


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA

A NOÇÃO DE FAMÍLIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



ARARAQUARA – S.P.

2022

CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA

A NOÇÃO DE FAMÍLIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa Dra Luci Regina Muzzeti

ARARAQUARA – S.P.

2022

L937n Lucifora, Cristiane de Assis
 A noção de família para professores de Educação
 Infantil / Cristiane de Assis Lucifora. -- Araraquara, 2022
 177 p. : tabs.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
 Orientadora: Luci Regina Muzzeti

 1. Noções de famílias. 2. Arranjos familiares. 3.
 Habitús. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca
da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CRISTIANE DE ASSIS LUCIFORA

A NOÇÃO DE FAMÍLIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual

Orientadora: Profa Dra Luci Regina Muzzeti

Data da defesa: 25/02/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora Profa Dra Luci Regina Muzzeti

Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

Departamento de Ciências da Saúde/Universidade de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Darbi Masson Suficier

Campus Paranaíba/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro Titular: Profa Dra Flávia Baccin Fiorante Inforsato

Faculdade Integradas Einstein de Limeira/FIEL

Membro Titular: Profa Dra Rosebelly Nunes Marques

Universidade de São Paulo/ Campus Luiz de Queiróz

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campos de Araraquara

Este trabalho é dedicado a todas as famílias do Brasil que ricas em diversidade nos mostram que não há um modelo a ser seguido ou idealizado. Dedico em especial a minha mãe Sirlene que sendo mãe de cinco filhos já crescidos abraçou a mim como uma de suas filhas do coração e me acolhendo em uma família repleta de diversidade foi a melhor referência de maternidade que eu poderia ter tido.

Ao meu esposo Leonardo e aos meus filhos Alexandre e Filipe que sendo minha base me dão alegria e força para seguir todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a minha orientadora Profa. Dra. Luci Muzzeti que confiou que eu estaria à altura de ser sua orientanda e desenvolver a pesquisa do Doutorado e que sendo muito gabaritada me lançou as diretrizes para que eu desenvolvesse este trabalho. Gratidão pelo acompanhamento no trabalho e a acolhida amorosa demonstrando empatia e encorajamento.

A minha mãe Sirlene e irmã Valéria que mesmo distantes me deram muito apoio

Às amigas Livia, Renata, Andreia, Nadja e Márcia que me animando renovavam minha confiança sobre ser capaz de conquistar o sonho da realização do Doutorado

Aos nobres professores Luci Muzzeti, Fábio Tadeu Reina e Darbi Suficier que participaram da banca de qualificação dando sugestões e orientações para melhorar o trabalho e depois também na banca de defesa contribuindo ainda mais com seus aprendizados valiosos.

Agradeço às professoras Flávia Fiorante Inforsato e Rosebelly Nunes Marques que foram membros da banca de doutorado e que deram orientações excelentes para o aprimoramento da escrita final. Mulheres admiráveis que inspiram

Às professoras que participaram da pesquisa que mesmo lidando com todos os desafios de uma pandemia dedicaram tempo para contribuir com o preenchimento do questionário virtual e se abriram para contar algumas de suas experiências/vivências pessoais e profissionais

Às colegas de profissão que me ajudaram desde a etapa de estudos para ser aprovada no processo seletivo do Doutorado, como nas trocas de período para que conseguisse conciliar trabalho e estudos e no incentivo lembrando que apesar das dificuldades era um sonho que merecia ser alcançado

Um agradecimento especial ao meu esposo Leonardo que sempre me incentivou para os estudos acadêmicos e que não poupando esforços me apoiou dando o suporte necessário para que eu me dedicasse para alcançar este sonho

Aos meus meninos Alexandre e Filipe, amores da minha vida, que são as maiores razões para eu querer evoluir e aprender sempre mais

A Deus que me sustentou ao longo da caminhada com saúde e resiliência.

RESUMO

À luz dos pressupostos teóricos bourdieusianos, a presente pesquisa analisa a noção de família em professores de Educação Infantil a partir de seus relatos sobre suas trajetórias familiares e suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo na qual foi feita uma coleta de dados de acordo com o método praxiológico utilizando a ferramenta questionário com questões abertas e fechadas, respondidas por trinta professores da rede municipal de ensino na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Compreendendo que a noção de família transforma-se ao longo da história pela dinâmica dos aspectos sociais, econômicos e culturais, a pesquisa desenvolveu-se de forma que o primeiro enfoque foi reconhecer os aspectos que estruturando as formações dos *habitus* dos professores poderiam ser evidenciados em suas práticas pedagógicas, como segundo enfoque compreender suas noções de família pela análise de suas respostas no questionário e, por último enfoque, que eles apontassem quais grupos familiares a escola tem recebido e como ela tem atuado diante disso. Por meio da análise das repostas dos professores, a pesquisa objetivou identificar a estrutura familiar que eles tiveram na formação de seus *habitus primários*, a forma como enxergam seus trabalhos na Educação Infantil em consonância com as famílias das crianças que são atendidas, como a diversidade adentra no contexto escolar e se eles veem o grupo e a si mesmos estando preparados para lidar com todos os aspectos que isso possa ocasionar. Os resultados da pesquisa apontam para a identificação de um universo promissor e aberto à pluralidade de arranjos familiares, no qual os professores reconhecem a importância de trazê-los para o contexto escolar e, assim, avançar na ruptura de estereótipos que reforçam um modelo assumido como padrão.

Palavras-chave: Noções de famílias; Escola e Família; Arranjos familiares. *Habitus*.

ABSTRACT

In the light of Bourdieusian theoretical assumptions, the present research analyzes the notion of family in Early Childhood Education teachers from their reports on their family trajectories and their pedagogical practices. This is a qualitative research in which data was collected according to the praxeological method using the questionnaire tool with open and closed questions, answered by thirty teachers from the municipal school system in the city of São Carlos, in the interior of the state of São Paulo. State of Sao Paulo. Understanding that the notion of family is transformed throughout history by the dynamics of social, economic and cultural aspects, the research was developed in a way that the first focus was to recognize the aspects that structuring the formation of the teachers' habitus could be evidenced in their pedagogical practices, as a second approach to understand their notions of family through the analysis of their answers in the questionnaire and, finally, that they point out which family groups the school has received and how it has acted in this regard. Through the analysis of the teachers' answers, the research aimed to identify the family structure that they had in the formation of their primary habitus, the way they see their work in Early Childhood Education in line with the families of the children who are attended, as the diversity enters in the school context and if they see the group and themselves being prepared to deal with all the aspects that this may cause. The research results point to the identification of a promising universe that is open to the plurality of family arrangements, in which teachers recognize the importance of bringing them into the school context and, thus, advancing in the rupture of stereotypes that reinforce a model assumed as standard.

Keywords: Notion of families; Family Arrangements; Habitus; School and Family.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Origem do capital social dos professores	102
Quadro 2	Faixa econômica que situa a família que cresceu	106
Quadro 3	Motivação para trabalhar na Educação Infantil	116
Quadro 4	Como enxerga seu contexto de trabalho	120
Quadro 5	Identificando a construção do <i>habitus</i> familiar nos professores	126
Quadro 6	A formação do campo cultural	131
Quadro 7	Escolarização e o acompanhamento familiar	134
Quadro 8	A concepção de escola veiculada pela ótica familiar	141
Quadro 9	Noção de família	143
Quadro 10	Noção de criança e infância	147
Quadro 11	Noções de configuração familiar ideal	152
Quadro 12	Reconhecendo os diferentes arranjos familiares na escola	156
Quadro 13	Se você quisesse trabalhar incorporando os diferentes tipos de família se sentiria livre para isto? Por que?	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de escolarização	103
Gráfico 2	Quem era responsável pelo trabalho doméstico na família?	114
Gráfico 3	O encontro da escola com os diferentes arranjos familiares	155
Gráfico 4	As datas que são mais comemoradas	156
Gráfico 5	Há trabalhos sendo desenvolvidos com as crianças baseadas nas datas comemorativas assinaladas acima?	156
Gráfico 6	Você acha importante que a escola abarque os diferentes tipos de famílias?	160

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Brasil na contemporaneidade	18
2.2	História da Sexualidade e as normatizações pautadas nos sexos	24
2.3	O delineamento moderno do conceito de família e suas implicações na conjugalidade e maternagem	30
2.3.1	O sentimento de criança e famílias	35
2.3.2	Implicações do movimento feminista na creche	48
2.4	Os diferentes arranjos familiares: gênero e sexualidade	51
2.4.1	Configurações familiares e instituição escolar	58
2.4.2	A escola e os diferentes arranjos familiares	62
2.5	Gênero e sexualidade na prática curricular	63
2.6	Construções de gênero em meio escolar: <i>habitus</i> manifesto nas práticas Docentes	69
2.7	Família e Reprodução: Pierre Bourdieu	80
2.7.1	Sociedade e cultura na instituição escolar	88
2.8	Pensando os processos de privacidade no Brasil	94
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
4	DADOS DE PESQUISA COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	102
4.1	Origem capital e social dos professores	102
4.1.1	Faixa econômica que situa a família que cresceu	106
4.2	Motivação para trabalhar na Educação Infantil	116
4.3	Como enxerga seu contexto de trabalho	120
4.4	Identificando a construção do <i>habitus</i> familiar nos professores	126
4.5	A constituição do capital cultural	131
4.6	Escolarização e o acompanhamento familiar	134
4.7	A concepção de escola veiculada pela ótica familiar	141
4.8	Noção de família	143
4.9	Noções de criança e infância	147
4.10	Noções de configuração familiar ideal	152
4.11	O encontro da escola com diferentes arranjos familiares	155

4.12	Reconhecendo os diferentes arranjos familiares na escola	156
4.13	Você acha importante que a escola abarque diferentes tipos de família?	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
6	REFERÊNCIAS	171

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho ancorou-se na compreensão de que muitas são as facetas das desigualdades para homens/meninos e mulheres/meninas e que essas contam com diversos meios de propagação dos ideais de divisão cultural e social. Ao ampliarmos a reflexão para além do binarismo limitador dos sexos, as discussões são ainda mais complexas e repletas de tabus e segredos, de forma que os sujeitos que fogem às normatizações reservadas para o sexo de nascimento sofrem diversas represálias.

Na contemporaneidade, autores como Louro (1997), Furlani (2011), Figueiró (2013), Ribeiro (2004, 2009 e 2019) apontam que ao se levar a discussão de gênero para as instituições escolares tem-se, na maioria das vezes, dois tipos de posicionamento, o estranhamento de um assunto, que para muitos profissionais da educação não é adequado ao seu contexto e que portanto deve ser evitado ou o discurso de que as possíveis normas de gênero foram quase superadas gerando pouco ou quase nada de práticas que elevam uma categoria de gênero sobre a outra.

Muitos profissionais da educação buscam não se comprometer com as problemáticas de gênero e sexualidade e quando tais questões entram no universo da educação infantil manifestam-se com a posição de que as crianças não seriam capazes de compreender e refletir sobre tais assuntos. Muitas vezes predomina a visão acrítica sobre os sujeitos infantis, limitando a possibilidade de discussão com os adultos responsáveis pelo ensino que não veem as crianças como mentalmente aptas a entender algumas questões. O ideal de criança e infância permeia as práticas escolares, assim como a integração desses com os assuntos voltados para a sexualidade humana.

Nunes e Silva (2006, p. 50) apontam que “É difícil sustentar uma suposta neutralidade informativa no sentido educativo formal ou informal, à medida que os adultos sentem medo ou indisposição diante das manifestações da sexualidade infantil”. Dessa maneira, alguns conteúdos são assumidos como inadequados.

Neste trabalho foram feitas as seguintes indagações: Os sujeitos escolares responsáveis pelo ensino e aprendizagem têm uma percepção plural de respeito às diferenças sobre os diferentes tipos de arranjos parentais ou reproduzem um ideário padronizado do que compreendem como família? Como a escola se manifesta sobre esta problemática? Uma vez que a sociedade se encontra cada vez mais diversa e essa diversidade se faz presente também nas configurações familiares, cabe à escola viabilizar esses diversos arranjos parentais?

No que diz respeito ao contexto da Pré-escola e Creches os documentos que atuam como referência como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentam a importância de se desenvolver trabalhos voltados para a diversidade e incluem a possibilidade de trabalhos que incorporem a problemática de gênero como é o caso dos dois primeiros.

Segundo Figueiró (2013, p.107):

Com relação à Educação Infantil, existem os Referenciais Curriculares Infantis (RCI), que, embora não apresentem diretamente uma proposta de ensino do tema sexualidade, trazem vários pontos dentro do conteúdo programático que dão margem ao ensino sobre corpo, gênero e todas as demais temáticas que a professora preparada e sensível conseguirá inserir.

A DCNEI de 2013 aponta a Educação Infantil como dever do Estado com a Educação e também como conquista de diversos movimentos sociais. Esse segmento da escolarização é assumido por tal documento como um campo no qual se faz presente diversas concepções sobre crianças fazendo-se necessário o fortalecimento de práticas pedagógicas mais reflexivas.

No que diz respeito ao currículo, os DCNEI assumem currículo como “Conjunto de práticas e saberes que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 10). A prática curricular é assumida de forma ampla incorporando diversos saberes, enquanto a escola é posicionada como parceira da família na formação e desenvolvimento das crianças em sua integralidade, abrangendo os aspectos psíquicos, sociais e culturais. Pensar a Educação de forma integral passa pelo reconhecimento de que as questões de gênero assim como de sexualidade devem estar presentes desde a tenra idade, sendo tratadas por diversos recursos pedagógicos e nas relações empreendidas pelos agentes dentro da escola. Esses documentos referências reforçam que o trabalho com as questões de gênero faz parte da formação dos sujeitos em desenvolvimento.

A compreensão da família como algo substancial e arbitrária culturalmente tira a importância de compreendê-la como produto cultural que, marcando o *habitus* primário, acompanha os agentes em suas trajetórias futuras inclusive em seu ambiente de trabalho.

Segundo Gomes (2006, p.36)

A noção de *habitus* vem sendo usada para referir-se a este aprendizado, que ocorre desde os primeiros momentos de vida e talvez antes do nascimento. Dessa forma, a ação de estruturas sociais como a família, com seus valores e crenças, incidindo sobre o comportamento de crianças, desde a primeira infância, leva, por meio de estratégias sutis e refinadas, a um aprendizado quase natural, ou seja, à incorporação dos *habitus* primários. (GOMES, 2006, p. 36).

A pesquisa buscou identificar algumas dessas aprendizagens que sendo apresentadas na infância, principalmente por seus grupos familiares, acompanham os sujeitos em suas trajetórias profissionais sobre a noção de família que estes possuem.

A instituição escolar entra neste contexto de inculcação de valores como uma grande aliada e dessa forma contribui, através de diversos mecanismos simbólicos e ideológicos, para a conformação de ideais que são assumidos pelos agentes sociais. Vários são os aparatos utilizados nessas inculcações presentes no currículo e que se inserem nesse contexto com fins de moralização sutil.

O *habitus* assumido como instrumento conceitual que auxilia a pensar a relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos nos processos de socialização os acompanha nos diversos contextos. Segundo Setton (2002, p.58): “, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva”.

Na contemporaneidade os arranjos familiares se dão de forma complexa e dinâmica podendo seguir diversas classificações e delimitações. Essa complexidade familiar está presente também em grande proporção nas escolas e são chamadas por tal instituição a se fazerem presentes como colaboradoras e parceiras. O que se pode questionar é se a escola está preparada para lidar com toda essa complexidade de arranjos familiares e quais as concepções de família ela reproduz ao fazer algum tipo de representação externa no qual a comunidade tenha acesso?

Perez (2014) reflete que as mudanças na forma como a família se organizam tem passado por profundas transformações históricas, sociais, culturais e econômicas. Ela aponta que muitos aspectos foram responsáveis para a caracterização deste grupo, inclusive pela forma como o concebemos na atualidade.

A família é posicionada como uma instituição que transmite valores e normas, educando e propagando a forma das relações afetivas entre seus membros. A escola não pode se desvincular de uma interação positiva com as famílias caso tenha como foco a criança no processo educativo.

Segundo Perez (2004, p.109):

Além disso, a escola também exerce função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que a família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

A escola precisa se integrar às mudanças presentes na sociedade e em se tratando dos arranjos familiares tanto levar as diversas representações como meio de acolhimento quanto de inserção de modelos voltados para o respeito ao diverso. Sendo assim, ela precisa deixar de seguir os moldes patriarcais, em que a responsabilidade sobre os filhos recai, segundo Carvalho (2000), mais sobre as mães do que sobre os pais. Com esse modelo patriarcal, a articulação entre escola e família não se dá de forma que essas duas instituições possam contar com uma efetiva parceria e troca positiva entre ambas; a ancoragem em papéis sociais fixos e pré-determinados as afasta ainda mais.

Segundo Louro (1997, p.59):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios.

A escola contando com diversos mecanismos simbólicos ensina e reensina o que considera normal e aceitável. São princípios que, nem sempre conscientes, podem auxiliar na propagação de desigualdades e exclusões sociais. Os silenciamentos acabam por solidificar o que é considerado normal e em se tratando de diversidade, em um contexto considerado aberto e inclusivo, pode deixar de lado o que se ignora.

Para Bourdieu (2014, p.59):

O efeito de dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões das consciências e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma.

Em um contexto no qual a diversidade existe e sob o amparo dos documentos que referenciam e direcionam a educação, faz-se necessário pensar como as famílias se integram à dinâmica escolar, se os diversos arranjos familiares estão contemplados e a forma como essas famílias são convidadas a se unirem em prol dos estudantes que a escola recebe.

Junior, Lima e Maio(2014) dizem que:

Ao refletir sobre essas políticas educacionais, perguntamos, de que modelos de família estão a falar? Porque a escola comemora o “dia das mães” ou “dos pais” fazendo referência a padrões heteronormativos, desconsiderando as demais possibilidades? Como recebe e se relaciona com a família e os alunos oriundos dela e que fogem aos seus padrões de normatividade? (JUNIOR, LIMA e MAIO, 2014, p. 173).

A escola, enquanto espaço que deveria ser múltiplo, integra toda a gama diversa dos sujeitos que lá transitam? As crianças veem suas famílias representadas de forma que possam se identificar como filhos?

Ainda para Junior, Lima e Maio (2014, p.175):

Mesmo diante do processo de evolução da família são no cotidiano escolar que se presencia as práticas mais excludentes dessa organização, ao privilegiar em seus ritos escolares um estilo particular de exercício da paternidade/maternidade, baseado em um modelo tradicional de família, e poderá enfraquecer a autonomia dessas organizações e a liberdade dos pais e mães. Essa questão é marcante em datas comemorativas como “dia das mães” e “dia dos pais”, feito através do reforço de um discurso heterossexista, baseado em categorias heteronormativas, atribuindo causas e consequências para os sujeitos que não correspondem aos seus padrões de normatividade.

Assumir a criança em sua integralidade, passa pela compreensão de que sexualidade e gênero são aspectos que fazem parte de suas identidades, devendo ser incorporados no currículo escolar, já que o contrário aponta uma visão infantil que a coloca como sujeito passivo que está inserida no contexto escolar apenas para absorver conteúdos em capacidade de crítica e compreensão.

Segundo Nunes e Silva(2006, p.93):

Neste processo todo, como vimos, a sexualidade infantil recebe significações e condicionamentos históricos e direcionados. Quando a criança se encontra frente ao adulto e ao mundo encontra-se plenamente, com todas suas dimensões. Negar-lhe a formação sadia da sexualidade é negar-lhe um elemento fundamental do ser. Toda educação é, portanto, sexual, seja ela reprodutiva, castradora ou libertadora. Não há possibilidade de compreendermos uma educação integral da criança alijando a dimensão sexual.

As questões de gênero e sexualidade fazem parte da dimensão humana, estando presentes em todas as fases da vida de formas muito diversas. É muito importante incorporar tais questões na formação da criança visando a compreensão da pluralidade na qual os sujeitos estão imersos. Da mesma maneira que silenciar e ignorá-las reforça a ideia de que há um modelo padrão e, assim, os que nele não se enquadram estão sujeitos à discriminação consentida.

Para Furlani (2011, p.72):

Resgatar a contribuição é visibilizar sujeitos e seus feitos sociais a partir de representações positivas. Toda visibilidade está relacionada a um processo complexo um processo de reconhecimento identitário, de desenvolvimento de um positivo senso de pertencimento, de valorização humana e de resgate da autoestima, de construção de um orgulho pessoal e coletivo capaz de impulsionar as pessoas. Essas pessoas são múltiplas em gênero, em sexualidade, em raça, em etnia, em condição física, em origem social. Essas pessoas são crianças, são jovens, são adultos, e as representação identitária positiva é um passo importante à resistência dos modelos excludentes e à construção de uma sociedade mais justa, mais diversa, mais equânime na oferta e na exigência de direitos e deveres civis e políticos para todas/os.

Esta tese está organizada de forma que, em primeiro lugar, é traçado um panorama conceitual e referencial para dar suporte à pesquisa empreendida. Assim, na primeira subseção é problematizado o contexto brasileiro na contemporaneidade trazendo a discussão do quanto desigual os sujeitos se encontram tendo em alguns casos as marcas de suas identidades desvalorizadas e assumidas como desvio.

Na segunda subseção é traçado um panorama histórico sobre o nascimento conceitual da família no ocidente, trazendo as contribuições teóricas que permitem reconhecer as especificidades sociais e culturais que motivaram uma transformação moldando formas de se relacionar, tanto no seio da conjugalidade quanto na forma de ver e tratar as crianças. Ainda nesta subseção é apontado o valor que a escola passa a ter no interior das famílias, ocupando-lhes um tempo considerável e causando-lhes preocupação já que a escola é assumida como estratégia para ascensão social dos seus membros.

A terceira subseção trata da diversidade de arranjos familiares na contemporaneidade incorporando as problemáticas de gênero e sexualidade que se fazem presentes e a forma como se manifestam nas instituições escolares, assim como possibilidades de como trazer estas questões para serem trabalhadas nos muros das escolas.

Na quarta subseção as questões de gênero e sexualidade são abordadas de forma crítica em relação ao currículo e de suas implicações nas práticas escolares. Tem-se um panorama explanatório sobre os diferentes tipos de currículo e como as relações de poder se manifestam.

Na quinta subseção são problematizadas as construções de gênero em meio escolar, refletindo sobre a formação do *habitus* nos agentes responsáveis pela docência, os mecanismos que fazem-se presentes em suas trajetórias e como são reproduzidos no seio das relações escolares.

Na sexta e última subseção são exploradas as implicações da reprodução como estratégia familiar e como a escola se alia a este propósito a fim de garantir que determinadas formas de viver estejam articuladas social e culturalmente.

Dessa forma passo para a análise das respostas dos questionários dos 30 professores participantes da pesquisa, apontando seus perfis e adentrando na problematização de suas contribuições aliadas, principalmente, às categorias analíticas à luz de Bourdieu.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Brasil na contemporaneidade

Nesta subseção pretende-se traçar um panorama histórico e social do contexto de pesquisa brasileira sobre os mecanismos que permeiam e fortalecem determinados tipos de relações humanas. Compreender os caminhos históricos e culturais pode nos revelar como determinadas ações e posicionamentos foram e são construídos e, assim, nos abrir para a ideia de que nada se faz estático, podendo, por ações bem informadas e intencionadas, caminhar para rupturas das estruturas que inviabilizam a efetiva equidade.

A cultura atua naturalizando e transmitindo determinadas relações de forma a incorporá-las socialmente como algo dado e certo. Macedo (2010, p.13) aponta:

A cultura refere-se, por exemplo, à ação direta do ser humano, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente. Hoje, no entanto, para a maioria de nós, ela está associada à instância simbólica. Nesse sentido, a cultura permite a identificação com o outro por meio da partilha de um repertório comum de significados. Funciona como uma espécie de lugar simbólico em que nos encontramos com os outros.

A cultura naturaliza determinados comportamentos que por força de transmissão e manutenção ganham status perceptível como inerentes aos sujeitos e não como incorporados e assimilados. E a ideologia de uma cultura universal vai ao encontro da exclusão da diferença, anulando a possibilidade do convívio positivo com o diverso.

Podemos assumir que em níveis internacional e nacional vivenciamos um momento delicado no que diz respeito à história política, cultural e educacional. Muitos são os dilemas gerados pela globalização do capital e suas implicações na produção das subjetividades e identidades dos indivíduos.

Giddens (2003, p.15) reflete que:

A globalização está reestruturando o modo como vivemos, e de uma maneira muito profunda. Ela é conduzida pelo Ocidente, carrega a forte marca do poder político e econômico americano e é extremamente desigual, em suas consequências. Mas a globalização não é apenas o domínio do Ocidente sobre os demais; afeta os Estados Unidos tanto quanto outros países.

Segundo o autor o fenômeno globalizante gerou transformações na esfera política, econômica e cultural no mundo todo, mas de forma diferenciada dependendo da localidade em que ela influiu.

Para Giddens (2003) as consequências da globalização podem ser sentidas por toda parte, independente das fronteiras e do grau de poderio que possui a nação. A globalização tem proporções políticas, tecnológicas e culturais, assim como impacto

econômico. Para tal autor, o mundo está cada vez mais em descontrole, os impactos podem ser sentidos globalmente e o avanço tecnológico, assim como a ciência, nem sempre se voltam para o alcance do bem comum.

Embora a elite tenha se assegurado no poder no Brasil, ocorreu também um fenômeno de ampliação de acesso à escolarização que fez com que segmentos que até então se encontravam à margem na sociedade pudessem adentrar nos muros da escola e verem nesse acesso a esperança para melhorar suas condições de vida.

A instituição escolar deparou-se com a inserção de estudantes de contextos sociais e culturais distintos e, ainda presa a uma estrutura que soava natural para os estudantes abastados, viu problemas como a evasão e o sucateamento fazerem parte de sua realidade. Muitos alunos a acessavam, mas sem conseguir acompanhar o que era ensinado, o que gerava altos índices de evasão escolar.

Segundo Bourdieu(2015, p. 146):

A entrada de frações, até então fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação dos títulos escolares.

Algumas problemáticas advindas da contemporaneidade e que se manifestam como preocupação para as escolas são os impactos da tecnologia na educação, as manifestações das relações de poder, a preparação para o mercado de trabalho, a igualdade de oportunidades que não se efetiva, a preparação de cidadãos cientes de seus direitos e uma efetiva gestão democrática em contextos no qual a participação se dá de forma desigual e não esclarecida.

O que assegura força à mundialização do capital e faz com que ela se torne hegemônica é a ideologia, denominada neoliberal, que tenta implantar uma cultura global unificada, impondo processos de padronização, rotinização e eficiência independente do local onde se faz presente. Tal ideologia busca acima de tudo uma identificação cultural independente do espaço-tempo e este tem suas fronteiras cada vez menos servindo como impedimento de uma cultura homogeneizadora.

A ideologia neoliberal surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, por volta da década de 1940 e ao ser implantada em países em desenvolvimento como o Brasil, atacou o Estado de BemEstar Social que pode ser compreendido como a

intervenção do Estado na economia a fim de garantir algumas seguridades sociais. O discurso utilizado foi o de que o Estado não tinha uma boa manutenção da economia, o que gerou um endividamento grande no país.

Autores como McLaren (1997) e Giddens (2003) afirmam que a educação assume, nesse contexto de hiper valorização do capital, o papel de mecanismo ideológico em um mercado mundial cada vez mais competitivo e complexo. As desigualdades, que teoricamente parecem ter sido extintas ao longo da história, continuam a existir, porém mascaradas por um discurso igualitário que exclui de forma muito mais perversa, por culpabilizar os excluídos de sua própria exclusão.

O Brasil é um país onde há uma grande riqueza em diversidade étnica e cultural. A instituição escolar sendo locus de encontro desta diversidade muitas vezes encontra-se em conflito, por nela dar-se um encontro de classes e dos marcadores sociais da diferença como gênero e raça, assim como outros; a escola ainda segue influenciada em grande medida pela visão eurocêntrica reproduzindo mecanismos excludentes de forma naturalizada.

A sociedade vê-se cada vez mais globalizada recebendo influência de contextos longínquos e em uma velocidade acelerada na era da informação. O capital predomina sobre as relações e reforça a ideia meritocrática de sucesso e fracasso. As iniciativas para que se prospere relações mais empáticas e respeitadas buscando minimizar as desigualdades sociais encontram resistência e são desencorajadas por segmentos abastados da sociedade através de um discurso de oportunidades iguais.

As transformações são difundidas com a amplitude proporcionada pela comunicação eletrônica, que possibilita que informações sejam transmitidas instantaneamente em diversas partes do globo; essas transformações também impactam as relações humanas que se modificam em diversos aspectos. Particularidades de um dado contexto podem passar a ser desejadas em lugares longínquos, muitas vezes acompanhadas pelo peso da marca comercial que as acompanha.

Segundo Peter McLaren (1997, p.33):

Atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se “metacomunicarem” e como aprenderem “meta-habilidades” de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação. Infelizmente, entretanto, pouca atenção é dada à ideias de se utilizar a aquisição de meta-habilidades e meta-comunicação a serviço da criação de uma ordem social mais justa e igualitária na qual o capital é colocado sob crítica com base moral e política.

O Brasil com frentes de ações, inclusive políticas públicas, que visam minimizar algumas das desigualdades que se arrastam ao longo da história, como é o caso das cotas raciais, vem possibilitando, mesmo que de forma lenta, uma transformação positiva para os segmentos marginalizados da sociedade, que também esbarram com resistências para que se efetive.

É necessário contextualizar que o Brasil, seguindo uma tendência mundial, aderiu à direita em recente troca de presidente, por eleição em 2018, que trouxe mudanças na condução de políticas voltadas para a assumida minoria e o avanço do discurso ideológico neoliberal sobre igualdade de oportunidades.

Ribeiro e Monteiro (2019, p.4) apontam:

a partir principalmente de 2015, um discurso anti-sexual e contrário às liberdades conquistadas assola o Brasil de norte a sul. Uma onda de conservadorismo estimulada por um fundamentalismo cristão exacerbado inicia uma cruzada contra atitudes, manifestações e discursos considerados contrários aos princípios ditos cristãos. Igualdade entre gêneros, diversidade sexual, homofobia, cidadania, liberdade de expressão são temas associados ao comunismo, à esquerda, ao petismo e passam a ser execrados por setores da sociedade que, até então ofuscados pela democracia, ganham força fazendo oposição ao então governo do Partido dos Trabalhadores. Conseguem eleger, em 2018, um presidente de extrema-direita afinado com o fundamentalismo cristão e, desde janeiro de 2019, as ações políticas do governo passam pelo crivo de uma nova moral que pauta as decisões a partir de princípios religiosos e avaliação subjetiva.

O atual contexto político apresenta o retrato de uma sociedade brasileira que ainda é machista, repleta de ideais inflexíveis sobre criança, mulheres, homens, família etc. Culturalmente e socialmente não nos encontramos representados por uma política que veicula o respeito às diferenças, mas sim de que há um modelo aceito e desejável de sexualidade, a heterossexualidade, o qual está ancorado em parâmetros do que se espera para homens e mulheres.

A escola não está imune às influências das manifestações do processo globalizante,

Para McLaren (1997, p.46):

A ênfase excessiva no individualismo, alcançada no mercado pelas políticas de consumo, relaciona-se mais especificamente com a cultura escolar estendendo-se às salas de aula, que se tornam asilos de obcecados com o valor de imagem (como objeto de tal obsessão) superando o valor de uso e valor de troca.

A escola tem passado por inúmeras transformações devido ao processo de globalização mundial. O reflexo do neoliberalismo na educação brasileira ocorre na

medida em que as políticas educacionais são submetidas às determinações de agências supranacionais que ditam o desenvolvimento dos critérios de avaliação, de financiamento, de currículo, de formação dos professores e de todos os assuntos relacionados ao campo educacional.

A escola é uma das instituições de grande disseminação de valores sociais. Em um país como o Brasil, em que a exclusão das classes populares continua prevalecendo, os preconceitos em geral são disseminados pela educação. As instituições escolares não permanecem neutras ao contexto social, sendo as desigualdades de gênero campo fértil para a consolidação de determinados ideais em ambiente escolar.

Essa situação aponta para a necessidade da reflexão de que nos espaços escolares a desigualdade de gênero, além de manifestar-se, é construída por diversos mecanismos inculcadores, ritualísticos e ideológicos e, por contar com grande dose de arbitrariedade social, dá-se livre de julgamentos ou constrangimentos. Os diversos agentes envolvidos com o processo educacional carregam em si as marcas de suas próprias construções identitárias que acabam por ser manifestar influenciando novas identidades que estão sendo construídas.

Devemos compreender as construções sociais de gênero para nos inteirarmos de sua amplitude na instituição escolar. Meninos/homens e meninas/mulheres desempenham diferentes papéis sociais que os diferenciam nos vários segmentos da sociedade. Enquanto os meninos são educados como potenciais provedores sociais, as meninas são vistas como as futuras responsáveis por cuidar do lar, dos filhos e do marido. Toda uma educação generificada é colocada em prática desde a mais tenra idade.

Como atualmente a força de trabalho feminina é muito expressiva, isso traz um leque de discussões novas voltadas para o gênero feminino. Portanto, a grande massificação das mulheres no mercado de trabalho lança novas problemáticas vivenciadas por tal gênero.

Segundo Giddens (2003, p.22):

O debate sobre valores familiares que está se desenvolvendo em vários países, por exemplo, poderia parecer muito distanciado de influências globalizantes. Mas não é. Sistemas tradicionais de família estão começando a ser transformados, ou estão sob tensão, especialmente à medida que as mulheres reivindicam maior igualdade.

Nesse cenário as mulheres exigem mais autonomia e ingressam em grande número no mercado de trabalho; suas “responsabilidades” naturalizadas enquanto esposa, mãe e dona de casa são reestruturadas e isso causa transformações nesses papéis e gerando para

alguns uma ameaça ao modelo tradicional de família. Essa deixa de ser instância predominante passando por transformações constante.

As tradições e costumes seguiram uma lógica de reconhecimento grupal, no que diz respeito à família, definindo um tipo de verdade e mantendo uma estrutura de poder que seguiu sem ser questionada, sendo continuamente transmitida entre gerações. Um dos mecanismos de sua força foi e continua sendo a valorização dos que se enquadram nas exigências impostas e a segregação dos que não as aceitam.

Segundo Giddens (2003, p.53):

Maneiras tradicionais de fazer as coisas tenderam a persistir, ou a ser restabelecidas, em muitas outras áreas da vida, entre elas a vida cotidiana. Podemos dizer que houve uma espécie de simbiose entre modernidade e tradição. Na maior parte dos países, por exemplo, a família, a sexualidade e as divisões entre os sexos permaneceram intensamente saturadas de tradição e costume.

As tomadas de decisão e uma maior liberdade de escolha que a queda da tradição pode trazer trouxe transformações positivas como uma emancipação humana maior em relação às exigências sociais para que os sujeitos se enquadrem em papéis sociais estáticos.

Peter McLaren aponta (1997, p.50):

Na medida em que o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções frias e de contingências enraizadas, esta prática não deve, entretanto, ser desenvolvida de maneira autoritária. Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homofóbica e anticolonialista. Na sua contestação pelo esmaecimento, periferação e marginalização das pessoas de cor e no seu desafio da inescapável fragmentação e diferenciação do sujeito pós-moderno, ela mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que se recusa a colocar o “sucesso” e a “falha” na pessoa e não no sistema.

Uma educação que se posicione criticamente deve colocar-se a serviço da luta por uma sociedade mais justa seja culturalmente, social e economicamente e que desestruture as relações materiais e globais de opressão. Tal educação crítica deve guiar-se na busca por uma política emancipatória em que os agentes para além de possuírem liberdade e respeito para gozarem de direitos iguais, também possam se posicionar crítica e politicamente na sociedade.

Para Giddens (2003, p.16):

O campo de batalha do século XXI irá opor o fundamentalismo à tolerância cosmopolita num mundo globalizante, em que informação e imagens são rotineiramente transmitidas através do mundo, estamos todos regularmente em

contato com outros que pensam, e vivem, de maneira diferente de nós [...]. (GIDDENS, 2003, p. 16).

Entender e respeitar a escolha do outro em viver sua vida conforme suas escolhas é um grande desafio, já que muitas vezes essas escolhas são vistas como uma ameaça à ordem necessária e natural das coisas. Abrir-se para o respeito ao diverso poderia gerar práticas muito mais empáticas e livres, no entanto vemos ainda muita resistência por uma sociedade marcada pela educação tradicional.

Para McLaren (1997, p.71):

Na minha opinião, a questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico) mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é o ponto de vista do pós-modernismo de resistência).

A escola envolvida nas problemáticas de cunho político e social precisa ser dimensionada como sendo um campo de resistência e possibilidades de munir criticamente os seus alunos para que se busque uma sociedade mais justa e igualitária. Os conteúdos ensinados não podem se ater meramente ao cumprimento do currículo, mas avançar em criticidade com os sujeitos para que eles se reconheçam como construtores na história.

Compreendendo a escola como uma das instituições possíveis de ruptura com as desigualdades e lócus de resistência na busca pela superação do *status quo*, temos de questionar até que ponto os agentes nela presentes estão preparados para tal ruptura? Esses agentes têm se movido para mudança ou reproduzem as desigualdades de forma naturalizada? As especificidades dos agentes escolares são aceitas e problematizadas?

2.2 História da Sexualidade e as normatizações pautadas nos sexos

A sexualidade não diz respeito apenas a atos sexuais e sim engloba as relações interpessoais, como desejam e amam, a forma de expressar afetividade e a organização de suas vidas; dessa forma a sexualidade é compreendida para além do âmbito privado, já que ela se articula com o convívio no espaço público e envolvimento nos processos de socialização, inclusive o escolar.

Compreender a história da sexualidade é importante a fim de entender a causa de certas condutas sexuais, os seus impactos em se tratando de sociedade e o porquê

determinadas rupturas são apontadas como desejáveis na luta por sociedades mais justas e igualitárias.

Para Miskolci (2010, p.92):

Foi a partir do século XVII que emergiu a forma contemporânea da sexualidade, marcada por formas de controle que se utilizaram do foco no corpo feminino, o incentivo à formação de casais reprodutivos estáveis, a patologização das outras formas de expressão da sexualidade e, em particular, a pedagogização do sexo. Cada uma dessas formas de controle e disciplinamento tinham objetivos específicos como manter o domínio dos interesses coletivos com relação à capacidade reprodutiva feminina; reproduzir a família tradicional, seus valores e garantir a expansão da mão de obra trabalhadora; diagnosticar os “desvios” do modelo da sexualidade incentivado; e, por fim, prevenir estes e criar adultos “normalizados” por meio das atividades pedagógicas e demais discursos e práticas voltados ao controle das crianças e jovens.

As mulheres foram controladas por serem consideradas seres reprodutivos e que deveriam servir aos interesses coletivos; sua sexualidade era alvo de extremo controle, já que a finalidade era procriação e não a liberdade para o prazer. Socialmente foram dominadas e subordinadas.

Segundo Miskolci (2010, p.92):

Durante o século XIX, as mulheres foram confinadas ao lar, compreendidas como destinadas ao casamento e à maternidade. Isso as tornou reféns dos maridos, dependentes economicamente e tuteladas do nascimento até a morte: da infância à adolescência pelo pai e, após o casamento, pelo marido. Sem a menor independência ou respeito às suas opiniões, qualquer sinal de rebeldia era “diagnosticado” como histeria.

Miskolci (2010) aponta que o incentivo ao casal reprodutivo se relacionava com a subjugação feminina e se entrelaçava à formação do núcleo familiar que se colocava como um dos responsáveis pelos valores e interesses coletivos. O casamento era um chamado à manutenção da tradição para as novas gerações.

Segundo Abramowicz (1994, p.82):

As ideias de instinto materno, subjetividade e sensibilidade feminina são construções sociais que se transformam em amarras para a condição da mulher e produtores de perversidade. A mulher e a menina acabam tendo que funcionar conforme esse padrão. É como se esse jeito de ser mulher estivesse inscrito desde toda a eternidade na natureza feminina. Uma mulher diferente não é diferente, é anormal, já que é um desafio lançado contra a natureza. É preciso submeter o humano a esse tirânico determinismo.

A pressão para a maternidade acompanha as mulheres inclusive na contemporaneidade estando naturalizada como uma condição essencialmente feminina. Optar por não ser mãe, ainda nos dias de hoje, é objeto de curiosidade ou de repreensão e seguir a “lógica natural” que é ter filhos a posiciona como sujeito cerceado no seu direito

de estar em pé de igualdade de oportunidades em relação aos homens, já que por ter filhos considera-se que elas poderão não cumprir plenamente com exigências próprias de algumas funções profissionais.

Segundo Catonné (2001) o casamento torna-se um dos setes sacramentos. As relações conjugais são limitadas por uma quantidade incrível de interditos. A relação aceitável era a que seguia uma ordem de atividade para o homem e passividade para a mulher e que tinha como finalidade a procriação.

Em um primeiro momento a igreja auxiliou no controle dos corpos e mentes, inclusive estendendo seu domínio para dentro dos lares. A visão da mulher como responsável pela decadência do paraíso por culpa de Eva que levou Adão a pecar com ela, indo contrário do interdito de provar do fruto proibido fortaleceu uma imagem de subversão.

Igreja católica estava fortemente implantada no Ocidente e contava com instrumentos de controle sociais para que a sexualidade fosse reprimida.

O Concílio de Trento (1545-63) concedeu à Igreja instrumentos ainda mais poderosos para regulamentar de modo mais rigoroso o casamento e a família”. p. 105. Garton (2009) aponta também que “a Igreja, através dos seus ensinamentos, lei canônica, confessionário e penitências exerceu uma influência enorme sobre o casamento, o corpo e as práticas sexuais. (GARTON, 2009, p. 106).

Com o “mito” da criação, o ideal de família é colocado como casal heterossexual sendo o homem aquele que é complementado pela mulher e essa nascendo da necessidade do homem. Ambos vivem no paraíso e desfrutam do que há de melhor tendo como interdito o “acesso ao fruto proibido” que é analisado como o interdito sexual ou acesso a conhecimentos que não lhes são autorizados por Deus.

A mulher é apontada neste “mito” como ardilosa por estimular o homem a querer o tal fruto proibido e ser responsável assim por sua desgraça. Dentro das sanções por tal ato está as dores do parto, o sangramento menstrual e estar numa posição de inferioridade em relação aos homens. Os descendentes são considerados pecaminosos deste o nascimento e a ideia de que sexo deva voltar-se apenas para procriação é reforçado.

No Brasil colônia o comportamento sexual do sexo masculino era bastante lascivo. Como aponta Ribeiro (2004, p. 15) “Nos primeiros anos da colonização, unia-se às índias, a várias índias, tinha com elas muitos filhos”. A mulher branca era dominada e submetida, tanto pelo pai como pelo marido.

A permissividade para com a sexualidade masculina era inversamente proporcional à feminina, que deveria manter-se submissa e passiva diante do sexo independentemente da etnia que se tinha. O fenômeno de repressão feminina no Brasil perdurou durante muito tempo e contou com instituições como a igreja e a medicina. As mulheres de bem eram aquelas que se dedicavam as suas famílias e principalmente pela maternidade.

