelo menos biológica. O "projeto pedagógico" materno, por assim dizer, consiste em criar, educar e ensinar a viver, o que também reflete a função sociocultural da educação em geral. Mas é óbvio que para alcançar esta finalidade, o educador passa pelos diferentes desafios.

A mãe, enquanto primeira educadora, tem na prática dela que enfrentar vários desafios. Desafios de ordem material, relacionais, dentre outros.

O dispositivo do grupo focal trouxe, também, resultados impactantes e fundantes no entendimento e da prática educativa de mãe. A distinção mãe e maternidade, ou seja, a mãe e a função materna. A maternidade, enquanto função, pode ser construída e exercitada por qualquer pessoa, que se disponibilize a ter a prática de uma mãe. Na vida social e com novas configurações e arranjos familiares, descobrem-se muitas maternidades, que não são exercitadas pela mãe. O “dar à luz” é neste sentido um ato real, simbólico e imaginário. O lugar de mãe, enquanto pessoa, é um lugar de genitora, um lugar único que não pode ser de um outro. Esse lugar disponibiliza a viver da maternidade, enquanto função, sem ser uma necessidade. Esse lugar é intransferível. Assim, é possível haver mães sem a prática da maternidade; assim como, maternidade sem a presença da mãe biológica.

Os três dispositivos de colheitas desta pesquisa desvelaram assim que a prática educativa materna esta ancorada nas seguintes representações sociais: casa, cuidados, afetos, desafios e apoio. Necessita de casa como ambiente de criação, educação e de transmissão do saber. Esta prática se realiza concretamente nos atos de cuidados da mãe, em relação a seu filho. Esse cuidado implica uma transferência dos afetos prazerosos e desprazerosos. E por causa dos desafios contextuais, pessoais, relacionais este ato de criar, educar e ensinar da mãe necessita de apoio dos familiares e das instituições como creches, escolas, igrejas, centros comunitários, terreiros, clube esportivos.

Ao responder à questão orientadora deste estudo - "o que apreendemos destas representações do lugar da mãe frente aos desafios da educação na contemporaneidade?" - é importante considerar que falar de mãe não significa necessariamente falar de maternidade, embora a maternidade esteja ancorada nas práticas de cuidado realizadas pela mãe. A maternidade representa a função de cuidado que uma mãe exerce em relação ao seu filho. A mãe, por sua vez, é uma pessoa que ocupa um lugar único, pois passa naturalmente pelos processos gestacionais até o momento de dar à luz.

A nível do processo educativo, apreendemos, por meio dessas representações, que a mãe é e deveria ser a primeira educadora, a educadora primordial. É, antropológicamente, a primeira a carregar o ser humano e a dar-lhe à luz biológica, e a primeira a transmitir essa “luz” da vida e do conhecimento, ensinando-o a viver, a conservar essa vida e a cuidar dela por meio dos conhecimentos e saberes transmitidos ao filho.

Além disso, compreendemos, por meio dessas representações sociais do lugar da mãe, que é necessário considerar a (educ)ação como o ato, uma ação que envolve no seu processo

três dinâmicas: a dinâmica educativa implica ensinar e iniciar; a dinâmica de aprendizagem exige do “aprendiz” um engajamento ativo – primeiro pela imitação na infância e depois a partir de escolhas e exercícios conscientes. A dinâmica emocional, que demanda o conhecimento das próprias emoções e o aprendizado de como controlá-las e administrá-las. O processo educativo não ocorrerá se não houver cuidado com essas três dinâmicas.

Percebemos, também, que a pedagogia e a didática, enquanto ciências, envolvem afeto, e o maior e melhor deles é o afeto amoroso. Amar o ato de educar e amar quem é educado. Esse amor pode se expressar na forma de uma boa escuta, compreensão do outro, entre outro; sabe-se que educar exige dedicação e entrega. Cabe ressaltar que a pedagogia e a didática, sozinhas, nem sempre são suficientes: é preciso uma pedagogia que implique em afetos.

As representações sociais de mãe e seu lugar os desafios enfrentados no processo educativo dos filhos, também, permitem desvelar os problemas relacionais entre família e escola, bem como entre pais e professores no que se refere à construção da pessoa humana, à educação e à formação do ser humano como protagonistas sociais. É necessária uma cooperação que, ao nosso ver, deve ser orientada para uma busca de complementaridade, e não de ruptura, entre família e escola.