Segundo Miskolci (2010, p.93):

Foi por meio de famílias nucleares constituídas sob o domínio do masculino que se constituíram identidades sociais femininas e masculinas fixas e marcadas por grandes desigualdades. Nas famílias, formavam as meninas para serem futuras esposas e mães, e os meninos para serem dominadores e autoritários.

O campo educacional assim como o médico paulatinamente e associaram ao projeto de construção das crianças a padrões identitários desiguais e fixos. Vários mecanismos de controle dos comportamentos foram colocados em prática, muitas vezes de forma silenciosa e indireta de forma a moldar conforme aceitabilidade social.

Miskolci (2010) aponta que no século XIX a medicina compactuou com a ideia de que existiam comportamentos patológicos de forma a auxiliar conformação de uma sexualidade tida como normal. O padrão heterorreprodutivo era colocado como hegemônico e neste contexto a sexualidade que fugia à “ordem” heterossexual passou a ser esquadrinhada e colocada como anormal.

A medicina se apropria da ideologia do sexo permitido para fins de procriação e cria diversos mecanismos ideológicos sobre práticas sexuais naturais. Para Catonné (2001, p. 73) “a continência do homem é requerida, ao menos no seio do casamento, santuário da procriação. Para a mulher, a exigência de retenção chega até o desejo da frigidez já que a sexualidade é permitida apenas para dar continuidade à família”.

O século XIX mostrou um forte retorno ao puritanismo medieval que se espalhou por toda Europa e América. Segundo Cabral (1995, p.23):

O sexo, por exemplo, era um assunto por demais indecente para ser tratado nas rodas sociais. O lugar dele estava assim delimitado: no casamento, reservado o quarto do casal; nos bordéis, espaço onde ele era falado, praticado e o prazer era permitido; na demografia e na medicina, com objetivos de ordem econômica e de saúde pública.

Para tal autora foi somente a partir da segunda metade do século XIX que falar e escrever sobre o sexo ganhou mais espaço e liberdade, saindo paulatinamente da condição de pecado para uma condição intrinsecamente humana.

Segundo Miskolci (2010, p.94):

O corte da sexualidade instaurou-se com a criação do binário hétero-homo, e sua manutenção revelou-se um processo contínuo de reiteração da norma heterossexual por meio da persistente recusa e perseguição das relações entre pessoas do mesmo sexo. A heterossexualidade naturalizou-se a ponto de ser encarada pela maioria das pessoas como a própria ordem natural do sexo, enquanto a homossexualidade tornou-se o princípio da diferença sexual e social, o fundamento de um novo sistema baseado na individualização do desejo e na atribuição, a cada indivíduo, de uma orientação e identidades sexuais.

Segundo Cabral (1995, p.70): “Com o avanço do capitalismo industrial, mais e mais mulheres foram engrossando as fileiras da chamada classe operária, muito embora a distinção entre homem e mulher também estivesse presente nas fábricas, sobretudo no salário”. A mulher apesar de entrar no mercado de trabalho não possuía sua força de trabalho em pé de igualdade com os homens, sendo um problema que perdura nos dias de hoje.

A escolha dos cônjuges pode ser considerada um avanço da modernidade, mas que visto do senso comum aponta uma aparente libertação. Bourdieu (2014) e Singly (2010) nos permitem refletir sobre os muitos critérios velados que se fazem presentes em tal escolha como o mesmo nível social, valor cultural e social dos cônjuges. Para Singly (2010, p.43):

Os valores sociais do homem e da mulher podem ser equivalentes sem cálculo consciente. Vários elementos permitem compreender como os objetivos das estratégias de reprodução, a manutenção ou a melhoria dos valores familiar e pessoal podem ser atingidos respeitando os constrangimentos da ideologia amorosa, o sentimento de liberdade dos cônjuges.

Tal autor problematiza que há uma mediação pelas características pessoais que se dá pela percepção do valor herdado (o da família) e do valor adquirido (o do indivíduo, notadamente seu diploma). Os casamentos que antes se davam majoritariamente entre vizinhos vê-se estendido de forma que as possibilidades de encontros se alargam sem que isto signifique um abandono do que motiva união entre determinados indivíduos.

A maioria prefere que o esposo seja do mesmo meio social o que gera a tensão entre o amor livre, marca da individualização, e a proximidade social entre os parceiros, marca de sua afiliação. Singly(2010, p.48) afirma que “a individualização está e continuará inacabada devido à socialização familiar dos filhos”.

Para Singly (2010, p.52): “O casamento só se torna amoroso quando o patrimônio económico [sic] perde importância devido ao desenvolvimento do salariado e do capital escolar”. A partir do momento em que os parceiros não atingem a satisfação esperada

insere-se o divórcio, o que se pode concluir que a entrada do amor desestabilizou a instituição do casamento. O divórcio trouxe muitas mudanças de cunho social, já que abriu o leque para novos arranjos familiares no qual há união de famílias que são constituídas por pais com filhos de casamentos anteriores e gerando famílias chamadas de recompostas.

A união entre pessoas do mesmo sexo oficializada juridicamente já é realidade em alguns países, mas não acontecem sem resistência em sociedades patriarcais e heteronormativas como é o caso brasileiro, em que envolta por uma heteronormatividade compulsiva faz com que vários segmentos sociais se sintam ameaçados. Há muitos preconceitos enraizados que desacreditam que as uniões homoafetivas possam estar ancoradas no respeito e que dificultam o acesso pleno desses sujeitos na sociedade.

Segundo Zambrano (2006, p.3):

Outro ponto de discussão a respeito da família são as concepções que vêm influenciadas pela religião. Se pensarmos na imagem da sagrada família, veremos que se trata de um pai, uma mãe e um filho e, mais ainda, é uma família na qual a sexualidade está excluída por ser ela constituída por uma maternidade virgem. Essa visão religiosa acaba sendo incorporada nas concepções sobre família, fazendo família e sexualidade estarem sempre em campos apartados.

Para Miskolci (2010, p.97): “Um breve olhar histórico sobre a maneira como a sociedade ocidental organizou a sexualidade revelará que esta ocorreu por meio da imposição de normas e padrões frequentemente injustos e justificadores de hierarquias”. Nossa sociedade cria diversos julgamentos sobre quais sexualidades são aceitáveis e limita as condições para que elas possam se manifestar.

Entender que as relações não se dão de forma estática, mas que se manifestam conforme os interesses sociais e políticos de cada época, e que em um dado momento o que pode ser atacado como inapropriado em outro pode seguir em seu direito de existir é muito importante na compreensão de que não só se vive a história, mas sim que a construímos. A sexualidade e o gênero sofreram e sofrem interditos dependendo do tempo histórico, o que em um dado momento pode ser visto como impróprio, em outro pode gozar de maior liberdade para se manifestar e é importante esclarecer que isto não segue uma linha temporal, já que em se tratando de homossexualidade ela foi mais reprimida em alguns momentos que em outros mais antigos.

Gonini e Ribeiro (2014, p.266) apontam “O sexo foi artisticamente tematizado desde o período paleolítico, quando as primitivas expressões e concepções artísticas dos seres humanos de então se referiam à condição sagrada do corpo da mulher.” Tais autores

explicam que nessas sociedades havia uma harmonia maior entre os sexos; na sociedade matriarcal não se tinha preocupação com herança e transmissão de poder o que fazia com que o ambiente fosse mais propício à liberdade sexual.

Segundo Gonini e Ribeiro (2014, p.267):

Esses costumes mais primitivos em que a sexualidade e fecundidade, terra e fertilidade eram relacionados, foram incorporados e mantidos por diversas civilizações que foram surgindo e perduraram por muito tempo, mesmo com o advento do cristianismo anti-sexual milênios depois.

Em se tratando de sexualidade Miskolci(2010, p.98) aponta:

De forma sintética, a *sexualidade* se refere às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo o desejo e o afeto até o exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas.

Buscou-se nesta subseção, problematizar o quanto a sexualidade pode, dependendo do contexto social histórico e cultural, se manifestar de forma distinta, assim como a compreensão de que gênero e sexualidade estão entrelaçados com as questões de cunho familiar.

2.3 O delineamento moderno do conceito de família e suas implicações na conjugalidade e maternagem

A história nos faz perceber o caráter transitório de certas posturas e conceitos sobre a normalidade dentro da trama cultural e social em que ela se estabelece; a história nos permite compreender que as relações humanas não são estáticas e que devemos nos despir de nossos conceitos pré determinados para conhecê-las já que muito do que vivenciamos em nosso cotidiano é fruto de muitas transformações culturais e sociais.

Muitas condutas são assumidas na sociedade como inerentes e pertencentes a ela desde a origem da civilização, sendo transmitidas nas relações familiares e nas instituições nas quais os sujeitos estão inseridos. Todo um leque de aprendizagens de como se comportar e viver em sociedade é colocado em prática nas relações sociais manifestas no seio da cultura.

As relações de gênero são um dos fenômenos presentes nessas aprendizagens colocadas em curso por diversas instituições, incluindo os familiares. Ao se trazer as reflexões sobre as configurações familiares, tem-se a necessidade de também problematizar-se o impacto de gênero nessas configurações.

Assim é necessário significar gênero já que tal marcador social da diferença está presente nas relações familiares e nas práticas que movem os sujeitos no âmbito social em toda a complexidade de relações. Beleli(2010, p.46) aponta:

Gênero é uma marca de diferenciação social que incide em quais-quer relações – afetivas, de trabalho, na rua, no lazer – de forma que não pode ser ignorada. Essa marca de diferença acaba por (des)valorizar seres humanos a partir de comportamentos, gostos, impingindo aos sujeitos formas de ser homem e de ser mulher.

Tal autora afirma que as discussões de gênero nascem das discussões do movimento feminista que muitas influências tiveram nas transformações sociais e econômicas e na questão dos valores culturais. Vários padrões de comportamentos naturalizados como fazendo parte do repertório feminino são questionados e paulatinamente superados, trazendo transformações para a sociedade como um todo.

Noronha e Parron (2020, p.3) apontam que “A origem da família está diretamente ligada à história da civilização, uma vez que ela surgiu como um fenômeno natural, fruto da necessidade do ser humano em estabelecer relações afetivas de forma estável”. Esses autores esclarecem que inicialmente a família era assumida sob o ponto de vista econômico e com fins de reprodução para posteriormente assumir uma perspectiva centrada na afetividade, o que modifica todo um esquema de relações.

A questão de gênero rompe com a ideia de que há um jeito inato preso ao biológico de ser homem ou mulher, propugnando que há significados que são agregados às diferenças corporais e que esses significados mudam conforme o contexto social e cultural da época e que, ainda, contam com aparelhos reprodutores como a família e a escola.

Segundo Moreno (1999, p.35):

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo.

O sexo sendo diferente para homem e mulher, biologicamente, atua como referência para que as características de cunho comportamental se coloquem também

como sendo distintas naturalmente. Há ainda na contemporaneidade um forte discurso que homens e mulheres sendo diferentes biologicamente também o são em relação aos seus comportamentos.

Segundo Laraia (1999, p.19):

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra.

Os corpos também sofrem injunções para se enquadrar nos moldes normativos delimitando o que se espera para meninos e meninas; os corpos passam por intensa vigilância da família e escola e até mesmo do meio midiático para que os comportamentos se ajustem ao que é considerado “normal” ou “padrão”.

São construções culturais e sociais que começam antes mesmo de a criança nascer e que está repleto de valor simbólico para designar o que é próprio e aceitável para cada gênero; são concepções essencializantes que fortalecem a ideia de diferenças inatas. Na dissertação do Mestrado trouxemos como exemplo deste simbolismo na atualidade, o “chá de revelação” que, acompanhado de diversos ritos, faz a separação do gênero masculino e feminino.

Para Laraia (1999, p.46):

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

A família é a primeira instância social que introduz em suas diversas relações as diferenciações sobre masculinidade e feminilidade. Vários rituais simbólicos são inseridos premiando as condutas assumidas como ideais e adequadas e condenando e reprimindo as tidas como inadequadas. A instituição familiar na qual o sujeito estará inserido ao longo da vida, unida com outras diversas instituições, será repleta de ensinamentos, muitas vezes não conscientes, de como se posicionar “adequadamente” diante do seu sexo biológico.

Bourdieu (2011) aponta que a família é um produto institucional, ritual e técnico que visa instituir de maneira duradoura, em cada membro da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é condição e permanência desta unidade. Segundo Bourdieu (2011, p.120):

Esses atos inaugurais de criação (imposição do nome de família, casamento, etc.) encontram seu prolongamento lógico nos inumeráveis atos de reafirmação e de reforço que visam produzir, por uma espécie de criação continuada, as afeições obrigatórias e as obrigações afetivas de sentimento familiar (amor conjugal, amor paterno e materno, amor filial, amor fraterno, etc.).

O nome atribui constância em todos os campos sociais em que os agentes transitam; ele é forma socialmente instituída. Sua imposição se dá de forma arbitrária realizada pelos ritos institucionais não atestando identidade da personalidade.

Bourdieu(2011, p.124) aponta que a definição dominante sobre família repousa sobre conceitos como casa e unidade doméstica que fazem parte da realidade social. Para Bourdieu “De acordo com essa definição, a família é um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou, excepcionalmente, por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto (coabitação).”

A explanação colocada por Bourdieu sobre o que seria família está ancorada em parâmetros já modernos, que se fortaleceram historicamente e socialmente por volta do século XVII e motivados por novos tipos de relações no que diz respeito a matrimônio e sentimento de criança/infância. Mudanças sociais que fortaleceram a busca por privacidade e maiores cuidados com as crianças para com sua higiene e educação.

Para Bourdieu (2011, p.127):

Em todos os usos de conceitos classificatórios, como o de família, fazemos ao mesmo tempo uma descrição e uma prescrição que não aparece como tal porque é (quase) universalmente aceita, e admitida como dada, admitimos tacitamente que a realidade a qual atribuímos o nome de família, e que colocamos na categoria de *famílias de verdade*, é uma família *real*.

É um princípio comum de visão e de divisão, que nos foi inculcado por diversas instituições em um trabalho intenso de socialização. Esse princípio de construção é um dos elementos citados pelo autor como constitutivos do nosso *habitus*, sendo inculcado enquanto estrutura mental explorada pela socialização, mas ao mesmo tempo sendo um processo individual e coletivo, atua como senso comum, a doxa aceita por todos.

Dentro desse consenso e aceitação social, das coisas tidas como verdades, há também toda uma pressão social para que se corresponda às exigências de certos papéis e que ao não serem correspondidas elevam os agentes a serem vistos como incompletos, inacabados e até mesmo mutilados.

Atualmente a sociedade encontra-se com diferentes configurações familiares, resultado de arranjos formados como consequência de transformações sociais e culturais. O modelo tradicional de família que muito tempo foi tomado como natural e eternamente

existente também foi construído em um dado momento histórico e atendeu aos interesses do contexto social presente.

Bourdieu (2011, p.128) aponta:

Assim, a família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse círculo de reprodução da ordem social. O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente *taken for granted*. Nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal.

Segundo Dessen e Polonia (2005, p.22):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e construção individual e coletiva.

No que diz respeito ao que é considerado agrupamento familiar, o estudo histórico nos possibilita perceber o quanto de transformações tal instituição passou e como isto segue influenciado por mudanças presentes na sociedade.

No contexto brasileiro é possível identificar a constituição familiar como resultante da miscigenação de etnias e culturas sob um grande controle sistematizado e repressor instaurado pela igreja católica e que definia a via do casamento como necessária para a base familiar. Podemos apontar no Brasil uma tríade que é a indígena, europeia e africana e na qual um grande processo de aculturação por evangelização foi colocado em prática desde o processo de colonização.

Ao revisitar os estudos históricos sobre configurações familiares, sentimento de criança e infância, instituições escolares, relações afetivas aceitas socialmente que são ferramentas teóricas chave para esta pesquisa, encontramos na história da civilização posturas que em dado contexto eram usuais e que aos nossos olhos fogem da esfera do normal e aceitável.

Segundo Laraia (1999, p.70): “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

2.3.1 O sentimento de criança e famílias

É imprescindível problematizar quais as características e significações que acompanham o que podemos reconhecer como o sentimento de família para que desta forma possamos posteriormente avançar para a compreensão do que representa família na contemporaneidade. Segundo Singly (2010, p.12): “A família moderna é progressivamente construída como um 'espaço' privado em que os membros da família valorizam principalmente o facto de estarem em conjunto e de partilharem de uma intimidade, atento às qualidades das suas relações”.

Tanto para Singly (2010) quanto para Ariès (1981) o controle do número de filhos passa também pelo nascimento do sentimento de infância e deste “Novo lugar que a criança ocupa”. O nascimento do sentimento de infância e criança vem repleta de cuidados e especificidades que necessitam ser colocados em prática e que devem contar também com algo importante que é a estrutura familiar; à família cabe cuidar do ser que se vê indefeso e frágil e passar valores que se consideram necessários.

Ariès (1981) ao explicar como o sentimento de infância nasceu aponta um longo percurso com diversas transformações ocorrendo em muitos âmbitos sociais, culturais e econômicos e afirma que isso não se deu também ao mesmo tempo em todos os contextos. A criança paulatinamente foi reconhecida e composta por especificidades, nas quais eram necessários cuidados e proteção para que se desenvolvessem de forma plena e íntegra.

Ariès (1981, p.25) aponta:

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

Tal autor afirma que foi, sem dúvida, no século XIII que se iniciou a “descoberta” da criança e que essa evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. A criança afasta-se do universo adulto e passa-se a reconhecer que há espaços e conhecimentos que não são tidos como apropriados para ela, assim como a criança caracteriza-se por vestimentas próprias, brincadeiras, jogos e acesso a certos conteúdos. Reforçou-se a ideia da fragilidade infantil e da necessidade da educação

juntamente com a família atuando em seu desenvolvimento, na sua formação moral e nos diversos conhecimentos que ela deveria aprender.

Importante salientar que o sentimento de infância beneficiou primeiramente os meninos, fazendo com que as meninas permanecessem nos moldes tradicionais ainda com indistinção em relação aos adultos. Um maior estímulo e tempo eram dados aos meninos para que pudessem explorar suas potencialidades.

As meninas vivenciavam a aprendizagem doméstica sendo excluídas da educação formal. Nas famílias em que os meninos frequentavam o colégio, as aprendizagens das meninas se davam por vias diretas no convívio com os adultos. A escolarização das meninas é apontada por Ariès (1981) como tendo um atraso de dois séculos.

Assuntos voltados para sexualidade passaram a ser proibidos e vistos como inapropriados para crianças e como sendo perigosos de macular a inocência infantil. Ariès aponta (1981, p.75):

Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade.

A criança ganhou cada vez mais status de importância no seio da família, sendo concebida como fraca e colocando a sua educação como prioridade social. Preocupava-se em doutriná-la e discipliná-la contando-se com as instituições educacionais que em seus ritos ou currículos reforçavam os ensinamentos que já se consolidavam em casa.

Segundo Ariès (1981, p.91):

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós homens do século XX.

O novo clima moral que floresceu por volta do século XV que colocava a educação da criança como digno de cuidados e preocupação desencadeou um universo literário próprio para esta, com características que tinham como requisito o ideal que se tinha sobre infância. Primeiramente se deu sobre a forma de manual voltada para os pais de como educar as crianças de forma decente e valorativa. A criança sendo associada a anjo necessitava de cuidados para que se aproxima da divindade.

Ariès (1981) explica que o sentimento de infância não é o mesmo que afeição, mas sim o reconhecimento de uma fase com particularidades que a diferencia de adultos,

jovens e idosos. O sentimento de infância inspirou o olhar para a educação das crianças, com preocupações de cunho psicológico e moral.

A psicologia voltada para a criança inicialmente buscava penetrar nas mentes infantis buscando melhores métodos para educá-la, assim como a preocupação com o futuro adulto que se formaria. Segundo Ariès (1981, p.104) “A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais”

Para Ariès (1981, p.105):

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

A escola e o colégio foi se estabelecendo como importante para a educação e construção moral de crianças e jovens e ganhou aceitação e importância gradualmente. Em princípio as escolas eram bem distintas de como as reconhecemos na contemporaneidade, não se tinha uma distinção por faixa etária e era considerada normal a disciplina imposta de forma autoritária e com castigos corporais. Essas instituições não possuíam arquitetura própria e nem seguiam uma gradação curricular.

Com o tempo, o ensino passou a adaptar-se ao nível do aluno, de acordo com sua idade e desenvolvimento, para a formação das classes escolares sendo que a imposição da disciplina decaiu. Segundo Ariès (1981, p.119):

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX.

Nada mais justo que a reflexão sobre o surgimento do sentimento de infância venha acompanhada do de família, pois ambos se conectam e se complementam e geram concepções e ideologias que estão presentes também na atualidade.

Ariès (1981, p.143) reflete:

O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI – XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância, que analisamos no início deste livro, não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família.

O sentimento de família constrói-se com a expansão do universo privado, ligado à casa, ao governo desta e à vida diária. A união conjugal assentou a mulher por muito

tempo em um papel de submissão e degradação. O sacramento que selava a união conjugal, fazia com que a sexualidade não fosse considerada um pecado aos olhos da igreja, mas, ao mesmo tempo, permitia uma relação cerceada.

Para Ariès (1981, p.164):

Os progressos do sentimento da família seguem os progressos da vida privada, da intimidade doméstica. O sentimento da família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo. Por muito tempo, as condições da vida quotidiana não permitiram esse entrancheamento necessário da família, longe do mundo exterior.

Este reconhecimento do que seria a família acompanhado da expansão da aprendizagem pela escola preocupava-se com o rigor moral e em proteger a inocência própria da infância. A expansão escolar faz com que a civilização moderna tenha a marca da formação da criança e do jovem.

Ariès (1981) reforça que no século XVIII, a família começou a manter a sociedade a distância, confinando a família em um espaço limitado, gozando de uma vida particular cada vez maior, que priorizava as relações entre pais e filhos. Defendia-se a polidez, a discrição e o respeito pela intimidade. O próprio ambiente doméstico alterou sua estrutura, havendo a necessidade de uma especialização dos cômodos para uma maior preservação da intimidade.

Segundo Abramowicz (1984, p.20):

A partir do século XVIII, quando se definiu um lugar para a infância, concedendo-lhe direitos e até privilégios, tirou-se dela a possibilidade de transitar (também entre os adultos), de existir em suas diferenças; as crianças foram encarceradas nas famílias e nas escolas. Transformaram-se no “mesmo”, menor, infantil e infantilizadas. Assim reduziu-se de certa forma um poder presente na infância que embaralha os códigos (de escrita, de desejos), transpõe limites e subverte a ordem. A sociedade adulta, aquela que se arroga o direito de bater nas crianças e dar ordens às crianças (prática antiga na história da infância), com base neste novo esquadrinhamento— familiar e escolar — acaba por exigir das crianças novas atitudes de disciplina, de vínculos, de fala etc.

A ampliação das aprendizagens pela escola expandiu-se e a preocupação dos pais de que os filhos tivessem acesso foi ampliada nas diversas camadas sociais. É possível reconhecer outra marca deste novo sentimento familiar que é a preocupação da igualdade entre os filhos. No século XVIII tratar de forma distinta filhos de uma mesma família seria considerado uma injustiça não aceitável.

Ariès (1981, p.189) aponta:

Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa, do *chez soi*, do *home*, não existia para eles. O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família. A partir

do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais.

Pode-se compreender diante do exposto por Ariès (1981) que a vida assumida neste universo coletivo, sem preocupação com a separação de idades e condições sociais, não era possibilitador de tempo para solidão e intimidade e que um dos fatores das transformações do olhar moderno sobre criança e infância foi a ampliação da intimidade e um encolhimento nas relações sociais.

As transformações que possibilitaram a construção e reconhecimento de especificidade da infância e do universo familiar fez com que o sistema educacional se destacasse em grau de importância, sendo assumido como de interesse privado familiar e pelas esferas políticas. Alguns campos de conhecimento como a Psicologia, Pediatria e Pedagogia se voltaram cada vez mais para a compreensão do desenvolvimento das crianças, de forma que suas contribuições auxiliaram na construção de um olhar atento para a infância, identificando-a e colocando-a em um patamar de importância social.

Segundo Singly (2010, p.17) “A partir do fim do século XIX, a família torna-se moderna, devido ao fortalecimento do individualismo e ao peso crescente do afetivo nas relações”. Regimes políticos se preocupam em circunscrever a individualização considerada ameaçadora e no contexto francês, no qual o autor parte de referência, as políticas valorizam a instituição do casamento, não garantindo a mulher todo poder sobre o seu corpo e insistindo na submissão feminina, assim como uma divisão rigorosa no que é esperado para o gênero feminino e para o masculino; o casamento como instituição é posto como indissolúvel.

Segundo Ariès (1981, p.195):

Compreende-se que essa ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social, conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais, e permaneceram indiferentes à pressão exterior.

Há no processo de transição de um tipo de família para outro a transformação da herança econômica em capital escolar. A partir do século XIX ampliou-se a busca por diplomas e um investimento familiar dos pais para que os filhos alcancem êxito profissional; os pais tentam dar boas condições de base para que os filhos consigam os melhores postos.

Singly (2010) divide a família moderna em dois períodos:

A da 1ª modernidade – fim do século XIX até meados do século XX: Instituição do Casamento e enfoque nas relações.

- O amor no casamento;
- Rigorosa divisão do trabalho entre homens e mulheres;
- Atenção dada à criança, cuidados com sua saúde e educação;

Segundo Singly (2010, p.22):

A modernidade 1 cede sob as repetidas investidas das exigências mais individuais, e particularmente deste grande movimento social individualista que é o feminismo: as mulheres não querem continuar a ser definidas sobretudo enquanto esposas e mães. Mesmo depois do casamento, querem conservar um grau de independência e de autonomia. O modelo da mulher no lar é criticado, em particular pelo movimento social das mulheres e pelo feminismo. O subsídio de salário único é suprimido em 1977. Em 1970, o poder paternal desaparece em benefício da autoridade parental.

Já na 2ª Modernidade coloca-se:

- Tensão entre amor e casamento, como se este fosse a causa da destruição do primeiro;
- Instabilidade no casamento com possibilidade de divórcio;
- Cresce a coabitação fora do casamento;
- As tarefas domésticas continuam distintas para homens e mulheres, mas diminuem em legitimidade;

Desta forma Singly (2010, p.24) aponta:

A emancipação das mulheres, a força do amor nas relações conjugais superiores à instituição, a extensão ao conjunto da sociedade do capital escolar, a reivindicação da independência e da autonomia individuais, e a lógica de mercado que propõe bens cada vez mais individualizados contribuem para produzir e caracterizar esta família moderna 2.

Segundo Singly (2010, p.28):

O aparecimento da família moderna 1 é uma novidade que resulta de transformações do conjunto do funcionamento da sociedade, incluindo a transformação dos indivíduos. É preciso recuar até as transformações progressivas da família a partir dos anos de 1750, com o aparecimento do sentimento de infância, da intimidade familiar e, por fim, do amor no casamento.

Sendo assim o modelo conjugal é tomado como referência. Durante muito tempo a sexualidade estava atrelada à reprodução e valorizava-se a virtude feminina no seio do casamento e na maternagem. O confinamento da mulher ao lar fez com que esta demorasse para inserir-se no mercado de trabalho e quando inseriu-se ela estava em desvantagem em relação aos homens.

Segundo Giddens (2003, p.64):

Na família tradicional não eram só as mulheres que careciam de direitos: o mesmo se dava com as crianças. A ideia de consagrar os direitos da criança na lei é, em termos pré-modernos, como hoje nas culturas tradicionais, as crianças não eram criadas no interesse delas próprias, mas para a satisfação dos pais.

A ampliação e acesso a escolarização secundária na França por volta dos anos de 1960 impulsiona a busca por diplomas e gera a oportunidade de que as mulheres possam ter o mesmo nível de escolaridade que os homens. Singly (2010) afirma que a urbanização, assim como a industrialização, contribuem para a criação da família moderna, mas é a sociedade salarial, tendo o Estado-providência e com força da escolarização, que sustenta a passagem à família moderna 2.

Torna-se necessário então que nos situemos historicamente reconhecendo que a família que problematizamos agora denomina-se contemporânea, tendo características e especificidades que fazem com que ela se reconheça assim. Segundo Singly (2010, p.9):

A família contemporânea existe menos em função de critérios formais do que em relação com uma exigência dupla: a criação de um quadro de vida onde cada um possa desenvolver-se ao mesmo tempo em que participa de uma obra comum.

Singly (2010) aponta que há a partir de 1960 na Europa um desaparecimento progressivo da legitimidade do casamento, deixando de ser este o critério essencial para a formação de uma família; filhos fora e dentro da união regulamentada possuem os mesmos direitos. A ideia que passa a predominar é a da pertença comum, de forma que mesmo assim mantenha-se a singularidade de cada membro. O respeito à individualidade dentro de um coletivo.

A criança na contemporaneidade possui um espaço de valor muito grande tendo reconhecidas suas especificidades e grau de importância. À família cabe sua proteção no que diz respeito aos cuidados com saúde, alimentação, higiene, escolarização etc, sendo de responsabilidade da família, a busca para que todas suas necessidades sejam atendidas. Há na esfera jurídica documentos que elencam tais necessidades e os seus direitos. Porém há que se refletir que embora haja todo um esforço para que se alcancem esses objetivos existem muitas crianças em situação de risco e vulnerabilidade que infelizmente as leis não conseguem contemplar.

Historicamente e socialmente as crianças conquistaram um status maior em importância e com isto passou a se ter preocupação em relação a sua proteção. Vários

critérios psicológicos e emocionais são levados em conta ao se decidir ter filhos, já que muitos são os cuidados necessários para se criar uma criança.

A criança passa a ser centro da afetividade familiar e alguns interditos passam a ser considerados, como a proibição do trabalho infantil, há a extensão de sua escolaridade e a busca por garantia de sua segurança social e legal. As famílias diminuíram em tamanho e ampliou-se a sentimentalização. A família igualitária vai pouco a pouco substituindo a hierárquica e a criança representa um duplo investimento instrumental e afetivo.

Segundo Dessen e Polonia (2005, p.27):

Este envolvimento ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas (monitorar a sua realização, ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola, realizadas por iniciativa própria ou por sugestão da escola.

É preciso trazer para discussão ainda que, embora aparentemente tenhamos “evoluído” na aceitação do diverso - e isto será possível perceber no que diz respeito à aceitação de diferentes configurações familiares e relações afetivas -, ainda existe resistência para aceitar alguns tipos de arranjos familiares. O outro tem direito de ser diferente, desde que sua condição de diferença não desrespeite ninguém e, desta forma, abre-se uma gama de interditos assumidos como desrespeito. São ações de resistência impedindo que alguns sujeitos possam gozar de uma vida livre de preconceitos e interditos.

Segundo Giddens (2003, p.67) “Só uma minoria, vive hoje no que poderia ser chamado de a família padrão da década de 1950 – ambos os pais morando juntos com os filhos nascidos de seu casamento, sendo a mãe uma dona-de-casa em tempo integral e o pai assegurando o sustento”. A inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho alterou as relações conjugais e as formas de manifestar a maternidade. Muitos arranjos familiares foram sendo formados fruto de transformações sociais, culturais e econômicas.

A marca da herança (capital econômico) como problematiza Bourdieu (2018) e Singly (2010) foi gradualmente substituída por laços formados por amor e atração sexual proporcionando uma romantização das escolhas amorosas que se coloca como desprovida de qualquer tipo de interesse, sendo o amor pelo amor.

Segundo Giddens (2003, p.69):

Embora estaticamente o casamento ainda seja a condição normal, para a maioria das pessoas seu significado se transformou mais ou menos completamente. O casamento significa que um casal está vivendo uma relação estável, e pode na verdade promover essa estabilidade, uma vez que envolve uma declaração pública de compromisso. No entanto, ele não é mais a principal base definidora da união.

Não dá para estabelecer uma conceituação universal sobre família, já que a história nos mostra o quanto complexo se tornaram as relações, porém percebe-se que o Estado ainda se apegua à ideia de família patriarcal, o que configura um desafio para que se afaste do ideal católico abrindo-se para o reconhecimento da família vista sobre a ótica da solidariedade e parentalidade. Em 1988 a Constituição Federal inseriu o reconhecimento e proteção legal aos diferentes tipos de agrupamento familiar, de forma que as famílias passam a ser incorporadas na legislação de forma pluralizada, democrática, igualitária e respeitando os diferentes enlances sexuais.

Um aspecto importante no entendimento da instituição familiar está no papel do Estado. Segundo Bourdieu (2011, p.97):

Se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na “subjetividade” ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Dado que ela é resultado de um processo que institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída faz com que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresente-se com toda a aparência do *natural*.

Os detentores de capital lutam pelo poder sobre o Estado, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital sendo que sua reprodução também acontece por meio da instituição escolar, contando com o capital simbólico para assegurar a concentração e permanência deste. Há uma unificação cultural que coloca certas imposições como legítimas, mas como o acesso não se dá para todos de forma igualitária, muitos se veem cerceados em sua humanidade plena.

Segundo Bourdieu (2011, p.116) em se tratando do Estado:

Ou seja, ele impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais, de acordo com o sexo, a idade, a “competência” etc; e é o fundamento da eficácia simbólica de todos os ritos institucionais, de todos que fundamentam a família, por exemplo, e também de todos os que operam no funcionamento do sistema escolar, lugar de *consagração*, no qual se instituem, entre os eleitos e os eliminados, diferenças duradouras, frequentemente definitivas, a maneira daquelas instituídas pelo ritual de ampliação da nobreza.

Tal autor aponta que a submissão à ordem estabelecida é dada pela dialética entre as estruturas cognitivas da história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) que inscreve nos corpos e nas estruturas objetivas as injunções do Estado que tem seu poder assegurado pelas estruturas cognitivas pelos quais é percebido.

Para Bourdieu (2011, p.171): “A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas

coletivas”, em crenças socialmente inculcadas”. Há, como reflete o autor, uma submissão dóxica às injunções do mundo, muitas vezes dissimulada pelos jogos sociais que se manifestam com a cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas presentes no espaço social.

Quanto a esta submissão dóxica a economia doméstica é apontada por Bourdieu (2011) como sendo uma exceção, já que a família com contornos modernos também se caracterizou pelo afastamento das relações de trocas econômicas. Segundo o autor isto se reflete em uma tensão já que ao mesmo tempo que se nega o interesse econômico na base familiar, vincula-se seu alcance de reprodução dos capitais.

Bourdieu (2011) reflete que a Igreja, principalmente a católica, segue os princípios da economia doméstica que alimenta a ideia de troca fraterna maximizando as trocas monetárias que envolvam lucro. Tal reflexão é importante, já que se pode compreender essa influência religiosa sobre as relações familiares. Segundo Bourdieu (2011, p.185): “A verdade da empresa religiosa é a de ter duas verdades: a verdade econômica e a verdade religiosa, que a recusa”.

É uma verdade que atua de forma recalcada. A Igreja acaba acumulando riquezas, mas através da “benevolência” dos que dela participam, uma espécie de banco, mas que nunca possa ser assim reconhecido. Os agentes religiosos negam a amplitude econômica e assumem que o serviço divino não pode ser visto como um ofício, mas sim realizado na gratuidade e no altruísmo.

Para Bourdieu (2011, p.188) “Na empresa religiosa, as relações de produção funcionam de acordo com o modelo das relações familiares: tratar os outros como irmãos é colocar entre parênteses a dimensão econômica da relação”. Tanto na Igreja quanto na família o que se espera é alteridade e empatia, dedicar-se sem pensar em receber algo em troca, estar em um coletivo se tratando de forma fraterna.

Família e Igreja alcançam um devotamento de seus membros muito similares; partilham da ideia de que seus agentes estão voltados para a partilha e envolta em relações desinteressadas de cunho econômico, partilhando de uma fraternidade que só visa o bem de todo o grupo.

Goldani (1993) aponta que a Constituição Federal de 1988 conceitua família como união estável entre homem e mulher ou qualquer dos pais e seus descendentes. A igualdade entre os sexos é colocada como um direito. Os documentos demonstram uma transformação na forma de se conceber o que seria família.

Segundo Noronha (2020) é possível elencar alguns princípios constitucionais norteadores do direito de família:

- Existência e permanência no casamento, civil ou religiosa;
- Competência da lei civil para regular a celebração e dissolução do casamento;
- Igualdade jurídica dos cônjuges;
- Entidades familiar formada pelo homem e pela mulher, ou por qualquer um dos pais e seus descendentes;
- Possibilidade do divórcio;
- Paternidade de forma responsável;
- Igualdade jurídica dos filhos sem discriminação;
- Proteção à infância;
- Cabe aos pais prestar assistência aos filhos;

No artigo 226, §§ 3º e 4º da Constituição Federal reconhece-se a pluralidade familiar e no Código Civil está prevista a assistência aos cidadãos, incorporando a dinâmica familiar.

Goldani (1993, p.5) aponta que para o IBGE “família é um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica que vivem no mesmo domicílio particular sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica”. A família assumida como unidade doméstica residencial possibilitando a identificação de vários tipos de arranjos familiares.

Segundo Goldani (1993, p.88):

Quanto ao conceito de família, apesar de sua complexidade e discussões sobre o mesmo, a referência comum nos discursos é o grupo de pessoas que reside em uma mesma casa, mantém laços de parentesco e dependência e mantém relações hierárquicas. Ou seja, parece haver um modelo hegemônico de família que o imaginário das pessoas constrói.

Neto (2017) aponta que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelam que desde 2015 tem-se uma diminuição do modelo patriarcal e que novas tendências ganharam força. Um novo tipo de família é apontado ganhando espaço no qual se mesclam arranjos em que cônjuges já possuíam filhos de relacionamentos anteriores e acabam também tendo filho/s na nova união. Cresce também o número de casais que optam por não ter filhos e com aumento da expectativa de vida da população, aumenta o número de idosos, principalmente mulheres morando sozinhas. Os lares têm diminuído em quantidade de integrantes e se mesclado com diferentes arranjos.

Para Goldani (1993, p.7):

a situação econômica modifica a dinâmica familiar afetando os recursos econômicos utilizados para manter o bem estar e um estilo de vida. Desse modo, as precárias condições de vida é que caracterizam as estruturas das famílias brasileiras, ou seja, seu tamanho e organização interna. Deste ponto de vista, a maioria das famílias das camadas populares estaria permanentemente ameaçada pelos baixos salários e desempregos, sendo que há uma estreita relação entre o tipo de família e as etapas do ciclo de vida dos seus membros.

Segundo a autora, a família em pesquisa de opinião recente no Brasil é apontada como a instituição de maior confiabilidade, porém um grande número de pessoas afirmam que a família não cumpre com o seu papel como provedora de afeto e recursos financeiros necessários para sua manutenção. A ideologia da crise familiar ganha força e é alimentada por líderes políticos e religiosos.

A mídia, na mentalidade de quem acredita na desestabilização da família, é apontada como uma propagadora da degradação das relações familiares por mostrar diferentes universos de uniões familiares e estilos de vida. Problemas sociais como o aumento da criminalidade, principalmente em menores de idade, é atribuído a famílias vistas como desestruturadas.

O campo midiático faz parte dos processos de socialização na contemporaneidade e partilha da construção das identidades assim como a família e a escola. Há grande fluxo de acesso às informações, mas muitas delas são inseridas nos agentes de forma fragmentada. A cultura da comunicação em massa também é responsável por transmitir valores e padrões culturais.

Goldani (1993, p.70) reflete:

Historicamente estimulado pela sociedade e reforçado pela Igreja Católica pelo Estado, até recentemente, a ideia é de que haveria um modelo de família brasileira. Este modelo de família estaria associado à presença de parentes, a um sistema hierárquico e de valores no qual se destacariam a autoridade paterna e do homem sobre a mulher, a monogamia, a indissociabilidade das uniões e a legitimidade da prole.

As famílias monoparentais chefiadas por mulheres sofrem, muitas vezes, com o mito da desorganização familiar; tal mito alimenta o estigma da família desestruturada e problemática que acaba sendo mais uma estratégia para culpabilizar a quem falta recursos por sua condição desigual de existência.

Para Giddens (2003, p.74): “A igualdade sexual não é apenas um princípio essencial da democracia. Ela é relevante para a felicidade e a realização pessoal. Muitas das mudanças que a família está experimentando são problemáticas e difíceis”. Tal autor

reflete sobre o quanto relações mais igualitárias abrem espaço para famílias no qual o respeito baliza as relações.

Embora muitas sejam as mudanças nas significações do que seria família, há que se assumir sua grande importância, se respeitadas em seus diferentes arranjos, já que ela significa proteção, socialização e construção de vínculo. Salvaguardando o respeito aos diferentes tipos de arranjos, as famílias são locais de afeto essenciais para uma sociedade mais empática.

Os papéis de gênero se modificam nas relações familiares, assim como passa a coexistir modelos distintos de família; um modelo não derruba o outro por completo, mas eles se entrelaçam formando novos tipos de disposições entre os agentes.

A crença de que a família possa estar ameaçada está envolvida com a ideia de que um determinado modelo familiar é padrão e que sendo assim todos os outros não possuem reconhecimento e valor. A forma para se manter é assumida como a negação da existência de outros tipos.

Segundo Hintz (2001, p.12):

Com a saída dos pais de casa para exercerem suas atividades profissionais, surgiram as creches como solução para o cuidado dos filhos pequenos. Este cuidado, em algumas situações, também passou a ser realizado pelas pessoas de mais idade da família, geralmente os avós que, sem o poder anterior exercido, passam a ter a tarefa de cuidar dos netos enquanto seus pais não estão presentes. A educação das crianças passa, então, a ser exercida não somente pelos pais, o que pode ser fonte de conflitos. A família, com uma estrutura menor, recebe interferências externas, positivas ou negativas, com as quais está constantemente interagindo.

Para autora, os avanços tecnológicos invadem o universo cotidiano das famílias; a comunicação se altera até mesmo nas relações familiares trazendo novos significados e valores compartilhados. A intimidade e privacidade é reformulada lançando novos desafios na comunicação entre cônjuges, pais e filhos.

Ao traçarmos este panorama histórico percebemos o quanto as vivências sociais e culturais são dinâmicas e transformam-se ao longo da história. O tempo em que nos encontramos é um tempo marcado pela velocidade em que as transformações são constantes, constantemente somos levados a pensar os conceitos que trazemos com aqueles que se reformulam.

Faz-se necessário aos agentes envolvidos com a educação que estejam abertos a reflexões contínuas sobre as implicações dos fatores que não permitem que os sujeitos estejam em igualdade de direitos, oportunizando, desta forma, o diálogo e o estímulo a relações mais respeitadas e empáticas.

2.3.2 Implicações do movimento feminista na Educação Infantil e creche:

Segundo Finco (2018) a Educação Infantil no Brasil nasce de um ideal emancipador entre os gêneros. As mulheres para ingressarem no mercado de trabalho necessitavam de um espaço onde pudessem confiar os cuidados dos filhos. Neste contexto inicia-se uma luta que já colocava a criança como sujeito público e social de direitos. O Movimento de Luta por Creche entre 1979 e 1984 é apontado pela autora como mobilizado por mulheres da periferia, sindicalistas, intelectuais e feministas.