As representações sociais de mãe e seu lugar apreendidas nesta discussão nos revelam o quão complexa a maternidade é, o quão difícil é sua prática, e o quão bela, nobre e grande é em seu ato educativo. A maternidade é uma “escola” de mãe, antes de ser uma escola de filho: toda mãe é aluna da sua própria função. Contudo, não se pode sacrificar a mãe no lugar da função; o cuidado com a mãe é muito importante haja vista que ela vai se constituindo na função. Existe uma real ambivalência em seu entendimento conceitual e na vivência concreta, sendo uma realidade antropológica, cujo sociocultural internalizou como “*habitus*”, condicionando todas as culturas.

Assim, posto ao estudar os sujeitos desta pesquisa como pequena mostra da cidade de Salvador, pode-se dizer, com base nos dispositivos aplicados e nas representações sociais apreendidas, que Salvador na Bahia, enquanto acidente geográfico e campo de pesquisa deste estudo, é a cidade das mães que criam, educam e ensinam seus filhos, com raízes culturais e raciais indígenas, europeias e africanas.

Este estudo mesmo sendo um período da saga doutoral, é também para o pesquisador que somos o início de um avanço. Queremos de um certo modo apresentá-lo de forma discursiva ou por partes nos congressos, simpósios, nos eventos acadêmicos sobre família e educação, sobre maternidade e educação. Já foi programado, por exemplo, um evento *on-line* sobre maternidade e educação onde participarão os sujeitos que colaboraram neste estudo.

Além dos eventos queremos publicar em forma de artigos e livros algumas partes mais desenvolvidas dos diferentes temas que ressaltam nesta tese. E continuar a pesquisa sobre o assunto em vista de um pós-doutorado em Antropologia filosófica ou a Filosofia da Educação no Canadá ou na França. E mais tarde pensar um Projeto Pedagógico inspirado dos aspectos mais impactantes da prática da (educ)ação materna.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des representations sociales. *In*: ABRIC, J. C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003.
- ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ADORNO, R. C. F. **Os jovens e sua vulnerabilidade social**. 1. ed. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.
- AGACINSKI, S. **Femmes entre sexe et genre**. Paris: Seuil, 2012.
- AGAMBEN, G. **O amigo & O que é dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, R. **A Onda Quebrada: Evangélicos e Conservadorismo no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2017.
- AKOA, P. **Família e educação: o trabalho no processo educativo dos filhos**. São Paulo: Dialética, 2022.
- ARANHA, M. L. de A. Renascimento, Humanismo e Reforma. *In*: **História da Educação**, São Paulo, Moderna, 1996. p. 86-95
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 2016.
- ARENDT, H. The Crisis in Education. *In*: ARENDT, H. **Between past and future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1961.
- ARISTÓTELES. **Da Alma (De Anima)**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: Edipro, 2009.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2012.
- BADINTER, E. **O amor conquistado – o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEAUVOIR, S. **Le Deuxième Sexe**. Gallimard: Paris, 1949.
- BECKER, H. S; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. *In*: MCCALL, J. G; SIMMONS, J. L. (ed.). **Issues in participant observation: a text and reader**. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, p. 322-331, 1969.

- BELTRAME, G. R. **A experiência de ser mãe e os desafios frente à carreira e à separação do bebê**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4600>>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BÍBLIA, N.T. **Lucas, in Bíblia de Jerusalém**. Tradução de Ivo Stroniolo. São Paulo: Paulinas, 1985.
- BINGONO B, F. **Évu Sorcier**. Paris: L’Harmattan, 2009.
- BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. **Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BOURDIEU, P. **Escrita de educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão, GO, v.15, n.1, p. 171-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/download/32465/17293/136767>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humana, tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: ABDR, 2011.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review, American Psychological Association**. Washington, n. 101, p. 568-586, 1994.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- CASAGRANDE, D. Maternidade divina. In: LACOSTE, J. Y. **Dicionário crítico de Teologia**. São Paulo: Paulinas/Loyola, 2004.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENCINI, A. **¿Creemos de verdad en la formación permanente?** Milano: Sal da térrea, 2013.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**. São Paulo: Gente, 2005.