As mulheres reconheciam que para poderem adentrar no mercado de trabalho necessitavam de um espaço no qual pudessem deixar seus filhos, porém esta reivindicação não floresceu naturalmente e sem resistência, já que os homens se sentiam ameaçados em seu patriarcado, pela possível diminuição da oferta de empregos e por alterações na dinâmica familiar.

A creche como política pública está no rol das iniciativas que buscam a despatriarcalização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho com mais igualdade. Segundo Macedo e Silva (2018, p.147):

A creche é a política social que mais favorece as mulheres que, inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em dupla ou mais jornadas, considerando a ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico.

Singly (2010) expôs que mesmo em relações onde as mulheres contavam com o parceiro nas atividades domésticas, o tempo dispendido por elas ultrapassava o dos homens e que isto também se refletia no tempo para dedicação profissional que cada um poderia ter. Como ignorar o maior tempo dispendido em tarefas domésticas e cuidados com a prole se este fator está intimamente ligado ao seu menor tempo para o trabalho fora do lar ou investimento de formação através de cursos.

As primeiras manifestações de luta para entrar em pé de igualdade no mercado de trabalho foram desencorajadas com a ideologia de que isto poderia ocasionar um enfraquecimento dos laços familiares e até mesmo levar a sua extinção. Perdureu muito tempo a ideia de que cabia à mulher abrir mão de aspirações profissionais em nome da harmonia familiar e que um dos seus papéis como esposa era prover condições para que o cônjuge pudesse evoluir profissionalmente.

Segundo Finco (2018, p.25):

Como falar de Educação Infantil em creches sem falar das mulheres, sejam as mães das crianças pequenas, sejam as profissionais, mães ou não mães, que na

sua grande maioria são mulheres, sem levantar a história das mulheres e o porquê de elas ocuparem esse lugar [...].

A educação como um todo está entrelaçada com a problemática da feminização, já que é majoritariamente composta por mulheres devido a sua história de formação e composição; sobre a Educação Infantil pesa ainda mais as expectativas sociais que atribuem os cuidados da primeira infância como atribuição feminina naturalizado no senso comum o que se entende como ampliação da maternagem.

Para Andrade (2018) as mulheres ingressaram no mercado de trabalho visando complementar a renda familiar, tendo que fragmentar sua força de trabalho entre os afazeres domésticos e tarefas suplementares. Nesse contexto as mulheres passaram a ter uma maior socialização, o que as impulsionou ao questionamento sobre sua condição, sua posição ocupada e para a ruptura com os valores tradicionais e religiosos, rejeição à moral burguesa, luta pelo direito ao voto, de expressar-se, sua independência econômica, construção de sua identidade, seu desenvolvimento intelectual e profissional.

Andrade (2018, p.7) aponta “A demanda pela criação de creches e pela socialização do cuidado para com as crianças ganhou, então, um novo significado de suma relevância para o projeto emancipatório feminino”. As mulheres passaram a se posicionar como protagonistas da mudança, porém durante muito tempo esta luta era atacada por ser vista como uma ameaça às famílias e de que ia contrário à verdadeira natureza esperada para uma mulher que é ser mãe e a criação dos filhos.

Atualmente as mulheres ainda não estão em pé de igualdade com homens, elas ainda encontram barreiras para integrar-se no mercado de trabalho de forma efetiva. Ainda é muito mais cobrada devido à maternidade, seja pelo fato de o empregador sentir receio de que funcionária mulher possa não se dedicar plenamente ao cargo por ter de se preocupar com os filhos ou por ser cobrada em outras instâncias por deixar a desejar enquanto modelo de mãe zelosa que necessita trabalhar e por isto relaxa nos cuidados com os filhos.

O peso da culpa é grande por não se dedicar de forma mais efetiva que a sociedade exige e premia. Para a mulher trabalhar e ter filhos pode significar um eterno ciclo de trabalho exaustivo composto por múltiplas funções e de eterna culpabilização por não conseguir alcançar um ideal de papéis sociais.

Segundo Andrade (2018, p.137):

A revolução dos hábitos domésticos” faria parte de um longo processo de formação e luta por uma nova cultura baseada em valores genuinamente humanos e no desenvolvimento da personalidade. Para tanto, seria necessário

não apenas a destruição de velhas formas econômicas, mas da “elevação do nível de cultura e educação da classe trabalhadora”, permitindo-lhe a crítica às tradições e a quebra e substituição de velhos laços familiares.

O apego à família tradicional pode significar para muitas mulheres um impedimento para sua liberdade financeira e social. Cerceada no seu direito de estudar e trabalhar, quando assim deseja, encontra-se em uma condição de tutelada diante de quem provê seu sustento, o que pode gerar diversos impedimentos e cobranças para agir com liberdade plena diante da sociedade.

Segundo Macedo e Silva (2018, p.150):

Porém, vivemos na atualidade uma situação bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que o movimento feminista avança e conquista espaços, tem aumentado a pressão dos conservadores que organizados têm conseguido reverter muito dos avanços das conquistas femininas que demandaram muita luta. São exemplos de retrocesso a exclusão da palavra gênero dos planos educacionais e o Projeto de Emenda Constitucional (PEC 181) que, na prática, proíbe o aborto, mesmo em caso de estupro.

Projetos que busquem uma ruptura com os enraizamentos de gênero sofrem represálias dos segmentos tradicionais, que se posicionando de forma fundamentalista nega o direito do outro, por considerar que este direito ameaça o seu. Muitos retrocessos são praticados em nome da “proteção” de uma família idealizada, que exclui diversas outras formas de ser e estar.

Para Goldani (1993, p.100):

Concluindo, as indicações são de que não haveria desagregação, nem tão pouco substituição da família por outras instituições. Haveria, isto sim, mudanças no sentido de um modelo mais informal ou mais democrático de relações nas famílias, onde a interdependência e os arranjos domésticos familiares brasileiros tomam novas formas, tamanhos e significados.

A nova tendência familiar aponta para novas configurações nas quais o objetivo central é busca por igualdade efetiva entre seus membros e isto requer a redefinição da posição de autoridade e abertura para novas experiências de socialização.

Segundo Setton (2002, p.112):

Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.

A escola como instância socializadora é a instituição que mais permite o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, mas também é a mesma que age

levantando uma barreira para o efetivo acesso de alguns grupos que já se encontram em relação de desvantagem.

Para Setton (2002, p.113): “Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência de socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público”.

O sistema de ensino muitas vezes reproduz as desigualdades valorizando e consagrando os privilégios e dando a aparência de dons inatos. A escola recebe alunos de diferentes contextos, mas não insere seus universos culturais valorizando-os de forma igualitária; algumas realidades, inclusive, são utilizadas como parâmetro no juízo professoral para justificar e desqualificar o comportamento ou desempenho escolar de alguns alunos.

2.4 Os diferentes arranjos familiares: gênero e sexualidade

As instituições escolares marcadas pela constituição dos sujeitos masculinos e femininos como condição biológica, reforça muitas características sociais como de atribuição de um sexo ou de outro. Segundo Miskolci (2010, p.14):

Prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes. Ainda no presente, durante atividades ou nas aulas de educação física, é possível ver a continuidade da fabricação escolar das diferenças e, infelizmente, por meio também das desigualdades entre os gêneros. Toda vez que separamos grupos nesses dois pólos, o feminino e o masculino, contribuímos para a reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, para a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres.

O peso das limitações inculcadas sobre os gêneros masculino e feminino também podem ser vistas na dificuldade de aceitação dos novos tipos de parentalidade. As instituições escolares fabricam continuamente a diferença, a desigualdade e as distinções. Louro (1997) aponta que a escola delimita os espaços, manifesta simbologias que confirmam quem pode ou não pode algo, informa lugares a serem ocupados e modelos a serem desejados e seguidos.

A escola possui uma rotina repleta de sutilezas, nas práticas que se desenvolvem no dia a dia, com gestos comuns, palavras e etc, que, entre outros, sem questionamento e desconfiança, fazem parte do currículo oculto que ensina, para além de conteúdos formais, o que é comum/esperado ou incomum/não desejado.

Segundo Carvalho (2008, p.4):

O gênero, de acordo com Pierre Bourdieu (1999), é um *habitus*, uma estrutura psicossomática, um modo de ser, um estado habitual, especialmente do corpo, adquirido na socialização primária, continuamente realimentado e reforçado pela objetividade da organização social baseada em divisões de gênero, classe, etc. Mimetismo é a imagem utilizada por Bourdieu (1999, p. 71-73) para se referir ao trabalho pedagógico contínuo de transformação dos corpos e das mentes em *habitus* masculinos ou femininos duradouros, através de injunções arbitrárias (apelos à ordem, prescrições e proscricções silenciosas ou explícitas) e da construção simbólica da visão do corpo – como devem ser e parecer um homem masculino e uma mulher feminina. Assim, os *habitus*, esquemas de percepção, apreciação e ação, se expressam como investimentos ou abstenções com referência ao que pode ou não pode, deve ou não deve um menino ou menina, um homem ou uma mulher.

Embora a escola ignore muitas das diferenças que estão presentes nos estudantes e que marcam suas identidades, elas marcam presença seja na cor, no gênero, na sexualidade, religiosidade, etnia dentre outras tornando inevitável seu reconhecimento. Infelizmente nem sempre se problematiza a construção histórico-social dessas diferenças que estabelecem hierarquias qualificando uns como melhores e mais dignos que outros, naturalizando a desigualdade dentro da prática da diferença.

Carvalho (2008, p.5) aponta:

A educação infantil é um campo em que as relações de gênero merecem cuidadosa atenção, tanto porque a reprodução social se inicia nesta fase crucial da vida, quanto porque está a cargo de mulheres, sujeitos historicamente dominados, aliás, até recentemente, não sujeitos: mães, cuidadoras e educadoras desprestigiadas. Não se deve esquecer que, historicamente, a conquista dos direitos das crianças é uma decorrência da conquista dos direitos das mulheres; nem que essas conquistas são recentes e que esses sujeitos têm pouca ou nenhuma voz.

A diferença quando não contextualizada e reconhecida em sua positividade é utilizada para hierarquizar categorias incluindo a de sujeitos em uma gama de dualidades que coloca uns como representantes do que se considera bom e digno e outros como inferiores e subalternos. Na nossa sociedade há atualmente movimentos que rompem com seus conceitos e seus valores tradicionalistas porém ainda há muito a se romper com o que está inculcado e naturalizado nas mentalidades dominantes dela, por isso torna-se importante o reconhecimento desses movimentos.

Carvalho (2008) observa que foi por volta da década de 90 que o contexto educacional começou a se sensibilizar em relação à pluralidade de universos culturais e de valores, dando espaço para a crítica dos processos construtores das diferenças e desigualdades e o seu impacto na formação docente e nas práticas escolares. O campo educacional, para a autora, a partir de então, se abriu para a luta em torno de justiça social e equidade, assim como para a busca de espaços mais empáticos no cotidiano escolar.

É necessário percebermos que mudanças estruturais na sociedade, voltadas para a condição das mulheres e crianças por exemplo, fazem com que nasçam muitas relações novas e que muitos novos arranjos sejam empreendidos. Neste novo contexto, no qual prevalece uma diversidade maior nos arranjos familiares, há a necessidade legal de que tais arranjos sejam além de reconhecidos também protegidos.

Segundo Zambrano (2006, p.12):

A medicina sempre se considerou a instância legítima para tratar da sexualidade, para determinar o que é normal e o que é patológico, e o campo “psi” seguiu o mesmo caminho. Vemos, assim, que a visão médica/psi impõe a conformação dicotômica do sexo, apoia o gênero no sexo e obriga a uma norma heterossexual, transformando a diferença em patologia.

Para Mourão (2012), excluir o que se vê com estranhamento e considerá-lo desvio é uma prática comum ao longo da história e que se naturaliza sobre o termo “diferença”. Dessa forma a diferença nada mais é que a comparação de uma conduta ou de um costume com aquilo que é colocado arbitrariamente como hegemônico e modelo padrão a ser seguido ou valorizado.

Segundo Mourão (2012, p.3):

A família que nós conhecemos hoje é um modelo, dentre inúmeras possibilidades de constituição de família, e é um modelo conhecido e configurado a partir do século XVIII, com o advento da família burguesa, com as características dessa família nuclear, com papéis rígidos do pai provedor e da mãe cuidadora dos filhos. Embora atualmente, um certo modelo nuclear ainda permaneça, os contornos não são tão marcados e os papéis também não. Alguns fatores contribuíram para isso, desde o final da década de 60, que foram o movimento feminista, o aparecimento dos anticoncepcionais, a entrada da mulher no mercado de trabalho de forma mais competitiva, as alterações econômicas e sociais, dentre outros.

No que se refere à família, alguns exemplos de arranjos familiares são elencados por Hintz (2001). São eles:

- União estável, que se caracteriza pelo consentimento entre as partes, não necessariamente formalizada;
- Monoparentais, quando um dos pais assume os cuidados da parentalidade, nos casos de divórcios/separações ou famílias em que um dos pais é solteiro e outro nunca assumiu a parentalidade;
- família reconstituída, com novos arranjos por junções de membros decorrentes de fatores econômicos e sociais;
- uniões consensuais, que são as uniões não formais;
- casais que não partilham da mesma moradia;

- casais adolescentes que engravidam e não tem como assumir a responsabilidade necessitando residir com a família de origem;
- casais sem filho por opção;
- famílias unissociais, constituídas por pessoas que optam por ter um espaço próprio, que buscam independência individual, estudar fora, um lugar no qual não necessitem fazer trocas interpessoais;
- famílias associativas, definida por uma rede de parentesco formada por pessoas que possuem amizade e partilham de um mesmo espaço;
- casais de homossexuais, com semelhanças como a formação do casal heterossexual, mas também particularidades. A família de origem nem sempre aceita a união o que faz com que busquem se relacionar com grupos similares;

Para Hintz (2001, p.18):

A família, nesta época de tantas modificações, muitas vezes vê-se confusa em suas próprias transformações. O ser humano, ao nascer em um sistema familiar, recebe todas as influências culturais do momento em que vive, acrescidas das informações transmitidas através das gerações por seus ascendentes. Necessita, então poder elaborar em si mesmo os novos comportamentos, ideias, sentimentos, valores, etc. Integrando-os adequadamente aos recebidos transgeracionalmente.

Muitos são os conceitos para família atualmente, porém é inegável que para os moldes brasileiros a família ainda composta por pai e mãe e filhos é a mais difundida e aceita socialmente. As instituições escolares ainda reforçam esse modelo de família deixando outros modelos de fora por um silenciamento que abafa esta manifestação das diferenças dos agentes participantes.

A família dessa forma pode ser assumida como dispositivo em que a constante construção e reconstrução dos laços se alicerçam em discursos e movimentos de subjetivação instituídos e instituintes que ao longo das trajetórias dos sujeitos inserem formas de perceber e reconhecer formações sociais como é o caso mesmo da formação familiar.

Segundo Cassal (2011, p.9):

As novas configurações familiares falam por um lado da manifestação de desejos singulares e potentes. Sua diferença permite colocar em análise a forma como construímos as regras e nós mesmos. Uma família composta por duas mães (ou dois pais) com uma criança nos interroga esses limites. O encontro com essa diferença permite pensar que há possibilidades para além das normas.

Cassal(2011) reflete que família é mais que a construção de um conceito e implicações legais, pois essa construção está imbricada com processos de subjetivação.

. Segundo Singly (2010, p.25): “Desde o início, os homens inventaram o conjunto das famílias possíveis e optam pela melhor das formas de acordo com as suas necessidades”.

Singly (2010) aponta que é a partir de 1980 que a família começa a ser colocada de forma plural sendo reconhecida uma gama de possibilidades nos arranjos familiares. Os estudos acadêmicos sobre a família contemporânea começam levando em conta essa pluralidade. Dessa forma enunciam-se as famílias clássicas, monoparentais, as recompostas, por ordem de aparição histórica da categoria.

Há de forma sutil um introjetamento de normas no interior da família produzindo bens psicológicos que se cristalizam em torno da sexualidade e da infância, fazendo que as normas jurídicas não sejam necessárias em grande medida pois há toda uma incorporação de cunho psicológico dessas normas. Segundo Singly (2010, p.62): “A família como estrutura social existe em larga medida através do trabalho que visa produzi-la como estrutura relacional”.

Arranjos familiares recompostos podem estar repletos de complexidade, já que insere muitas relações novas gerando muitos desafios inclusive em termos jurídicos.

Para Singly (2010, p.68):

A separação dos pais pode ter como consequência que a criança fique situada no meio de uma <<rede parental>>, abrangendo os pais de origem, os novos cônjuges dos pais, e os possíveis ex-cônjuges do(s) padrasto(s). A existência destas redes, associadas a outras situações, a outros tipos de construção familiar – as famílias homoparentais, a inseminação artificial com a doação de esperma ou dos óvulos, as procriações medicamente assistidas, as famílias adotivas, as famílias de acolhimento – põem a questão da pluralidade.

A ideia de liquidez, trazida pelo contexto moderno da globalização e da extensão do mundo virtual, desestrutura as fronteiras e os territórios tornando as relações cada vez mais efêmeras e superficiais. As pessoas começam a escolher uma existência mais plural atravessada por rupturas e contradições. A influência da tradição diminui paulatinamente permitindo que as pessoas rompam com relações nas quais não se sintam mais bem.

Várias são as construções sociais do que é esperado para homens e mulheres. Muitas são as aprovações e restrições que são reproduzidas ao longo de gerações e que conta com o apoio de diversas instituições dentre elas a família. As estruturas de gênero são fortes e naturalizadas e permeiam as relações dos agentes ao longo de sua vida.

Segundo Bourdieu (2014, p.56):

O conceito de gênero, contribuição da teoria feminista, é ainda insuficientemente assimilado no campo da educação e na prática escolar. Refere-se a noções de masculinidade e feminilidade atribuídas a pessoas e

objetos, e representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as diferenças baseadas no sexo. Gênero é um princípio de diferenciação e uma estrutura de desigualdade e dominação simbólica, dominação masculina no caso das sociedades patriarcais, sexistas, e das culturas androcêntricas, centradas em normas e valores masculinos.

O sexismo assumido como a prática cultural e social de subjugação de um sexo ao outro, normalmente das mulheres aos homens, pode se manifestar pela violência física ou simbólica e muitas vezes, não consciente, naturaliza-se nas relações entre os sujeitos. São mecanismos alimentados por reforços de que a mulher coloca-se como inferior ao homem e, em alguns casos, como atenuante desse domínio, afirma-se que a mulher é uma complementaridade do homem, devendo enquadrar-se em regime de parceria, veiculando a possibilidade de que o outro possa ser efetivamente seu parceiro

Segundo Carvalho (2008, p.1):

Os gêneros constituem um par de opostos e uma relação assimétrica. É preciso afirmar continuamente que gênero é uma construção cultural, social e educacional que resulta em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento humano. Gênero (ideais hegemônicos de masculinidade e feminilidade) não é charme e promessa de atração sexual e romance, como freqüentemente crê e apregoa o senso-comum heterossexista. Também é preciso considerar que as noções de masculinidade e feminilidade são instáveis e plurais, e se articulam a outras estruturas de desigualdade e dominação, como classe social, raça/etnia e orientação sexual. Assim, existem relações de distinção e poder entre diferentes formas de masculinidade e feminilidade, de sorte que a problemática de gênero afeta diferentemente mulheres e homens de diferentes condições sociais, e afeta também os homens que não correspondem aos ideais de masculinidade hegemônica.

As construções da masculinidade e da feminilidade limitam muitas vezes as possibilidades dos sujeitos já que, naturalizando comportamentos e construindo identidades cerceadas, operam gerando bloqueios comportamentais que impedem uma participação mais plena na sociedade. A instituição escolar veicula ideais de sucesso e dedicação escolar não apenas assentados em notas, mas também na forma como meninas e meninos se comportam em sala de aula e dos cuidados que possuem com o material escolar.

Segundo Figueiró (2013, p.132):

Por viver numa sociedade muito sexista, ou seja, que separa radicalmente o que é de homem e o que é de mulher, os indivíduos de ambos os sexos acabam vivendo muita insatisfação, por não poderem fazer muitas coisas que lhe dão prazer – seja nas atividades de lazer, nas atividades do dia a dia ou mesmo na profissão - porque a atividade pertence ao outro sexo ou, ao contrário, tendo que fazer determinadas coisas que não desejam, ou não gostam de fazer, porque foi culturalmente imposto ao seu sexo.

Para Singly (2010, p.77):

A vida conjugal altera mais a colocação profissional dos capitais escolares e culturais das mulheres do que rendimento das fortunas masculinas. Esta desigualdade é mascarada, na maioria das vezes, pela partilha dos rendimentos entre os cônjuges, pelo acesso por parte das mulheres a um nível ou a um estilo de vida equivalente do parceiro.

É necessário trazer para a discussão a condição feminina quando se trata do matrimônio e divórcio. A mulher, como já problematizado anteriormente, ao ceder no seio do matrimônio para que o esposo evolua profissionalmente acaba por ter, na maioria das vezes, uma menor escolaridade ou também menor experiência no mercado de trabalho, fazendo com que, em casos de separação, ela saia da relação em desvantagem financeira. Há muitas outras situações por trás desta, já que em se tratando de contexto social, cultural e econômico o peso do divórcio pode ser sentido de maneiras diferentes.

Segundo Singly (2010), o divórcio provoca um empobrecimento da maioria das mulheres. Na França existem programas para ajudar famílias monoparentais com subsídios quando o rendimento delas é inferior e necessita desta forma de apoio social. Para o homem o divórcio se faz muito menos caótico. A mãe no divórcio normalmente assume os cuidados com a criança.

Há outros fatores decorrentes do divórcio que causam prejuízos tanto para o homem quanto para a mulher, mas as crianças também não ficam imunes a esses desarranjos familiares, sobretudo no desempenho escolar, que pode passar a ser sofrível e onerar mais a mulher mãe nas consequências dessa piora. Compreender essa complexidade nas relações que sofrem rupturas e o impacto familiar gerado é muito importante, já que um olhar descontextualizado e não crítico pode vir acompanhado de diversos preconceitos e reforços que fazem com que certos tipos de família sejam tomadas como desajustadas ou desestruturadas.

2.4.1 Configurações familiares e instituição escolar: reflexões necessárias

É necessário compreender que o processo de ensino e aprendizagem está carregado de construções ideológicas que estabelecem uma pseudonorma e, assim, justificam o ensino de condutas baseadas em estereótipos.

Segundo Miskolci (2010, p.100):

A escola é um dos locais privilegiados para que meninos “aprendam” a ser masculinos e meninas “aprendam” a ser femininas. Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino,

portanto contribuindo para que todos acreditem que os meninos são masculinos porque “naturalmente” têm gestos brutos e são mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem “por natureza” delicadas e quietas.

Para Abramowicz (1994, p.54):

A escola exige uma maneira de ser menina para que se cumpra um certo “padrão” social. Os cabelos penteados, o jeito correto de sentar, de escrever, a limpeza no caderno são exigências escolares não só para se constituir num aluno, mas para a disciplinarização do corpo e do sexo. As professoras sentem-se à vontade para interferir no penteado, no corpo, na fala das meninas. “Nem parece menina” é o veredicto preferido pela professora que se arroga não só como aquela que sabe, mas também como aquela que define o que é e não é ser mulher. Quando a menina não cumpre com os quesitos escolares, tem a sua condição sexual questionada. As professoras atuam no limite estreito da estereotopia do que é ser menina ou menino. Fazem crer que determinados afazeres e modos de ser são inatos à menina, quase como se fossem hereditários.

Podemos questionar se o comportamento professoral não se ancora nas aprendizagens que esses profissionais possuem arraigados em suas trajetórias, já que os professores passam muito tempo nas instituições escolares, se pensarmos que toda sua formação desde o ensino básico é construída vivendo o simbólico presente em tais instituições. Suas constituições identitárias voltadas para docência se dão inicialmente pela aprendizagem das condutas de seus professores da escolaridade básica e, posteriormente, nas instituições de ensino que os preparam para lecionar, assim como nos estágios necessários para suas formações.

As problemáticas de gênero assim como as da sexualidade perpassam os sujeitos desde a mais tenra infância e formam em suas estruturas epistemológicas construções baseadas em suas vivências e aprendizagens, seja formal ou informal.

Miskolci (2010, p.103) aponta que “apenas um espaço escolar plural fundado no respeito às diferenças contribuirá para a formação plena de cidadãos e cidadãs para, portanto, participar ativamente da construção de uma sociedade realmente democrática”. O respeito às diferenças é fundamental em uma sociedade mais igualitária e democrática, é necessário que a instituição escolar deixe de ratificar comportamentos sexuais padrões. Em se tratando de família, uma escola que se pense plural tem que passar pela incorporação dos diferentes arranjos, de forma que todos os agentes se sintam incluídos.

Há uma tendência mundial que projeta a participação familiar como importante e necessária em instituições escolares que buscam a gestão democrática, sendo a comunidade chamada para inserir-se efetivamente na escola. Segundo Gomes (2009, p.86):

Em escolas de bairros populares a relação com as famílias é quase sempre acompanhada de tensão e desconforto. Os profissionais sentem-se incompreendidos. Na perspectiva dos pais, contudo, a incompreensão e o desrespeito são bem maiores. Tão logo recebem o bilhete para que compareçam à Escola, põem-se em guarda, na expectativa do desastre provocado pelo filho.

Gomes (2009) aponta que há um olhar negativo dos familiares em relação à escola, pois muitos a enxergam como um espaço de reclamação de seus filhos. A escola inserida em um dado contexto social enriquece sua abordagem de trabalho ao incorporar a comunidade e chamá-la para uma relação de reciprocidade.

Segundo Pacífico, Colares e Estrela (2009) a participação das famílias, princípio fundamental na Gestão Democrática, deve trazer a comunidade, principalmente as famílias, para a instância escolar seja na construção do Projeto Político Pedagógico assim como em espaços onde possam se manifestar como conselhos de escola, contando com poder efetivo de decisões. Tais autores apontam a importância do respeito à diversidade perpassando o Projeto Político Pedagógico que, construído na coletividade dos vários membros escolares, amplia a possibilidade de se ter instituições mais engajadas, tanto em termos de currículo quanto das relações, em um movimento ético e mais igualitário.

A gestão democrática segundo tais autores clama pela participação dos vários agentes presentes no sistema escolar e da família na tomada de decisões sobre o ambiente escolar, conta com o conselho de escola para esta entrada da família de forma efetiva e participativa, mas nem sempre alcança este objetivo, já que pode ocorrer uma espécie de bloqueio que faz com que ela não se sinta parte da escola e apta a participar.

Há a necessidade de transformações na interação entre família e escola, que nem sempre se reconhecem como parceiras agindo em prol de um objetivo comum que é o aprendizado e desenvolvimento pleno dos agentes aprendizes. A escola precisa derrubar os muros ideológicos que a coloca em um patamar longínquo da realidade do estudante que recebe e que muitas vezes anula suas particularidades afirmando modelos padronizados e excluindo o que caracteriza a si e o seu grupo.

Se pensarmos que a escola se posiciona como instituição legítima dos conhecimentos sistematizados assumidos como valor, percebemos o quanto ideais como o de família acaba não sendo questionado pelo fato de a comunidade não se sentir apta a requerê-los ou pela naturalização do sistema escolar de que a maioria quer de uma determinada forma, sem haver consulta do que de fato a comunidade almeja.

A educação como um processo de socialização interage com as aprendizagens possibilitadas no seio da família e estrutura o reconhecimento da condição de classe, base da personalidade e formação da identidade. Escola e Família se alinham na busca pelo desenvolvimento de crianças e jovens, mas qual tipo de família a escola tem em mente? Todos os arranjos familiares são incorporados e respeitados?

É necessário que os diversos agentes envolvidos no processo de escolarização tracem estratégias críticas de reconhecimento das marcas identitárias que a escola está fazendo e busquem fazer diagnóstico do que tem bons resultados, assim como do que precisa se transformar. A escola necessita de marcos referenciais que guiem os agentes na busca por um bem coletivo que é a educação de qualidade para todos, o que inclui o respeito às suas identidades.

A busca por uma gestão democrática na escola passa pelo reconhecimento das especificidades familiares presentes dentro dos seus muros e de que os agentes que lá se relacionam podem apresentar necessidades distintas. Tendo como meta a qualidade efetiva do ensino que passa pelo acesso, permanência e aprendizagens, independentemente das dificuldades que se encontram nos sujeitos, a escola deve acolher e chamar as famílias para atuarem em parceria, seja qual for arranjo se configure.

Segundo Araújo e Lara e Souza (2009, p.44):

A gestão democrática é fundamental para a definição de políticas educacionais que orientam a prática educativa, bem como revitaliza os processos de participação, dentro dos parâmetros definidos no “chão” da escola pública e é um canal no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, ferramenta indispensável na escola, uma vez que trata da “alma” da escola, caracteriza quem são, como são e porque estão na escola, é a partir dele que devem ser tomadas todas as medidas, visando o bem comum dos alunos, foco maior desse processo de democracia.

Tais autores abordam o desafio da participação dos familiares partindo do pressuposto de que os gestores devem criar mecanismos que possibilitem a participação deles de forma efetiva nas ações da escola. A escola necessita se desvincular da imagem de que as famílias só precisam ser chamadas para saber sobre o desempenho escolar de seus filhos, para solucionar problemas relacionados à indisciplina e festividades. Uma instituição envolvida com a formação integral dos estudantes, que estimula sua autonomia e emancipação entende que é necessária a integração da comunidade escolar transformando os espaços em espaços mais plurais e diversificados.

Toda forma de engessar a pluralidade humana é ineficaz, pois a escola constituída de sujeitos diversos destoa de toda tentativa de homogeneização e centralização em normatizações de ser e de agir. A instituição escolar que incorpora os anseios e manifestações da comunidade escolar amplia o universo de possibilidades, trazendo a complexidade das muitas manifestações de gênero, sexualidade, raça, classe, étnico-raciais, arranjos familiares dentre outros e, assim, age de forma acolhedora respeitando cada sujeito de acordo com sua especificidade e buscando a efetividade do respeito às diferentes formas como os sujeitos se relacionam e vivem suas experiências.

As instituições escolares que visam a efetivação do espaço democrático nas práticas de aprendizagem e ensino devem estimular e veicular o respeito às diferenças em âmbito interno assim como a busca para que isto se reflita na sociedade em que os diversos sujeitos estão presentes. Uma escola inclusiva deve incorporar que apesar dos indivíduos gozarem dos mesmos direitos e serem iguais na letra da lei, são diferentes no que diz respeito às suas identidades e que não há pessoas ou grupos melhores ou piores, mas sim diversos e que esta diversidade deve ser respeitada e valorizada.

Um dos caminhos necessários para a ruptura de um modelo apontado como padrão é a desconfiança do que é assumido como inerente, de forma que a reprodução escolar das desigualdades sejam desestabilizadas e interrogadas.

Segundo Miskolci (2010, p.108):

Atitudes que contribuem para não estranhar desejos e comportamentos podem tornar o espaço escolar mais democrático e, portanto, acolhedor não apenas para aqueles e aquelas que claramente expressam ou deixam entrever o interesse por pessoas do mesmo sexo, mas para todos e todas.

A instituição escolar necessita de espaço para que seus integrantes reflitam sobre suas atitudes de forma crítica, reconhecendo que as relações estão repletas de mecanismos de poder que sem cautela reproduz certos comportamentos como certos e ideais e exclui vários outros.

Segundo Carvalho (2008, p.6):

É fato que ainda não dispensamos suficiente atenção sobre a problemática da produção das diferenças e desigualdade de gênero na formação inicial (cursos de Formação de Professores/as e de Pedagogia) e continuada, nos projetos políticos-pedagógicos (PPPs), no currículo e na prática pedagógica de nossas escolas. Ainda são mínimos e pontuais os esforços tanto de pesquisa educacional sobre a construção (re-produção) das relações de gênero no cotidiano escolar, articuladas ou não com outros enfoques das diferenças e desigualdades sociais/culturais quanto de projetos de intervenção pedagógica visando promover equidade de gênero, educação não-sexista e não-homofóbica.

Segundo Carvalho (2008, p.13):

Ora, as educadoras, adultas, já estão formadas como sujeitos de gênero na ordem sexista, heterossexista e androcêntrica. Como desconstruir relações objetivas, onipresentes na organização social, e subjetivas, entranhadas nos corpos e nas mentes dos sujeitos? Como desmanchar estruturas, práticas, *habitus* de gênero tão naturalizados? Esse é, certamente, um trabalho que requer um intenso e contínuo investimento de um grande número de pessoas. Não devemos esperar resultados rápidos, nem celebrar logo mudanças.

Como aponta Carvalho, o *habitus* nas formações dos agentes é muito forte e toda e qualquer ruptura com as ancoragens que o acompanham não se dá repentinamente e sem resistências, porém o investimento pode ser frutífero tornando o contexto onde se empreende a ação transformadora muito mais positivo e receptivo para se relacionar.

A escola sozinha não pode não ter força para transformar positivamente a sociedade, mas pode ser lócus estimulador. Assim como ela pode seguir um fluxo reprodutor de desigualdades, ela pode ser um espaço em que se desestruture convicções que excluam e perpetuem relações desiguais.

2.4.2 A escola e os diferentes arranjos familiares

Pensando que as instituições escolares possuem graus progressivos de autonomia de gestão e pedagógica faz-se necessário em âmbito de reconhecimento, problematização e inserção, desde a construção do Projeto Político Pedagógico, o reconhecimento e valorização dos diferentes tipos de arranjos familiares. A escola que se assume aberta à participação da comunidade, precisa deixar claro que independentemente do arranjo familiar que a criança faça parte ela é bem-vinda a se fazer presente, sendo respeitada.

A instituição voltada para a busca efetiva de democratização e respeito à diversidade não tolhe alguns agentes das marcas de sua especificidade. Quando gestão, corpo docente e outras esferas envolvidas com a educação levantam a bandeira da união entre escola e família é necessário que não se naturalize qual família é bem-vinda em seu interior, mas sim tornar possível que todas se sintam acolhidas.

Reconhece-se que a sociedade carece de mais respeito com a diversidade e que há por parte da escola um compromisso previsto também em aspectos legais para que se insira, seja nas relações humanas assim como em trabalhos desenvolvidos, a sua incorporação. A escola ao silenciar-se diante do diverso coopera com a ideia de que há modelos padrões dignos de serem incorporados e valorizados, mas outros ignorados.

A escola tendo importância e grande influência social deve voltar-se para o compromisso com a formação da cidadania e esta passa pela ruptura com a naturalização da desigualdade e opressão, voltando-se para a busca constante de que os agentes aprendizes convivam de forma empática e harmoniosa.

As famílias precisam sentir-se respeitadas para que possam efetivamente adentrar nos espaços escolares contribuindo para melhorias e essencialmente pela busca qualitativa das aprendizagens dos alunos. Há a necessidade de romper com a ideia de que as famílias só entram na escola nas datas comemorativas, assim como essas mesmas datas precisam passar por critérios críticos sobre o por que de serem trabalhadas e a forma como são.

2.5 Gênero e sexualidade na prática curricular

Durante muito tempo as temáticas de gênero e sexualidade eram proibidas em âmbito escolar, sendo consideradas um verdadeiro tabu entre os agentes educacionais responsáveis pelo ensino e aprendizagem. O currículo inseria alguns conhecimentos limitando-se ao aspecto da reprodução biológica e aos métodos contraceptivos e apesar de muitas vezes os comportamentos dos alunos demonstrarem a necessidade de um diálogo mais aberto incorporando uma discussão mais transparente, o assunto era ofuscado pelo receio de que ele virasse um problema.

Para Young (2014) o currículo possui duas significações, sendo um deles aquele que se refere às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo e outro que se refere ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma “boa pessoa” e uma “boa sociedade”. O autor afirma que essas significações devem caminhar atreladas, já que elas não se separam na dinâmica escolar.

Segundo Young (2014, p.8):

Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos responder a essa questão ou não houver um conhecimento “melhor”, nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. A verdade é que não sabemos muito sobre currículo, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames, e cada vez mais, matrizes de competências e habilidades.

Precisa-se de uma ruptura com a naturalização de um currículo assumido como linear com os conteúdos estáticos que devem ser transmitidos aos estudantes e assim

reconhecer que esse se faz na construção de conhecimentos produzidos continuamente no seio da cultura e que se entrelaçam em uma relação de reciprocidade.

O currículo deve ser pensado para além do explícito em roteiros e cronogramas, pois deve levar em consideração tudo que a escola veicula explicitamente ou implicitamente, intencionalmente ou não e que se fará presente na formação dos estudantes. O currículo ideal, que segue as propostas curriculares, tem que levar em consideração a sua efetividade no exercício do fazer docente e que constrói e marca as trajetórias dos alunos.

Em se tratando das temáticas voltadas para gênero e sexualidade há, mesmo que previsto em documentos referências, resistências de muitos profissionais da educação por considerar tais assuntos delicados, o que faz necessária a reflexão de que nem sempre o que é previsto enquanto currículo é colocado em ação na prática curricular.

Segundo Ribeiro (2009) A incorporação das temáticas de gênero começa a aparecer como uma necessidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) no Ensino Fundamental e se lança com uma proposta de se trabalhar de forma transversal em diversas disciplinas. Nota-se com isto um avanço na área da Educação Escolar por propiciar a possibilidade deste trabalho, porém sem problematizar como seria incorporação desta temática na prática profissional, de agentes que também construídos por uma cultura em que sexualidade é assumida como tabu, e como estes atuariam diante desta “nova” demanda.

Segundo Ribeiro (2009, p.138):

O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pode ser considerado um avanço; no entanto, praticamente nada foi feito no sentido de formar professores capazes de trabalhar questões de sexo e sexualidade na escola.

Torna-se importante desestabilizar a ideia de que os assuntos voltados para a sexualidade seja uma temática recente, já que a história da sexualidade nos mostra que enquanto sujeitos sexuados temos a manifestação da sexualidade como algo natural e manifesto desde a infância e que os interditos e tabus que se lançam sobre ela são construtos sociais que são apreendidos na e pela cultura.

Segundo Miskolci (2010, p.76):

Gênero e sexualidade são fenômenos sociais sempre relacionados, mas a particularidade do último repousa em conhecer que as problemáticas afetivos-sexuais vão além da díade homem-mulher e do binário masculino-feminino. A sexualidade é uma parte central da vida humana e não se restringe ao privado, pois constantemente marca nossas relações no espaço público, a forma como

nos encaram e nos atribuem uma identidade. A sexualidade está presente nas relações sociais, interfere e molda a vida pública e o acesso aos direitos.

Compreender que há uma forte binarização social que separa o que é esperado para homens e mulheres, assim como o que é normal ou patológico é extremamente importante. A sexualidade ancorada na heteronormatividade segue como padrão e é reforçada por diversas instituições dentre elas a escola e qualquer tentativa de incorporação das diferenças sexuais é combatida como ataque à ordem estabelecida.

Podemos inclusive posicionar o currículo como um dos meios pelo qual a sexualidade assumida como padrão é reafirmada; algumas pesquisas apontam um currículo que naturaliza imagens de relações heterossexuais e que não insere outros tipos de relação, o conteúdo que ao tratar da reprodução humana vem acompanhado de uma forte tendência a estimular a ideia de que a sexualidade ainda nos dias de hoje volta-se para a procriação e sendo muito forte a linguagem que ainda nos coloca numa posição do masculino como norma-padrão.

Miskolci (2010, p.79) aponta:

A instituição escolar tende a inviabilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios. Pressupõe-se, por exemplo, que a sexualidade é um assunto privado ou, ao menos, restrito ao lado de fora da escola. Na verdade, a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos sujeitos o tempo todo. Ninguém se despede da sexualidade ou a deixa em casa como um acessório do qual pode se despojar.

O reforço silencioso dos professores ao deparar-se com a manifestação de sexualidade que foge do considerado “padrão” acaba por reforçar que é algo que deva manter-se oculto por ameaçar a ordem exigida pela instituição escolar.

Segundo Miskolci (2010, p.80):

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por um estudante que age de forma distinta da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe nada tem de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamento considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores padrões de comportamento hegemônicos.

Este currículo que se manifesta sem a intenção sistematizada pedagogicamente, mas que ensina condutas e reforça modelos a serem seguidos denomina-se currículo oculto e corre ativo em meio às relações escolares. Os professores, assim como outros agentes escolares possuem suas visões de mundo e acabam reproduzindo-as informalmente.

Para Miskolci (2010, p.80):

Marcar alguém como estranho é a forma que encontram para defender o mito da neutralidade da escola em matéria de sexualidade. Esse mito só serve à manutenção das normas sociais, o que costuma acontecer por meio da reprodução escolar das formas consideradas adequadas de ser e de se comportar. O objetivo aparente seria o de formar a todos e todas para serem como devem ser, ou seja, a escola opera de forma a conformar todos a uma maneira única de viver a sexualidade, a prescrita pela tradição e que pode ser descrita como heterossexual, monogâmica e voltada para a reprodução.

A falsa neutralidade da escola diante da sexualidade mostra-se na verdade como heterossexualidade compulsória dissimulada, por reforçar um modelo heterossexual colocado como hegemônico. Quando a escola silencia sobre outras práticas sexuais ela auxilia no processo de manter tais práticas como tabu e que diante do desconhecido seguirá como um reforço ao preconceito.

São concepções essencializantes que concentram ideias sobre determinados grupos como superiores a outros, naturalizados no seio da cultura reforçados por instituições como a escola. São padrões que inviabilizam o reconhecimento de que tudo é produzido e construído culturalmente, não havendo um melhor que outro, mas sim formas diferentes de vivenciar e significar.

Segundo Figueiró (2013, p.83):

Gostaria de fazer aqui uma breve retomada: as ações não planejadas, acontecidas no dia a dia, que ensinam algo sobre a sexualidade, constituem-se na educação sexual informal. Por meio de atitudes, falas, comentários, olhares, gestos, silêncios, enfim, de todo seu comportamento verbal e não verbal, as pessoas vão influenciando a criança ou o adolescente, desde o nascimento e ao longo de toda a sua vida, na formação de suas ideias e valores sobre corpo, abraço, beijo, namoro, relação sexual, carinho, nudez, parto, vida a dois e assim por diante. Adultos e idosos, ao mesmo tempo em que exercem essa influência sobre os mais novos, também sofrem influência das demais pessoas que os rodeiam, incluindo os próprios jovens. Ou seja, adultos e idosos, por meio da educação sexual informal, também vão reeducando-se ao longo da vida, até o final de seus dias.

Figueiró (2013) considera que a despeito da resistência da escola para incorporar no currículo a Educação Sexual, ela faz parte das aprendizagens dos sujeitos nos diversos campos em que ele transita, moldando comportamentos e ideologias. Portanto, fechar-se para o trabalho com gênero e sexualidade pode contribuir com o tabu que gira em torno de tais assuntos e, assim, deixar de cooperar com uma educação integral dos estudantes. A sexualidade não é algo que se remove ao adentrar no espaço escolar, pelo contrário, ela está presente nos sujeitos marcando suas identidades.

Diante da dificuldade que muitos professores têm para incorporar a Educação Sexual no currículo, Figueiró (2013) aponta que é preciso estar atento às pequenas oportunidades e aproveitá-las. Gênero e sexualidade são como os demais conteúdos que,

assumidos como importantes, são incorporados visando o pleno desenvolvimento dos estudantes.