CHAMI, J. Uma abordagem psicanalítica do fenômeno da criação. *In*: ORNELLAS, L. **(Di)lemas subjetivos na contemporaneidade**: bordas da Psicanálise. Salvador: Quarteto, p. 293-307, 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, E. **Reflexões sobre a educação (Alain)**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAVES-TANNÚS, M. Algumas observações à antropologia filosófica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 5-10, 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1984/1654>. Acesso em: 17 out. 2023.

CHODOROW, N. **Psicanálise da maternidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1980.

CONCEIÇÃO, N. L. **Representações de laço social com o outro diferente de mim**. Salvador: Quarteto, 2023.

CORDEIRO, S. M. A Maternidade silenciada. **Interfaces**, v. 12, n. 1 p. 71-79, 2021.

CNBB. A maternidade divina de Maria §495. *In*: **CNBB**. Catecismo da Igreja Católica. São Paulo: Loyola, 2000.

COURNOYER, M. Maternité biologique, maternité sociale: des stratégies d'éducatrices professionnelles, **RF**, Québec, v. 7, n. 1, p. 73-94, 1994.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DESCARTES, R. **Discursos do método**. Porto Alegre: M&PM, 2005.

DEZIN, N., K.; LINCOLN, Y., S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIANA, D. D. D. **Toda matéria**, (S. l.), 2024. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/deusa-demeter/>. Acesso em: 1 jan. 2024.

DOISE, W. **L'explication en Psychologie sociale**. Paris: P.U.F., 1982.

DONATI, P. **Família no século XXI, abordagem relacional**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DONATI, P. **Família no século XXI: abordagem relacional**. Tradução de João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção Família na sociedade contemporânea).

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado com a linguagem**. Tradução de Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DOS SANTOS, C. A. G. **A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalístico**. 2012. 133f.; il.: Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1790/1/Amanda%20Cabral%20dos%20Santos%20Goretti.pdf>>. Acesso em: 01. nov. 2024.

DUFOYER, P. **La maternité: l'étonnante aventure de la cellule humaine du germe au nouveau-né**. Paris: Casterman, 1957.

DUMAS, A. **L'Homme-femme**. Paris: Editor, 1872.

DURKHEIM, É. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1912.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DURKHEIM, É. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 2010.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESCOLA Maria Felipa. **Educação Afro-Brasileira que inspira a Transformação**. (S. d.). Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FARIAS, V. E.; ORNELLAS, M. L.; LEITE, N. N. N.; NOGUEIRA, T. D. S. **Leitura: arte de partilhar**. Salvador: Quarteto, 2021.

FAZENDA, I. C. A. **A interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, A. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008.

FORRESTER, J. W. **Industrial Dynamics**. Eastford: Martino Fine Books, 2013.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**. Genealogia da Ética Subjetividade e Sexualidade, v. 9, Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses**. Paris: Gaillimard, 1995.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial. *In*: FREUD, S. **Obras incompletas: fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução de Claudia Dornbuch. Belo Horizonte: Autêntica, p. 165-182, 2017.

FREUD, S. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. *In*: FREUD, S. **Obras Completas (1925)**, Rio de Janeiro: Imago, v. 19, p. 341-346, 1976.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAFFIOT, F. **Dictionnaire de poche Latin-Français**. Paris: Hachette, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEORGIN, C. **Dictionnaire Grec-Français**, Paris: Hatier, 1990.

GOLDBERG, L.; AKIMOTO, C. **O Sujeito na era Digital: Ensaio Sobre Psicanálise, Pandemia e História**, São Paulo: Edições 70, 2021.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. Nova York: Doubleday & Co., 1959.

GOLSE, B. O que o bebê transmite aos adultos, O conceito de transmissão psíquica ascendente. *Transmissão, Tempo, História, artigos temáticos. Cad. Psicanál.* (CPRJ), Rio de Janeiro, v. 41, n. 41, p. 11-20, jul./dez. 2019.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986a.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986b.

HANS, J. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. da PUC-Rio, 2006.