As inculcações feitas pela sociedade a respeito das diferenças de gênero não trazem danos apenas para as meninas, mas para os meninos também, já que impondo formas naturalizadas de como ser menino reforçam muitas cobranças aos garotos de como viver suas masculinidades, como a agressividade e um afastamento de tudo que remeta ao universo feminino, menosprezando os. O universo de violência é reforçado também na Educação Infantil, quando um menino machuca uma menina e os professores e seus familiares afirmam que a “violência” ocorreu porque o menino “gosta” da menina; assim como as brincadeiras distintas por gênero são justificadas como sendo mais adequadas para cada um dos gêneros ou que ocorrem assim porque o sexo influencia nas escolhas das crianças.

Segundo Miskolci (2010, p.87):

A abordagem de forma respeitosa e sem preconceitos de questões de gênero e práticas sexuais pode criar um ambiente de convivência e aprendizado útil para todos. Afinal, a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria ou um estigma, mas algo que nos faça repensar velhos modelos em benefício de uma visão mais plural e democrática sobre a diversidade afetiva e sexual do presente.

Em se tratando de famílias, a instituição escolar também estabelece um modelo como padrão, reforçando e reconhecendo, pelo silenciamento, que alguns arranjos são naturais e outros não. A escola recebe crianças de diferentes contextos, assim como famílias marcadas por diversos arranjos sociais, mas veiculando uma imagem de família normal inviabiliza o reconhecimento e identificação de outros modelos.

Atualmente temos ambientes educacionais marcados pelas discussões e problematizações em torno da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e em se tratando de famílias:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 35).

Brasil (2017, p.10) traz como uma das competências:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Tal documento reforça o estímulo por parte da escola para incorporar na Educação Infantil a valorização da própria identidade assim como o respeito e acolhimento à identidade de outras pessoas. Campos de experiência como “O eu, o outro e o nós” problematizam a importância da construção da identidade e subjetividade de forma respeitosa e empática, isto é, reconhecer e valorizar suas próprias características assim como a dos outros.

A criança assumida na BNCC em sua pluralidade, singularidade e integralidade dentro de um desenvolvimento global é vista em seu potencial crítico e alinhado à busca por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Tal documento também aponta:

nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34).

A escola é assumida em parceria com as famílias desde quando as crianças ingressam na instituição e documentos como a BNCC enfatizam a importância de um vínculo positivo entre as instâncias familiares e escolares na busca pela formação integral das crianças e o respeito às suas necessidades e especificidades.

Entendendo a complexidade da prática curricular e ao situá-la para além dos conhecimentos formais veiculados pela escola, reforça-se a importância da criação do *ethos* democrático com os estudantes, ao longo de todo processo de escolarização, perpassando o currículo em todas as suas dimensões e atuando na potencialização e estímulo de relações mais empáticas e representativas.

Importante reconhecer que docentes são passíveis de limitações, sendo possível cair em armadilhas ideológicas já que são sujeitos construídos social e culturalmente, mas que também podem se refazer na prática pedagógica refletindo criticamente sobre quais conhecimentos veiculam, como o fazem, e por que o fazem.

2.6 Construções de gênero em meio escolar: *habitus* manifesto nas práticas docentes

Instituições escolares são lócus de intensas aprendizagens, seja de conteúdos programados e previstos no currículo seja de relações empreendidas pelos diversos sujeitos presentes em tal contexto. As escolas, principalmente em se tratando da educação na primeira infância, compartilham com a família a formação do *habitus* primário, que é assumido como formações inconscientes veiculadas por instituições como escola e igreja, dentre outras, e que se tratando de gênero auxiliam na perpetuação de condições favoráveis para o sexo masculino.

O *habitus* se manifesta como aprendizagens de diversos tipos consagradas nas relações empreendidas pelos agentes no seio da sociedade e que impregnam sua forma de pensar e agir. O *habitus* é partilhado pelo grupo de contato e é manifesto muitas vezes como um dado biológico.

Goellner(2010, p.75) define:

Por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino/feminino. Em outras palavras, o corpo é *generificado*, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.

Compreender que o gênero é uma construção social facilita compreender que as diferenças entre homens e mulheres não se dão de forma estática, mas podem se transformar ao longo da história. Comportamentos que são questionados e negados a determinado gênero em um dado momento histórico podem ser permitidos e aceitos em outro. As diferenças podem inclusive sofrer atualizações e reconfigurações tornando mais difícil a visibilidade manifesta em desigualdade.

Na atualidade as mulheres podem gozar de mais direitos e participação em diversos contextos sociais, o que não elimina a carga cultural machista e preconceituosa presente na sociedade. São muitas as sutilezas que inculcam a ideia de inferioridade feminina e a escola contribui com essas aprendizagens sutis.

Segundo Dinis e Cavalcanti (2008) vivemos em uma sociedade com concepções binárias e excludentes que tem delimitado o que se considera próprio do gênero masculino e do feminino de forma que pareçam naturais e imutáveis. Tais autores apontam que o movimento na sociedade sofre alterações, mas que os preconceitos de uma sociedade machista ainda mostram-se fortemente arraigados nas mentalidades sociais.

Podemos exemplificar com as brincadeiras consideradas corretas para meninos e meninas, uso de cores para representar simbolicamente um grupo em relação a outro, representações sociais nos materiais didáticos, delimitações nos espaços físicos das instituições escolares que reforçam as divisões entre os sexos, linguagem predominantemente no masculino como normatização comunicativa na língua portuguesa e outros vários aspectos, que são colocados com naturalidade, aceitação e conformação pela grande maioria dos sujeitos.

Na formação familiar a criança entra em contato com as primeiras concepções sobre o que é ser mulher e o que é ser homem e que vai acompanhá-la em outros contextos de reforço ou ruptura de tais concepções. Alguns autores dentre eles Pierre Bourdieu refletem sobre como a instituição escolar acaba por reforçar a desqualificação da mulher em relação ao homem e como mantêm sua força por dar-se de forma naturalizada e arbitrária.

Segundo Bourdieu (2015, p.46):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Seguindo uma lógica teórica sobre as desigualdades de gênero que perdurou durante muito tempo, as construções de gênero são vistas como atravessadas por papéis consagrados socialmente; nas palavras de Louro (1997, p.24):

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Para tanto é preciso compreender que os sujeitos participantes dos processos de escolarização ao tornarem-se agentes escolares não abandonam as suas vivências e concepções de vida e muitas vezes manifestam nas relações de ensino e aprendizagem diversos estereótipos que reforçam o *status quo* naturalizado no seio da sociedade.

São pessoas que tendo sua identidade construída ao longo da vida em espaços de reforço da desigualdade de gênero acabam por conformar-se e absorverem que as mulheres estão em uma situação de inferioridade em alguns aspectos, porque naturalmente deve ser assim e não que seja fruto de ordem histórica, social, econômica e cultural dentre outras.

Segundo Bourdieu (2014, p.49):

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

As questões de gênero sendo apresentadas inicialmente por uma binaridade entre homens/meninos e mulheres/meninas não estão isentas de se manifestarem de forma que para as meninas a inferioridade e a submissão seja colocada de forma naturalizada e aceitável. Uma construção que coloca a mulher em escala inferior aos homens é iniciada desde a mais tenra infância e conta com muitos recursos colocados em cena ao longo de suas formações, uma aceitação que, nem sempre passiva, limita suas “escolhas” e “possibilidades”.

Segundo Bourdieu (2014, p.21):

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

A formação do *habitus* encontra condições propícias de propagação na coexistência de diferentes instâncias que produzem valores culturais e referências identitárias nas quais assenta-se uma aceitação social do que se julga apropriado e determinado para diferentes grupos. Nem só as mulheres sofrem com inculcações de gênero, já que também sobre os homens assenta-se uma série de exigências que limitam suas possibilidades e cerceiam comportamentos esperados para sua categoria de gênero.

Bourdieu (2014, p.49) aponta:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino.

Bourdieu (2014) ao delinear seu campo teórico e conceitual tomando como base a sociedade francesa e os mecanismos que estão na base das desigualdades sociais neste contexto, pode ser apropriado para análise de outros contextos, como é o caso do Brasil. Muitas semelhanças podem ser identificadas já que incorporando a compreensão de que

para além dos aspectos econômicos outros aspectos possam vir a ser pensados como os culturais e sociais e que estão na base de estruturas desiguais.

Muzzeti (1999) aponta que a partir do final da década de 60 e início dos anos 70 começa-se a perceber que a expansão do sistema escolar não alcançava qualitativamente e igualmente a todos e que um forte discurso ideológico de uma escola libertadora com igualdade de oportunidades e democráticos começava a ser colocado em xeque. É nesta efervescência de contestações que Pierre Bourdieu inicia e avança com sua teoria.

Pierre Bourdieu (2014) desconstruiu analiticamente a visão da sociedade que, por muito tempo, estabeleceu as diferenças como necessárias e orgânicas, movidas pela ideia de aptidões e de consenso indo além, o autor contribuiu de forma a reconhecer o quanto tem de ideológico a educação, que conformava e alimentava uma sociedade desigual.

Nogueira (1990) aponta que o contexto estava voltado para um fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e a busca para que se alcançasse a anunciada democratização oportunizada pela escola. Um discurso voltado para uma escola democrática e que busca a minimização das desigualdades se expande fortalecendo um discurso que ganha cada vez mais força sobre as oportunidades iguais que possam ser aproveitadas por todos desde que se tenha um esforço do próprio agente para alcançar.

Segundo Nogueira (1990, p.53):

E a razão disso é que a realidade atestava que à expansão/transformação do aparelho escolar não havia correspondido uma modificação das estruturas sociais, nem sequer uma reprodução significativa das desigualdades de oportunidades educacionais ou uma alteração importante das relações que cada grupo social mantém com a cultura escolar. Com efeito, o crescimento não beneficiava igualmente a todos, e o mito da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino passou, então, a ser fortemente contestado a partir do final da década de 60, bem como a visão da educação como investimento produtivo própria dos economistas partidários da teoria do capital humano. O clima de otimismo cedia lugar ao desencanto [...].

A desigualdade como um todo é manifestada na escola de forma ainda mascarada e reproduzindo o arbitrário cultural dominante, de forma que ela acaba por privilegiar quem já é detentor de privilégios. A instituição escolar tratando os diferentes sujeitos como detentores dos mesmos direitos e deveres auxiliaria de forma eficiente quem já adentra na instituição com certos privilégios de classe e culturais.

Segundo Bourdieu (1983, p.40):

A velha distinção acadêmica entre a dinâmica e a estática sociais faz com que se esqueça, muito frequentemente, que a vida social, a vida do mundo social, não é outra coisa senão o conjunto das ações e das reações tendentes a conservar ou a transformar a estrutura, ou seja, a distribuição dos poderes que a cada momento determina as forças e as estratégias utilizadas na luta pela

transformação ou conservação e, em consequência, as possibilidades que essas lutas têm de transformar ou de perpetuar a estrutura.

É preciso compreender que as desigualdades de gênero não se manifestam de forma clara para todos, já que há uma teia sutil e naturalizada nas relações assim como na forma de portar-se socialmente que são alimentadas todos os dias pelos próprios agentes. São homens e mulheres que sendo fruto de uma construção histórica, social, política, econômica, cultural, entre outras, naturalizam e transmitem de uma geração para a outra os ideais sociais que os sujeitos devem apreender e seguir.

Segundo Louro (1997, p.60):

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas [...]. Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege.

A linguagem é um claro exemplo, apontado por Bourdieu (2015) e Louro (1997), de uma normatização que se assenta sobre o padrão masculino. As palavras, para além de uma segregação distintiva de classe, estabelecem uma ordem patriarcal dominante. Em entrevista com Lüdke, Bourdieu responde que na construção da troca linguística entre professor e aluno há uma espécie de negociação que se faz inconsciente e que acaba por conferir à linguagem uma função simbólica de dominação.

Sendo assim Bourdieu (2015, p.59) reflete:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

É pertinente que se compreenda que a inculcação de uma ordem desigual não se dá de forma aberta e esclarecida, mas sim através de diversos recursos e sutilezas que asseguram sua inserção de forma poderosa e permanente. São estratégias que se inserem nas mentes como naturais e inerentes e que contam com a sanção social para reforçá-la e reproduzi-la.

Segundo Bourdieu (2014, p.60):

O efeito de dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são

constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões das consciências e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma.

Para Goellner (2010) é necessário refletir e problematizar a aparente naturalidade atribuída aos gêneros, assim como ao corpo e à sexualidade já que a invisibilidade dessas construções contribui com atitudes discriminatórias que podem ser ensinadas até mesmo em contextos que se propõem a lutar por justiça social.

Segundo Setton (2002) o *habitus* não é algo pré-determinado e pode auxiliar na compreensão das características da identidade social, sendo disposições que se apresentam ora conscientes ora inconscientes. O *habitus* é assumido assim “como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”.

É necessária a compreensão de que se apresenta, assim, aspectos ideológicos que se estruturam duradouramente e que se manifestam nas coisas e nos corpos, muitas vezes efetivados aquém da consciência e da vontade. Há como aponta Bourdieu (2014) uma espécie de “poder hipnótico” dando-se através das manifestações, injunções sugestões, seduções, ameaças, censuras, ordens e chamadas à ordem.

Isambert-Jamati(1986, p.542) aponta:

Vejamos, muito por alto, qual o esquema do processo educacional. No começo, há uma violência simbólica, os agentes do sistema escolar inculcam um arbítrio cultural nas novas gerações. Este arbítrio, no entanto, não se revela como tal, por serem a instituição e seus agentes dotados de autoridade pedagógica. A inculcação produz nos educados (em grau variável) um *habitus* cultural duradouro e legítimo. Aqueles que o tiverem interiorizado satisfatoriamente dispõem de um importante capital cultural, do qual auferem dividendos em termos de colocação na escala social.

A sociedade, permeada por campos nos quais diversos grupos se manifestam, está entrelaçada por regras embora também goze de certa autonomia cerceada. Segundo Nogueira (1990, p.38):

Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto seriam possuídos apenas por aqueles têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, por isso iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizados no mundo escolar. (NOGUEIRA, 1990, p. 38).

Não se pode pensar que as diversas relações de gênero sigam estáticas entre os sujeitos mas sim compreender que as desigualdades possam se recriar e se adaptar a novos contextos de forma que possam continuar existindo sem muitas vezes serem percebidas. Assumo, como exemplo, a inserção das mulheres na política; ter mulheres em minoria neste contexto pode passar despercebido por se naturalizar que elas estejam em menor

número por não quererem participar e não que exista diversos limitadores que fazem com que elas sejam a minoria.

A escola assumindo um discurso de neutralidade ou caminhando para um espaço democrático, sem uma verdadeira ruptura e reconhecimento dos diversos mecanismos de exclusão, também em se tratando de gênero e sexualidade, acaba por perpetuar certos ideais e reforçar estereótipos e sujeitos como sendo superiores.

O *habitus* segue criando condições propícias para a inserção de dadas características que soam como inerentes nos atores sociais. Segundo Bourdieu (2015, p.93):

A remanência, sob forma do *habitus*, do efeito dos condicionamentos primários, implica que a correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* (com as representações – a experiência dóxica do mundo social – e as expectativas – o amor fati – que eles engendram) não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis de relações entre as estruturas objetivas e as disposições.

Segundo Bourdieu (1983, p.45):

Nesta lógica, a prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem. Isto conduziria a uma teoria da eficácia simbólica.

A predominância masculina, apesar de avanços sociais conquistados pelas mulheres no século XXI, continua naturalizado na instituição escolar.

Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou os rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos. (BOURDIEU, 1983, p. 41).

A escola, principalmente no ensino primário, apresenta-se como um campo com predominância feminina, no qual, com um olhar superficial, pode-se crer configurar-se como um espaço que se encaixe nas características “tidas” como femininas por tratar-se dos cuidados com a primeira infância, desconsiderando todo o aspecto histórico, cultural e social que elevou este campo a ser composto majoritariamente por mulheres.

Bourdieu (2014) reflete que as posições profissionais que se feminizam acabam se desvalorizando, tendo grande deserção dos homens e que embora as mulheres sejam encontradas em todos os níveis e espaços sociais, as oportunidades de acesso decrescem à medida que se eleva a valorização econômica ou social.

Para Bourdieu (2014, p.129):

A melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas têm sempre remuneração mais baixa que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas e, sobretudo, são mais atingidas, proporcionalmente, pelo desemprego, pela precariedade de empregos, e relegadas com mais facilidade a cargos de trabalho em horário parcial”. O fato de que algumas mulheres realmente consigam e não estimem que exista algum problema cria uma excepcional, de que parece confirmar a regra de que “quem quiser pode conseguir”.

Para Martínez (2013, p. 89) “As mulheres encontram uma barreira, um ‘telhado de vidro’, para poder ocupar a mesma posição que os homens. As relações de poder se mantêm, reproduzem-se, expõem um estancamento na consecução da igualdade”.

Embora o discurso de igualdade de oportunidades esteja cristalizado na sociedade há diversas barreiras sociais que limitam as possibilidades principalmente femininas por lhes socialmente bloquear o acesso em certos contextos como o político. Tal contexto é aberto à participação feminina, porém há construções sociais que impedem que as mulheres participem com condições realmente iguais aos homens.

Profissões que remetem a características tidas como de “aptidões” femininas, como é o caso principalmente da educação voltada para crianças, têm grande rejeição masculina e sofre com desvalorização social e financeira.

Segundo Louro (1997, p.96):

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.

As concepções que permeiam o imaginário social categorizando o campo escolar, principalmente da Educação Infantil, como um espaço feminino são acompanhadas por uma desvalorização e desqualificação profissional deste espaço. Composto principalmente por mulheres, esse campo é assumido como espaço de cuidado, carinho, zelo, higienização, amor, entrega, dentre outras características assumidas como femininas, e estando em escala inferiorizada “não digna” de ser um campo composto por homens.

Segundo Bourdieu (2014, p.54):

Por conseguinte, a representação androcêntrica da reprodução biológica e da reprodução social se vê investida da objetividade do senso comum, visto como senso prático, dóxico, sobre o sentido das práticas. E as próprias mulheres

aplicam a toda a realidade, e, particularmente, as relações de poder e que se expressam nas oposições fundadoras da ordem simbólica. Por conseguinte, seus atos de conhecimento são exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre.

O “juízo professoral”, por exemplo, utiliza-se de muitos critérios difusos, que não são explicitados, padronizados e sistematizados e que se fazem presentes nas avaliações colocadas em práticas pelos docentes. São medições que inculcadas nas mentes dos sujeitos extrapolam os limites da racionalidade. As questões de gênero não se fazem à parte desses critérios avaliativos, já que para meninos e meninas é esperado muitas vezes um comportamento diferenciado frente às atividades escolares.

Em se tratando da divisão de gênero reflete Bourdieu (2014, p.53):

A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito. Essa lógica é a maldição, no sentido profundo de uma self-fulfillingprophecy pessimista, que provoca sua própria verificação e faz acontecer o que ela prognostica.

Os mecanismos geradores de desigualdade entre os gêneros estão em curso todo o tempo e são perceptíveis na divisão do trabalho que atribui às mulheres as funções inferiorizadas socialmente.

Por exemplo, a violência e a brutalidade são atos muito mais aceitáveis se forem praticados por meninos, assim como o desleixo com material e atenção às explicações nas aulas; já para as meninas se tem a cobrança de que se tenha dedicação e asseio com as tarefas, assim como a de que sejam mais delicadas e interessadas nas atividades escolares.

O currículo, para além dos conteúdos assumidos como importantes e necessários, é manifesto pelas condutas postas em ação nas práticas escolares. Os corpos, a linguagem, os ritos, as concessões e as sanções estão impregnadas de ideologia e são também transmitidas pelas instituições escolares.

Segundo Sacristán (2013, p.29):

A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais! A pretendida assepsia é exatamente uma das características mais notáveis do conhecimento escolar. Introduzir a controvérsia nos conteúdos e torná-los discutíveis implicaria sanear em grande parte a educação, algo que levaria ao questionamento de posições éticas de falsa neutralidade e acordo inevitável.

Segundo Bourdieu (2014) desde a mais tenra infância as crianças estão repletas de expectativas sociais e que se manifestam de forma diferente dependendo do gênero e

que dentro do sistema escolar geram um tratamento privilegiado para os meninos, tendo uma entrega e dedicação maior dos professores para com o gênero masculino.

Segundo Bourdieu (2014, p.121):

Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” - ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo.

Atualmente há estudos que descortinam a falsa neutralidade da escola assim como a ideologia democrática que aponta para uma igualdade que não existe de fato. A desigualdade social para além de uma disparidade econômica adentra em questões mais complexas como o meio sócio-cultural. O sujeito é pensado em sua complexidade relacional assim como suas condições de existência e materialidade histórica, não estando mais alocado organicamente dentro de uma estrutura social, mas como fruto de condicionantes que o excluem ou lhe asseguram lugares privilegiados na sociedade.

Segundo Louro (1997, p.122):

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas – dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir.

Segundo Setton (2002, p.66):

Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o habitus do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um habitus híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção.

A instituição escolar precisa ser transformada dentro da sociedade, abrindo mão de um discurso que inviabiliza um enfrentamento dos mecanismos que excluem e segregam os segmentos desprivilegiados social e economicamente. Um dos aspectos possíveis para isso está na compreensão de que a escola veicula um saber que favorece

os mais favorecidos e desfavorece os desfavorecidos. Desse modo, a escola sanciona a desigualdade ao colocar como dom natural os saberes que acompanham uma determinada categoria social e que torna o ensino para ela uma complementaridade do que lhe é passado como herança cultural.

Professores precisam pensar sobre suas constituições identitárias que estão repletas de condicionantes construídos no seio da cultura e que, assim, estão em suas práticas escolares permeando as suas atitudes diante do ensino veiculado.

Para Setton (2002, p.66):

Reitero a necessidade de considerar o habitus um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um habitus como trajetória, mediação do passado e do presente; habitus como expressão de uma identidade social em construção.

Ao se perceber que a sociedade não é estática, a tendência é abrir-se para uma gama de possibilidades de transformação de mecanismos que durante muito tempo foram assumidos como estratégia de controle e de conformação dos agentes ao status quo. Da mesma forma, ao se entender que a escola não anula as desigualdades trazidas pelos alunos desromantiza-se um discurso de igualdade de oportunidades que, para longe de servirem para frustrar e condenar os alunos podem possibilitar novas estratégias para gerar mudanças sociais.

Segundo Setton (2002, p.69):

habitus como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; habitus visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduos e sociedade, ambos em processo de transformação.

Segundo Bourdieu (2014, p.117):

Realmente, é claro que o eterno, na história, não pode ser senão o produto de um trabalho histórico de eternização. O que significa que, para escapar totalmente do essencialismo, o importante não é negar as constantes e as invariáveis, que incontestavelmente fazem parte da realidade histórica: é preciso reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou, se assim preferirem, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que se realiza permanentemente desde que existem homens e mulheres, e por meio do qual a ordem masculina se vê continuamente reproduzida através dos tempos.

Quando se compreende o papel reprodutor dos agentes no seio da instituição, isto auxilia os próprios dominados na identificação e compreensão de sua condição de

dominação. As disposições hierárquicas contam com os condicionadores que são transmitidos como sendo naturais pelos próprios agentes em situação desigual.

Segundo Martínez (2013, p.99):

Para que as alunas e alunos não se sintam inferiores em aula, deve existir um ambiente inclusivo no qual as características femininas sejam valorizadas, e a diversidade respeitada. Assim, favorecemos a aprendizagem mútua, as relações e a expressão das emoções e dos sentimentos. A segregação somente reforça as condutas contrárias e diferenciadas.

2.7 Família e Reprodução: Pierre Bourdieu

A família enquanto instituição é responsável pela incorporação de vários dispositivos sociais. Todo um universo de aprendizagens é colocado em prática nas relações familiares e acompanham os sujeitos nos diversos campos em que transitam.

Segundo Alves (2007, p.18):

São inquietantes e incontáveis os fatores que exercem influência no que diz respeito à formação da personalidade de cada ser humano, porém, não há o que se discutir que é a família a maior responsável de todas elas. Em outras palavras, compreende-se que esta não é considerada apenas uma instituição de ordem biológica, mas acima de tudo, um agrupamento demarcado por características culturais e sociais.

Segundo Singly (2010, p. 96) “A família, qualquer que seja a sua época e qualquer que seja a sua forma, contribui para a reprodução da ordem social ao estabelecer ordem entre as gerações. Os filhos devem conservar e, se possível, melhorar a posição ocupada pela geração precedente”.

Segundo Bourdieu (2011, p.130):

As estruturas de parentesco e a família como *corpo* só podem se perpetuar ao preço de uma criação continuada do sentimento familiar, princípio cognitivo de visão e de divisão que é, ao mesmo tempo, princípio afetivo de *coesão*, isto é, adesão vital à existência de um grupo familiar e de seus interesses.

A família deve atuar como um corpo e funcionar como um campo, vinculada ao volume das estruturas de capitais que os diferentes membros possuem; estes capitais são contrabalançados no interior dos interesses familiares, contando com estratégias para mantê-los ou elevá-los mesmo que de forma inconsciente.

Em se tratando de reprodução da estrutura social pela instituição familiar Bourdieu (2011, p.131) aponta:

De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua

transmissão e para a transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir.

Como já problematizado, a herança que antes era de caráter econômico transforma-se na contemporaneidade em todo um investimento em capital escolar e dessa forma modifica, no seio das relações familiares, o que tem peso e importância. Singly (2010) afirma que a família moderna emparelha com a instituição escolar. A difusão da escola trouxe benefícios para a criança e um novo benefício para as famílias. – A criança ocupa um lugar mais importante nesta família do que em outros contextos.

Segundo Valle prefaciando Bourdieu (2010, p.11):

Aparecendo como uma das principais engrenagens da estratificação e da diferenciação social – e socioprofissional – e participando da fabricação do fracasso escolar, a escola, da educação infantil ao ensino superior, atua na reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes, fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática.

Valle, em referência à obra “Os herdeiros” de Bourdieu (2010), aponta que os sistemas educacionais, do básico ao superior, são marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência e de rendimentos escolares, marcando uma espécie de “destino escolar” de crianças e jovens que se manifestam na rede frequentada (pública ou privada), nos locais de moradia (campo, cidade, centro, periferia), nos aspectos políticos e pedagógicos de quem pensa a educação e de quem a coloca em ação, nas aspirações das famílias em relação aos saberes e na formação fornecida pela escola.

Segundo Bourdieu (2018, p.17):

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, tornando-se por sua vez um determinante das vocações escolares.

As famílias dão importância para o sistema educacional, mas este se constrói e forma de maneira diversa dependendo do contexto social, cultural e econômico do qual se faz parte. Na letra da lei o acesso à Educação Escolar é um fator comum e possibilitado por escolas de rede pública, porém o leque de oportunidades se faz de maneira distinta. Algumas escolhas profissionais não são vislumbradas dependendo do grupo social a que se faz parte. Segundo Bourdieu (2018, p.22): “Em regra geral, a restrição das escolhas impõem-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas e mais às estudantes que

aos estudantes, a desvantagem sendo ainda mais acentuada para as moças de origem mais baixa”.

A inserção tardia das meninas ao sistema escolar, como já problematizado, se manifesta ainda em desvantagem nas classes mais baixas; as meninas continuam sendo incorporadas nos trabalhos domésticos enquanto os meninos gozam de mais tempo para estudo e lazer. Todo um curso de aprendizagens voltadas para o ser mulher no futuro inicia-se desde pequenas, como auxiliar no serviço doméstico, receber brinquedos que remetem aos cuidados com o lar ou a maternidade.

A escola busca alinhar os estudantes homogeneizando-os ao longo de toda escolarização, em nível de conteúdo aprendido e formas de ser e estar. Ela vende a ideologia meritocrática e coloca esses alunos no mesmo nível de julgamento. No entanto, as diversas cobranças subjetivas são colocadas em prática valorizando o que os estudantes trazem de repertório familiar já estruturado em seus *habitus* primários.

A instituição escolar pode e deve auxiliar no domínio do que “falta” em alguns estudantes, ter um comprometimento com as aprendizagens dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade, porém ela consagra as diferenças trazidas de casa; é possível identificar que os estudantes são apenas formalmente iguais, o que facilita a naturalização de que o “fracasso” é culpa deles próprios e não das condições materiais que os coloca em desvantagem.

Segundo Bourdieu (2018, p.39):

Crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os “dons” indispensáveis é ficar no meio do caminho na análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar têm, mais do que “dons” naturais (que permanecem hipotéticos tanto que se pode imputar a outras causas as desigualdades escolares), uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso.

A lógica meritocrática reforça o esforço individual dos agentes para se alcançar o sucesso e desconsidera todos os fatores de ordem econômica e social que são fatores que dificultam o aprendizado. As aptidões particulares, assim como as particularidades do meio familiar que levam em alguns casos a superar as desvantagens culturais são mascaradas por uma ideologia de esforço possível para todos.

A ideia de fracasso como erro na educação escolar está atrelada à ideia de que há alunos bons e maus, assim como inteligentes e ignorantes e de que a ausência de esforço e dedicação do aluno impedem o seu sucesso. “O erro não se constitui em um episódio

esporádico no interior da escola, o erro constrói o aprendiz, a concepção de aprendizagem e a linguagem [...]”. (ABRAMOWICZ, 1994, p. 29).

Sobre o acerto Abramowicz (1994, p.31) afirma:

O acerto envolve obediência. Obedecer o espaço, o tempo da norma e a própria ordem. Espera que traz como aprendizagem o disciplinamento das próprias forças e vontades. Para iniciar o trabalho, é preciso esperar a permissão e as eventuais explicações. No entanto, é preciso mais que obediência, é necessário o desejo de obediência. Dessa forma constrói-se uma certa subjetividade de aprendiz necessária a essa escola. Fazer das leis, normas, é uma das condições de êxito da escola.

Assim como o erro, o acerto pode reproduzir a passividade e resignação do estudante diante do ensino veiculado na escola. Aquele que acerta, muitas vezes com conceito superior, acha que é dotado de maior inteligência ou que se dedicou mais aos estudos alcançando a distinção que lhe coloca em um patamar de superioridade em relação aos que “erram”. A avaliação dentro desse cenário meritocrático está balizada pelo alcance da nota máxima, ignorando a complexidade da formação do aluno.

Abramowicz (1994, p.32) reitera que:

Nessa concepção, para ir bem na escola, acertar, não ser reprovado, é preciso repetir. Seguir o modelo, copiá-lo. Não basta apenas pintar o palhaço; é preciso pintar de forma que todos fiquem iguais. Não se ensina no diverso. Homogeneidade, eis o que busca a escola. Não há lugar para diversidade ou multiplicidade de desejos, busca-se o mesmo.

A escola reproduz e alimenta a passividade estudantil, assim como permite a homogeneização dos comportamentos e identidades infantis. Os estudantes são avaliados não apenas em seu desempenho escolar, mas de acordo com julgamentos sobre seus comportamentos e marcas de sua identidade.

Bourdieu (2018, p.62) aponta:

Produto do sistema, o estudante e o professor exprimem essa lógica: o estudante não contribui em nada para orientar a “produção” ou a transmissão do saber o professor não consulta (ou muito pouco) o estudante sobre suas necessidades, e, quando tenta fazê-lo, normalmente encontra a passividade ou o espanto do estudante que, animado por uma propensão indiferenciada a absorver saber, espera precisamente do professor que ele indique as urgências e escolha por si mesmo satisfazer as necessidades que criou decidindo satisfazê-las. O professor tem portanto a iniciativa em tudo; cabe a ele definir os programas, os assuntos dos cursos, dos trabalhos, das leituras, assim como a quantidade de fantasia que pode ser injetada sem risco na máquina escolar.

A máquina escolar como afirma Bourdieu (2018) alimenta o discurso ideológico de igualdade de oportunidades e esforço pessoal, mas continuamente conta com a conformação de crianças e jovens movidos pela passividade tendo ainda maior impacto

quando eles são provenientes de contextos familiares nos quais os responsáveis possuem pouca ou nenhuma formação escolar não estando preparados para questionar o conhecimento veiculado pela escola.

Ao refletirmos sobre as práticas escolares, no que diz respeito às cobranças que envolvem a participação da família para o cumprimento das tarefas escolares, trabalhos envolvendo pesquisas e atividades nas quais o estudante tenha que representar sua família como a construção da árvore genealógica, a escola ignora que no contexto de vida muitos alunos podem não conseguir atender as exigências colocadas por não possuírem ajuda ou não conseguirem seguir uma representação genealógica por ter seu arranjo familiar envolto em formações complexas.

A escola posiciona as aprendizagens de maneira que os alunos, mesmo encontrando dificuldade para compreendê-las ou realizá-las, não questionem o que está sendo ensinado ou proposto, mas sintam como se fosse sua a falha de não conseguirem realizá-la.

Bourdieu (2018, p.76) aponta o estudante posto como um receptáculo:

É preciso tomar partido: para o estudante, fazer é somente se fazer. Somente o elã retórico pode levar a esquecer o que faz a própria definição do papel de estudante: estudar não é criar, mas criar-se, não é criar uma cultura, menos ainda criar uma nova cultura, é criar-se, no melhor dos casos, como criador de cultura, ou, na maioria dos casos, como utilizador ou transmissor advertido de uma cultura criada por outros, isto é, como professor ou especialista.

Há uma ambiguidade colocada em prática pelo modelo naturalizado na escola que é apontado por Bourdieu (2018) como sendo o estudante levado a trabalhar pelo seu próprio desaparecimento enquanto estudante. A passividade manifestada pelo estudante assegura uma posição de poder sobre o saber ministrado pelo professor que gera uma relação de dominação e controle nem sempre consciente, mas responsável por manter práticas como a avaliação escolar para hierarquizar e manter controle nas condutas destes.

Mesmo que todo mundo esteja de acordo em definir o estudante como alguém que estuda, sem retirar daí as mesmas consequências, ainda assim se convirá facilmente que ser estudante é preparar-se pelo estudo para um futuro profissional. Mas não é supérfluo extrair todas as implicações dessa fórmula. Quer dizer primeiramente que a ação de estudar é um meio a serviço de um fim que lhe é exterior; quer dizer em seguida que a ação presente somente tem sentido em relação a um futuro que se apresenta e prepara somente preparando para a sua própria negação. (BOURDIEU, 2018, p. 78).

As instituições escolares desta forma não estimulam a refutação por parte dos estudantes dos conhecimentos ensinados, os conteúdos são inseridos de forma passiva,

sendo os saberes colocados como verdades absolutas e irrefutáveis. Os saberes não partem do estímulo de que o homem se emancipe, mas sim que siga um conhecimento fragmentado, desarticulado e muitas vezes desajustados das vontades reais que acompanham as expectativas dos sujeitos e em sintonia com suas realidades existenciais.

Quando a estratégia de estudo é assumida socialmente visando fins econômicos, muito se perde, já que o estudar, deixando de pautar-se na necessidade do indivíduo, segue limitada aos ditames financeiros e, assim, o aprendizado do aluno limita-se ao que tem valor de mercado. A ideia que se forma sobre o estudar é a de atender apenas os requisitos explorados, não se permitindo ir além exercendo o poder de crítica e de dialogicidade. O conhecimento tutelado emudece o outro, faz com que os saberes sejam alheios às suas necessidades.

Os saberes da experiência também são suprimidos gerando um grande empobrecimento no patrimônio cultural. O homem distancia-se cada vez mais de si mesmo e empobrece-se por tornar-se alienado em relação ao conhecimento que apenas absorve. Segundo Larossa (2002, p.21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Larossa (2002) aponta que o excesso de informação não é a experiência em si e que a informação não deixa espaço para experiência chegando mesmo a se dar como antiexperiência. Sendo assim:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LAROSSA, 2002, p. 12).

A base para um estudante ativo, traduzido por uma de aprendizagem com sentido e necessidade é ofuscada pela cobrança de mercado que exige uma especialização a qual afunila para um tipo definido de conhecimento que se acredita importante socialmente.

O contexto cultural é facilmente excluído fazendo com que os sujeitos se distanciem ainda mais de suas necessidades cotidianas e de suas experiências grupais. A ciência é assim ensinada como uma necessidade, mas que na verdade é um conjunto de pressuposto de outro/s que verdadeiramente vivenciaram tal conhecimento um dia como uma verdadeira necessidade. Em um contexto de grande explosão tecnológica como o

nosso, torna-se um grande desafio gerar o interesse pelo aprendizado de conhecimentos que não respondem a uma verdadeira necessidade do estudante e transmitidos ainda em moldes tradicionais. Desse modo, amplia-se cada vez mais o número de estudantes desmotivados e que buscam apenas um resultado, nota ou titulação.

Para Morin (2001, p.17):

Não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm nem tempo, nem meios conceituais para tanto.

O conhecimento pode virar um grande veneno se for privado da força libertadora e de reflexão. Para Morin (2001, p.26):

É necessário, portanto, que toda ciência se interrogue sobre suas estruturas ideológicas e seu enraizamento sócio-cultural. Aqui, damos-nos conta de que nos falta uma ciência capital, a ciência das coisas do espírito ou noologia, capaz de conceber como e em que condições culturais as ideias se agrupam, se encadeiam, se ajustam, constituem sistemas que se auto-regulam, se autodefendem, se automultiplicam, se autopropagam.

Ortega y Gasset (2000) lança uma rica reflexão sobre o verdadeiro estudar. Ele afirma que o estudar é uma falsidade; explica que as disciplinas foram construídas mediante a busca de respostas para necessidades que alguns sujeitos possuíam. Tal necessidade que buscava certas respostas coloca os estudantes de um empenho em algo que não foi construído por eles e, que na maioria das vezes, não surge de seu interesse.

Ortega y Gasset (2000) ao indagar o que vem a ser o estudante e labora a resposta de que o estudante é um ser humano, masculino ou feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas ter sentido uma imediata e autêntica necessidade e que os que criaram determinada ciência não sentiram um vago desejo de saber, mas sim uma concretíssima necessidade de averiguar uma determinada coisa. O estudante encontra-se com a ciência já feita. “Aquilo que não existe ainda, não pode provocar desejo”.

É preciso compreender os limites do progresso e os impactos que este lança no contexto social, compreender a ciência assim como compreender de que forma os diversos conhecimentos devem passar pelo crivo crítico, e este crivo crítico só é possível com transformações na forma com que os diversos saberes têm sido pensados, produzidos e compartilhados na sociedade como um todo e, principalmente, nas instituições escolares.

A educação capaz de abrir perspectivas é aquela voltada para uma verdadeira democracia, sendo esta alcançada com sujeitos emancipados que busquem contestar e resistir ao que se dá como natural e inerente. Uma educação crítica que não aceite tudo sem questionamentos, mas que eleve cada saber a indagações e questionamentos.

Os meios de comunicação assim como a mídia podem ser pensados como estratégia alienante de massas e em uma educação emancipatória são levados a questionamentos e reflexão. A educação por si só não significa emancipação e quanto mais ela se fecha em seu condicionamento social, mais ela se converte em mera presa da situação social alienante existente.

A propósito dos meios de comunicação, uma das funções da teoria crítica é a de analisá-los mostrando a alienação que eles provocam na sociedade. Uma interferência na sociedade que a aliviasse desses instrumentos de alienação, segundo os pensadores dessa teoria, seria por meio de uma educação com caráter emancipatória, na qual a conscientização dos cidadãos seria a coluna dorsal das aprendizagens.

Segundo Deleuze (1992, p. 75) tal processo de educação seria “insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformação do status quo, insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com valores libertários”. Um investimento em uma educação para mudança e não acomodação. Seria uma educação conceituada pelo autor como “menor” por tratar-se de uma máquina de resistência, como espaço de militância, para além ou aquém de qualquer política educacional e realizada no âmbito da micropolítica.

A educação “menor” deve empenhar-se como máquina de guerra afirma Deleuze e não como aparelho de Estado. Como todo processo de luta, corre-se o risco de reterritorialização da reconstrução da educação “maior” virando máquina de controle e subjetivação em que o resultado são indivíduos em série.

O processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, precisaria ser remodelado já que elevaria o estudante a sujeito indagador, responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Assim, ele não se fixaria a um conhecimento passivo e sem integração com as suas necessidades ao contrário, o conhecimento seria ressignificado de acordo com suas próprias demandas.

A aprendizagem nesse contexto emancipatório continuaria sendo veiculada por um mestre, que não explicando de forma passiva para alguém julgado ignorante, traçaria direções e estimularia a busca pela sabedoria. Desse modo, conseguir-se-ia refletir sobre

a necessidade de introduzir o sujeito humano em seu contexto cultural, sociológico e histórico.

2.7.1 Sociedade e cultura na instituição escolar

Ariès (1981) contextualizou este processo social que elevou a escola a um status de importância e relevância na formação das crianças e jovens e que substituiu as aprendizagens por meio de convívio e interação direta com os adultos por aprendizagens organizadas e pensadas seguindo critérios de idade e currículo.

Segundo Singly (2010, p.99):

Mesmo se a escola começa por afastar geograficamente criança da família, ela aproxima-os afetivamente. Graças à escola, a criança é devolvida à família: Como se a família moderna nascesse ao mesmo tempo que a escola ou pelo menos ao mesmo tempo que o hábito de educar as crianças na escola.

É de se considerar que a regulação da função reprodutora colocada em prática pelas famílias segue forte apesar de muitas vezes colocar-se como superada; se a sociedade muda, logo os meios do modo de produção se transformam e se adequam-. Na atualidade, a importância do capital escolar é uma realidade e que aponta o valor social da família movido pelo nível do capital de seus membros.

Singly(2010, p.103) afirma que:

Para Bourdieu, as famílias contemporâneas – como as outras – podem agir graças a elaboração de <<estratégias de reprodução>>, <<práticas fenomenalmente muito diferentes [que] se organizam objetivamente, sem terem sido explicitamente concebidas e enunciadas de modo a produzirem um valor pelo menos equivalente ao valor inicial da família de origem.

Tal autor aponta que são elencadas as seguintes estratégias: fecundidade (sucessão, investimento econômico, investimento social e manutenção social) e as educativas (estratégias escolares <<escola e certificação>>). São agentes sociais assumidos como capazes e dignos de receber a herança do grupo.

Segundo Bourdieu (2011, p.135):

Assim, a família é certamente uma ficção, um artefato social, uma ilusão no sentido mais comum do termo, mas uma “ilusão bem-fundamentada” já que produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir.

A ideologia meritocrática conta com a estimulação familiar para que os descendentes alcancem seu potencial através de dedicação e priorização dos estudos, mas

encontra terreno fértil na ideia de que cada indivíduo possua em si a força intelectual e necessária para avançar ou não na escolarização.

Dentro dessa meritocracia floresce a ideia de que os atos são desinteressados e que as escolhas dos agentes são desapegadas de racionalidade. A ideia que prevalece é que os agentes fazem o que fazem como atos gratuitos desapegados de interesse na busca por benefícios econômicos. Bourdieu (2018, p.42) aponta “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade”.

Como aponta o mesmo autor, apesar de a instituição familiar ser o grande campus de aprendizagens sobre a constituição das identidades, impregnando os *habitus* dos agentes e os acompanhando nos diversos outros campus onde esses transitam, a instituição escolar também pode vir a corroborar naturalizações que colocando-se de forma arbitrária culturalmente reproduzem condutas como adequadas ou inadequadas e também dignas ou indignas.