HOSPITAL Sagrada Família. **Nossa História**. (S. d.). Disponível em: <https://www.hospgradafamilia.com.br/hospital/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

HOUSSAYE J. P. **le trinangle pédagogique les diferentes facettes de la pédagogie**, Paris, éditeur ESF, 2015.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

INGRAM, J. **As ilusões da vida a estranha ciência do extremamente comum**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JODELET, D. O espírito do tempo. *In*: ROSO, A. *et al.* (org.). **Mundo sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Porto Alegre: ABRAPSO Editora, 2021.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. Os marcadores da subjetividade na análise das representações sociais ou os jogos da subjetividade na experiência educativa. *In*: ORNELLAS M. L. S. (org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas IV**. Salvador: EDUFBA, p. 23-57, 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p. 17-44, 2001.

JODELET, D. A prospos des jeux et enjeux de savoir dans l'éducation thérapeutique des patients. *In*: JOUET, E.; LAS VERGNAS, O.; NOËL-HUREAUX, E. (ed.). **Nouvelles coopérations réflexives en santé: de l'expérience des malades et des professionnels aux partenariats de soins, de formation et de recherche**. Paris: Archives Contemporaines, 2014.

JERUSALINSKY, N., A. Mãe e mulher não são sinônimos, IHU On-Line. **Revista do Instituto Humanista**. 359. ed., São Leopoldo: Unisinos, 02 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3802-alfredo-jerusalinsky-4>. Acesso em: 8 out. 2024.

KAES, R. **L'appareil psychique groupe: construction du groupe**. Paris: Dund, 1976.

KIRK, J; MILLER, M. L. **Reliability and validity in qualitative research: qualitative research methods**, Newbury Park: Sage, v. 1, 1986.

KLEIN, H. K; MYERS, M. D. A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. **MIS Quarterly**, v. 23, n. 1, p. 67-93, 1999.

KOHARA, L. T. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços**. 2009. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KRISTEVA, J. **Histórias de Amor**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KUPFER, C. M. **Educação para o futuro: psicanálise educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **O Seminário livro 8 a transferência**. São Paulo: Zarah, 1992.

LAFONTAINE D. J. **Les Fables** livre 5-8, La Bibliothèque électronique du Québec Collection à tous les vents, v. 365: version 1.0. Disponível em: [extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-2.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-2.pdf). Acesso em: 8 out. 2024.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação, Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J. À partir de la situation anthropologique fondamentale (Conferência de Jean Laplanche na SPP em 20 de novembro de 2000. Debatedor A. Green). *In*: BOTELLA, C. (Dir.). **Penser les limites écrits en l'honneur d'André Green**. (S. l.): Neuchâtel, p. 280-287, 2002. (Coleção Champs psychanalytiques).

LARIÛ, N. **Dicionário de Baianês**. Salvador: própria, 1991.

LESSAGE, S. **La maternité hier et aujourd'hui**. Bruxelas: Analyse; Fapeo (Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel), p. 6-15, 2014.

LIPOVETSKY, G. **A terceira mulher** – permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LOPARIC, Z. A ética da lei e a ética do cuidado. *In*: LOPARIC, Z. (org.). **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWV, p. 14-35, 2013.

LYMAN, S. M.; SCOTT, M. B. **The drama of social reality**. Nova York: Oxford University Press, 1976.

MACEDO, Armando Costa; PIRES, Antonio Carlos Moraes Moreira. **Chame Gente**. Trio Elétrico Dodô e Osmar, Salvador: Single, 1985.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANSÃO do Caminho. **A obra social de Divaldo Franco**. (S. d.). Disponível em: <https://mansaodocaminho.com.br/>. Acesso em: 04 dez. 2023.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATOS, Z. S. **Educação Infantil**: Família, Escola e Políticas Públicas. Curitiba: Appris, 2013.

MELLIER, D. Le bébé dans-sa-famille, une exigence de travail transpsychique. *In*: MELLIER, D. *et al.* **Le bébé et sa famille**: place, identité et transformation. Paris: Dunod, p. 1-9, 2015.