Bourdieu (2011, p.144) aponta:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental; é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo com a ação nesse mundo.

As trajetórias, sendo particulares em cada agente, seguem uma gama de possibilidades dependendo do contexto no qual este se insere. Suas aprendizagens mediadas por outros agentes, nas relações empreendidas com o grupo de convívio, nas instituições em que está situado, nos tipos de informação a que tem acesso, dentre outros, atuam de forma efetiva na construção de suas identidades.

Várias estratégias escolares são assumidas nos diferentes grupos familiares, sendo divergentes nos aspectos econômico, social e cultural. A participação das famílias na concretização das trajetórias de seus membros é apontada por Massi (2017) como muito importante, pelo fato de a relação delas com o universo escolar ser a chave de transformação social ou de reprodução de diversos mecanismos desiguais.

Segundo Pereira e Buffa (2014) os sujeitos possuem uma bagagem socialmente herdada tendo sido transmitida pelo *habitus*, que são assumidos como sistema de disposições duráveis, estruturadas pelo meio social que conduzem as ações individuais; muitas das características como gostos, posturas, vestimentas e aspirações são

socialmente produzidas a partir das trajetórias dos indivíduos quando há a internalização do meio social no qual eles estão inseridos.

Para Pereira e Buffa (2014, p. 371) “Em relação às influências familiares sobre as trajetórias dos alunos compreende-se que o conhecimento transmitido pela família, de forma direta ou indireta, inclui elementos que passam a fazer parte da própria subjetividade do sujeito”. A família transmite uma herança cultural que acompanha os agentes ao longo de suas vidas.

Quando a escola atua com indiferença sobre determinado objeto relacional pode fortalecer a ideia de que para além do que é manifesto e exposto não existe mais nada. Em se tratando de constituições familiares, a escola ao marcar de forma verbal, ideológica, simbólica e em forma de conteúdo, um dado tipo de família ela ignora toda uma malha complexa e significativa de novos arranjos familiares dos quais os estudantes fazem parte e, assim, deixa de contribuir para que nossa sociedade, para além de uma esfera discursiva social em igualdade de direitos, possa de fato tornar-se mais empática e menos discriminatória.

A inculcação é assumida por Bourdieu (2018) como violência simbólica que se manifesta numa dominação sofrida ao mesmo tempo como pressão e aceitação através do reconhecimento ou obediência; existe uma espécie de bloqueio no reconhecimento sobre a dominação masculina e também da relação do cidadão com o Estado.

A lógica mais profunda do mundo social para ser compreendida necessita ser submergida na particularidade empírica da realidade, situando-a na história que diz respeito a um espaço social determinado e em uma dada situação de bens e práticas possíveis. Para Bourdieu (2018) um olhar descolado do contexto pode muitas vezes ocultar o que realmente acontece e dar margem para o senso comum florescer.

Os agentes sociais são distribuídos de acordo com o seu volume global de capital e suas posições são acompanhadas das disposições (*habitus*) que se traduzem em gosto ou estilo de vida.

Segundo Bourdieu (2018, p.22):

Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções; põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferentemente os princípios de diferenciação comuns.

O *habitus* atua de forma a distinguir os sujeitos, ele é um marcador do jeito deles serem e de posicionarem-se no mundo. As diferenças se tornam visíveis se alguém for capaz de estabelecê-las e dessa forma tornam-se simbólicas e constituem-se como

verdadeira linguagem. Para Bourdieu (2018, p.35): “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”

E complementa:

As famílias são corpos (corporatebodies) animados por uma espécie de conatus, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos, seus poderes e privilégios, que é, a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. (BOURDIEU, 2018, p. 36).

A educação é utilizada como estratégia de reprodução e opera uma espécie de triagem para manter o que é assumido como “ordem das coisas”. Várias operações seletivas são colocadas em prática, separando os detentores de capital cultural herdado dos que não o possuem. Tudo ocorre de forma arbitrária para que ocorra a manutenção das diferenças sociais.

Com a classificação escolar, as diferenças são consagradas por assegurar a alguns as competências sociais que os legitimam a estarem no papel de dominadores. A seleção dos tecnicamente mais competentes mascara uma função social que é a nobreza escolar hereditária e que conta com a escola na reconversão em forma de título escolar.

Segundo Bourdieu (2018, p.92):

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais.

Para Bourdieu (2018) os agentes são dotados de senso prático, com um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (gosto), de estruturas cognitivas duradouras (incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. A escola auxilia a reproduzir as estruturas estruturadas num campo de forças em que os agentes se enfrentam na busca por conservação ou transformação da estrutura.

As disposições e trajetórias sendo posições sucessivas ocupadas na estrutura de um campo agem como limitadores das possibilidades, porque atuam como colocados com o que é “fornecido” por cada trajetória em particular.

Segundo Bourdieu (2018, p.95):

As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a “graça” ou o “dom”) uma legitimação de seus

privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal. Assim dissimulado, o “racismo de classe” pode se exibir sem jamais aparecer. Essa alquimia se realiza ainda melhor quando, longe de lhe opor uma outra imagem do sucesso escolar, as classes populares retomam por sua conta o essencialismo das classes altas e vivem sua desvantagem como destino pessoal.

Contando com o juízo professoral, os estudantes são classificados não somente por notas, mas também pela forma como se manifestam e se portam diante do ensino ministrado e, desse modo, podem tanto ser alavancados quanto desqualificados dentro de um sistema que privilegia certas condutas em detrimento de outras.

Para Bourdieu (2018, p. 95):

Quanto aos professores que encarnam o sucesso escolar e que estão presos ao julgamento contínuo das aptidões dos outros, é à sua moral e à sua moral profissional consideradas como dons pessoais que atribuem as aptidões mais ou menos laboriosamente adquiridas e que imputam ao ser dos outros as aptidões adquiridas e a aptidão a adquirir aptidões: e isso ainda mais quando encontram no sistema escolar todos os meios de evitar o retorno reflexivo sobre si mesmos que os levaria a se pôr em questão seja como pessoas seja como membros da classe culta.

Podemos nos indagar se cabe à instituição escolar inserir estes novos arranjos familiares e até que ponto deve ser esta inserção? Há documentos que regem a educação que preveem tal inserção?

Diante dessas indagações trago alguns marcos legais que situam a família como aliada na educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF, 1988) em seu Art. 205 diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, coloca que todos os direitos enunciados nessa lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela lei nº 13.257, de 2016).

Na lei federal 9394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao tratar da educação no Art. 1º, a educação abrange os processos formativos

que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

No artigo 2º da LDBEN, a educação é apontada como dever da Família e do Estado, inspirada pelos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. Podemos trazer alguns princípios presentes no artigo 3º que nos situam sobre a inserção do respeito às diferenças na educação: No inciso IV, respeito à liberdade apreço à tolerância; no X, valorização da experiência extra-escolar. Da organização da educação escolar no inciso VI, articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. No artigo 13, inciso VI, os docentes incubir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Em relação à Educação Infantil no Art. 29, trata-se da primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No Art. 30, explica-se a separação na Educação Infantil: creches, ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A BNCC aponta o conceito de criança manifesto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009) “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece, em relação aos direitos a aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, no inciso VI “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário”. (BRASIL, 2017).

A Constituição Federal de 88 no Art. 3º aponta a necessidade de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Tal posicionamento incorpora fundamentos dos direitos humanos que se alicerçam em pressupostos de igualdade e respeito à diversidade, na busca por uma escola e sociedade mais inclusiva, respeitosa e empática. (BRASIL, 1988)

Entre as orientações didáticas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil está:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao de mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que aos homens cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL, 1998, p. 41).

A escola insere a diversidade até certo ponto e vários podem ser os aspectos que limitam tal inserção. Os diferentes arranjos familiares incluem as relações homo-afetivas que para a grande maioria da sociedade são vistas como um tabu e como algo que choca as relações assumidas como normais e naturais, que são as heterossexuais, e que, principalmente, por se tratar de um contexto repleto de crianças e jovens possam vir influenciar suas sexualidades.

E as condutas professorais podem transmitir o que é natural e o que é condenável? As práticas escolares estão imersas em um universo extremamente complexo e que por se desenrolarem em uma trama de relações interpessoais não controlável pode ser responsável por muitas aprendizagens informais. O que somos e como nos posicionamos não nos abandona, mas pelo contrário transborda na esfera do discurso, na postura, olhares, dentre outros. O que somos pode vir a impulsionar outros a serem também e em um contexto como a instituição escolar, onde as aprendizagens não se limitam aos conteúdos formais, isto pode ser latente.

2.8 Pensando os processos de privacidade no Brasil

Segundo Priore (2011) a história da colonização brasileira é marcada pela ausência no universo privado, das delimitações dos espaços; o convívio grupal era muito flexível. O contexto era de higiene precária e o modelo de educação tinha forte caráter religioso regido pelos jesuítas. O avanço do sentimento de família e criança que se estendia pela Europa não podia ser reconhecido da mesma forma no país em formação. A mescla étnica e cultural, presente no Brasil, fruto da colonização e posteriormente no contexto escravocrata, formou um país rico em diversidade.

Uma das discussões atuais é o fato de gozarmos de uma esfera privada que nos permite resguardar e nos expor menos, porém com o mundo virtual os sujeitos se expõem

cada vez mais. O universo tecnológico modificou as relações fazendo com que os agentes, apesar de sozinhos no lar, interajam com diversas pessoas utilizando a internet.

Singly (2010) também coloca esta contradição entre o processo histórico de individualização e ao mesmo tempo a preocupação em posicionar-se socialmente em determinados grupos sendo reconhecido e aceito. Os sujeitos necessitam e buscam ter uma maior independência e poder de escolha, ao mesmo tempo em que encontram-se enlaçados em rituais práticos e arbitrariedades que delimitam os seus espaços e seus anseios.

Segundo Priore (2011), a instituição familiar se encontra com um destino incerto. Embora muito tenha mudado desde os primórdios reconhecidos socialmente e culturalmente como arranjos ideais, ainda temos enraizamentos que asseguram uma desigualdade muito grande. A sociedade mudou bastante, porém ainda não aceita determinados tipos de relações e se ancora em ideais de gênero que continuam beneficiando os homens em relação às mulheres.

O conceito moderno de família é diferente do conceito contemporâneo como aponta Singly (2010), o primeiro reconhece a família heterossexual, na qual pesa uma diferenciação de gênero pôr o homem ser tomado como o provedor e a mulher como a responsável pelos cuidados domésticos assim como pela educação dos filhos que, num primeiro momento, são numerosos por ainda não se ter uma abertura para métodos contraceptivos e pela mulher ainda não ter entrado no mercado de trabalho; já a família contemporânea goza de um contexto social distinto e abarca uma gama maior de representações familiares. Nesse modelo, a mulher já se coloca em uma posição distinta tendo mais controle sobre suas necessidades e desejos e isto mostra uma grande queda no índice de natalidade. Assim as famílias já não são tão numerosas, tendo poucos filhos, e é possível reconhecer uma complexidade nas relações se desenvolvendo na trama social.

Ainda que tenhamos uma grande transformação nas possibilidades voltadas para as mulheres, temos muitos preconceitos naturalizados e que não as colocam em pé de igualdade para com os homens. Na história do ocidente, a mulher é constantemente colocada em situações nas quais seu papel é motivar os desejos masculinos. Mesmo havendo um grande espaço de tempo na história, é possível perceber que, desde manuais da época da colonização no Brasil - com as descrições do que se considerava belo aos olhos masculinos e dignos de desejos - até os tempos em que nos encontramos, em que as mulheres estampam capa de revistas e outdoors, elas são bombardeadas todo tempo a serem atraentes e corresponderem às expectativas masculinas. As mulheres continuam

atendendo modelos que a objetificam para o desejo masculino e, em tempos contemporâneos, atendendo as várias indústrias que lucram com isto.

As mães ainda obedecem um modelo, construído há tempos, de zelo, cuidados, abnegação, educação, higienização, formação moral etc. Se um filho torna-se um “cidadão de bem” é subentendido que a mãe fez um ótimo trabalho, mas se pelo contrário não corresponde positivamente a um “cidadão exemplar” há um grande peso sobre o quanto a mãe, que este tem ou teve, não soube educar ensinando o que é certo ou errado. Muitos discursos, inclusive políticos, alimentam a ideia de que mães solteiras representam famílias desestruturadas que criam sujeitos “inadequados”, ignorando os fatores sociais imbricados na constituição de sujeitos, assim como dados que apontam um número elevado de famílias que estão dentro deste modelo.

A sociedade aceita e naturaliza o abandono paterno, mas idealiza uma entrega completa por parte da mãe que deve, além de voltar-se completamente para o filho, seguir determinados modelos que estabelecem o papel materno. O amor materno, inclusive, é algo que se ancora em diversos padrões de gênero e que direciona para o feminino diversas cobranças de como ser mãe. A ideologia de amor maternal instintivo normatiza condutas dentro de uma esperada normalidade e faz com que pese sobre a figura da mãe, mais do que sobre o pai, maior responsabilidade sobre a parentalidade e que ela tenha maior responsabilidade sobre cuidar e educar.

Podemos acreditar que mesmo diante de tantas transformações, no que diz respeito às mulheres, famílias, intimidade etc. ainda permanecem certas ideologias que reformulam, no curso da história e da cultura, mecanismos de dominação e subjugação que não permitem uma ruptura completa das desigualdades de gênero ou das manifestações nas relações em geral.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de doutorado, registrada no comitê de ética sob o CAEE, teve liberação registrada CAEE 18121119.3.0000.5400 e, dessa forma, seguiu dentro das condições possíveis no projeto ao comitê submetido. Devido ao COVID 19 a inserção em campo não foi possível, sendo aplicado o questionário como ferramenta metodológica com perguntas abertas e fechadas inspiradas pelo referencial teórico de Pierre Bourdieu. Buscou-se identificar as noções de famílias manifestadas pelos professores de educação infantil participantes dentro de seus relatos de trajetórias e a formação de seus *habitus*.

A aproximação com os professores participantes da pesquisa se deu pelo contato com ex colegas de profissão, com os quais eu não possuía aproximação, em termos de intimidade. Esses mesmos ex colegas fizeram a ponte com pessoas que eu não conhecia, que foram voluntárias em colaborar com a pesquisa como também como participantes e que estavam dentro dos critérios estipulados como ser professor de Educação, dessa forma a aproximação com os entrevistados se deu por rede de sociabilidade de amigos que enviavam o link para que fosse respondido o questionário e visualizado por mim. Tal estratégia segundo Lahire (2004, p.34):

Se pessoas próximas tivessem de falar sobre aspectos extremamente variados de sua vida haveria o risco de ocorrer um constrangimento mútuo e uma importante distorção dos relatos de práticas solicitados: o pesquisador e o pesquisado deveriam viver com essa experiência comum, o que certamente modificaria sua relação.

O questionário foi respondido de forma online pelos professores de escolas de Educação Infantil presentes em contextos diferentes na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. O Ensino Infantil é assumido como o primeiro segmento do ensino básico e abarca as faixas etárias de 0 a 5 anos sendo ofertada pelo setor público, pelas prefeituras, e também pela rede privada de ensino. É dividido em Maternal/Creche que vai de 0 a 3 anos e Pré-escola de 3 a 5 anos.

Como já abordado anteriormente com Finco (2018), Macedo e Silva (2018) e Andrade (2018), as instituições de Creche e Educação Infantil são manifestações de luta do movimento feminista representando uma necessidade para as mulheres se equipararem aos homens em oportunidade no campo do trabalho. Tais instituições se entrelaçam com as necessidades nascidas no interior da instituição familiar preocupada com o desenvolvimento das crianças e também com a inserção dos familiares no mundo do trabalho.

O feminismo teve como uma de suas bandeiras o direito ao trabalho e a participação política, o que para as mulheres passava pela necessidade de ter uma instituição na qual pudessem confiar os cuidados e educação de seus filhos bem pequenos para inserirem-se no mercado de trabalho. Embora na atualidade esse segmento educacional esteja envolvido por discussões sobre a qualidade necessária para as crianças que o frequentam visando as potencialidades de seus desenvolvimentos, ainda há alguns enraizamentos culturais que fazem com que este seja assumido socialmente como local necessário para a mãe que trabalha.

A creche e a pré-escola são lugares repletos de manifestações de gênero e sexualidade. Os agentes responsáveis pelas crianças neste contexto possuem construções identitárias que se manifestam na forma como compreendem e assumem esse contexto. Por se tratar da educação das crianças bem pequenas, compreende-se no senso comum que os conhecimentos lá manifestos não implicam aprendizados que impactam a formação das crianças.

Diante do processo de integração entre escola e família pautadas em algumas pesquisas (PEREZ, 2014; CARVALHO, 2016; HINTZ, 2001) que apontam problemáticas advindas desse enlace, nasceu a motivação de minha pesquisa, que voltou-se para a compreensão de qual noção os professores participantes da pesquisa possuem sobre família e como essa noção se manifesta em suas práticas pedagógicas.

O questionário online foi elaborado seguindo os pressupostos teóricos metodológicos empreendidos por Bourdieu (1988, 2014, 2015 e 2018) no qual estão presentes perguntas que buscaram identificar a formação dos *habitus* dos sujeitos entrevistados e as marcas em suas trajetórias pessoal e profissional.

Responderam o questionário trinta professores, levando no máximo uma semana para fazer o retorno das respostas. O questionário foi elaborado com base nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu, como *habitus*, trajetórias, capital cultural, capital econômico, capital social etc. As perguntas abertas exigiram a escrita por parte dos participantes e o compartilhamento de suas experiências pessoais e profissionais o que foi de grande valor para a análise realizada.

Segundo Bourdieu (2015, p.125):

O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e

transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir.

O capital social é apontado por Bourdieu

como conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizada de interconhecimento e de inter-conhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2015, p. 75).

Bourdieu (2015) explica que o capital cultural pode existir em três estados: o incorporado sob a forma de disposições duráveis, como os gostos adquiridos, atitudes e maneira de falar, não ocorrendo de forma consciente e integrando os indivíduos representando seus *habitus*; o objetivado por ser transmitido em sua materialidade através da aquisição de bens culturais como coleção de quadros e livros e o . institucionalizado servindo-se dos diplomas escolares ou certificados, como aferição de competência cultural.

Acima foram apontados alguns dos conceitos empreendidos por Bourdieu e que estruturam a criação do questionário e posteriormente a análise das respostas dos participantes da pesquisa. A pesquisa está seguindo o caráter qualitativo que busca a percepção grupal entendendo as trajetórias pessoais com a construção de seus *habitus* ativos nas relações profissionais que os agentes desempenham. A abordagem epistemológica praxiológica de Bourdieu também é utilizada como recurso metodológico, visando articular dialeticamente o ator social e a estrutura social, recolocando o que Ortiz (1983) aponta como a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. O agente social é posicionado como aquele que produz a sua história e também como sendo um produto construído pelo seu meio.

O método praxiológico criado por Bourdieu é apontado por Freitas (2012) como ferramenta científica, a “prática” ou as “práticas” das ações humanas, trazendo o conceito de *habitus* como elemento gerador de práticas e assumindo como ponto de partida a dicotomia entre o agente social (indivíduo) e a sociedade (estruturas estruturadas e estruturas estruturantes), numa relação dialética entre *interioridade e exterioridade*.

Setton (2002, p.64) aponta que:

[...] a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo este ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações

individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Segundo Ortiz (1983, p. 15) “O *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que engendram”. Compreende-se que os agentes sociais atuam como produtores e reprodutores.

Ortiz (1983, p.18) aponta

A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes. Uma vez que se considera a socialização como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos, dedica-se uma atenção particular ao período de formação das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do ator (o que aproxima Bourdieu da escola fenomenológica que privilegia a experiência primeira do sujeito).

Freitas (2012) reflete que Bourdieu vê o potencial que gera o *habitus* atuando como elemento invisível, tácitos, sendo constituído na dinamicidade e engendrando práticas de modo latente e imperceptível, a não ser como evidências estratégicas na produção e reprodução das estruturas objetivas, materializando as práticas como produto.

O conteúdo das respostas do questionário está sendo analisado sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, seguindo as diferentes fases descritas por Bardin (2010): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Campos (2004, p.612):

Desta forma Bardin configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Porém, a própria autora afirma que este conceito não é suficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não[...]. Desta forma, atualmente, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos.

Bardin (2004) reflete que a análise de conteúdo transita entre dois polos, sendo o primeiro o rigor da objetividade e o segundo a fecundidade da subjetividade. Há na decodificação da mensagem, seja ela de natureza escrita ou falada, uma gama de mensagens que nem sempre declaradas são passíveis de serem analisadas desde que amparadas por algumas estratégias metodológicas que a sustentam. À primeira vista como aponta a autora, tudo o que é comunicação (e até significação) é passível de análise.

Segundo Bardin (2004, p. 108) a análise qualitativa “Levanta problemas ao nível de pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de elementos não significativos serem tidos em conta.” Em posse de um universo teórico, busca-se ir para além do exposto encontrando informações que contribuem para um conhecimento maior sobre um dado contexto.

O conteúdo da comunicação, seja falada ou escrita, é rica em significados o que permite, para o pesquisador que se utiliza do método qualitativo, uma gama ampla de interpretações e inferências. A mensagem é analisada não só no que se manifesta de forma muito aparente, mas também pelo que perpassa o simbólico e que muitas vezes não se encontra aparente.

Para Campos (2004, p.613):

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria.

Ao construir o questionário, segui o que Bardin (2004) descreve como fase de organização, período no qual se fez presente as intuições e sistematizações de ideias, para que posteriormente sucedesse as operações sucessivas e plano de análise. Em seguida, passei para a formulação das hipóteses e dos objetivos, com uma formulação provisória que propus verificar recorrendo aos procedimentos de análise à luz do referencial Bourdieusiano.

As respostas dos participantes foram mantidas sem correções ortográficas a fim de que seus escritos fossem mantidos na íntegra. Por ter sido questionário online, em algumas respostas pode-se reconhecer que ocorreram alguns erros devido à digitação em aparelhos eletrônicos como celulares ou tablets, mas que também não foram corrigidos por terem sido suas manifestações escritas.

4 DADOS DE PESQUISA COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 Origem do capital social dos professores

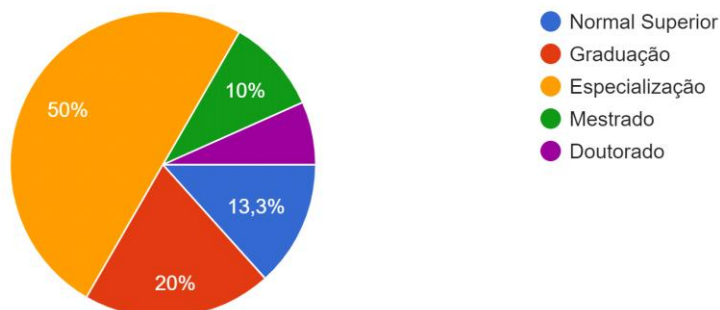
Participaram da pesquisa 30 professores de Educação Infantil, sendo eles professores de crianças de 0 a 5 anos de idade conforme a legislação atual; os participantes foram identificados por números de forma a garantir seus anonimatos seguindo os critérios éticos assumidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP FCLAR (CAEE 18121119.3.0000.5400). Neste momento, para além do registro em número que irá do 1 ao 30, será registrado o ano de nascimento, o nível de formação do participante que compõe cada número e a especificação do segmento no qual leciona dentro da Educação Infantil sendo creche ou pré-escola. O ordenamento numérico que representa os participantes seguiu a ordem de resposta do questionário.

Referência numérica de cada participante	Ano de nascimento	Nível de instrução	Seguimento que leciona – Creche ou pré-escola
1	1984	Especialização	Creche
2	1980	Especialização	Creche
3	1986	Doutorado	Creche
4	1984	Normal Superior	Creche
5	1986	Mestrado	Pré-escola
6	1978	Especialização	Pré-escola
7	1973	Especialização	Creche
8	1978	Normal Superior	Pré-escola
9	1985	Graduação	Pré-escola
10	1984	Mestrado	Creche
11	1982	Normal Superior	Creche
12	1988	Mestrado	Pré-escola
13	1983	Especialização	Pré-escola
14	1971	Especialização	Creche
15	1973	Especialização	Pré-escola
16	1968	Especialização	Pré-escola
17	1978	Graduação	Creche
18	1982	Normal Superior	Creche
19	1961	Graduação	Pré-escola
20	1985	Especialização	Pré-escola
21	1975	Doutorado	Creche
22	1977	Graduação	Creche
23	1978	Especialização	Pré-escola
24	1978	Graduação	Pré-escola
25	1982	Especialização	Pré-escola
26	1978	Especialização	Creche
27	1977	Graduação	Creche
28	1972	Especialização	Pré-escola
29	1983	Especialização	Creche
30	1979	Especialização	Pré-escola

Gráfico 1: Nível de escolarização

Qual seu nível de instrução?

30 respostas



Considerações

O ano de nascimento que prevaleceu nos participantes foi o de 1978 correspondendo a 20% (6/30) e também 1982 correspondendo a 10% (3/30). Outros anos se diluíram não havendo nucleação.

Metade dos participantes possuem nível de instrução em Especialização, 6 possuem Graduação, 4 Normal Superior, 3 Mestrado e 2 Doutorado. No Art. 13 do Estatuto da Educação em São Carlos tem-se o quadro da educação pública municipal para Professor I que é composto pelos seguintes empregos públicos: a) Professor I (Magistério); b) Professor I (Licenciado); c) Professor I (Especialista); d) Professor I (Mestre); e) Professor I (Doutor).

No artigo Art. 25. do Estatuto fica estabelecida a área de atuação do professor I. Os integrantes do quadro da educação pública municipal atuarão nas seguintes áreas: 1. na educação infantil, em creches, escolas municipais de educação infantil e centros municipais de educação infantil.

Em relação à capacitação do servidor no Art. 59 está dito que: “Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visa proporcionar aos integrantes do quadro da educação pública municipal a sua atualização profissional, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e a valorização profissional”.

No § 3º o docente efetivo poderá, a critério da Administração, ser afastado sem prejuízo dos vencimentos e demais vantagens do seu cargo para frequentar Programa de Mestrado/Doutorado em Educação ou na área pedagógica específica de sua disciplina de

concurso, com frequência regular, ficando condicionado a reembolsar à Administração caso não conclua o referido programa.

Diante do exposto sobre estímulo ao aperfeiçoamento profissional há que se refletir sobre o fato de se colocar tal formação a critério da administração, já que deveria ser um direito sem distinção estendido a todos os profissionais da educação.

A proporção de professores que lecionam na creche e na pré-escola ficou em 50% para cada. Todos lecionam na rede pública municipal na cidade de São Carlos interior do Estado de São Paulo, sendo um dos critérios utilizados no perfil dos participantes.

Todos os participantes são do sexo feminino, não como critério para pesquisa, mas sim pela dificuldade de encontrar participante do sexo masculino para responder o questionário. Apesar da problematização sobre a feminização do magistério ter sido trabalhado mais profundamente no referencial teórico, trago neste momento algumas reflexões aliadas aos dados obtidos através da pesquisa.

Em se tratando do fenômeno da feminização do Magistério, Souza e Giroto afirmam:

No século XX, os homens que ainda atuavam no campo da educação alcançavam cargos mais elevados na hierarquia do magistério, como na administração, liderança, direção e inspeção, de maneira que abandonavam as salas de aula, enquanto as mulheres permaneciam lecionando e ampliando seu espaço de atuação na educação. Todas essas mudanças observadas nesse breve contexto histórico relativo à inserção das mulheres no espaço escolar, projetados e enquanto protagonistas no espaço público, fomentaram discussões relativas aos conceitos em torno das questões de gênero, sexo, orientação sexual e sexualidade. (SOUZA; GIROTO, 2019, p. 6).

A inserção massiva das mulheres na educação seguiu acompanhada da naturalização do estereótipo de cuidados maternos, feminilidade, passividade e fragilidade sendo características que se relacionavam a certas profissões como no caso da educação. Há, no seio da sociedade, construções que reproduzem a ideia de que há espaços mais adequados para cada gênero gerando desta forma um bloqueio para que ambos os sexos possam estar em pé de igualdade em todos os contextos.

Segundo Gatti (2010, p.1362):

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Para Bourdieu (2011, p.18):

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos. É a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa reservado as mulheres.

Bourdieu (2015) aponta que o crescimento acelerado da escolarização das mulheres participou da desvalorização dos títulos escolares. A transformação nas representações da divisão do trabalho entre os sexos, marcado pela entrada massiva de mulheres no ensino superior, e sua posterior inserção no mercado de trabalho que pode ser considerado um dos fatores da desvalorização de certas carreiras como no caso das carreiras docentes.

A meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) coloca a importância da valorização do magistério das redes públicas da Educação Básica de forma a equiparar o rendimento médio ao dos demais profissionais com escolarização equivalente até o sexto ano de vigência do Plano. A melhoria na qualidade da educação está aliada a fatores como acesso, permanência e melhoria da aprendizagem veiculada, assim como a formação, valorização e desenvolvimento dos profissionais do Magistério. O próprio PNE aponta o desafio em relação à valorização profissional na educação brasileira.

A melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica. As pesquisas mostram que professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação. A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais nesse aspecto. (PNE, 2014, p. 53).

Por se tratar de um concurso no qual aceita para a função o curso de Normal Superior, ainda é possível encontrar professoras que não fizeram graduação. O reconhecimento da valorização do Magistério aparece primeiramente em documentos como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que inclui a importância do plano de carreira e configura a meta 18 do PNE que aponta a inserção no serviço público para o quadro efetivo por concurso público, possuindo avaliação do desempenho e critérios de evolução funcional por meio de trajetória de formação inicial e continuada, assim como por tempo de serviço.

Desta forma o PNE na meta 18 aponta:

Nesse sentido, estabeleceram-se como principais estratégias: estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (Estratégia 18.1); prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu (Estratégia 18.2); e priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de carreira para os profissionais da educação (Estratégia 18.7). (PNE, 2014, p.57).

Pode-se refletir que apesar do plano de carreira há barreiras que impedem que os profissionais do Magistério avancem em sua escolarização e que não há o estímulo necessário como afastamento, garantido, com remuneração para que os professores em exercício, para que estes possam ampliar sua formação visando o impacto qualitativo nas práticas escolares.

A formação continuada dos professores para além da ampliação por escolarização, passa pela troca e reflexões sobre as práticas pedagógicas no espaço escolar. O diálogo crítico com os pares é muito importante para pensar a práxis e agir de forma coletiva para uma escola mais igualitária e inclusiva. É importante reconhecer os momentos reservados para encontro dos professores como propícios para trocas de conhecimentos e reflexão das práticas pedagógicas.

Compreender que a formação inicial não dá conta de abarcar todas as problemáticas que se manifestam nos muros da escola havendo a necessidade de formação e troca entre os agentes escolares é muito importante e necessário para estimular contextos mais igualitários no que diz respeito aos direitos e mais respeitoso com cada indivíduo na manifestação de suas singularidades.

4.1.1 Faixa econômica que situa a família que cresceu:

	Faixa econômica	Configuração familiar	Profissão avós maternos e paternos	Nível instrução avós maternos e paternos	Profissão dos pais	Nível de instrução dos pais
1	Média	Pai e Mãe	Agricultores e pecuaristas.	Avô paterno: Analfabeto Avó paterno: Analfabeta Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: Professora Pai: Agricultor/Pecuarista	Mãe: Ensino Médio Técnico Pai: Ensino Fundamental
2	Renda Baixa	Pai e Mãe	Agricultores	Avô paterno: Analfabeto	Agricultores	Mãe: Ensino

				Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Analfabeto Avó materna: Fundamental		Fundamental Pai: Analfabeto
3	Baixa	Somente mãe	Avós maternos: taxista e trabalhadora do lar.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: Recepcionista Pai: Comerciante	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
4	Baixa	Mãe e padrasto	Ambos trabalhavam em zonas rurais	Avô paterno: Não sei informar Avó paterno: Não sei informar Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Metalúrgica e doméstica Pai: Não sei informar	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Não sei informar
5	Baixa	Pai e Mãe	Avó materna do lar e o avô maternolavrador. A avó paterna do lar e o avô serviços gerais, no âmbito do campo, como empregado pela prefeitura.	Avô paterno: Analfabeto Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: serviços gerais na empresa privada, depois prestou serviço público como auxiliar de serviços pelo estado. Pai: trabalhou no setor privado, mas, depoisprestou concurso público como guarda noturno pela prefeitura	Mãe: Não sei informar Pai: Ensino Fundamental
6	Média	Pai e Mãe	Avô paterno: serviço braçal... cuidava de um sítio; avô materno: vigilante de um prédio.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterno: Ensino Fundamental Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Merendeira Pai: Mecânico	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
7	Baixa	Pai e Mãe	Agricultores	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Analfabeto Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Do lar Pai: Metalúrgico	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
8	Baixa	Pai e Mãe	Avô materno desconhecido, avô maternadoméstica – avó paterna doméstica, avôpaternoagricultor.	Avô paterno: Analfabeto Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Não sei informar Avó materna: Analfabeta	Mãe: Auxiliar de Cozinha Pai: Mestre de rings e obras industriais	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Analfabeto

9	Baixa	Pai, mãe e irmãos.	Avó materna faxineira de uma biblioteca em uma pequenina cidade do Nordeste Ela não concluiu os estudos fundamentais e aprendeu apenas a escrever o seu nome. Avô materno era um viajante da marinha, mas não lembro a função exata.	Avô paterno: Ensino Médio Avó paterna: Ensino Médio Avô materno: Ensino Médio Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Coordenadora Sesc/Guia de Turismo Pai: Gestor UFSCar	Mãe: Especialização Pai: Especialização
10	Baixa	Pai e Mãe	Avó Materna: Do lar e Avô Paterno: Roça Avó Paterna: do lar, Avô Paterno: Cobrador.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Do lar Pai: Porteiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Médio
11	Baixa	Pai, mãe e avó materna	Avó materna: Doméstica e Avô materno: não conheceu Avô paterno: segurança e Avó paterna: doméstica.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Não sei informar Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Auxiliar Administrativa na prefeitura Pai: Pintor	Mãe: Ensino Médio. Pai: Ensino Médio.
12	Média	Pai e Mãe	Avó materna: do lar e Avô materno: caixa eiro viajante e torneiro mecânico. Avó paterna: do lar e Avô paterno: serviços gerais.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Ensino Médio Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe: Professora de Educação Infantil Pai: Mecânico	Mãe: Graduação Pai: Ensino Médio
13	Média	Pai, mãe, 2 irmãos	Lavrador/lavrador e servente de pedreiro.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Analfabeta Avó materna: Analfabeta	Mãe: Auxiliar de Limpeza/passadeira Pai: Vigilante/Porteiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
14	Baixa	Pai e Mãe	Trabalhadores rurais.	Avô paterno: Analfabeta Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Analfabeta Avó materna: Analfabeta	Mãe: Costureira Pai: Operário	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
15	Baixa	Pai e Mãe	Sitiantes e agricultores.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterno: Não sei informar	Mãe: Tecelã Pai: Comerciante	Mãe: Analfabeta Pai: Ensino Fundamental

				Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar		
16	Baixa	Somentem ãe	Trabalhador rural.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterno: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Do lar Pai: FEPASA construindo linhas de trem	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
17	Baixa	Pai e Mãe	Os avós de trabalhavam no campo como agricultores e as Avós cuidavam dos filhos e auxiliavam na agricultura.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Analfabeta	Mãe: Dona de Casa Pai: Pedreiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Analfabeto
18	Baixa	Somente mãe	Trabalhavam na roça.	Avô paterno: Analfabeto Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: Doméstica Pai: Pedreiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
19	Baixa	Pai e Mãe	Maternos: Do lar e trabalhador Paternos: Do lar e Mecânico	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: Lavadeira Pai: Ferreiro	Mãe: Analfabeta Pai: Analfabeto
20	Baixa	Pai e Mãe	Agricultura e pecuária.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Analfabeta	Agricultura e pecuária	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
21	Baixa	Pai e Mãe	Agricultores	Avô paterno: Não sei informar Avó paterno: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Do lar (faxina esporadicamente). Pai: Pedreiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
22	Baixa	Pai e Mãe	Avós maternos:trabalhadores rurais. Avós paternos: avôserviços gerais em uma escola pública e avó Do lar.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Analfabeto Avó materna: Analfabeta	Mãe: Do lar Pai: Funcionário público	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental

23	Baixa	Pai e Mãe	Maternos: meu avô trabalhava na cpfl, porém faleceu muito jovem (minha mãe era adolescente ainda) e minha avó era do lar. Paternos: meu avô era faxineiro na ufscar e minha avó empregada doméstica sem registro.	Avô paterno: Ensino Fundamental Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Analfabeta	Mãe: Auxiliar de Produção na Faber-Castell Pai: Torneiro Mecânico	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
24	Média	Pai e Mãe	Avós paternos: Avó: dona de casa e avô caminhoneiro Avós maternos: Avó: dona de casa e avô: pequeno agricultor.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Cozinheira Pai: Caminhoneiro	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
25	Baixa	Pai e Mãe	Avós Maternos - pedreiro e dona de casa. Avós Paternos-trabalhadores rurais.	Avô paterno: Analfabeto Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Analfabeta	Mãe: Dona de Casa Pai: Eletricista	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Médio
26	Média	Pai e Mãe	Do lar (Especificou só das avós)	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Cozinheira Pai: Operador de máquinas	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
27	Baixa	Pai e Mãe	Avô paterno: Companhia Paulista (FEPASA) e avó paterna: do lar. Avô materno: Companhia Paulista (FEPASA) e avó materna: do lar.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Não sei informar Avó materna: Não sei informar	Mãe: Do lar Pai: Mecânico industrial	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
28	Baixa	Somente mãe	Avós maternos: caminhoneiro e dona de casa. Avós paternos: mecânico e dona de casa.	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Não sei informar Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Analfabeta	Mãe: Dona de Casa Pai: Mecânico	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental
29	Média	Pai e Mãe	Avós maternos: avó costureira e avó corretor de	Avô paterno: Analfabeto	Mãe: Comerciante Pai: Industrial	Mãe: Ensino Médio

			imóveis. Paternos: comerciantes.	Avó paterna: Ensino Fundamental Avô materno: Ensino Fundamental Avó materna: Ensino Fundamental		Pai: Ensino Médio
30	Média	Pai, mãe e irmãos	Trabalhadores rurais	Avô paterno: Não sei informar Avó paterna: Analfabeta Avô materno: Analfabeta Avó materna: Ensino Fundamental	Mãe e pai avicultores.	Mãe: Ensino Fundamental Pai: Ensino Fundamental

Considerações

A maioria das mulheres nas gerações das avós maternas ou paternas, quando os participantes sabiam informar, executavam trabalho voltado para a esfera doméstica (dona de casa e do lar como apontado pelos participantes) e quando trabalhavam fora era em trabalhos também executados em lares como passadeiras, cozinheiras, faxineiras.

Os avós paternos e maternos, quando informado que trabalhavam cuidando de lavoura/ agricultura, foi apontado que as avós também se ocupavam desta função. Em muitos casos os avôs trabalhavam fora enquanto suas avós se ocupavam pelos cuidados com a casa.

Os participantes quando souberam informar o grau de escolaridade de seus avós informaram a formação que não ultrapassava o Ensino Fundamental. Muitos participantes indicaram que seus avós eram analfabetos.

Na geração de seus pais, muitas das suas manifestações mostram que muitas mães se ocupavam com o trabalho doméstico (Do lar/domésticas), porém é perceptível que as mulheres além de ingressarem no mercado de trabalho em maior número ocupavam-se com trabalhos não inseridos em lares.

Como já problematizado na subseção sobre a história da sexualidade, a divisão sexual do trabalho seguiu sem muitas alterações por um longo período histórico. As mulheres se ocupavam com o trabalho doméstico estando imersas ao contexto privado e servindo de suporte e apoio para o trabalho do homem que se situava na esfera pública sendo posicionado como aquele que provê o sustento familiar.

O nível de formação dos pais aumenta tanto para os pais como para as mães, tendo a maioria Ensino Médio e já ampliando o nível médio de formação.

Segundo Bourdieu (2015, p.47):

Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também o dos ascendentes de um ou outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa).

Para o autor o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa são indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família. A influência no nível de escolarização não está associada apenas à formação dos pais, mas também na geração anterior a dos pais com os avós.

Dessa forma segundo Bourdieu (2015, p.47):

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom-gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

Pode-se refletir que o inverso acontece com os agentes com origem social e econômica humildes. Em famílias nas quais a tendência é uma geração alavancar a outra, a escola entra como instrumento pelo qual serão ensinados conteúdos que não são naturais ao contexto em que estão inseridos. Alguns dos conhecimentos que a escola veicula nem ao longo de todo um processo de escolarização passam a integrar as vivências dos agentes, como é o caso da linguagem que, fortemente marcada, pode revelar o contexto no qual o sujeito teve sua trajetória inicial.

Gatti (2010, p.1363) ao escrever sobre os estudantes de Pedagogia, afirma:

No que se refere à bagagem cultural anterior, a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.

A ação do meio familiar pode ser percebida no êxito escolar quando apesar das dificuldades de cunho econômico e social a família investe na educação como uma forma de se sobressair de uma geração para a outra. Segundo Bourdieu (2015, p.102):

Todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros. Mas o sucesso de seus empreendimentos depende, primeiramente, das chances de conservar ou aumentar seu patrimônio, considerando o volume e a estrutura desse patrimônio e, por consequência, dos instrumentos de produção e reprodução que possui ou controla; e, em segundo lugar, de suas disposições econômicas (no sentido mais amplo), isto é, de sua propensão e aptidão para perceber essas chances.

Segundo o autor esses dois fatores não são independentes e dependem das estratégias de investimento das gerações anteriores, da posição atual que se encontra o agente ou seu grupo e o potencial ao qual ele almeja chegar. A escolarização é assumida como investimento potencial e aliada a outras estratégias como o controle da prole que atuam no sentido de elevar a geração seguinte em termos de capital econômico.