- MENDONÇA, J; G. R. **Mulher e Criança: ambivalência de dois mundos ditados por especialistas em artigos de revistas destinadas ao grande público entre os anos de 1940 a 1950.** 2011. 333f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2266.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception.** Paris: Gallimard, 1945.
- MIALARET, G. **Les sciences de l'éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P., Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa, *in* Revista Lusófona de Educação, n. 40. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MONTESSORI, M.; NOVARA, D. **A mente Absorvente,** São Paulo: Casa das Letras 2024
- MONTOYA, A.; DONGO, O. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** São Paulo: Oficina Universitária, 2011.
- MOREIRA, L.; CARVALHO, A. (org.). **Família e educação olhares da psicologia.** São Paulo: Paulinas, 2010.
- MOREIRA, L.; RABINOVICH, E; **Família e parentalidade, olhares da psicologia e da história.** Curitiba: Juruá, 2011.
- MOREIRA, L. (org.). **Relações familiares,** v. 2. Coleção estudos sobre família. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- MOREIRA, R. L. C. A. **Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las.** 2009. 176 f.: il. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17071/1/Renata%20Moreira.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research.** London: Sage, 1997.
- MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

- MORIN, E. DELGADO, C. **Reinventar a Educação**. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- MORIN, E. **Ensinar a viver, manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: uma investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOURA, E. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico passível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, p. 98-106, jan.-jun. 2014.
- MOURA, S.; ARAÚJO, M. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, (S. l.), v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004.
- NASCENTES, A. **Dicionário etimológico resumido**. Brasília: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e da Cultura, 1966. (Coleção Dicionários especializados).
- NIZZA DA SILVA, M. B. **Família e herança no Brasil Colonial**. Salvador: Edufba, 2017.
- OLIVEIRA, D. A. M. C. **Se Afeta, é Afeto**: representações sociais de professor sobre a (in)disciplina no ato de ensinar e aprender. Dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), na Linha de Pesquisa II: Educação Práxis Pedagógica e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para defesa com vistas ao título de mestre, 2024.
- OLIVEIRA, C. Z.; CAMPOS, J. B.; OLIVEIRA, M. A. A. A Análise do discurso: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Momento: diálogos em educação**, (S. l.), v. 31, n. 3, p. 41-67, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14053>. Acesso em: 20 out. 2023.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. **OPAS**, (S. l.), 5 mai. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 12 out. 2022.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimento**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ORNELLAS, M. L.; AKOA, P. “O bebê animado”: diálogo entre a Antropologia filosófica, a Psicanálise e a Educação. In: ORNELLAS, L. **(Di)lemas subjetivos na contemporaneidade: bordas da Psicanálise**. Salvador: Quarteto, p. 19-47, 2022.

ORNELLAS, M. L.; ALMEIDA, S. Abordagens em RS: conceitos teóricos atravessados pelos diversos em busca de unidade (im)possível. *In*: ORNELLAS, M. L. **Representação social e educação**. Letras e Imagéticas VI. Salvador: EDUFBA, 2022.

ORNELLAS, M. L. **(Entre)vista**: a escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORNELLAS, M. L. Formação do sujeito: a escuta reinventa a permanência na carreira docente. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, EDUCER, 12.**, 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Champagnat Editora, 2015.

ORNELLAS, M. L. **Imagem do outro (e) ou imagem de si?** Bello Monte vista por adolescentes de Canudos. Salvador: Portifolium, 2001.

ORNELLAS, M. L. **Psicanálise e Educação**: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019.

ORNELLAS, M. L. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação & Linguagem**, (S. l.), v. 15, n. 25, p. 119-133, 2012.

PECHÊUX, M. “**Análise Automática do Discurso**”, em: por uma Análise Automática do Discurso. Campinas/SP: Editora da Unicamp 1969.

PÊCHEUX, M. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Fontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso- uma crítica a afirmação do obvio**. Campinas: Edunicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. **La sémantique et la coupuresaussurienne**: langue, langage, discours. Paris: Revue Langages, 1971.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Unicamp, Campinas, SP, v. 19, p. 7-24, 1990a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990b

PERRUSI, A. **Imagem da loucura**: representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo: Cortez, 1995.

PETRINI, G. **Família, sociedade e subjetividade**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

PETRINI, G. A relação nupcial no contexto das mudanças dos familiares. *In*: JACQUER, C.; COSTA, L. F. (org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia ilimitada, 2004.

PHILIPPE, M. D. **Introdução à filosofia de Aristóteles**. São Paulo: Paulus, 2002.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970b.