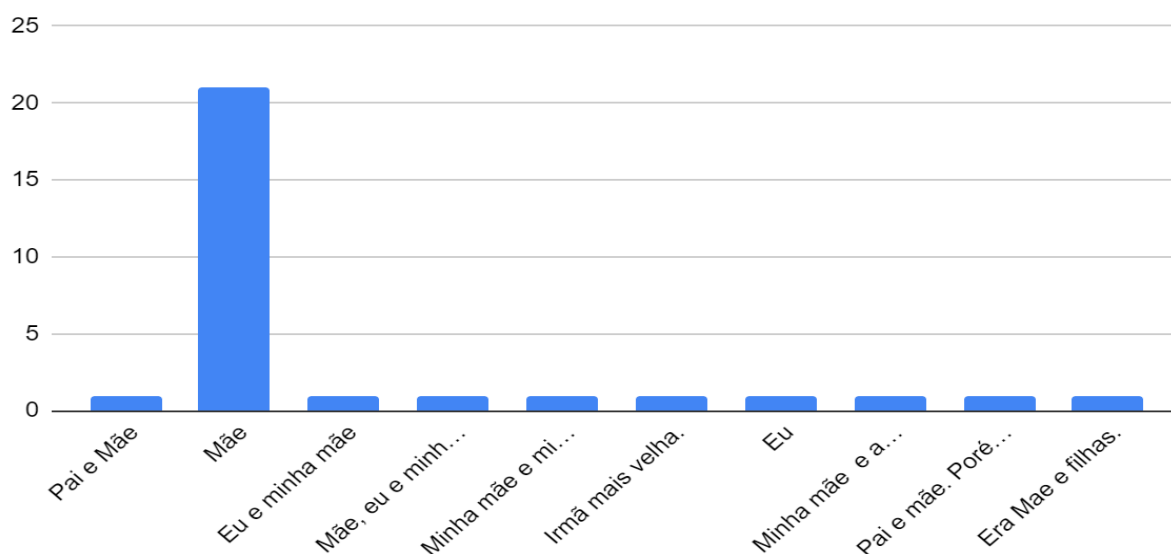
Para Bourdieu (2015, p.115):

Essa evocação das *variantes sistemáticas* do estilo ascético de vida que caracteriza propriamente as classes médias basta para mostrar que as estratégias objetivamente orientadas para a manutenção ou melhora da posição ocupada na estrutura social constituem um sistema que só pode ser apreendido e entendido enquanto tal pelo retorno ao seu princípio gerador e unificador, o *ethos* de classe, por intermédio do qual toda visão do mundo econômico e social, toda a relação com o outro e com o próprio corpo, enfim, tudo o que faz o estilo próprio do grupo afirma-se em cada uma de suas práticas, quer seja a mais natural em aparência, a menos controlada pela consciência, pela razão ou até pela moral. Com efeito, as estratégias de fecundidade dos pequeno-burgueses ascendentes, assim como suas estratégias escolares, só revelam seu sentido e sua função ao serem recolocadas no sistema das estratégias de reprodução características de uma classe que não consegue realizar com sucesso o seu empreendimento de formação de capital senão sob a condição de restringir o seu consumo e concentrar todos os seus recursos em um pequeno número de descendentes, encarregados de prolongar a trajetória de seus ascendentes do grupo.

Vemos que no caso brasileiro há cada vez mais investimento governamental na área educacional e que de forma geral o nível de escolarização da população aumentou, assim como metas e estratégias para identificação dos causadores de evasão e a busca por uma educação de qualidade em que os sujeitos possam aprender na idade certa e quando não possam ingressar ou regressar na educação através da educação de Jovens e Adultos.

Foi perguntado, para além do exposto na tabela acima, quem se ocupava com o trabalho domésticos em suas famílias, estando a informações no gráfico 2 abaixo:

Quem era responsável pelo trabalho doméstico na família?



A divisão do trabalho doméstico foi apontado por quase todas como sendo de obrigação de suas mães, mães e avós, por si mesma e pela mãe com ajuda das filhas mulheres. Mesmo no caso em que as mães trabalhavam fora, o trabalho doméstico era atribuição das mães, sem auxílio ou divisão de tarefas com os pais.

Durante muito tempo naturalizou-se a idéia de que cabia às mulheres os cuidados com as tarefas domésticas e, junto com isso, diversas conformações de gênero que justificavam ser esta uma atribuição feminina. A ideia que prevalecia era a de que as tarefas domésticas eram algo que não cabia aos “homens de verdade” (BOURDIEU, 2014, p. 57).

“A abertura de um segundo mercado para as mulheres (além do mercado matrimonial) dá-lhes a possibilidade de continuarem no casal apenas por motivos amorosos”. (SINGLY, 2010, p. 97). A possibilidade de prover seu sustento gera mais autonomia e a liberdade para romper com relações nas quais não se sentem bem muito embora ainda encontremos muitas situações na atualidade em que mulheres tenham que continuar em relações abusivas e destrutivas por fatores sociais, econômicos e culturais.

Singly (2010) afirma que apesar da inserção das mulheres no mercado de trabalho, em horas o tempo de envolvimento com as tarefas domésticas nos diferentes sexos aponta que a mulher tem um tempo menor para se dedicar ao profissional e também para o lazer. Desde a infância o tempo que os meninos gozam para o lazer é maior do que para as meninas, que já estão numa teia de aprendizados de como cuidar não apenas de si

mas, também, dos outros. Todo um curso de estratégias é desenvolvido para ela ser a mulher que se espera socialmente, com toda docilidade, subserviência, maternagem, etc..

Para o autor, o casamento coloca a mulher em situação de desvantagem se comparado com os homens. Desta forma “O homem continua a ser, mesmo na maioria dos casais como dupla atividade profissional, o principal provedor de rendimentos, o principal responsável pelo estatuto social da família. Isto tem como consequência geral um subinvestimento do homem, dando um significado diferente ao trabalho salariado de um e de outro”. (SINGLY, 2010, p. 126).

Algumas consequências são as limitações para que a mulher entre em pé de igualdade com os homens no mercado de trabalho dependendo da quantidade de filhos que possui, assim como um investimento profissional menor por ter muitas vezes que apoiar a carreira do marido em ascensão.

É perceptível a incompletude na relação entre homens e mulheres, apesar de na contemporaneidade as mulheres utilizarem estratégias para que o homem de alguma forma partilhe das tarefas domésticas e, quando esses o fazem são tidos como ajudantes e não como quem as divide com igualdade.

Segundo Singly (2010, p.132):

Mas, ao mesmo tempo, <<peças regressam à vida a dois, são impelidas a procurar a felicidade na vida amorosa>>. São, então, confrontadas com um espaço visto como privilegiado para as relações entre os sexos. O imaginário amoroso celebra o encontro entre um <<homem>> e uma <<mulher>>. Por um lado, o género é considerado secundário na identidade, mesmo pouco legítimo; por outro, este mesmo género é construído como um dos elementos centrais da pessoa. A diferença entre <<o mau género>> - gerador de desigualdade - e o <<bom género>> - que apoia a identidade pessoal - não é simples. A passagem de um a outro é frequente, não querendo os homens participar em tarefas historicamente associadas ao <<feminino>> e aceitando as mulheres, apesar de tudo, continuar a desempenhá-las em nome desta associação. A fluidez dos papéis sexuais aumentou um pouco, sem atingir um grau elevado de <<liquidez>>, a confusão dos géneros não está em causa.

Segundo Souza e Guedes (2016, p.123):

O relaxamento das fronteiras entre o mundo produtivo (homens) e reprodutivo (mulheres) tem contribuído com a possibilidade de as mulheres participarem do mundo produtivo, mas não reveste o afastamento dos homens do mundo doméstico. Acontece que, através desse fenómeno, o adensamento das mulheres nas fronteiras públicas não é acompanhado de uma revisão dos limites das responsabilidades privadas femininas. Isso significa que a esfera de reprodução da família como educação e demais cuidados continua, em grande medida, a cargo das mulheres.

4.2 Motivação para trabalhar na Educação Infantil

	Motivação para trabalhar na Educação Infantil
1	A minha grande motivação por trabalhar com educação infantil é a oportunidade de desenvolver desde a primeira infância valores, que muitas vezes, enquanto lecionava no ensino fundamental, ficava frustrada com a falta deste.
2	Paixão pela educação.
3	Meu interesse pela criança e a infância e o potencial educativo na primeira infância.
4	O fato de gostar da interação/convivência com seres tão puros e por acreditar que é na educação infantil que são plantadas as sementes base.
5	Foi a possibilidade que o próprio concurso proporcionou através da habilitação em educação infantil. Tendo em vista, que o meu curso de formação, fez parte da última turma, com ingresso em 2006, cujo curso era dividido em dois eixos de formação, ensino fundamental e educação especial, e as disciplinas em sua maioria não contemplava as especificidades de conhecimento da educação infantil.
6	No meu caso não foi nem uma escolha minha... foi mais influência da minha mãe, já que ela trabalha em escola também.
7	Paixão pelo desenvolvimento infantil.
8	Gosto mais de trabalhar com crianças menores.
9	Colaborar para o desenvolvimento de uma fase essencial da vida, incentivar e estimular práticas educacionais ativas que proporcionem o contato com experiências significativas. Sobre tudo o encantamento pelas descobertas diante de um novo mundo.
10	A riqueza de aprendizagens que a primeira infância nos oferece.
11	Sempre me identifiquei com os pequenos, mesmo quando criança, me dava muito bem com as crianças menores.
12	Me sentia curiosa sobre como as crianças aprendem.
13	Quando tomei consciência da relevância social e no desenvolvimento global infantil que o trabalho do professor/ escola participava nesta fase da vida.
14	Melhores condições de trabalho em relação ao Ensino Fundamental estadual, tive que fazer uma escolha e escolhi a Educação Infantil.
15	Gosto muito de trabalhar com crianças pequenas.
16	O amor que sinto em ver o desenvolvimento na primeira infância.
17	A identificação com a profissão.
18	Além de gostar de crianças, a motivação veio da vontade que sempre tive em fazer o bem, contribuir para a formação integral dos pequenos, ensinar, aprender e amar esses que são o futuro do nosso país.
19	Lá em Minas sempre trabalhei com fundamental I e aqui a Educação Infantil foi a primeira oportunidade de concurso que tive. Foi muito bom pois gosto mais do que o fundamental.
20	Gosto de acompanhar o desenvolvimento de crianças nessa fase.
21	Acredito ser o meu perfil. Gosto do trabalho com a infância.

22	Inicialmente, o que me motivou foram as influências de minhas tias maternas, as quais eram professoras e do contexto social no qual eu estava inserida, o qual, implícita e explicitamente me dizia que para a mulher oriunda de família pobre o magistério era a carreira ideal.
23	Amo trabalhar com crianças.
24	Em primeiro lugar, gostar de crianças e depois poder colaborar com desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos.
25	Ganhei uma bolsa para o curso de magistério e me apaixonei.
26	Por gostar de crianças pequenas, pois acredito poder estar contribuindo para o desenvolvimento inicial delas.
27	Meu desejo em ensinar crianças.
28	Quando criança dava aula para as minhas bonecas; minha lousa era a parede do fundo do quintal. Creio que a vocação surgiu desde pequena. Quando fiz a escolha pelo magistério, numa sala com muitos alunos, somente eu ingressei no curso. Na época ouvi muitos comentários sobre a desvalorização da profissão, baixo salário, fazer o curso pra casar logo etc. No entanto, segui em frente e realizei o curso que foi excelente para a minha formação.
29	Desde criança sempre me identifiquei com a Educação. É algo que me completa.
30	Não fiz magistério por escolha, era a opção que eu tive. Iniciei na educação infantil na rede particular, também sem opção e me apaixonei. Hoje não me vejo trabalhando em outra profissão. Já tentei outros segmentos na educação, mas me realizo mesmo em sala de aula. Posso dizer, com toda certeza, que educação infantil, sala de aula e criança me completam. Me sinto “leve” na educação infantil.

Considerações

Alguns participantes (1,3, 4, 9, 13, 18, 24 e 26) apontam que a escolha por lecionar na Educação Infantil está ancorada no reconhecimento de que esta é uma fase muito importante e com potencial para o desenvolvimento infantil, sendo propícia para se trabalhar valores e por reconhecer a relevância social e a importância do desenvolvimento integral nas crianças.

Os participantes (2, 7, 8, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29 e 30) que citam o gostar, amar ou ter paixão pela profissão – universo que permeia a sociedade sobre a escolha da profissão como gosto que acompanhou inclusive a desvalorização do magistério. A ideia de vocação que acompanha um ideal cristão de trabalho por benevolência e não por compromisso profissional e que condiciona a aceitação de uma profissão, apesar de desvalorizada economicamente e socialmente, como algo digno de ser abraçado.

A contribuição da participante 6 que assume “No meu caso não foi nem uma escolha minha... foi mais influência da minha mãe, já que ela trabalha em escola também” e da 22 que citou “Inicialmente, o que me motivou foram as influências de minhas tias maternas, as quais eram professoras e do contexto social no qual eu estava inserida, o

qual, implícita e explicitamente me dizia que para a mulher oriunda de família pobre o magistério era a carreira ideal” é possível trazer a problemática da formação do *habitus* e o quanto as influências familiares se manifestam nas escolhas profissionais, assim como a influência social do meio no qual se está inserido.

O *habitus* é posicionado por Bourdieu (1994, p.15) como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘re-gulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atin-gi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

É possível perceber nos relatos dos professores o quanto suas trajetórias de vida influenciam sua constituição do ser professor e a influência de seus familiares que são professores para que eles seguissem o mesmo caminho. Os diversos campos sociais nos quais esses sujeitos transitaram e transitam se manifestam na forma como se inseriram no contexto pedagógico.

Ortiz (1983, p.19) aponta que

Bourdieu denomina “campo” esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão... Dentro desta perspectiva resolve-se o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado.

Segundo Baldino e Donêncio (2014, p.266):

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu coloca fim à oposição entre indivíduo e sociedade dentro da sociologia estruturalista. O *habitus* refere-se, dessa forma, à capa - cidade de uma determinada estrutura social ser incorporada por agentes por meio de disposições para sentir, agir e pensar.

Os autores situam *habitus* como uma integração dialética entre interioridade e exterioridade, relacionando e articulando indivíduo e sociedade, em um processo constante de construção e transformação.

Baldino e Donêncio (2014, p.268) trazem o conceito de *habitus* professoral:

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acres-centam na prática professoral. Não se trata de negar a importância dos saberes aca-dêmicos aprendidos nas universidades ou nos cursos formadores de professores, mas entender que existem outros espaços de formação tão importantes quanto estes e que, no conjunto, determinam as formas de pensar e de agir dos professores e professoras.

A constituição do ser professor não se limita a prática pedagógica e nem tampouco da sua formação profissional para atuar na educação escolar. O *habitus* professoral se faz presente nas práticas pedagógicas e envolto por todas aprendizagens do que se entende por docência ao longo de suas trajetórias, também como estudantes, que permeiam suas ações pedagógicas.

Baldino e Donêncio (2014, p.269) refletem:

Assim, o professor/ a professora pode formar seu *habitus* no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos advindos não só de sua formação, mas de suas expectativas, de seu viver, de suas experiências e de suas representações. Desse modo, o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua trajetória pessoal e que se entrelaçam com as representações do trabalho docente e das percepções de mundo, constituindo assim o modo de ser professor.

André (2010) afirma que a formação docente coloca-se como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tendo início na experiência escolar e prosseguindo ao longo de toda vida, ela ultrapassa os momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões sobre salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Ortiz (1983) aponta que as categorias de entendimento professoral, utilizam-se de classificações que são socialmente neutras, mas que os professores as utilizam em seus julgamentos sobre os alunos ou no trabalho com os próprios colegas.

Segundo Roldão sobre o ser professor “trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução” (ROLDÃO, 2007, p. 94). O ser professor é situado pela autora como aquele que medeia os conhecimentos corporificados no currículo escolar. Para Roldão (2007, p.102):

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber *ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for sua natureza ou nível.

Com as respostas dos participantes é possível reconhecer algumas concepções sobre a docência, principalmente na Educação Infantil que é posicionada como um espaço onde pode-se fazer a diferença para o futuro já que se o vê como propício para preparar de modo estrutural os esquemas de prontidão para as etapas posteriores da escolaridade.

Segundo a participante 11 “Sempre me identifiquei com os pequenos, mesmo quando criança, me dava muito bem com as crianças menores”. Já o participante 28 afirmou “quando criança dava aula para as minhas bonecas; minha lousa era a parede do

fundo do quintal. Creio que a vocação surgiu desde pequena” e o participante 30 disse “desde criança sempre me identifiquei com a Educação. É algo que me completa” pode-se perceber a indicação de que o *habitus* professoral manifestava-se já na infância nas brincadeiras e que continham marcas do que se considerava e se identificava como professor. Os relatos das professoras demonstram que em suas brincadeiras de faz de conta há uma incorporação de um *habitus* sobre docência.

Para Bourdieu (2015, p.71):

Para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres, é suficiente que a escola, hierofante da Necessidade, consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido a priori atribuídos. A partir desse momento, a divindade social está fora de questão.

A escola opera ideologicamente reforçando o mito da escolha ou dom para seguir uma determinada profissão, quando na verdade ela reforça a separação de quais agentes estão aptos para tipos diferentes de profissão, um certo ajustamento de possibilidades objetivas.

Segundo Bourdieu (2015, p.100):

Nesse caso, a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (BOURDIEU, 2015, p. 100).

4.3 Como enxerga seu contexto de trabalho

	Contexto de trabalho
1	Trabalho em duas visões diferentes. No período da manhã tenho uma turma economicamente e socialmente são bem desenvolvidos e abastados. No período da tarde percebo que a maioria das famílias são social e economicamente precárias.
2	Classe social de renda baixa.
3	Trabalho em uma escola que as famílias tem uma boa renda, e em relação às crianças vejo que elas tem pais que se preocupam e querem uma educação diferenciada para os filhos, no sentido de formação humana. Já meu contexto pessoal percebo que a educação tem altos custos, o que geralmente não permite uma valorização salarial do professor/da professora.
4	O professor de educação infantil não é reconhecido como o profissional importante que é na formação do ser humano. Ainda é visto como cuidador de uma forma geral.
5	Tenho consciência que o campo da educação socialmente a sua valorização é muito pouca. Entretanto, para mim tanto no aspecto da formação, através do vestibular em uma universidade pública, quanto a ocupação no mercado de trabalho, via concurso público, me permitiu ascender socialmente por meio dos estudos e garantiu mobilidade financeira.

6	Trabalho com famílias de classe baixa a média... muitas famílias em situação de risco .. algumas crianças “necessitadas “ de carinho e atenção... o que, na minha opinião, deveriam vir de casa...
7	Precário.
8	Eu acredito q meu trampo tem suma importância para o desenvolvimento da criança, mesmo que a sociedade só vê como um local onde deixar os filhos e não sabem dessa importância, me ajuda muito economicamente mesmo considerando não ser o trabalho mais valorizado como deveria[sic]
9	O contexto de trabalho é extremamente diversificado possui traços que retratam as desigualdades existentes no país, bem como no município, ainda que haja esforço através do trabalho docente e do sistemas, as políticas públicas não atingem integralmente aos que mais necessitam. Observamos esses reflexos sociais diretamente no cotidiano de cada um, das infâncias e a incorporação de experiências sofridas de vida e suas condições pela ausência de inúmeras estruturas.
10	Ainda falta muito para que professores sejam valorizados no Brasil. Professores de creche então quiçá tem valorização, somos tidos como babás e o salário que o Estado nos oferece, bem como as condições de trabalho, fazem com que isso seja muito mais evidente.
11	Eu enxergo a educação infantil muito importante e necessário para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, embora eu não acho que é a função da creche cuidar da criança pra que a mãe possa trabalhar, sabemos que 90% dos alunos que a frequentam, é com essa finalidade.
12	Atualmente estou num Cemei que atende crianças do próprio bairro, mas também atende crianças que residem no assentamento rural -"sem terra". Por isso convivemos com realidades distintas de crianças que possuem vídeo game em casa e outras que nem tv possuem. Observo também que as formas de enxergar a escola são diversas, alguns vêem como espaço de aprendizagem, outros como local para receber alimentação...
13	Socialmente - rico e diversificado (diferentes culturas e realidades); Economicamente - bom, porém nem sempre bem aproveitado.
14	A creche fica na periferia, e atende à crianças muito pobres e oriundas de famílias, em sua maioria formada por mulheres (mãe, avó, tia...)
15	Necessário socialmente e economicamente desvalorizado.
16	Com muitas desigualdades.
17	Infelizmente existe uma crescente desvalorização do professor, e isso se reflete também economicamente.
18	Precário e pobre.
19	Eu vejo que é misto pois temos muitas famílias que aparentam ter uma boa condição econômica e bom nível social mas temos muitas outras que vivem em situação de grande pobreza necessitando de toda assistência possível.
20	Como uma pessoa dedicada a ouvir e entender as necessidades da comunidade em que estou trabalhando. E assim desenvolver as atividades pedagógicas necessárias.

21	Trabalho em uma instituição tranquila, com famílias participativas e respeitosas. Construí uma boa relação com elas e acredito que meu trabalho é por elas reconhecido e valorizado o que me dá bastante satisfação.
22	As famílias possuem configurações variadas, ainda que a configuração tradicional prevaleça (pai/mãe/filhos). Quanto ao nível econômico, prevalecem classe baixa e média baixa.
23	As pessoas esperam mais como assistência. Um local para deixar seus filhos e esperam também que eles sejam alfabetizados.
24	Acredito que meu trabalho pode fazer a diferença na vida destes alunos e colaborar para que prossigam seus estudos, já que educação infantil é responsável pelo desenvolvimento de pré-requisitos importantes para a vida escolar.
25	Meu contexto de trabalho é na periferia, socialmente trabalho diariamente as questões de cidadania, valores éticos respeito pela natureza, pelo espaço físico que vivemos e pelo próximo. E economicamente atendo crianças e pais que vivem em extrema pobreza, por isso, oriento, ajudo e movimento possibilidades de ajudá-los junto a assistência social do município, de igrejas que frequentam e até mesmo organizo arrecadações de mantimentos, roupas, para contemplá-los. Procuro sempre orientá-los em relação ao valor da educação, dos estudos para uma vida de melhores condições.
26	É um contexto de bairro periférico o de a maioria das crianças vivem de ajudas do governo e são muito carentes de afeto.
27	Enxergo um contexto bastante complexo nesta sociedade pautada no consumo desenfreado, onde o valor das coisas muitas vezes estão acima do valor das pessoas. Uma sociedade que valoriza o parecer ter em detrimento do ser.
28	Trabalho na mesma escola desde o ano de 2002. Trata-se de um bairro cujos pais são trabalhadores da indústria, comércio e informais. Houve muitas mudanças sociais e econômicas com o passar de todos esses anos. Há alguns anos atrás recebemos crianças da Instituição Nosso Lar e a clientela mudou bastante. São crianças que ficam o dia inteiro na escola pois a maioria dos pais trabalham. Percebemos que são, na sua maioria, crianças muito carentes, agitadas e com dificuldades de aprendizagem. Nota-se que as famílias passaram a ter maior dificuldade financeira; dificuldade em conseguir um emprego e, conseqüentemente, essa situação interfere na vida de seus filhos que acaba por refletir diretamente na escola causando problemas de comportamento, aprendizagem etc.
29	Trabalho em uma comunidade carente. Muitos não tem o que comer e a única refeição das crianças apenas é na escola. É uma comunidade acolhedora e receptiva.
30	Precário! Tanto social quanto econômico. Temos alunos onde a educação é depositada 100% na escola, alunos que a escola é o meio de alimentação... nossa luta é diária para obter a tão almejada parceria entre família e escola.

Considerações

A maioria expôs que está em contextos precários economicamente e socialmente e que nesses casos as famílias contam com o apoio da escola inclusive para fins de

alimentação o que configura uma problemática difícil para esses professores, por distanciar a escola de sua verdadeira função que seria a educação integral das crianças.

Os que apontaram estar em contextos mais abastados chamaram a atenção de que a desvalorização se faz presente da mesma maneira, parecendo ser uma marca que acompanha a profissão do magistério. Como se a escola na educação infantil fosse assumida como “um mal necessário” pelas famílias, desconsiderando o fato de que as crianças aprendem nesta fase ao estarem na escola.

A participante 6 diz: “trabalho com famílias de classe baixa a média... muitas famílias em situação de risco .. algumas crianças “necessitadas “de carinho e atenção... o que, na minha opinião, deveriam vir de casa...”. Neste relato é possível perceber o descontentamento de que há alunos no contexto de trabalho no qual leciona que, para além das carências sociais e econômicas, necessitam de afeto, pois essa emoção não está presente nas famílias dessas crianças.

A 8 aponta “Eu acredito que meu trampo tem suma importância para o desenvolvimento da criança, mesmo que a sociedade só vê como um local onde deixar os filhos e não saibam dessa importância, me ajuda muito economicamente mesmo considerando não ser o trabalho mais valorizado como deveria [sic]” também sendo possível reconhecer a crítica à instituição escolar como local em que as famílias se utilizam para que possam trabalhar e não educar os seus filhos.

No relato da participante 4 “O professor de educação infantil não é reconhecido como o profissional importante que é na formação do ser humano. Ainda é visto como cuidador de uma forma geral” e na da participante 10 “Ainda falta muito para que professores sejam valorizados no Brasil. Professores de creche então quiçá tem valorização, somos tidos como babás e o salário que o Estado nos oferece, bem como as condições de trabalho, fazem com que isso seja muito mais evidente” diante destas críticas, assim como nos outros relatos citados, reconhecemos o desabafo de professores que ao se depararem com contextos nos quais se sentem desvalorizados pelas condições de não reconhecimento de um trabalho efetivo, se sentem frustrados e desmotivados, seguindo na docência pôr o salário suprir financeiramente suas necessidades materiais ou por acreditarem estar na profissão por “amor” ao que se faz.

A história da educação infantil está entrelaçada pela luta constante de combate à ideia de que a escola, nessa etapa da educação, atende a critérios assistencialistas e não que sua função primordial esteja voltada para a formação integral das crianças. Há por parte de muitas famílias a necessidade de contar com a escola para que possam inserir-se

no mercado de trabalho e em alguns contextos humildes a necessidade de que a escola supra carências alimentares.

A esfera do cuidar e educar como necessários na Educação Infantil, assim como em todo o ensino básico, aparecem posicionados de forma desarticulada no contexto prático escolar, de forma que a esfera do cuidado nesse segmento seja colocado como central.

Sobre a entrada das mulheres no mercado de trabalho, e a construção de escolas de Educação Infantil visando sanar a problemática de que as famílias tenham onde deixar seus filhos Silva e Tavares(2016, p.4) afirmam:

Partindo desse pressuposto começaram a surgir os primeiros jardins de infância que eram frequentados pelos filhos daqueles mais socioeconomicamente favorecidos no qual a educação era totalmente pautada, e também as creches frequentadas pelas crianças socioeconomicamente desfavoráveis e que tinha por objetivo apenas o assistencialismo com base no cuidar, alimentar, higienizar e colocar para dormir, não era pautado na educação. Vale ressaltar que essas instituições não surgiram para atender as necessidades das crianças e sim do mercado de trabalho que necessitava da mão de obra feminina.

Ainda nos dias de hoje podemos perceber os resquícios desta maneira de assumir as escolas de Educação Infantil que a coloca como um apoio às famílias e não reconhece a criança como cidadã e sujeito de direitos em que os esforços envidados são para que se estabeleça uma educação de qualidade.

A participante 11 aponta “Eu enxergo a educação infantil muito importante e necessário para o desenvolvimento da criança em sua totalidade, embora eu não acho que é a função da creche cuidar da criança pra que a mãe possa trabalhar, sabemos que 90% dos alunos que a frequentam, é com essa finalidade”, 23 “As pessoas esperam mais como assistência. Um local para deixar seus filhos e esperam também que eles sejam alfabetizados”, 28 “Trabalho na mesma escola desde o ano de 2002. Trata-se de um bairro cujos pais são trabalhadores da indústria, comércio e informais. Houve muitas mudanças sociais e econômicas com o passar de todos esses anos. Há alguns anos atrás recebemos crianças da Instituição Nosso Lar (ONG que desenvolvia trabalho assistencialista com crianças de creche e pré-escola) e a clientela mudou bastante. São crianças que ficam o dia inteiro na escola pois a maioria dos pais trabalham. Percebemos que são, na sua maioria, crianças muito carentes, agitadas e com dificuldades de aprendizagem. Nota-se que as famílias passaram a ter maior dificuldade financeira; dificuldade em conseguir um emprego e, conseqüentemente, essa situação interfere na vida de seus filhos que acaba por refletir diretamente na escola causando problemas de comportamento, aprendizagem

etc.” e no da participante 30 “Precário! Tanto social quanto econômico. Temos alunos onde a educação é depositada 100% na escola, alunos que a escola é o meio de alimentação... nossa luta é diária para obter a tão almejada parceria entre família e escola”. São relatos que possibilitam reconhecer na visão desses professores o quanto a educação perde com este uso social da escola como um espaço do qual as famílias se utilizam para que possam trabalhar e como isto se reflete no comportamento das crianças.

Segundo Abranowicz (2003, p.15)

Cuidar e educar, assistir ou cuidar, assistir e educar tem sido a dicotomia instaurada no trabalho com crianças pequenas. Esta dicotomia, assistir/cuidar e/ou educar, produzida e cultivada, passou a fazer parte das discussões sobre a importância desses aspectos para o desenvolvimento da criança pequena e, ao mesmo tempo, significar e diferenciar os equipamentos, conforme um ou outro pressuposto. Devemos perguntar que tipo de criança é produzido quando se cuida? E quando se educa? Que linhas, que processos, que caminhos se constroem, que forças se empregam quando se cuida e/ou se educa? A idéia de cuidar sempre esteve mais associada à educação das crianças pobres, pois tal idéia faz parte do ideário construído, sobretudo pelas ciências humanas, que vê os pobres como aqueles a quem tudo falta.

O direito da criança a frequentar creches e pré-escolas valorizando o aspecto educacional, mesmo que realçado nas legislações nas quais se baseiam a Educação Infantil, sendo considerada primeira etapa da educação básica, ainda encontra barreiras que dificultam o reconhecimento do potencial educativo e formativo da criança nesta etapa.

Uma barreira que impede a comunicação e troca entre família e escola pode inviabilizar um trabalho com maior qualidade nas creches e pré-escolas quando se considera que a primeira vê a escola apenas como espaço para deixar os filhos para serem cuidados e a segunda como espaço que pesa no julgamento sobre quem deixa seus filhos na escola neste segmento.

Segundo Silva e Tavares (2016, p.8):

Portanto, faz-se necessário um olhar social voltado para a realidade em que se encontra a educação infantil, uma análise crítica capaz de inovar a presente situação, trazendo condições favoráveis ao atendimento dos menores e conseqüentemente para a manutenção das instituições, sem esquecer-se dos investimentos na formação contínua dos educadores, que não poucas vezes se encontra atrasada frente o grande universo tecnológico que os cercam, universo este tão necessário para as crianças, que anseiam e necessitam deste contato.

Tais autoras refletem sobre a importância da formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, pois em muitos contextos o que é previsto na legislação nem sempre é colocado em prática, assim como a preparação na formação inicial não dá conta de atender a todas as problemáticas encontradas na prática cotidiana.

Docentes carregam consigo as marcas da construção de suas trajetórias e que são permeadas de conceitos sobre escolarização. Ao descreverem seus contextos de trabalho lançam mão de visões que não só amparadas pelo aspecto pedagógico, estão atravessadas pela forma como pensam e vivenciam as relações sociais.

4.4 Identificando a construção do *habitus* familiar nos professores

	Configuração familiar era vista como boa?	Recebiam amigos em casa? Qual o nível de instrução deles?	Convivia com famílias de configurações diferentes? Como ocorriam estas diferenças?
1	Achava acolhedor meu ambiente familiar.	Não recebiam amigos em casa.	Tinha amigas que não tinham uma estrutura familiar pai/mãe, mas isso não atrapalhava nosso convívio, pois isso não era base das minhas amizades.
2	A minha família era classe média baixa, porém nunca nos faltou alimentos. Tínhamos contato com pessoas de fora e parentes com um grau de estudo um pouco mais elevado. Na época ocorria festas de casamento, aniversário e era o momento em que o contato ocorria. Uma vida simples.	Ensino Fundamental. Tínhamos contato com pessoas de fora e parentes com um grau de estudo um pouco mais elevado.	Na época ocorria festas de casamento, aniversário e era o momento em que o contato ocorria. Uma vida simples.
3	Não informou	Não recebiam amigos em casa.	Combinamos com diferentes pessoas, em geral amigos de trabalho da minha mãe. Muitas mães tinham estado civil como a minha, separadas ou solteiras.
4	Boa	Não recebiam amigos em casa.	Convivia com tios e tias e a família do padrasto.(todos no modelo mãe, pai e filhos), apesar de ser diferente para mim, eu nunca senti que a configuração da minha família não fosse boa.
5	Sim. Porque, tanto eu como meu irmão tínhamos suporte afetivo por parte dos nossos pais necessário para o desenvolvimento infantil.	Ensino Fundamental.	Não convivia com familiares de configurações diferentes.
6	Sim... dentro do possível tentaram me dar o básico...	Não recebiam.	Não convivia com familiares de configurações diferentes. Ela nos levava em lugares (restaurantes) que meu pai não tinha condição...
7	Boa	Ensino Fundamental	Não informou.

8	não via como boa a configuração da minha família, meu pai trabalhava em outra cidade, minha mãe nos criou sozinha	Ensino Fundamental	outras famílias que convivíamos seria parentes, que tinham uma configuração parecida. A diferença que os pais estavam mais presentes. Não tínhamos muito contato com outras famílias que tinham mais instrução acadêmica
9	Sim, era boa	Graduação	convivíamos com outras famílias diferentes também, principalmente dos amigos dos meus pais. Nós é quantos crianças adorávamos ter experiências diversificadas e em locais diferentes, sempre foi bom conviver nestas reuniões de "adultos".
10	Configuração de família boa, porém uma educação bastante rígida	Ensino Médio	Confesso que nunca prestei atenção em configurações de famílias diferentes.
11	Posso dizer que a configuração da minha família me deu uma boa estrutura sim, meus pais foram presentes em minha vida, porém mais a minha mãe. O meu pai sempre foi muito machista, e sempre teve aquela visão que ele era o chefe da família deixando assim os afazeres domésticos e a criação dos filhos mais na responsabilidade da minha mãe	Ensino Médio	A maioria das famílias em que convivi, tinham a configuração semelhante a minha, porém com situações econômicas muito melhores.
12	Convivi na configuração familiar com pai e mãe até 13 anos, posteriormente se separaram e minha mãe chefiava a família sozinha com bastante dificuldade. Foi quando comecei a trabalhar também com 13 anos. Então respondendo a pergunta, não vejo a minha configuração familiar como boa, porque haviam muitos conflitos entre meus pais.	Não recebiam	Contudo outras famílias pai e mãe que convivi eram bastante harmoniosas. E a maior parte das famílias com mãe solo que convivi os filhos reclamavam da situação da ausência e/ou não assistência do pai.
13	Sim, sempre a vi como boa.	Não recebiam	Convivia com pessoas da zona rural e frequentava algumas casas de patrões na zona urbana, durante o trabalho deles, com bom poder aquisitivo. Mais mocinha minha mãe nos colocava em cursos (danças, pintura, etc) pra conhecer pessoas e ideias diferentes. Acho essas experiências fundamentais para escolhas que fazemos hoje, porém, tínhamos consciência das diferenças aquisitivas e

			de escolaridade entre as famílias.
14	Mesmo tendo pai e mãe, o fato de ter pai alcoólatra trouxe muitos prejuízos a todos.	Ensino Fundamental	Não, convivia com famílias bem tradicionais.
15	Sim	Ensino Fundamental	Não
16	Sim	Não recebiam	Não convivia
17	Na época sim	Ensino Fundamental	Convivíamos com pessoas com configuração igual e diferente. Muitas vezes causava estranheza outras vezes pareciam como todas as outras famílias.
18	Boa, pelo fato de termos saúde.	Não recebiam	As poucas vezes que convivi com famílias diferentes eram no momento de brincar, nas conversas de roda na rua, calçada.
19	Sim	Ensino Fundamental	Não
20	Sim	Ensino Fundamental	Convivia com pessoas de configurações familiares parecidas.
21	Essa era a configuração que conhecíamos.	Ensino Fundamental	Uma configuração diferente e rara eram os casos de viuvez e um novo casamento. Em geral visto como algo triste para a criança filha da primeira união.
22	Não via como boa dada a falta de respeito e amorosidade com os quais meu pai se dirigia à minha mãe.	Não recebiam amigos	Convivi com algumas famílias de configurações diferentes, as quais eram vítimas de falas preconceituosas por parte do meu pai. (assim que elas se ausentavam).
23	Sim	Ensino Fundamental	Sim, sempre tivemos ao nosso redor pessoas boas. Sempre procuramos conviver e aceitar bem as diferenças.
24	Minha família é pequena e sempre vivemos muito bem.	Ensino Fundamental	Convivia com outras famílias que tinham configurações parecidas com a minha.
25	Sim, somos uma família bastante unida e amorosa, apesar de nunca termos tido uma situação econômica satisfatória, nunca nos faltou o mais importante, o amor e o cuidado com o outro.	Ensino Fundamental	Tínhamos vizinhos com configurações diferentes de família, mãe solo e pai solo. A convivência era de amizade e respaldo.
26	Sim	Ensino Fundamental	Ocorriam por meio de visitas que minha mãe realizava
27	Entendo a configuração da minha família como boa	Não recebiam	Não convivia com famílias com configuração diferente ou talvez possa até ter convivido, mas como fui ensinada sempre com

			muito respeito e a exercê-los em relação aos outros isso pode ter passado de modo sutil sem que pudesse ter me prendido em observar outras configurações
28	Minha infância todavivi na casa da minha avó materna pois meus pais se separaram quando eu era bebê. Meu irmão era apenas um ano e meio mais velho quando eu nasci. Passávamos o dia todo com minha avó pois minha mãe trabalhava o dia inteiro.	Não recebiam	Meus outros primos tinham pai e mãe, portanto, uma configuração de família diferente, que na época era considerada a "família ideal"! A convivência nem sempre era boa, haviam muitas comparações por não morarmos na nossa própria casa; por não termos um pai presente etc. Tínhamos que dividir tudo que era nosso com nossos primos. Como eram muitos primos, a convivência nem sempre era pacífica.
29	Tive uma ótima base familiar	Ensino Médio	Convivia com pessoas de diferentes classes sociais. O convívio sempre foi de muito respeito.
30	Sim	Ensino Fundamental	Me recordo apenas da minha melhor amiga morar com a mãe e padrasto. Os demais amigos eram famílias como a minha.

Considerações

Assim como o impacto das vivências familiares ensinam formas de ser e estar no mundo social formando os *habitus* dos agentes, as relações de proximidade no convívio com outros grupos podem se fazer presente nestas formações.

Segundo Bourdieu (2015, p.75)

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável* de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimentos ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis.

São reunidos agentes de forma aparentemente descompromissadas, mas que na realidade são muito homogêneos de acordo com suas existências, utilizando consciente ou inconscientemente mecanismos necessários para persistência do grupo com

características que a representam. O nível de escolarização atravessado pelos capitais econômicos e culturais perpassa os agrupamentos sociais gerando aproximação daqueles que se encontram em condições similares de existência.

Freitas (2012, p.14) aponta que

Para Bourdieu (como para outros estudiosos da sociologia tradicional), a sociedade é dividida em classes. E dentro destas, o sociólogo francês destaca a importância dos grupos, sendo que cada grupo possui as suas práticas típicas, definidas, características, singulares, diferenciadas, que homogeneizam o grupo, distinguindo-o dos demais – as práticas são presididas pela lógica da distinção.

Ortiz (1983) reflete, que diferente do cálculo das probabilidades no qual a ciência se constrói racionalmente, utilizando regras precisas, há avaliação de cunho subjetivo das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada, intervindo num campo de sabedoria semiformal delimitando lugares possíveis ou não. São princípios de razoabilidade em relação ao que se considera ser possível de ser ou fazer.

Bourdieu (2015, p.76) reforça:

Em outras palavras, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos).

Para Bourdieu (2011, p.25):

A proximidade no espaço social, ao contrário, predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, *seus gostos*) e mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar.

Os grupos se aproximam por terem seus capitais similares, inclusive estas similaridades são colocadas em prática, nem sempre conscientes, nas escolhas matrimoniais. A escolha do cônjuge pode estar acompanhada pela ideologia do romance e atração, mas por trás possuir elementos que permitem que certas aproximações sejam possíveis e outras não.

Segundo Bourdieu (1990, p.95):

E aqui ainda, é preciso superar a oposição do subjetivismo voluntarista e do objetivismo cientista e realista: o espaço social, no qual as distâncias se medem em quantidade de capital, define proximidades e afinidades, afastamentos e incompatibilidades, em suma, probabilidades de pertencer a grupos realmente unificados, famílias, clubes ou classes mobilizadas; mas é na luta das

classificações, luta para impor esta ou aquela maneira de recortar esse espaço, para unificar ou dividir, etc., que se definem as aproximações reais. A classe nunca está nas coisas; ela também é representação e vontade, mas que só tem possibilidade de encarnar-se nas coisas se ela aproximar o que está objetivamente próximo e afastar o que está objetivamente afastado.

4.5 A constituição do capital cultural

	Frequentava bibliotecas?	Frequentava livrarias com os pais? Como era o acesso a livros não didáticos?
1	Sim	Não - Biblioteca/Sebo
2	Não	Não - Através da Escola
3	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Através da Escola
4	Sim	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano) - Na própria casa
5	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Na própria casa
6	Sim	Não - Através da escola
7	Sim	Sim - Na própria casa
8	Sim	Não - Através da escola
9	Sim	Sim - Em casa e na escola.
10	Sim	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano) - Através da escola
11	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Na própria casa
12	Sim	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano) - Através da escola
13	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Gibis nós eram comprados em bancas de revista.
14	Sim	Não - Através da escola
15	Sim	Não - Através da escola
16	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Através da escola
17	Sim	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano) - Através da escola
18	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano)	Não - Através da escola
19	Sim	Não - Através da escola
20	Sim	Não - Através da escola
21	Sim	Não - Através da escola
22	Sim	Não - Na casa dos meus avós maternos.
23	Sim	Não - Através da escola
24	Sim	Não - Através da escola
25	Sim	Não - Através da escola
26	Sim	Não - Através da escola
27	Sim	Sim - Na própria casa
28	Sim	Não - Através da escola
29	Sim	Eventualmente (menos de duas vezes ao ano) - Através da escola
30	Sim	Não - Através da escola

Considerações

A maioria apontou que frequentava bibliotecas e acompanhamos este dado com o de que o acesso a livro não didático para a maioria se dava pela via de acesso escolar. Não ficou clara a associação, mas pode-se supor que a própria escola estimulava a frequência a bibliotecas, mesmo porque a maioria dos participantes já havia relatado vir de contextos econômicos de renda baixa e antes da inserção tecnológica, o que exigia em época de suas escolarizações a imersão em bibliotecas para pesquisas escolares, assim como para o acesso a livros quando não se tinham condições econômicas para comprar.

O relato da maioria sobre a não frequência em livrarias ou frequência eventual, que foi apontada por poucos, demonstra um contexto em que esses professores em suas trajetórias iniciais familiares não possuíam o hábito da compra de livros, mas sim mais uma vez o acesso por vias escolares.

A escola enquanto instituição que visa munir os agentes dos conhecimentos importantes e necessários socialmente tem como uma de suas funções estimular a leitura e nos casos em que o acesso não ocorre no seio das famílias propiciar o acesso pela via escolar.

Segundo Bourdieu (2015, p.68):

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.

Várias são as aprendizagens transmitidas pela família e que contam com estratégias sutis na reprodução de uma geração para outra. O volume de capital familiar serve como base para que outros capitais sejam possibilitados.

Sobre o capital cultural Bourdieu (2015, p.84):

Mas é, sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família – por intermédio, entre outras coisas, do efeito Arrow generalizado e de todas formas de transmissão implícita.

Em relação aos bens culturais:

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. (BOURDIEU, 2015, p. 85).

Quando se pergunta aos participantes se eles tinham o hábito de frequentar livrarias busca-se o panorama de seus capitais culturais, já que ter acesso a livros pela via da compra exige tanto o capital econômico que torna essa condição possível, como a compreensão de que a leitura é importante cabendo o investimento financeiro.

Nogueira (2009) aponta que para Bourdieu o capital cultural se apresenta em três modalidades, sendo eles objetivado, incorporado e institucionalizado. O primeiro relacionado à propriedade dos objetos culturais valorizados (livros e quadros), o segundo como cultura legítima internalizada pelos agentes, como habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e o terceiro como à posse de certificados que atestam certa formação cultural.

Ortiz (1983) aponta que há a ideologia do gosto natural que opõe duas modalidades de competência cultural e a sua utilização: o primeiro sendo o aprendizado total, que ocorre de forma precoce ocorrendo desde a primeira infância no seio da família e o segundo aprendizado tardio que se constrói de forma metódica e acelerada através da ação pedagógica explícita.

Segundo Ortiz (1983, p.80):

Assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação.

Quando o acesso e estímulo à leitura não ocorre no contexto da família percebe-se, como no caso dos dados acima, que a via escolar foi um dos caminhos pelo qual tais agentes tiveram acesso a livros. A escola ao inserir a frequência em bibliotecas atua minimizando o impacto que a não leitura exerce no contexto de vida desses sujeitos.

4.6 Escolarização e o acompanhamento familiar

	Frequentou ensino público?	Família participava da vida escolar?	Fatores que acredita justificar esta conduta?	Quem acompanhava seu rendimento escolar?
1	Sim	Sim	Meus pais sempre foram presente na vida dos filhos.	Pai e mãe
2	Sim	Sim	Minha mãe sempre me apoiou. Ela diferente de meu pai, sabia ler e ajudava estudar para as provas e se interessava pelo meu cotidiano escolar.	Mãe
3	Sim	Sim	Minha mãe me ajudava nas tarefas escolares, participava de reuniões quando não estava trabalhando.	Mãe
4	Sim	Eventualmente	Cultural. Minha mãe não recebeu esse incentivo dos pais dela e reproduziu. A escola sempre foi "a minha" responsabilidade.	Mãe
5	Sim	Sim	Minha mãe sempre nos incentivou para todas as atividades da escola desde as festividades, na realização das tarefas encaminhadas para casa e na participação das reuniões de pais. O meu pai quando estava no primeiro ciclo do ensino fundamental exigia que eu estudasse a tabuada de forma decorada, para depois ir brincar. E posteriormente, era ele que frequentava as reuniões do segundo ciclo do ensino fundamental.	Pai e mãe
6	Sim	Eventualmente	Falta de conhecimento do quanto isso é importante para as crianças.	Mãe
7	Sim	Sim	Acompanhavam todas as tarefas escolares, sempre presentes nas reuniões e atividades culturais promovidas pela escola.	Pai e mãe
8	Sim	Eventualmente	minha mãe sempre procurou estar presente sempre participou quando era solicitada na escola.	Mãe
9	Sim	Eventualmente	Demanda do trabalho.	Mãe
10	Sim	Sim	Sempre acreditaram que a educação me faria ser alguém melhor, que não	Mãe

			chegaria a lugar nenhum sem estudar.	
11	Sim	Sim	Sempre participavam das reuniões de pais, olhavam meus cadernos da escola, e cobrava diariamente responsabilidade nos estudos.	Mãe
12	Sim	Sim	Minha mãe era da área da educação também é muito valorizava e respeitava a escola e os profissionais.	Mãe
13	Sim	Sim	Participava sempre de reuniões e festas; auxiliava nas tarefas; perguntava sobre eu gostar da professora; Acompanhava as notas em prova e chegou a nós pagar serviço de recuperação particular quando percebeu nossas dificuldades. Sempre considerava alguma observação da professora e normalmente atendia prontamente pedidos da escola.	Mãe
14	Sim	Sim	minha mãe nunca faltou às reuniões escolares, acompanhava de perto frequência e nota.	Pai e mãe
15	Sim	Eventualmente	Falta de oportunidade ou disponibilidade.	Mãe
16	Sim	Eventualmente	Antigamente os pais não participavam da vida escolar das crianças.	Irmãos
17	Sim	Eventualmente	Somente quando exigido, reuniões ou se chamados.	Mãe
18	Sim	Eventualmente	Trabalho fora de casa, em período integral da mãe, falta de tempo, cansaço e talvez também por não terem tido esses cuidados na infância/adolescência.	Mãe
19	Sim	Sim	Apesar de serem analfabetos eles se preocupavam em serem presentes.	Tias.
20	Sim	Sim	Eles cobravam notas e comportamento na escola e participavam de reuniões escolares.	Pai e mãe
21	Sim	Sim	Sempre deram grande valor para o estudo. Inclusive nos mudamos para a cidade para facilitar o estudo de minha irmã mais velha.	Mãe

22	Sim	Eventualmente	A crença de que eu não necessitava de supervisão (era boa aluna).	Pai e mãe
23	Sim	Sim	Eles queriam que eu tivesse um futuro melhor que o deles.	Mãe
24	Sim	Sim	Meus pais tinham comprometimento com minha formação	Mãe
25	Sim	Sim	Meus pais sempre me perguntavam o que eu estava aprendendo e participava de todas as reuniões de pais.	Pai e mãe
26	Sim	Sim	Minha mãe participava de reuniões escolares e APM (Associação de Pais e Mestres).	Mãe
27	Sim	Sim	Minhas tarefas escolares era sempre realizada com o acompanhamento da minha mãe, os trabalhos em grupo geralmente nos reuníamos em casa, minha mãe cuidava do uniforme escolar com muito carinho e sempre me arrumava para ir na escola durante a infância, além de participar de todas as reuniões e eventos proporcionados pela escola.	Mãe
28	Sim	Sim	Minha mãe me auxiliava nas tarefas de casa quando chegava do trabalho. Na maioria das vezes eu já havia feito, pois quando chegava já era noite. Outras dúvidas ficava para o fim de semana. Minha mãe sempre quis que estudássemos pois ela não conseguiu completar o ensino fundamental; parou na sexta série para ir trabalhar.	Mãe
29	Sim	Sim	Minha mãe sempre foi muito preocupada com a nossa Educação, inclusive nos ajudava a estudar.	Mãe
30	Sim	Não	Morávamos na zona rural, meus pais não tinham carro, ônibus escolar não transportava família e as reuniões eram todas de manhã, horário que não tinha transporte coletivo.	Mãe

Considerações

Sobre o contexto escolar dos participantes da pesquisa todos apontaram ter estudado toda a escolarização em rede pública de ensino. Se voltarmos em tabela anterior sobre o nível de instrução podemos refletir que no caso do grupo pesquisado não podemos ver uma relação entre nível inicial de seus estudos com o avanço na escolarização seja por ter feito graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

Chamou atenção inclusive que as participantes com mestrado ou doutorado tinham o ascendente com maior escolarização em graduação: participante 3 Doutorado (maior escolarização dos avós em nível fundamental e pai e mãe com nível fundamental), participante 5 com Mestrado (maior escolarização dos avós em nível fundamental e pais com nível fundamental), participante 10 com Mestrado (não soube informara escolarização do avós e dos pais com nível médio), participante 12 com Mestrado (maior escolarização dos avós em nível fundamental e mãe com graduação e pai com ensino médio) e participante 21 com Doutorado (não soube informar a escolarização dos avós e os pais com ensino fundamental). A participante 9 cuja escolarização dos avós assim como a dos pais foi a que mais se destacou para cima (avós com ensino médio em ambos os lados e pais com especialização), não se elevou em escolaridade cursando até a graduação.

Algumas manifestações dos participantes deixam transparecer a importância que a escola tinha no seio de suas famílias e nos relatos falam sobre os pais acompanharem as tarefas, cobrarem disciplina, estarem presentes na escola quando solicitado como em reuniões de escola, festividades, aconselharem sobre a importância de seguir com os estudos. No relato da participante 10 “Sempre acreditaram que a educação me faria ser alguém melhor, que não chegaria a lugar nenhum sem estudar”, na da participante 13 “Participava sempre de reuniões e festas; auxiliava nas tarefas; perguntava sobre eu gostar da professora; Acompanhava as notas em prova e chegou a nós pagar serviço de recuperação particular quando percebeu nossas dificuldades. Sempre considerava alguma observação da professora e normalmente atendia prontamente pedidos da escola”, participante 19 “Apesar de serem analfabetos eles se preocupavam em serem presentes”, participante 21 “Sempre deram grande valor para o estudo. Inclusive nos mudamos para a cidade para facilitar o estudo de minha irmã mais velha”, participante 28 “Minha mãe me auxiliava nas tarefas de casa quando chegava do trabalho. Na maioria das vezes eu já havia feito, pois quando chegava já era noite. Outras dúvidas ficava para o fim de semana.

Minha mãe sempre quis que estudássemos pois ela não conseguiu completar o ensino fundamental”.

Segundo Singly (2010, p.104) a reprodução conta com os componentes escolares, sendo principalmente uma atribuição das mães acompanhar os filhos na escola, essas transformam a casa em anexo escolar “A mobilização da família é possível mesmo quando o grupo é pouco dotado de capital escolar”.

São relatos que nos situam sobre a importância atribuída à escola mesmo diante das dificuldades de ordem social e financeira, pois a escola é assumida como uma ponte para chegar em um lugar melhor. Em um dos casos é possível perceber o investimento de tempo, apesar da dificuldade de se trabalhar fora e cuidar dos filhos, em outro o investimento financeiro pagando professor particular para sanar dificuldade, outro mudar de um local para o outro possibilitando o estudo de um dos filhos e, por último, por se empenhar que os filhos se elevem para além da escolarização básica.

Segundo Carvalho (2000, p.144):

Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (1987). A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicólogas e psicopedagogas, nos casos mais difíceis.

Segundo Nogueira (2009, p.53):

Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, de modo o mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção dos estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, etc.). Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso dos pais professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuem familiaridade com o sistema educacional.

Já nos relatos que apontam a eventual participação dos pais, em suas educações, como no caso da participante 4, a justificativa que ela acredita sustentar tal postura aparece como “Cultural. Minha mãe não recebeu esse incentivo dos pais dela e reproduziu. A escola sempre foi "a minha" responsabilidade”, no da participante 6 apontado como “Falta de conhecimento do quanto isso é importante para as crianças”, no da participante 9 como “Demanda do trabalho”, participante 15 “Falta de oportunidade

ou disponibilidade”, participante 16 “Antigamente os pais não participavam da vida escolar das crianças”, participante 17 “Somente quando exigido, reuniões ou se chamados”, participante 18 “Trabalho fora de casa, em período integral da mãe, falta de tempo, cansaço e talvez também por não terem tido esses cuidados na infância/adolescência” e da participante 22 “A crença de que eu não necessitava de supervisão (era boa aluna)”. No relato da participante 30 que expõe que seus pais não participavam na vida escolar está “Morávamos na zona rural, meus pais não tinham carro, ônibus escolar não transportava família e as reuniões eram todas de manhã, horário que não tinha transporte coletivo”.

Diante dos relatos acima sobre a eventual ou falta de participação dos pais na escola percebemos a reflexão dos próprios participantes a respeito de uma espécie de reprodução de uma geração para a outra, de um certo bloqueio em se fazer presente na vida escolar dos filhos, *habitus* estruturados que foram transmitidos na geração anterior a de seus pais e que foram reproduzidos em suas formações.

Praticamente todas as participantes relataram serem suas mães as responsáveis por acompanhar seus desempenhos escolares, poucas posicionaram o pai como também participante (7 de 30), mas neste caso sendo pai e mãe e não apenas o pai. Ficou claro nos relatos que cabia à mãe acompanhar a tarefa dos filhos mesmo nos casos em que trabalhava fora. Nos relatos em que os participantes apontaram a eventual participação dos pais na vida escolar, ao responderem sobre quem acompanhava as tarefas escolares eles expuseram as limitações que impediam a “mãe” de exercer esta função, mais uma vez reforçando a ideologia de gênero que pesa sobre o feminino, neste caso no que se refere ao acompanhamento da vida escolar dos filhos.

As declarações a respeito do esforço para dar conta das exigências escolares dos filhos, principalmente das mães que trabalhavam fora, mostram o quanto o modelo de família em que as mães se dedicavam aos filhos e ao lar ainda estava presente em suas famílias de origem.

Segundo Carvalho (2000, p.152):

Além de consumir tempo significativo das mães, o dever de casa também afeta e não necessariamente de modo positivo a organização da vida doméstica (por exemplo, introduzindo sessões de dever de casa após o jantar) e a relação mãe-filho/a, freqüentemente criando pressões e conflitos adicionais. O fato mais grave, porém, é que este modelo de família já não é mais predominante. Não é por acaso que vem crescendo a oferta de reforço escolar por professoras particulares, que atendem os estudantes da vizinhança no seu próprio domicílio ou no domicílio do estudante.

A dedicação e empenho das famílias sobre os assuntos relacionados à escola, relatado em alguns casos, demonstra uma visão de escolarização como algo necessário e que valem investimentos de tempo e dinheiro.

Segundo Bourdieu (2015, p.51):

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Bourdieu (2015, p. 52) aponta que há uma espécie de “interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem”, são cálculos realizados intuitivamente sobre derrotas e êxitos mediante a ação no meio.

Para Bourdieu (2015, p.53):

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Devemos pensar sobre este contexto de valorização escolar, que sendo um mecanismo de aspiração por possível ascensão social através da obtenção de títulos, é visto como um possibilitador da entrada no mercado de trabalho.

Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente a escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 2015, p. 54).

Oethos de classe é apontado pelo autor como a atitude com relação ao futuro, fazendo-se presente e impondo-se progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através das experiências de sucesso e de derrotas. Para Bourdieu:

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o

determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2015, p. 55).

Apesar do discurso meritocrático que alimenta a ideia de oportunidades iguais e a elevação de quem se esforça, os agentes são guinados de acordo com as possibilidades de seus contextos materiais. Há profissões que determinados agentes nem entrarão em contato por não fazerem parte de seus repertórios culturais e sociais.

Segundo Nogueira (1990) A escola atua produzindo a reprodução e legitimação das desigualdades sociais; em primeiro lugar pelo fato de garantir que os alunos que dominem os códigos necessários para a decodificação e assimilação da cultura escolar, alcançando o êxito, sejam os pertencentes às classes privilegiadas e em segundo por legitimar de modo indireto, negando e camuflando, os privilégios culturais existentes por alguns agentes ao adentrarem na escola.

Embora muitas famílias invistam tempo e recursos financeiros em seus filhos almejando que eles conquistem níveis de escolaridade superiores aos das gerações anteriores, em algumas situações eles estarão em desvantagem em relação a outros agentes que possuem capitais culturais maiores.

4.7 A concepção de escola veiculada pela ótica familiar

	Como os pais interpretavam a função da escola?
1	Formar para o trabalho e a participante escreveu que ouvia “estuda para ser alguém na vida”.
2	Formar para o trabalho.
3	Formar para o trabalho.
4	Formar para o trabalho e cidadania.
5	Formar para o trabalho.
6	Formar para o trabalho.
7	Formar para o trabalho.
8	Formar para o trabalho.
9	Cidadania.
10	Formar para o trabalho.
11	Formar para o trabalho.
12	Formar para o trabalho e cidadania.
13	Formar para o trabalho.
14	Formar para o trabalho.
15	Formar para o trabalho.
16	Formar para o trabalho.
17	Formar para o trabalho.
18	Formar para o trabalho.
19	Formar para o trabalho e cidadania.
20	Formar para o trabalho.
21	Formar para o trabalho era importante sem dúvida mas existia também um desejo por uma melhora cultural, busca pelo conhecimento. Orgulho pelo estudo e pela conclusão de um curso: o diploma.
22	Formar para o trabalho.

23	Formar para o trabalho.
24	Formar para o trabalho.
25	Formar para o trabalho.
26	Formar para o trabalho.
27	Formar para o trabalho.
28	Formar para o trabalho.
29	Formar para o trabalho.
30	Formar para o trabalho e cidadania. Fazer faculdade e arrumar um bom emprego para não depender de marido! Foi o que sempre ouvi de meu pai.

Considerações

O Plano Nacional de Educação (PNE) em se tratando de diretrizes aponta em seu Art. III “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas formas de discriminação” e no Art. V “a formação para o trabalho e para cidadania e na erradicação de toda forma de discriminação”. Diante do exposto no PNE sobre função social da escola lançou-se a pergunta no questionário sobre como os pais dos participantes viam a escola.

Quase por unanimidade foi apontado a Formação para o trabalho como sendo a visão dos pais dos participantes em relação à função social da escola. Diante deste dado podemos refletir sobre o peso ideológico da instituição escolar como um investimento e estratégia colocada em prática pelas famílias por acreditarem que através da educação é possível conseguir uma posição profissional vantajosa, com nível de empregabilidade alto.

Diogo (2006, p. 87)) aponta “que na origem das desigualdades de investimento na escola se encontram processos ligados às diferenças de condição social, mas independentemente destas, também dinâmicas de mobilização no sucesso e na carreira escolar por parte das famílias”. Muitas famílias almejando que seus filhos coloquem-se bem no mercado de trabalho, empreendem esforços de tempo e dinheiro para que eles conquistem diplomas e sucessivamente se posicionem positivamente no mercado de trabalho.

Tal autor considera que, para além do aproveitamento escolar, há orientação nas trajetórias voltadas para a definição dos destinos escolares e profissionais ganhando um espaço cada vez mais central nas ações e interações empreendidas pelas famílias. Elas buscam, da melhor forma possível, fazer escolhas vantajosas para seus filhos, como escolas com melhores resultados e também as que possam contribuir com a transmissão da cultura que falta no contexto social de origem.

Para Diogo (2006, p.96):

De qualquer modo, os resultados escolares têm vindo a tornar-se cruciais num contexto de concorrência escolar. Assim, as famílias intervêm de modo a condicionar os ditos resultados, não deixando a herança cultural funcionar de forma passiva, ao contrário do que a teoria culturalista e a teoria da ação racional postulam. Quer dizer, o próprio nível de aproveitamento escolar pode resultar de ações e estratégias, envolvendo cálculos, da parte dos pais, no esforço de delimitação do campo de possibilidades futuras enquanto estratégia de perpetuação social. Além disso, de acordo com alguma investigação, a intervenção dos pais no sucesso pode produzir efeitos independentes da origem social. Ora, se assim é, e na decorrência dos enunciados anteriores, pode colocar-se a hipótese de um efeito de mobilização no sucesso. Contudo, a mobilização das famílias não terá como fim último o aproveitamento, mas essencialmente a carreira escolar e o destino sócio-profissional. A existir esta mobilização, significa que independentemente do aproveitamento escolar e da origem social, a dinâmicas familiares explicariam um maior investimento na escolaridade.

A escola neste sentido se desprende de seu aspecto educativo, focando no formativo, de maneira que não se enxerga toda a gama de aprendizagens que se dão para além dos aspectos curriculares formais ou até mesmo que se ancoram nestes para propiciar uma educação crítica e de qualidade que capacite os estudantes para participar equitativamente na sociedade.

4.8 Noção de família

	Significado de família
1	A base de tudo.
2	Alguém que se importa com você.
3	União entre pessoas que compartilham a vida, criam laços de amor e respeito.
4	Lugar seguro onde se cresce e aprende a viver através do amor.
5	Para mim família é tudo. É o suporte afetivo para a existência, independente, de sua configuração.
6	Minha base, meu Porto Seguro
7	Amor, respeito.
8	família e a base.
9	Família é uma instituição social formada por pessoas que se unem em pró de um bem comum, podem ser constituídas por várias pessoas, criam laços afetivos e podem ou não proliferar as gerações seguintes....
10	Base.
11	Família é a base, são as pessoas que cuidam e nos apóiam desde pequenos
12	Entendo família como o primeiro espaço de convivência, de formação e sustentação dos comportamentos e condutas do indivíduo. Particularmente, a mim representa extremo amor, acolhimento, sustentação e desafios de convívio social.
13	União e segurança.
14	pessoas que vivem juntas e que querem (ou não) ter filhos.
15	Apoio, segurança, confiança .
16	Construção de vida. Amor incondicional.
17	Aquela que apóia, protege e orienta.
18	Meu alicerce, meu TUDO.
19	Família é a base de tudo. É onde adquirimos nossos valores morais e sociais.

20	Minha base.
21	Porto seguro
22	Um grupo de pessoas unidas por convivência e parentesco.
23	A base de tudo o que sou hoje.
24	A formação de uma base para a vida toda. Representa o modo como vc vai se relacionar com o mundo, com as outras pessoas.
25	Família eh a base mais importante do ser humano, eh onde aprendemos princípios de valores éticos, de cidadania e respeito. São vidas compartilhadas e acolhidas.
26	Um laço fraternal de sangue onde existe amor e convivências constantes que intensificam o amor ali envolvido
27	É a família que apresentará o "mundo" para o bebê e em parceria com a escola será a responsável pela formação do cidadão
28	Família para mim significa carinho, amor, atenção, proteção, cuidado, aconchego. Não tenho como modelo a família tradicional composta por pai e mãe, talvez pelo fato de não ter vivido essa experiência. Lembro do carinho da minha avó e minha mãe que fizeram o possível para suprir todas as necessidades básicas e psicológicas. Porém, o mundo é cruel tanto no âmbito familiar, como escolar. Passamos por muitas comparações e comentários desagradáveis somente pelo fato de não possuímos uma família nos moldes tradicionais, ou seja, composta por pai e mãe. Cito como exemplo as seguintes falas: _ Ah, coitada! Ela não tem pai!; _ Ela mora com a avó!; _ O pai dela não vem na escola!. Portanto, a família para mim significa proteção e amor, mesmo diante das dificuldades. Muitas das minhas respostas estão no plural pois vejo meu irmão em todas essas passagens da minha vida. Infelizmente, esse processo para ele foi bem mais dificultoso. Talvez pela ausência da figura masculina? Não sei ao certo. Me lembro que ele brigava muito com os coleguinhas na escola e minha mãe, por orientação da diretora, o levava ao psicólogo quando possível.
29	A base de tudo. Meu porto seguro. Minha vida.
30	Pessoas próximas a nós, de convívio diário que nos auxilia, nos ama, nos ensina e nos respeita. Alicerce, essência. Primeiro conceito de certo e errado que temos vem da visão da família. Com o passar do tempo, adquirimos nosso próprio conhecimento, tomamos nossas próprias decisões, porém carregamos muito do que recebemos da nossa família enquanto criança.

Considerações

A análise neste momento busca responder o principal propósito desta pesquisa de Doutorado que é a compreensão da noção de família que os participantes possuem; diante do exposto por eles, sobre a sua concepção de família, vemos quase que por unanimidade uma visão respeitosa e deslocada do padrão tradicional que vigorou por muito tempo, aparecem explicações como afeto, cuidado, parceria entre outros. A família é apontada por eles como aquela que deve proteger e acolher, não sendo fechada em um modelo padrão.

Buscou-se identificar se os professores possuíam aspirações e expectativas ancoradas em um modelo idealizado de família pairando a ideia que esta segue um formato hegemônico. Há muitas vezes por parte dos agentes, mesmo que inconscientemente, uma naturalização da exposição de um único arranjo familiar, sendo ele o patrilinear nucleado.

Segundo Santos (2007, p.2):

Esta relação idealizada pressupõe modelos institucionais também idealizados, cristalizados no imaginário sócio-institucional do ocidente, nos últimos três

séculos. Neste modelo, escola e família cumprem seus papéis sociais e interagem de forma perfeita, numa relação “romântica”, perdida no tempo - que quiçá tenha existido na geração de nossos avós - e num espaço - que não pode ser situado nas médias e grandes cidades do Brasil do século XXI.

Como já problematizado antes, a forma como a sociedade enxerga a família passou por transformações ao longo da história e não sendo fechada em si mesma continua se transformando na atualidade. Pode-se compreender o nascimento do sentimento de família com algumas características como a maior especificidade dos espaços internos nos lares, busca por mais privacidade, o espaço de maior importância que a criança assume dentro dos grupos familiares, etc.

Núcleos familiares sempre existiram, mas um ideal partilhado socialmente e reconhecido foi ganhando força ao longo do século XVI como apontado por Ariès (1981); a iconografia reflete, segundo o autor, toda uma gama de representações simbólicas com detalhes da vida privada, como, por exemplo, os quadros em que famílias partilham refeições unidos à mesa e crianças brincando. Segundo Ariès (1981, p. 141) “a família seria retratada num instantâneo, numa cena viva, num certo momento de sua vida cotidiana. Os homens reunidos em torno da lareira, uma mulher tirando um caldeirão do fogo, uma menina dando de comer ao irmãozinho”.

O sentimento da família que floresce entre os séculos XVI e XVII está aliado ao sentimento da infância e neste processo de ascensão do contexto da infância emerge uma preocupação com a escolarização das mesmas. A escola integra-se à família na construção do futuro adulto com moral e visando o futuro profissional que este irá ter.

O fortalecimento do sentimento de infância, da intimidade familiar e a romantização do amor no casamento fazem com que a família conjugal desponte como referência a ser seguida. Homens e mulheres tem responsabilidades distintas dentro da família, assim como na participação na sociedade.

Somente no século XX, na Europa, as mulheres começam a avançar em escolarização, lançando-se na corrida por diplomas. A industrialização, com a sociedade salarial e o Estado providência, é apontado por Singly (2010) como fenômenos responsáveis por transformações na forma como as famílias se organizam.

Tal autor afirma que o fenômeno da individualidade, em que a família está a serviço de cada um dos membros, avança trazendo novas formas de relacionamentos internos. A expressão pessoal não anula a necessidade da família apoiar-se.

Segundo Singly (2010, p. 26-27) “A unidade atual da vida familiar mantém-se não devido a uma concepção legal nem a um contrato formal, mas sim pela interação entre os

seus membros. É a natureza desta interação que gera o grupo e contribui para criar a personalidade dos indivíduos”.

A família na atualidade passou por diversos fatores que geraram transformações para a dinâmica familiar, como por exemplo a participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho com jornadas de 8 horas, gerando dificuldades para que estas correspondam às expectativas que muitas vezes a escola lança sobre a figura da mãe ideal.

Ariès (1981) aponta que a partir do século XV a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola, não sendo reservada aos clérigos para tornar-se instrumento de iniciação social, atuando na passagem da infância a vida adulta. Segundo Ariès (1981) “A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança”. (ARIÈS, 1981, p. 159).

Tal autor salienta que este sentimento floresceu primeiro nos contextos mais abastados, até avançar chegando em todos os estratos sociais e que tal fenômeno foi possibilitado pela retração da sociabilidade e pelo reforço da intimidade da vida privada. Segundo Ariès (1981, p.195) “A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida”.

Segundo Singly (2010, p. 23) “A família continua atrativa porque se torna compatível com a livre expressão pessoal. ‘Hoje’ a família feliz’ deixou de ser objetivo principal; o que importa é que o indivíduo seja feliz na sua vida privada”. Esta concepção de realização pessoal dentro de um grupo que acolhe é manifesto pela maioria dos participantes.

A família não foi apontada pela maioria como algo seguindo um modelo relacional heteronormativo entre homem e mulher. O que chama muita atenção é também que a maioria posiciona a família como algo essencial, base, segurança, porto seguro, apoio, alicerce etc., deixando claro a importância que este aspecto tem para suas identidades. Há por unanimidade a ideia de que família é porto seguro e lugar de proteção e acolhida.

O relato da número 9 “Família é uma instituição social formada por pessoas que se unem em prol de um bem comum, podem ser constituídas por várias pessoas, criam laços afetivos e podem ou não proliferar as gerações seguintes....” possibilita perceber a noção de família assentada em um ideal contemporâneo de que para ser família precisa ter afeto e não a preocupação continuidade pela hereditariedade.

No relato da participante 27 “É a família que apresentará o "mundo" para o bebê e em parceria com a escola será a responsável pela formação do cidadão” possibilita o reconhecimento da ideia de que família e escola caminham juntas na construção dos sujeitos.

A participante 28 “Família para mim significa carinho, amor, atenção, proteção, cuidado, aconchego. Não tenho como modelo a família tradicional composta por pai e mãe, talvez pelo fato de não ter vivido essa experiência. Lembro do carinho da minha avó e minha mãe que fizeram o possível para suprir todas as necessidades básicas e psicológicas. Porém, o mundo é cruel tanto no âmbito familiar, como escolar. Passamos por muitas comparações e comentários desagradáveis somente pelo fato de não possuímos uma família nos moldes tradicionais, ou seja, composta por pai e mãe. Cito como exemplo as seguintes falas: _ Ah, coitada! Ela não tem pai!; _ Ela mora com a avó!; _ O pai dela não vem na escola!. Portanto, a família para mim significa proteção e amor, mesmo diante das dificuldades. Muitas das minhas respostas estão no plural pois vejo meu irmão em todas essas passagens da minha vida. Infelizmente, esse processo para ele foi bem mais dificultoso. Talvez pela ausência da figura masculina? Não sei ao certo. Me lembro que ele brigava muito com os coleguinhas na escola e minha mãe, por orientação da diretora, o levava ao psicólogo quando possível” é muito interessante, pois relembando sua trajetória pessoal mostrou que ela por fazer parte de uma família com arranjo não tradicional sofreu com julgamentos; ela expõe que acredita o modelo consensual de família possa ter tido um maior impacto negativo para seu irmão, uma vez que a ausência da figura paterna tornava para ele a situação mais difícil.

Neste rico relato podemos perceber o que algumas famílias que não se encontram no modelo valorizado podem enfrentar e o quanto isto pode ser doloroso para a criança em formação. Podemos dessa forma passar para uma reflexão importante e que motivou esta pesquisa que é o reconhecimento por esses agentes de que sendo a família de extrema importância para todos se há, dessa forma, o reconhecimento de que respeitar e trazer para dentro dos muros escolares os diferentes tipos de famílias das quais os estudantes fazem parte seja uma preocupação e realidade.

4. 9 Noções de criança e infância

	Significado de Criança e Infância.
1	Criança é um ser humano e infância período de crescimento.
2	A infância considero viver etapas da meninice rodeada de amigos e brincadeiras. Ser criança é ser respeitada como ser em formação, fase de inocência, fantasia e muitos sonhos.

3	Criança entendo como uma fase da vida humana em que estamos em desenvolvimento inicial. Infância é um conceito construído socialmente, representa um "mundo" diferente do adulto.
4	A criança é um ser puro, e a infância a fase da construção, do aprendizado. Através do ambiente, das vivências, experiências, é que o adulto em construção vai surgindo. E é por isso que é tão importante a educação infantil, pois além da família nós somos o primeiro contato com o mundo, o exemplo. Nosso conhecimento, nossa bagagem pessoal são guias para a formação do novo indivíduo.
5	O conceito criança está relacionado a condição biológica na etapa do desenvolvimento. Agora, infância diz respeito a reconhecer socialmente as peculiaridades da criança e proporcionar os elementos afetivos e materiais necessários.
6	Acho que antigamente a criança era vista como um ser sem importância...e hoje é considerada com identidade social e uma história..então acredito que na escola, houve uma mudança no sentido de acompanhar e levar em consideração essas especificidades ... procurando atender a criança de forma integral...
7	Criança é proteção e desenvolvimento. A infância é a fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. Momento em que a criança começa a ser preparada para a vida.
8	Criança ser em formação, curioso com vontade de aprender, precisa de atenção e orientação, infância é o período de desenvolvimento brincar, ser criança
9	Criança é um ser humano na fase inicial da vida, ser em formação. E infância é a fase/período de desenvolvimento vivida desde o nascimento até primórdios da adolescência.
10	Brincadeiras de rua, muita conversa presencial e muitos sonhos.
11	Criança é um ser humano que está vivendo na fase de infância. Essa fase inicia-se no nascimento e vai até a adolescência. Ela tem características próprias e necessidades específicas de um ser em aprendizado, desenvolvimento e dependência de um adulto para cuidados que a criança ainda não exerce sozinha.
12	Criança é uma pessoa, um ser capaz e de direitos e que por um período de sua vida 0 a 12 anos, será "chamada" assim. Infância acredito que faz referência ao modo com que concebemos, vemos as crianças.
13	Criança: corresponde a um determinado período de vida do indivíduo, uma idade cronológica que vai desde seu nascimento até uma idade y. Infância: As particularidades infantis de serem e agirem no mundo.
14	criança é o ser humano do nascimento à adolescência, infância são as particularidades das fases que a criança vai passando (primeira infância 0 a 3 anos...).
15	Criança é esperança de dias melhores e felicidade e infância alegria e imaginação.
16	Respirar ludicidade, fome incontrolável, espontaneidade a flor da pele e alegria desvairada. Melhor fase da vida.
17	Criança é um ser de direitos em formação, na primeira fase da vida. A infância a melhor fase onde todas as vivências se tornam aprendizagem.
18	Uma das fases mais importante de um ser humano que antes era vista sem muita importância. Na infância que se inicia a mais importante tarefa de formar os cidadãos críticos para a sociedade.
19	Criança é um ser social que está em desenvolvimento e que tem características e necessidades próprias. Infância é uma fase, um período da história de cada um onde é importante que se tenha direitos como brincar, criar, aprender, participar da cultura, da história, enfim, da vida em sociedade.
20	Criança e infância estão relacionados. É a primeira fase de vida, era relacionado a fase das descobertas, do aprender brincando, da construção do caráter. Uma das fases mais importantes.
21	Criança é o sujeito social de determinada idade (QUE VARIA DE ACORDO COM CADA SOCIEDADE) e a infância é a forma de viver esse período da vida.
22	Criança: ser social que, muitas vezes, possui até 12 anos incompletos. Infância: condição social e cultural do ser criança.
23	Estágio de formação do adulto, que aprende muito com atitudes e tudo o que fazemos e falamos guarda para sua vida adulta.
24	A criança é um ser em formação que modifica o mundo a sua volta e também é modificada por ele. Infância é um período de tempo determinado pelo qual passam as crianças e no qual ocorre o desenvolvimento físico e psicológico.
25	Criança é o ser humano ainda pequeno, com pouca idade e a infância é o período de crescimento da criança, de desenvolvimento, aprendizagem, cheio de brincadeiras e descobertas, mas que infelizmente muitas vezes lhe é tirada.

26	Estão interligadas em um processo de desenvolvimento onde ali farão descobertas e interações com o meio em que vivem
27	Criança - ser em desenvolvimento Infância - período fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano, onde tanto o desenvolvimento biológico e as estruturas neuronais estão em evolução.
28	De acordo com o dicionário Aurélio a definição de criança é: "ser humano na fase de infância, que vai do nascimento à puberdade"; Infância: "período do desenvolvimento do ser humano que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice; puerícia". O conceito de criança e infância sofrem mudanças que compreendem as diferentes políticas públicas para a educação da infância. Para responder a essa questão seria necessário enfatizar a evolução histórica dos conceitos de criança e infância que mudaram bastante no decorrer do tempo. Considero a infância como uma etapa da vida da pessoa e a criança como um sujeito histórico, social e cultural.
29	Criança ser social que está desenvolvendo e aprendendo através de estímulos familiares, sociais, escolares, etc. Infância tempo onde a criança está inserida para se desenvolver e crescer.
30	Criança: ser pronto para descobertas e aprendizados/ensinamentos. Infância: período curto, porém, a base para os demais períodos da vida.

Considerações

A compreensão das concepções sobre criança e infância dos participantes é necessária para que se possa analisar o quanto seus conceitos estão presentes em suas práticas escolares. Conforme forem essas concepções, suas práticas podem se apresentar como propícias ao diálogo, participativas ou, então, seguirem uma linha rígida não havendo espaço para dialogar com as crianças.

Segundo Alves (2016, p.269):

As maneiras com as quais a sociedade considera as crianças e com elas se relaciona, assim como a infância, são construções sócio-históricas integradas à organização política, cultural e socioeconômica; portanto, vinculadas à produção e reprodução da vida social. Nesse processo, é necessário considerar a atuação do Estado no provimento das necessidades dos distintos sujeitos sociais, configurada nas políticas públicas, as quais concretizam formas de ação, concepções e significados atribuídos a seus destinatários.

Como já problematizado no referencial teórico, o olhar contemporâneo sobre a criança e a infância foi fruto de construções históricas e sociais que culminaram em orientações pedagógicas que assumem a criança como um ser específico que necessita de cuidados e metodologias também específicas. As marcas identitárias da infância e da criança trouxeram muitas mudanças significativas e positivas, já que o olhar preocupado para com suas especificidades fez com que elas gozassem de maiores cuidados no que diz respeito à higiene e à educação refletindo na redução drástica da mortalidade infantil.

De qualquer forma, é necessária a compreensão de que mesmo havendo muitas mudanças positivas, houve também prejuízos por, entre outros fenômenos, haver uma

espécie de aprisionamento ideológico sobre crianças e infâncias. Há uma certa naturalização e romantização que permeia o imaginário social, instituições, ferramentas de comunicação, legislação etc sobre como crianças e infâncias são ou devam ser e que muitas vezes excluem ou inviabilizam muitas formas pelas quais elas se manifestam.

Outro aspecto negativo em relação à criança e, também, à infância, está no fato de abordá-la como alguém incapaz de crítica e ainda como um ser inocente e completamente apartada da sexualidade. Parte de sua identidade é ignorada em nome de uma preservação que lhe tolhe o direito, inclusive, de saber como se proteger.

É preciso compreender qual imagem de criança os professores participantes possuem a fim de perceber se eles idealizam um tipo de criança com características padrão ou se veem-na de diversas formas dependendo do contexto em que estão inseridas.

Outra problemática relevante é sobre o quanto a concepção que se tem sobre infância e criança influencia as vivências escolares. Quando as famílias e as instituições escolares não concebem as crianças como sujeitos que possuem direito à educação, elas reforçam a ideia de que as escolas, principalmente as de educação infantil, são locais de guarda de seus filhos para que eles possam trabalhar e não um ambiente de estímulo para o desenvolvimento integral deles.

Foi possível identificar, diante das contribuições dos participantes, que há uma ideia muito forte ainda de que as crianças estão em uma fase de construção para o potencial adulto que virão a ser. Caracterizações como criança como ser em formação, fase, formação do novo indivíduo, infância como preparação para a vida, fase para a formação de cidadãos críticos, para a construção de caráter, estágio de formação para a vida adulta, fase de desenvolvimento voltada para o crescimento e desenvolvimento evidenciam o estereótipo social de que a criança é um ser em devir e que a infância atua como preparação para uma fase futura na qual o sujeito alcança sua plenitude.

Os documentos que são referências e diretrizes para o trabalho na Educação Infantil também entregam o ideal que se tem sobre infância e criança. Esses documentos adentram nos muros da escola e muitas vezes reforçam as ideias que os agentes responsáveis pelo ensino já possuem em suas formações identitárias.

Segundo Faria e Palhares (2007, p.9):

[...] á medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à educação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para crianças idealizadas, ele nos afasta da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados. Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um

lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam de creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

O aprofundamento crítico quanto à leitura do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é também apontado por Silva e Tavares (2016) que chamam a atenção para que se pense os objetivos propostos por tal documento diante da realidade, já que este propõe uma infância desejada e rica em estímulos direcionados para crianças idealizadas, abstraindo o contexto real no qual as instituições de educação infantil estão inseridas..

A infância caracterizada nesse documento é bem próxima dos apontamentos dos participantes da pesquisa ao descreverem-na como lugar de inocência, pureza, reinando fantasia, local onde reside esperança e felicidade, ludicidade, espontaneidade, alegrias, brincadeiras, descobertas e aprendizados. Essas descrições evidenciam a ideia que permeia os imaginários da infância com o tempo mágico sendo vivenciada pela criança de forma positiva e feliz.

O único relato que trouxe uma reflexão crítica sobre a infância roubada foi o do sujeito 25 ao dizer que “Criança é o ser humano ainda pequeno, com pouca idade e a infância é o período de crescimento da criança, de desenvolvimento, aprendizagem, cheio de brincadeiras e descobertas, mas que infelizmente muitas vezes lhe eh tirada”. Nesse relato é possível identificar que a participante tem a ideia de que apesar de haver um significado pairando sobre criança e infância, nem todas as crianças conseguem vivê-la da mesma maneira.

Segundo Carvalho e Guizzo (2016, p.193):

Nessa direção torna-se possível afirmar que não basta que as temáticas de gênero e sexualidade constem em pareceres, em orientações, em legislações e/ou ordenamentos normativos; é preciso aproximar escolas, docentes e todos(as) os(as) demais sujeitos que dela participam às contribuições e às teorizações de pesquisadores(as) para que, de fato, haja a aproximação e a interlocução entre o que propõem documentos legais e as práticas pedagógicas postas efetivamente em prática nas instituições educacionais.

Todos os sujeitos trazem consigo, evidentemente, concepções sobre diversos assuntos. Infância, criança, gênero e sexualidade fazem parte significativa delas, e marcadas em seus *habitus* podem influenciar muitas condutas escolares de forma naturalizada. Pensar as crianças desprendida de suas vivências familiares, é negar de certa forma aspectos de sua identidade, negando-lhes o direito de se sentirem incluídas por completo.

Segundo Alves (2016, p.273):

É necessário consolidar a imagem da criança como sujeito ativo, suprimindo a definição baseada em uma suposta natureza infantil, universal, que a considera inocente, desprovida de razão, dependente, incapaz de prover sua sobrevivência e, por isso, inferior; apenas um vir a ser que estaria em preparação para o exercício da cidadania quando se tornar adulto. Torna-se decisiva, também, a defesa de que o papel da instituição de educação infantil é compartilhar a educação das crianças, e não substituir a família.

A criança no contexto da Educação Infantil, quando considerado seu potencial, é assumida com um trabalho de intencionalidade voltado para seu desenvolvimento integral, em ação conjunta com a família. Dessa forma questões que envolvem diversidade não são consideradas conteúdos não adequados para sua idade.

Faz-se necessário romper com a ideia de que as crianças são receptáculos de aprendizados produzidos apenas pelos adultos para a compressão de que elas são atores que participam da construção histórica e cultural.

4.10 Noções de configuração familiar ideal

	Configuração familiar ideal
1	Aquela que respeita as particularidades e o pleno desenvolvimento da criança. A minha configuração familiar de pai/mãe/irmãos, foi ideal para o meu desenvolvimento, pois tinha uma boa estrutura social, mas não significa que todas as famílias com esta formação são assim.
2	É viver rodeado de pessoas que cuidam e amam.
3	Considero ideal uma família que se ame e respeite.
4	Independente da configuração familiar, o ideal é que os responsáveis tenham consciência da importância de criar os filhos com a segurança de que são amados e se façam presentes.
5	Não existe a configuração de uma família ideal. No entanto, o que é importante que existam sujeitos que estejam engajados afetivamente e que nutrem núcleos pautados no respeito entre si.
6	Acredito que não exista modelo ideal... tem o modelo que funciona... No tempo dos meus avós, meu avô era quem saía pra trabalhar e trazia o sustento... decidia Tudo.... Já com meu pai, minha mãe trabalhava tb.... mas meu pai era o homem da casa!!!! Não podia passar nervoso, nada era dividido... hj na minha família Tudo é dividido: tarefas da casa, salário, educação dos filhos... acho que isso funciona... todos fazemos parte do sistema, não existe o mais importante... somos todos parte.... todos trabalhamos igualmente pra tudo funcionar...
7	A ideal é aquela formada por amor e respeito.
8	Que a família esteja presente, que ame e apoie um ao outro, que traga segurança para a criança
9	A configuração ideal é aquela em que as pessoas se sintam bem e acolhidas por seus integrantes.
10	Aquela que faz você sentir-se seguro, como se seu melhor lugar fosse estar ali, independente de configurações impostas socialmente.
11	Seria aquela que ama, protege e assiste a criança, de acordo com suas necessidades e integridade. É a base e estrutura necessária para uma adolescência e uma vida adulta mais segura e equilibrada.
12	Honestamente não vejo nenhuma configuração familiar como ideal! O ideal é que crianças possam ser acolhidas, amadas e efetivamente aprendem sobre amor, respeito e valores. Como eu mesma já mencionei ter vivido e hoje vejo como docente, são diversas as configurações familiares e não necessariamente ter x ou y constituição é fator de harmonia familiar.
13	Não acredito que exista uma composição familiar ideal.
14	A ideal é aquela que tem respeito e harmonia para que os filhos cresçam com tranquilidade e carinho, sem violência, com pai e mãe, ou não.
15	Aquela que haja harmonia no lar, compreensão e amor.