PINHEIRO, R. K. B. S. **Mãe-esposa e professora: educadoras no final do século XIX**. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14233>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

POTYARA, A. P. P. Mudanças estruturais, políticas sociais e papel da família: crítica ao pluralismo do bem-estar. *In*: SALES, M. A.; MATOS, M.; LEAL, M. C. (org.). **Política social familiar e juventude: uma questão de direito**. São Paulo: Cortez, p. 25-42, 2010.

REY, G.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: Teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RICH, A. **Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

RICH, A. **Que tempos são estes?** Jaboticaba: São Paulo, 2018.

RISÉRIO, A. **Uma história da cidade da Bahia**, Rio de Janeiro: Verzal, 2004.

RISÉRIO, A.; FALCÒN, G. **Bahia de todos os cantos: uma introdução a cultura baiana**. Lauro de Freitas-Bahia: Solisluna, 2020.

ROBERT, P. **Le Petit Robert Dictionnaire Alphabetique et analogique de la langue française**, Paris: Le Petit Robert, 2011.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins fontes, 2019.

ROUYER, V. Approches systémiques de la famille: actualités de la recherche et pratiques cliniques. **Dans Devenir**, (S. l.), v. 24, , abr. 2012, p. 269-274.

SALINI, P. **Intruction à la dyninamique des systhème**. Paris: l'Harmattan, 2017.

SANTOS, A. E.; GUARESCHI, A. P. Representações sociais: seu status ontológico. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1219, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/11787/17198>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, M. **O centro da cidade do Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SARTRE, J-P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAUSSURE, D. F. **Cours de linguistique Générale**. Paris: Payot, 1972.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: CUT/SNF. **Trabalho e educação num mundo em mudanças**. Caderno de apoio as atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991b.

SAVIANI, D. Repensando a relação trabalho-escola. **Revista de Educação**, São Paulo: Apeoesp, n. 4, p.13-16, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos pagu**, (S. l.), n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100008>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SCHELER, M. **A posição do homem no cosmos**. Barueri: Forense Universitária, 2003.

SILVA, F. A. **Família e escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

SONEGO, J. **Estudo sobre a busca de apoio social por mulheres primíparas na fase puerperal**. 2004. f. [162?]. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/>>. Acesso em: 01. nov. 2024.

STOPPARD, M. **Concepção, Gravidez e Nascimento**. Porto Alegre: Globo, 1993.

SUFFI, S.; PRUVOTS, J. **La Mère**. Paris: Honoré Champion, 2010.

SZYMANSKI, H. (org.). **Entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Campinas: Autores Associados, 2018.

TETTAMANTI, A. **Mãe e filho: segredos de uma relação**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2008.

TIBA, I. **Disciplina: Limite na Medida Certa - Novos Paradigmas**. São Paulo: Integrare Editora, 2006a.

TIBA, I. **Quem Ama, Educa!** Formando Cidadãos Éticos. São Paulo: Gente, 2006b.

TIBA, I. **Quem Ama Educa!** São Paulo: Gente, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSITY, O. **Paperback Oxford English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press. 2013.

UPADHYAYA, S.; CHAUDHURY, A.; KWIAIT, K.; WEISER M. **Mobile Computing: Implementing Pervasive Information and Communications Technologies**. Berlim: Springer, 2002.

VITORELLO, M., A. **A mãe na dobradiça: a função educativa da maternidade em famílias monoparentais nas contemporâneas**. (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2001.

WINNICOTT, D. W. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise, obras escolhidas**, Rio de Janeiro: Imago 2000.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu, 2021.

YIRULA, C. P. Criança, do latim “creare”. **Além dos muros da escola**, (S. l.), 24 mar. 2016. Disponível em: <https://cadernodia.wordpress.com/2016/03/24/crianca-do-latim-creare/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

YOUNG, W. P. **A Cabana**. São Paulo: Arqueiro, 2008.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO *CAMPUS I*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

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

Data de nascimento: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____

Telefone: () _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: CRIAR, EDUCAR, ENSINAR: representações sociais do lugar da mãe frente aos desafios da (educ)ação Contemporânea

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Patrick Akoa

Cargo/Função: Doutorando

Orientador: Larissa Soares Ornellas

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

CRIAR, EDUCAR, ENSINAR: representações sociais do lugar da mãe frente aos desafios da (educ)ação contemporânea, de responsabilidade do pesquisador Patrick Akoa, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem como objeto de estudo, o lugar e a posição da mãe na educação contemporânea. E como objetivo geral: apreender as representações sociais do lugar da mãe na função de criar, educar e ensinar na contemporaneidade. Pretende-se apreender as representações sociais do lugar da mãe, enquanto reflexão e ação educativas. Buscando investigar como a mãe atua em relação ao processo educativo dos filhos. Caso aceite, o(a) senhor(a) irá participar de uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorada na metodologia da Teoria Fundamentada tendo ainda como dispositivos a análise do discurso. Essa investigação se dará em três Etapas.

Quadro 5 – Etapas da pesquisa

Fase	Dispositivos	Registro	Objetivo
Etapa 1. Preliminar (Aproximação do pesquisador ao local e participantes da pesquisa)	Observação Participante	Relatório Descrição relacionada ao local de pesquisa e os participantes da investigação	Diagnosticar a ambiência de pesquisa e sensibilizar os sujeitos a participarem da pesquisa.
	Entrevista semiestruturada	Registro em diário de investigação	Identificar em que estágio de alfabetização informacional encontram-se professores e coordenadores pedagógicos. Apresentar ideias preliminares de construção de oficinas formativas.
Etapa 2. Empírica através de levantamento de dados	Grupo focal	Cartografando: Registro em áudio e fotografia das entrevistas e grupos focais	Mapear e categorizar os dados numa cartografia organizativa.
Etapa 3. Análise dos dados Fundamentação teórica	Acionar a análise do discurso para análise dos dados; avaliar as categorias de unidade de análise	Produção de relatório descritivo dos dados já analisados e categorizados	Registrar os dados em relatório final conectando à fundamentação teórica que fundamenta a pesquisa.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Ressalvo que esse processo será orientado sobre a obrigatoriedade de conduta ética. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) senhor(a) não será identificado(a).

Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido(a) por externar as suas palavras, portanto, que a possibilidade de desconfortos e riscos da participação nesta pesquisa existem numa dimensão subjetiva. Caso isso ocorra em um nível que considere inaceitável, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo, em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Do ponto de vista dos benefícios, primeiro é importante evidenciar que você estará fazendo parte de um momento histórico na construção de uma memória histórica e afetiva da educação da cidade de Ipirá-BA. Destacaria, também, que fará parte de uma equipe de vanguarda coparticipante de uma pesquisa que aborda uma temática atual e necessária para processos formativos não apenas acadêmicos, mas abrange uma formação humana, destacando o papel social de cada indivíduo em sua relação com os ecossistemas informacionais, a construção da cidadania e uma sociedade democrática.

Neste sentido é que a perspectiva é que todos(as) possam participar ativamente de oficinas de informação, grupos focais, entrevistas em profundidade, contribuindo de forma direta e objetiva no fornecimento de informações, que significarão dados da pesquisa, mas também deixarão suas digitais, enquanto sujeitos da pesquisa.

Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso o (a) senhor(a) queira, poderá entrar em contato, também, com o Comitê de Ética da UNEB. Esclareço, ainda, que de acordo com as leis brasileiras o(a) senhor(a) tem direito a

indenização caso seja prejudicado(a) por esta pesquisa e que os registros serão guardados, sem a identificação de sua autoria, em meu arquivo pessoal por um período de cinco anos, tendo em vista que os resultados obtidos serão apresentados na tese e, possivelmente, em publicações em eventos e artigos científicos. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo, o qual consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Patrick Akoa

Rua dos Perdões 44, Santo Antonio Além do Carmo, Salvador Bahia

E-mail: fr.patrickakoa@gmail.com

Celular: (71)991570918

Comitê Ético

Endereço: Av. Oscar Pontes, Ed. Jequitaia, s/n, Calçada- CEP. 40.411-120

Telefone: (71) 3612-1330

cepuneb@uneb.br

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “*Criar, Educar, Ensinar : Representações sociais do lugar da mãe frente aos desafios da (educa)ção contemporânea*”, e entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados na tese 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 a mim e a outra ao pesquisador.

Salvador, _____ de _____ de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente

Assinatura da Orientadora