16	Onde existe amor, respeito e cumplicidade.
17	Não existe família ideal. Acredito que famílias prejudiciais são as inconstantes.
18	Onde estivesse presente o AMOR.
19	Pra mim o ideal é a de pai e mãe mas tudo está mudando e eu acho que temos que respeitar as escolhas de cada um.
20	Uma família que consegue administrar o tempo para o trabalho e tempo para se relacionar e cuidar uns dos outros.
21	Com adultos que respeitem e amem a criança pelo qual são responsáveis.
22	Aquela que envolve sentimento de pertencimento, afeto e uma história compartilhada.
23	Pai, mãe e filhos.
24	Acredito que não podemos mais falar em família ideal. A família nuclear que sempre costumamos ver é a configuração mais rara atualmente. O que importa para uma criança é receber amor e ter alguém que seja responsável por ela,garantindo seu desenvolvimento, segurança e equilíbrio emocional, não importando o tipo de família ao qual pertença.
25	Aquela que acolhe que dá suporte e amor.
26	Família ideal é aquela que transmite amor,carinho,moral, caráter e participe da vida da criança efetivamente independente da formação de seus membros seja mãe,pai,tioavô,pais e mães do mesmo sexo,etc...
27	Configuração ideal é onde cada pessoa se sente bem.
28	Atualmente há vários tipos de famílias. Embora as relações parentais, conjugais e de pais e filhos tenham se transformado, ao meu ver, a família continua a ser importante. Não importa a forma que seja constituída, o importante é ser formada por laços de afetividade e de afeto.
29	Aquela baseada em princípios e valores
30	A feliz, independente da configuração.

Considerações

A maioria dos participantes demonstrou uma visão plural sobre família, entendendo família como espaço de respeito às particularidades com pessoas que se cuidam e se amam independente de como se configuram. Alguns apontaram que a família precisa zelar pela segurança, proteção e integridade de todos os membros, gerando acolhimento, principalmente quando na ocorrência de crianças.

Segundo Dessen (2010, p.210):

Como a percepção de família e dos papéis de mãe e pai, sejam eles papéis ideais ou reais, é influenciada pelas alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, isso nos leva não só a questionar o conceito de família, e as ideias de normalidade relacionadas a ela, mas também a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico em que está inserida.

Cumplicidade e amor foram características descritas como fazendo parte de um ideal familiar, associando-se a ideia de que os arranjos são guiados por aliança e afinidade. A participante 22 descreveu “Aquela que envolve sentimento de pertencimento, afeto e uma história compartilhada” possibilitando a compreensão de que as famílias partilham de suas vivências podendo contar uns com os outros.

A participante 13 respondeu que para ela não existe modelo ideal de família. A participante 6 que não acredita em modelo ideal, mas sim modelo que funciona

especificando que no seio da família tem que haver parceria, tendo por parte dos responsáveis o comprometimento com as tarefas da casa, salário, educação dos filhos e que desta forma todos trabalham igualmente pra tudo funcionar.

No relato da 28 ela escreve acreditar que não há família ideal “Atualmente há vários tipos de famílias. Embora as relações parentais, conjugais e de pais e filhos tenham se transformado, ao meu ver, a família continua a ser importante. Não importa a forma que seja constituída, o importante é ser formada por laços de afetividade e de afeto” e contribui com a reflexão de que a família continua sendo importante, mesmo havendo diversas mudanças na sociedade.

Segundo Alanen (2014, p.49)

A perpetuação da família, no entanto, não depende apenas do trabalho institucional constante dos agentes históricos no campo familiar, como a Igreja, o Estado e o sistema educacional. O trabalho prático e simbólico constante a fim de construir e reconstruir a família é necessário, assim como a criação contínua do sentimento de família, ou seja, a base afetiva para a adesão, que é vital para a existência do grupo familiar e de seus interesses.

O foco na afetividade é dos aspectos que marcam o delineamento da família contemporânea e que se afastam das marcas da família com moldes patriarcais que se ancoravam nos parâmetros matrimoniais. A função social familiar é assumida como espaço que deve propiciar ambiente seguro tanto para a convivência quanto para integrar a dignidade de seus membros.

A noção de família que prepondera na sociedade muda conforme o contexto histórico, social e cultural apresentando-se com características próprias em cada contexto. Atualmente temos uma família com contornos muito mais igualitário entre os seus membros, que são fruto também de transformações na forma como os gêneros se relacionam.

Apenas um relato colocou como família ideal aquela que se estrutura com pai, mãe e filhos que foi a 23 transparecendo um ideal ancorado na heteronormatividade.

Diante do exposto pode-se acreditar que, praticamente unânime, o grupo de professores participantes, possui uma concepção de família bastante plural, não se apegando à forma como as relações se estruturam, mas sim que elas tenham união, respeito, cuidado, amor, acolhimento, segurança, proteção etc.

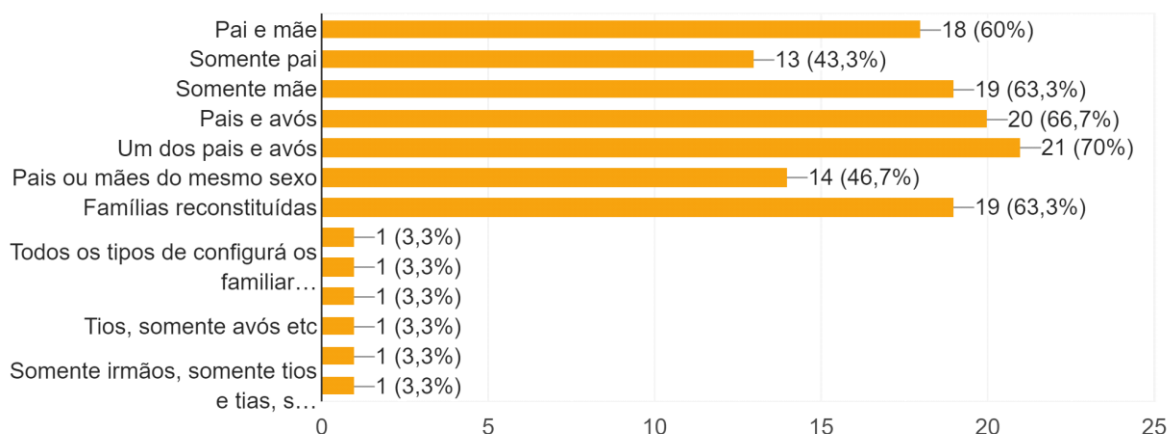
Segundo Nogueira (2005) a família igualitária vai pouco a pouco, substituindo a família hierárquica, pois não se assenta mais estaticamente nas relações de poder. Apesar de não haver um acompanhamento da prática dos professores participantes da pesquisa,

mas sim suas contribuições com respostas no questionário sobre família, é possível perceber que eles se colocam com uma visão voltada para o respeito à diversidade.

4.11 O encontro da escola com diferentes arranjos familiares

Na sua visão, a escola tem recebido que tipo de arranjos familiares?

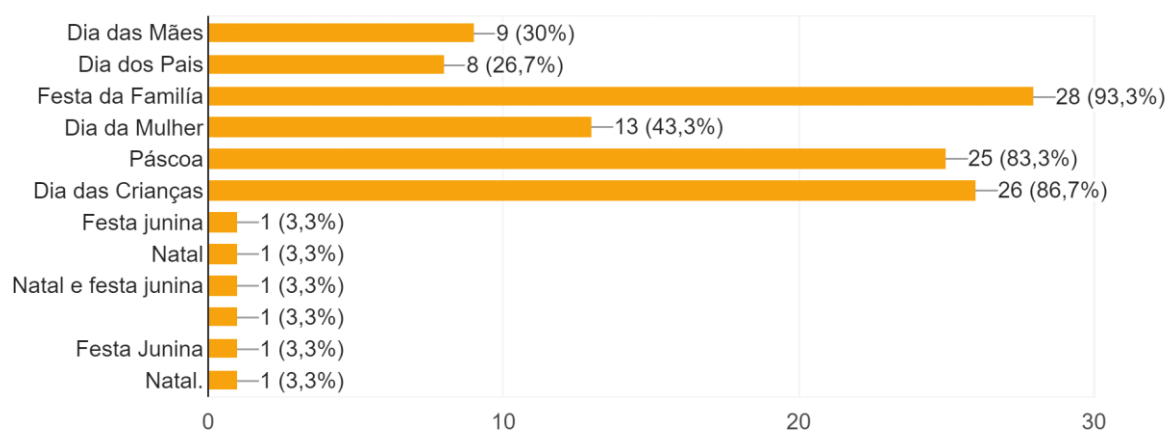
30 respostas



As datas que são mais comemoradas:

Quais datas comemorativas abaixo a escola em que você leciona celebra?

30 respostas



Considerações

Foi apontado pelos participantes que a escola tem recebido uma grande variedade de arranjos familiares, sendo os constituídos por um dos pais ou avós o que mais se

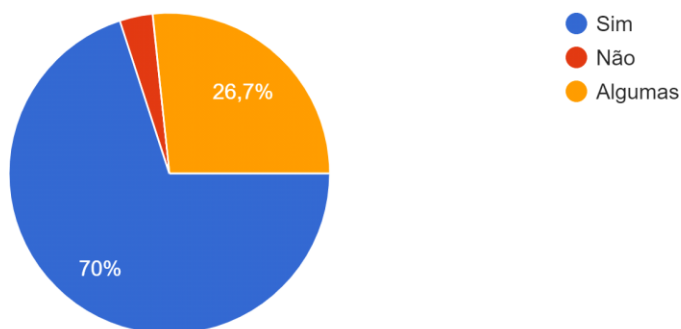
sobressaiu (21 de 30) e depois pais com avós na mesma residência (20 de 30). Famílias reconstituídas e somente mãe (19 de 30) e famílias com pai e mãe (18 de 30).

Algumas datas comemorativas foram indicadas como sendo incorporadas pela escola como dia da mulher, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, natal, páscoa, festa da família etc., sendo a mais registrada a festa da família (28 de 30). Dia das mães foi marcado por 9 e dia dos pais por 8, o que nos leva a considerar que tem ocorrido uma maior sensibilização por parte da equipe escolar, que compreende que a festa das famílias abarca a diversidade de arranjos familiares.

Há trabalhos sendo desenvolvidos com as crianças nas datas comemorativas?

Há trabalhos sendo desenvolvidos com as crianças baseadas nas datas comemorativas assinaladas acima?

30 respostas



Considerações

Sobre haver trabalhos sendo desenvolvidos nas datas comemorativas apontadas pelos professores, 70% relatou que sim e 26,7% que algumas, o que demonstra que além da festividade em si com a presença das famílias na escola, há também extensões na prática curricular que podem permitir pelas vias do currículo a manifestação das concepções dos docentes.

4.12 Reconhecendo os diferentes arranjos familiares na escola

	Você acha que a escola incorpora os diferentes arranjos familiares?	Explique o que acha:
1	A escola está tentando incorporar os arranjos familiares, no entanto, acaba se deparando com barreiras seja por parte de membros da escola, da comunidade ou do poder público.	Os diferentes arranjos familiares acaba sendo um tabu.

2	Hoje tem se discutido muito sobre isso.	E mesmo havendo um grupo mais reservado que ainda defende a comemoração de algumas datas comemorativas que se direciona a específico responsável. A equipe tem percebido que as famílias são diferentes e por isso dedicou-se a investir na comemoração da festa da família que "abraça" todos aqueles que cuidam e convivem com as crianças.
3	No caso da minha escola sim.	Mas é sempre um caminho em construção.
4	Acho que estamos no caminho.	O fato de não comemorar dia das mães ou pais como antigamente, mas sim o dia da família, seja ela como for, é uma mostra da iniciativa da inserção das diferentes configurações familiares
5	Sim	Está havendo uma sensibilização maior por parte das equipes escolares em adequar os discursos de ensino de acordo com as diversas configurações familiares da realidade.
6	Acredito que não	Ainda existe um tabu pra se abordar esse assunto.
7	Sim	Pq os arranjos familiares mudaram muito.
8		A escola tenta respeitar os diferentes arranjos familiares, mas a maioria das vezes não consegue. Um exemplo dia das mães, na escola que trabalho há muitas crianças q nao tem mãe, mas tadinho de quem tem a mãe esta esperando receber uma lembrancinha, dia dos pais, uma mãe discutiu com a professora q fez lembrancinha para o dia dos pais pq a filha não tem contato com o pai
9		Acredito que ampliamos as discussões em torno do tem, embora haja muito preconceito ainda.
10	Não	As datas comemorativas dizem muito sobre isso. Dia dos pais/mãe para quem não tem, gera exclusão, assim como Páscoa, sendo que a escola deve ser laica, com isso a escola muitas vezes gera mais exclusão e sentimento de não pertencimento, do que incorpora essas famílias.
11		Eu acho que é algo que tem se iniciado recentemente, ainda falta muito para ser o ideal. Eu acho que a maioria das escolas (principalmente as privadas) ainda

		incorporam em sua maioria, o modelo tradicional de família (pai, mãe e filhos)
12	Acho que não	De forma geral tem-se a ideia que estão "respeitando"deixando o assunto sem falar sobre ele.
13	De modo geral sim.	
14	a que eu trabalho sim	lá tais arranjos familiares são muito comuns, já foram incorporados sem preconceito.
15		Acredito que estamos lentamente miscigenando mais, sendo menos preconceituosos e mais acolhedores.
16	Alguns	Ainda existe discriminação de pessoas do mesmo sexo.
17	Acho que sim.	Todas as crianças e suas famílias são recebidas de maneira igual e respeitadas em sua individualidade.
18	Sim	mesmo porque a sociedade atual vem se modificando e a escola precisa acompanhar essas mudanças.
19	Sim	O conceito do que vem a ser família está sendo ampliado e a escola tem que se adaptar a todas as mudanças.
20	Sim	no dia da família.
21	Muito pouco.	O arranjo pai e mãe ainda é valorizado e o papel da mãe supervalorizado.
22	Infelizmente não.	Esta recusa se faz presente no currículo oculto da escola: nas comunicações escritas dirigidas às famílias ("senhores pais"); na decoração do ambiente escolar; nos olhares; nos comentários feitos entre parte dos professores.
23	Sim	independente de aceitar ou não a escola precisa incorporar essas diferenças. Elas fazem parte do dia a dia.
24	Penso que isso ainda não aconteça de modo efetivo.	Estamos trabalhando e conversando sobre essas mudanças e a melhor forma de incorporá-las ao nosso trabalho.
25	Sim	A escola respeita os arranjos familiares, desde que seja uma família acolhedora e detentora do cuidado com a criança.
26	Acredito que sim	a escola quer acolher a família representada pela criança independente qual seja
27	Sim	primeiro é importante compreender o que aqui se estabelece como escola. Sabendo-se que ela é formada por pessoas e que cada um carrega consigo, valores, modo próprio de educação, e a base de formação escolar, fatores

		importantes para assimilar o desejo escolar de incorporar os diferentes arranjos familiares, entendendo não ser possível responder de maneira abrangente, o que observo próximo a mim é que sim, as famílias são acolhidas em suas diversas configurações.
28	Não	A relação entre escola e família ainda é fragilizada no que diz respeito ao diálogo e a participação. Os preconceitos instituídos na escola em relação às novas configurações familiares são grande barreira para uma aproximação entre escola e família.
29	Não.	Ainda existe muitos preconceitos
30	Mais ou menos.	Ainda vejo muito preconceito em relação a diversidade nas famílias por mais que o discurso seja "abraçar a todos".

Considerações

As contribuições acima apontam, em maioria, que a escola passa atualmente por transformações positivas no que diz respeito ao reconhecimento dos diferentes arranjos familiares, pontuando que em seus contextos de trabalho a discussão sobre tal questão está presente e que o recebimento de famílias diversas faz com que o olhar escolar seja ampliado de forma a receber os familiares de quaisquer arranjos de forma acolhedora e respeitosa.

Sete participantes apontam que a escola ainda não incorpora os diferentes arranjos familiares e citam que há um tabu na aceitação de algumas formações familiares como no caso da homoafetiva. O reforço do estereótipo de família como sendo a constituída por um homem e uma mulher no arranjo heterossexual é colocado por alguns participantes.

A participante 22 aponta “Esta recusa se faz presente no currículo oculto da escola: nas comunicações escritas dirigidas às famílias (“senhores pais”); na decoração do ambiente escolar; nos olhares; nos comentários feitos entre parte dos professores” e podemos visualizar um universo simbólico que atua reforçando estereótipos e anulando a percepção de diferentes tipos de família.

Dez participantes pontuam que em seus contextos de trabalho tem sido realizado um movimento de transformação, que há ainda alguns impeditivos, mas que as discussões não são abafadas e tratadas como tabu.

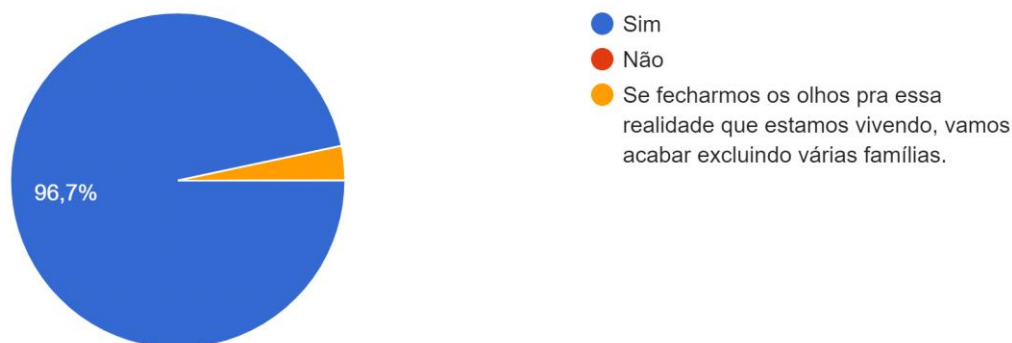
Louro (1997, p.86) aponta:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

4.13 Você acha importante que a escola abarque diferentes tipos de família?

Você acha que é importante que a escola abarque diferentes tipos de família?

30 respostas



Se você quisesse trabalhar incorporando os diferentes tipos de família se sentiria livre para isto? Por que?

	Se sentiria livre para trabalhar incorporando os diferentes tipos de família?	Por que?
1	Sim.	Tem muitas pessoas que se opõem às essas novas estruturas familiares e acaba oprimindo o papel democrático da escola.
2	Sim	Porque mesmo crescendo em um lar com família tradicional, percebo que o conceito de família é mais abrangente. Família é cuidado, respeito e amor.
3	Sim	Os professores têm autonomia e compartilham do sentimento que não há somente um tipo ou estereótipo de família.
4	Sim	Porque elas existem! E nós precisamos disseminar informação e trabalhar o respeito pela diversidade! É nosso trabalho! Começa por nós!
5	Sim	Porque o meu olhar como ser humano e como profissional precisa estar sensível às manifestações da realidade.
6	Sim	Justamente por muitas pessoas ainda não aceitarem... ainda estamos presos a valores antigos ainda estamos engatinhando nesse assunto... embora seja uma realidade muito forte!!!

7	Talvez	Pq ainda existe o preconceito da sociedade, devido a diversidade de pensamentos religiosos entre outros.
8	Talvez	Eu tentaria trabalhar sempre a questão do respeito e diversidade, o fulano tem dois pais q a amam muito, ou duas mães que amam muito, ou a amiguinha só convive com a vovó ou os tios, o contexto familiar mudou muito dos tempos atuais que o mais importante é respeitar a família q cada um tem
9	Não	Porque acredito no afeto e no amor entre os seres. Pensar sobre isso é pensar sobre o amor.
10	Talvez	Talvez esbarraria em burocracias, opiniões divergentes de pais e gestores e talvez retaliação de colegas de trabalho.
11	Talvez	Porque ainda há muita resistência da sociedade em geral em se falar desse assunto nas escolas. Embora ele seja uma realidade, e necessita de uma atenção de nós educadores, ainda há muitas barreiras.
12	Não	Não me sentiria livre. Mas trabalharia. São olhares opressores de nossos próprios pares, das famílias, religiões, etc.
13	Talvez	Sempre trabalho a diversidade, mas a escola tenta evitar alguns pontos como no caso de famílias em que o casal seja homoafetivo por ex. A própria comunidade não gosta.
14	Sim	como disse anteriormente, não causa mais estranheza ou preconceito em ninguém da escola os diferentes tipos de famílias.
15	Talvez	Por mim sim, mas ainda existem certos tabús quanto a isso infelizmente.
16	Talvez	Fui criada de forma tradicional. Onde família era constituída por pai e a mãe, apesar de ter perdido meu pai quando eu era um bebê. Mas a imagem de família que tenho é essa. Respeito as escolhas de famílias de um outro contexto, mas não me sinto confortável em contextualiza-la.
17	Sim	Porque acredito que já fazemos isso e não vejo nenhuma problematica na questão.
18	Sim	Porque acima de tudo, temos que ter em mente que, o que prevalece é o respeito a diversidade.
19	Sim	Conforme já disse, tudo está mudado e eu não posso deixar que o meu modo de pensar interfira no meu trabalho. O bem estar da criança é o mais importante.
20	Sim	Família são as pessoas que se cuidam com carinho e dedicação.
21	Sim	Tenho bagagem para justificar teoricamente todo o trabalho que realizo. Tanto para a direção e supervisão quanto para os pais.
22	Sim	Trabalho a despeito dos preconceitos existentes no seio da comunidade escolar, inclusive por parte de alguns professores, os quais, comumente, fazem 'piadas'sobre famílias homoafetivas, por exemplo.
23	Sim	Precisamos aceitar as pessoas independente de suas escolhas e a escola, principalmente a pública, precisa dar espaço a todos.
24	Sim	Porque a escola não pode fugir da realidade. As crianças vivem isso e precisam se sentir acolhidas e pertencentes a um grupo.
25	Não	Existem muitas famílias e profissionais conservadores. E trabalhar de forma aberta esse tema de diferentes arranjos familiares não seria nada fácil, eu acredito que falta-nos respaldo e tb capacitação de como lhe dar com os conflitos que gerariam. Trabalho em sala de aula os diferentes tipos de famílias ensinando que devemos respeitar o outro e ser respeitado. Que independente do arranjo familiar que o amigo tenha, o importante é estar saudável, acolhido e feliz.
26	Sim	Porque o importante para se obter um ensino de qualidade é muito importante a interação da escola com a família, essa troca pode resultar em experiências muito significativas.

27	Sim	Há um diálogo aberto e tratado com muito respeito em relação as diversas configurações familiares na escola em que trabalho
28	Sim	Considero que a escola em si deve ser um lugar de transformação e superação de preconceito em relação as condições sociais e as novas formas de se constituir a família, pois a criança é o ser que através das leis tem garantia da sua dignidade.
29	Sim	Me sinto acolhedora
30	Sim	Como a diversidade na formação das famílias hoje em dia é grande, só fazer uma pesquisa rápida em sala de aula com as crianças que já temos diferentes tipos de família incorporados numa roda de conversa por exemplo e quanto mais falamos sobre o assunto, mais comum se tornará. E independente da escola como um todo ainda ter receio a determinados assuntos, dentro da minha sala me sinto livre (com responsabilidade) para discutir o tema que achar necessário.

Considerações

Foi problematizado anteriormente sobre o que se espera do trabalho na Educação Infantil (creche e pré-escola) nos documentos que regem este seguimento. Foi feita a reflexão sobre a união entre família e escola e o respeito ao diverso. Sendo assim trago uma contribuição de Bourdieu que nos permite pensar este mecanismo ideológico pela qual a escola atua selecionando o que é trabalhado ou não.

Segundo Bourdieu (2015, p. 59) “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. Embora o autor faça a crítica voltada para as seleções curriculares dos conteúdos assumidos como importantes de serem trabalhos, podemos também pensar sobre os limites que alguns trabalhos possuem no seio da escola.

Pelo fato da pesquisa ter sido realizada no município de São Carlos tem-se um dos documentos próprios da cidade e que também aponta a importância do trabalho voltado para a diversidade. Vemos que tanto em âmbito federal como municipal se tem o respaldo para que seja inserido o trabalho com a diversidade nas práticas docentes.

No Estatuto da Educação de São Carlos no inciso X prever-se: “a igualdade de tratamento, que respeite os direitos humanos, coibindo quaisquer formas de preconceito e segregação em razão de gênero, etnia, raça, cultura, religião, opção política e posição social”.

Pode-se compreender que a equidade é prevista em documentos nacionais e na esfera municipal e que toda forma de preconceito deve ser proibida, porém levanta a problemática de até que ponto algumas temáticas mantêm-se veladas e evitadas, causando

uma falsa ideia de igualdade. Alguns tipos de arranjos familiares ao serem ignorados seguem longe de alcançarem visibilidade e reconhecimento.

Vários fatores como a globalização, transformações tecnológicas, luta por igualdade de gênero e engajamento de grupos considerados minoritários trouxeram um enfraquecimento do modelo patriarcal; por outro lado, encontram-se também grupos que resistem às mudanças alegando que a aceitação de alguns arranjos pode representar o encerramento de valores e até mesmo a destruição da família real, sendo ela assumida como a patriarcal.

Quando refletimos sobre as contribuições nas quais os professores se posicionam abertos a trabalhar os diferentes arranjos familiares, justificando que não encontram um ambiente aberto por parte dos pares para o trabalho incorporando alguns tipos de famílias, como no caso da homoafetiva, há a explicação de que existe ainda tabu e resistência por parte da sociedade que vê a família formada por casais heterossexuais.

Os participantes (1, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 22 e 25) apontam um contexto educacional marcado como opressor, valores morais arraigados, preconceitos, retaliações de quem pensa diferente, resistência a mudanças, não aceitação a família homoafetiva, tabus e conservadorismo o que faz com que eles, apesar de sentirem aptos a trabalhar a diversidade familiar, não o façam por receio com o que possam se deparar.

Em alguns relatos aparece a crítica de que apesar de entenderem que trazer os diferentes arranjos seja importante, por compor o papel democrático da escola, se sentem cerceados por haver segmentos que oprimem tal questão. Em poucos relatos apareceu a questão religiosa como um impedimento, mas mostra-se um dado relevante já que a escola enquanto instituição laica não deveria utilizar tal questão para justificar o não trabalho sobre diversidade.

A 22 relatou que alguns professores fazem chacota de famílias homoafetivas, o que levanta uma questão muito triste que é a ação destes profissionais reforçando estereótipos negativos sobre as famílias que possuem este arranjo, uma violência simbólica que atua reforçando a ideia de que essas famílias não são bem vindas no contexto educacional e na formação identitária das crianças negando que ela reconheça as marcas de sua identidade de forma respeitosa.

No relato da 25 aparece a reflexão de que ela vê o impedimento para que sejam feitos trabalhos com os diferentes arranjos familiares por haver muitos profissionais conservadores, o que torna o campo de trabalho um lugar resistente a tal trabalho. Essa resistência podemos atribuir à formação do *habitus* de tais professores que tendo um

modelo de família construído ao longo de suas trajetórias os acompanha em seus ambientes de trabalho.

Sobre a resistência à aceitação de famílias homoafetivas, Calderón, Lima e Alvez (2009) afirmam que apesar de alguns documentos reconhecerem tais uniões, como no caso da Constituição Federal, ainda há resquícios de um tipo de família assumida como parâmetro como a heterossexual. As variadas formas de organização familiar impactam em diversas instituições sociais trazendo muitos desafios. Embora a sociedade se encontre cada vez mais plural há ainda alguns modelos que não se veem reconhecidos, até mesmo na esfera jurídica.

Segundo Calderón, Lima e Alves (2009, p.64):

A Constituição Federal outorgada em 1988 reconhece a união estável para fins de proteção da família, possuindo o status de família conjugal (união estável é a formada entre um homem e uma mulher, que não apresentem impedimentos dirimentes para se casarem, tendo convivência pública, notória e duradoura – cinco anos de convivência ou, antes disso, com o nascimento de prole comum, com finalidade de formar família), não prevendo, contudo, as uniões entre pessoas do mesmo sexo.

Quando os participantes descrevem que há uma espécie de tabu que delimita quais os limites de alguns trabalhos e projetos na escola, como a inserção de modelos de família que socialmente ainda não são aceitos por completo, os professores trazem um dado relevante que diz respeito a um consenso social que acontecendo sem ser problematizado é reconhecido como peça estruturante nas relações empreendidas na instituição escolar.

Segundo Ortiz (1983, p.24):

A convivência entre os agentes determina o consenso a respeito da situação, ou seja, o que merece ser ou não levado em consideração. O consenso se fundamenta, pois, no desconhecimento, pelos agentes, de que o mundo social é um espaço de conflito, de concorrência entre grupos com interesses distintos. Esse desconhecimento corresponde a uma “crença coletiva” que solda, no interior do campo, agentes que ocupam posições assimétricas de poder; neste sentido, pode-se dizer que as práticas heréticas “reavivam a fé”, pois elas sempre se referem, sem questioná-lo, a este fundamento último do campo, *locus* onde se sedimenta o consenso.

Em alguns relatos é possível perceber o receio de que trabalhar como uma pluralidade de arranjos familiares poderia ocasionar conflitos internos e externos à instituição. É considerado uma temática importante, mas que encontra resistência em muitos segmentos que ainda se baseiam em um modelo familiar com estrutura tradicional heteronormativa.

Ortiz (1983) aponta que os agentes, querendo ou não, sabendo ou não, são produtores ou reprodutores de sentidos. Tais agentes colocam em prática, ações que são

produto de uma espécie de *modus operandi* do qual eles não se fazem produtores pela falta de consciência e sem intenção objetiva.

Os agentes partilhando de engendramentos construídos no seio da sociedade, visualizam certas barreiras, que delimitam muitas vezes as ações possíveis, assuntos liberados e o que é considerado normal entre outros. Segundo Ortiz (1983, p.73):

O habitus é a mediação universalizante que faz com as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas.

Com o relato da participante 16 “Fui criada de forma tradicional. Onde família era constituída por pai e a mãe, apesar de ter perdido meu pai quando eu era um bebê. Mas a imagem de família que tenho é essa. Respeito as escolhas de famílias de um outro contexto, mas não me sinto confortável em contextualiza-la” é possível perceber que ela reconhece que a construção de sua trajetória acaba sendo responsável pela sua noção de família e que devido a isto não se sente confortável de inserir outras organizações.

As contribuições que apontam os motivos pelo qual o trabalho com diferentes arranjos familiares não acontece faz-se em número bem menor que os favoráveis. A 3 aponta que os professores compartilham do sentimento que não só um tipo de família, a 4 de que os diferentes arranjos existem e que é uma das funções da escola trabalhar o respeito a diversidade, a 5 que os profissionais da educação precisam estar sensíveis às manifestações da realidade, a 6 de que é uma problemática forte na escola, a 8 que o contexto familiar mudou na atualidade, a 11 de que tais temáticas são uma realidade.

Assim seguimos com a 18 apontando que deve prevalecer o respeito à diversidade, a 20 que as famílias são pessoas que se cuidam com carinho e dedicação, a 22 que o trabalho envolvendo diversidade é uma realidade, a 24 que a escola precisa acolher as crianças pertencentes a todos os grupos, a 25 aponta que trabalha com os diferentes tipos de família dentro da questão do respeito à diferenças, a 26 que um ensino de qualidade busca a interação entre escola e famílias.

A participante 27 relata que em sua escola já vem sendo feitos trabalhos , a 28 que a escola deve ser um lugar de transformação e superação de preconceitos e a 30 relata que devido ao contexto diverso das famílias o diálogo deve ser constante porque quanto mais viabiliza-se o reconhecimento e respeito mais comum se tornará e finaliza assumindo que se sente livre para trabalhar com essas e outras questões.

Diante dessa riqueza de contribuições é possível identificar que para tais agentes a escola não é um lugar livre para se trabalhar com todos os aspectos da diversidade e que mesmo quando um professor identifica como importante trabalhar determinadas questões, como os diferentes arranjos familiares, se veem impedidos por não encontrarem um ambiente propício com disposições favoráveis às práticas democráticas. .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições dos professores participantes, compartilhando suas trajetórias pessoais e profissionais, permitiram que conhecêssemos um pouco de seus panoramas de trabalho no que diz respeito à inserção dos diferentes arranjos familiares nas práticas escolares e as noções que eles possuíam sobre família.

A pesquisa partiu da premissa de que a formação do *habitus* dos agentes escolares, responsáveis pela educação escolar, no grupo investigado, possuíam seus conceitos de família ancorados nas construções de suas trajetórias e que esses conceitos podiam não corresponder a uma visão aberta e plural que permite o reconhecimento de diferentes arranjos familiares.

Diante dos dados obtidos das respostas dos participantes foi possível perceber que a maioria possui uma visão plural sobre famílias, apontando que a veem como um contexto onde deve imperar o respeito, o cuidado e a união. Quase que por unanimidade se referiram a família como sendo a base e a estrutura para eles, mostrando o grau de importância que eles entendem ter a família para cada indivíduo.

Apontaram que apesar de um contexto não propício para o trabalho com os diferentes arranjos familiares, eles se encontram, a maioria, abertos a inserir em suas práticas escolares tal temática e que a consideram como importante e necessária. Em alguns dos relatos é possível visualizar estratégias dos professores para incorporar também o respeito aos diferentes tipos de famílias quando refletem que o trabalho com a diversidade em geral é utilizado como pano de fundo para a reflexão com as crianças de que todos necessitam de respeito independente das características que cada um tenha.

Compreendendo a família como conjunto de indivíduos que partilham do mesmo lar e possuem laços de afetividade, e não necessariamente consanguinidade, empreendi esta pesquisa buscando compreender qual era a noção de família que estava presente em um grupo de professores de Educação Infantil, por ter visto, na prática escolar, situações que me intrigavam em relação a essa questão.

No escopo da pesquisa também busquei identificar as concepções sobre criança e infância que os professores possuíam por entender que elas poderiam influenciar na decisão deles de trabalhar ou não com os diferentes arranjos familiares. A maioria descreveu a infância como processo de preparação para o adulto que se tornará um dia e dessa forma cabendo investimento na sua formação para que ela alcance seu potencial.

Suas manifestações sobre criança vieram repletas de idealização sobre uma fase onde impera a fantasia, inocência, criatividade, alegria etc.

Raramente apareceu a crítica sobre haver uma ideologização que romantiza tal fase e que, apesar da esfera legal também mostrar um panorama em que as crianças são protegidas e resguardadas em suas especificidades, há crianças colocadas à parte desse contexto. A infância problematizada sobre as várias formas pelas quais ela se manifesta, diante dos dados, parece não ser uma questão que chama a atenção dos participantes.

Outro aspecto importante tratado nesta pesquisa foi sobre a comemoração das datas comumente lembradas e desatacadas no calendário escolar e como suas escolas atualizavam essas comemorações. A maioria apontou que as datas como dia das mães e dia dos pais foram substituídas pela comemoração da data da família, por haver o reconhecimento de que os arranjos são complexos e que, portanto, nessas datas tradicionais muitas crianças se sentiam excluídas e chateadas. Essa transformação, porém, vem acompanhada de relatos que descrevem ainda haver um tabu da escola por parte da inserção de alguns tipos de famílias como é o caso das constituídas por dois pais ou duas mães.

Vemos na contribuição dos participantes que a maioria se sente apta a trabalhar os diferentes arranjos familiares, mas ao mesmo tempo justificam que, mesmo os considerando importantes, esbarram com a resistência por parte da equipe pedagógica, das famílias mais tradicionais e do poder público. O consentimento de que há assuntos proibidos ou o fato de que não seja necessário falar sobre eles configura uma violência simbólica já que cerceia o direito do outro de ser representado e respeitado em sua especificidade.

A tese de que a formação de seus *habitus* pode influenciar a forma como estes professores trabalham e estar na base de muitas de suas noções foi identificada nas suas contribuições ao responder o questionário. A pesquisa não teve a intenção de tecer críticas sobre as ações ou concepções dos participantes, mas sim contribuir com reflexões sobre como as trajetórias dos agentes os acompanham em seus contextos profissionais influenciando o seu trabalho com algumas problemáticas como a inserção de diferentes arranjos familiares.

Encontrar no relato da maioria dos professores que eles veem a família de forma plural e que se sentem aptos a trabalhar com tais questões, apesar de perceberem o contexto não propício para isto, sinaliza que a sociedade se encontra em processo de transformação.

Como aponta Gomes (2006), a escola pode ser considerada uma instituição propícia para gerar mudanças, inclusive no que diz respeito às manifestações de gênero. As creches e pré-escolas podem ser um contexto onde o investimento em *habitus* primários voltados para equidade seja estimulado e propagado na busca por uma sociedade mais justa.

Segundo Setton (2002, p.65):

[...],as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Enfim, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história.

Entendendo que a escola é atravessada pela diversidade e que, assumindo e cumprindo seu papel, ela se torna o locus possível para reforçar relações mais respeitadas e igualitárias. Enfrentando problemáticas como as de gênero, sexualidade e família, aceitando e valorizando a diversidade cultural, ela pode propiciar processos interativos baseados em mais respeito entre os sujeitos oriundos de organizações familiares diversas.

O universo das práticas escolares, no que diz respeito a gênero e sexualidade, estão presentes nas estruturas de formação pessoal e profissional que marcam a trajetória de professores; suas construções identitárias foram construídas no meio cultural e social de vivência, gerando uma gama de assimilações tidas como naturais e outra série de rupturas possibilitadas também pelos campos dos quais fizeram parte.

Diante das contribuições dos participantes da pesquisa sobre a noção de família que possuem e a identificação de que seus *habitus* fazem presentes em suas práticas escolares, relacionados a essa temática, fica a reflexão de que as diversas instâncias de socialização configuram um campo híbrido com diversas referências de padrão identitário, como apontado por Setton (2002), constituindo novas estratégias de socialização na modernidade. Dessa forma é possível pensar na construção de um *habitus* em que os agentes estejam alinhados a novas problemáticas sociais, como é o caso da aceitação efetiva das diversas organizações familiares.

Entender que os agentes são socializados por múltiplas esferas, incluindo a mídia, mostra a importância de que o campo escolar não fique à deriva das problemáticas que apontam a necessidade de trazer à tona a questão da diversidade. A escola, ao evitar tratar de assuntos considerados polêmicos, continua reproduzindo um modelo naturalizado de família que exclui quem dele difere.

Torna-se, portanto, necessário que os professores reflitam sobre as suas próprias noções de famílias e entendam que elas podem estar atuando como tabu para o reconhecimento e respeito a modelos distintos. Compreender que o receio de que seus pares possam não aceitar um trabalho que envolvem os diversos formatos de família passa por um consentimento grupal que, não precisando ser verbalizado, delimita o que é possível ou não em um determinado contexto.

6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 1994.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3, set./dez. 2003.
- ALANEN, L. Repensando a infância, com Bourdieu. **Revista NUPEM**, v. 6, n.11, p. 39-55, jul./dez. 2014.
- ALVES, L. B. M. A função social da Família. **Revista Brasileira de Direito de Família**. Porto Alegre, IBDFAM/Síntese, n. 39. dez-jan, 2007.
- ALVES, N. de L. A. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **RBPAE**. V. 32, n. 1, p. 267 – 285, jan./abr. 2016.
- ANDRADE, J. J. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do cuidado para com as crianças. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 18. Brasília, setembro - dezembro de 2018, pp. 265-300.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174 – 181, set/dez. 2010.
- ARAÚJO, E. J.; LARA, G. S.; SOUZA, M. N. O. A importância da participação da família nas ações da escola. *In*: COLARES, M. L. I. S. *et al.* (Org). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- ARIÉS. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25/1, jan./ jun. 2014.
- BELELI, I. Gênero. *In*:MISKOLCI, R. (Org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- BOURDIEU, P. Trabalhos e projetos. *In*: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alicia Auzméndi. São Paulo: Ática. p. 38 – 46. (Coleção grandes cientistas sociais). 1983.
- BOURDIEU, P. Da regra às estratégias. *In*: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. p. 77 – 95. 1990.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Maria Corrêa – 11. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2011.

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 de Abril de 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. (Artigos 5º, 6º; 205 a 214). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de Agosto de 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-> HYPERLINK "<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>"2013-pdf/file. Acesso em 28 de Abril de 2020.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 115 p., 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-> HYPERLINK "<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>"plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 15 de Maio de 2020 e 28 de Agosto de 2020.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> . Acesso em 18 de Maio de 2020.
- CABRAL, J. T. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.
- CALDERÓN, M. M., LIMA, A. I. e ALVES, A. C. de. A escola e os novos arranjos familiares. **Saúde Coletiva**, v. 6, n. 28, 2009. Editorial Bolina São Paulo, Brasil.
- CAMPOS, C, J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v.57, n.5, p.611-614, 2004.

- CARVALHO, M. E. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa: UFPB**, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.
- CARVALHO, M. E. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da Educação Infantil: alguns achados de pesquisa. **ANPED**. 2008.
- CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas Curriculares de Educação Infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr. 2016.
- CASSAL, L. C. B. Novas configurações familiares. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Conselho Federal de Psicologia. 2011.
- CATONNÉ, J. P. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. **O que é a Filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DESSEN, M. A. Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos. **Psicologia: ciência e profissão**. v.30 (núm. esp.), p.202-219, 2010.
- DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413"& HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413"pid=S1413 85572005000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 10 abr. 2020.
- DIOGO, A. M. Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. **Interacções**. n. 2, p. 87 -112. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/206/1/B4%282%29.pdf>. Acesso em: 08 de dezembro de 2021.
- DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio-ago. 2008.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas. Autores Associados, 2007.
- FIGUEIRÓ, M. N. **Educação sexual no dia a dia**. Londrina: Eduel, 2013.
- FINCO, D. Redes feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa do direito das mulheres e das crianças pequenas. *In*: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- FREITAS, C. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, v. I, n. I, 2012.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GARTON, S. **História da Sexualidade: da antiguidade à revolução sexual.** Lisboa: Editorial Estampa. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2010.

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

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE.**v. 1, n. 2., 2010.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Caderno Pagu,** São Paulo, n. 1. 1993.

GOMES, V. L. de O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto Contexto Enferm.** Florianópolis, 2006; 15 (1): 35-42.

GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade / descontinuidade no processo educativo. **Idéias,** n. 16, 84-92. 2009.

GONINI, F. A. C.; RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade e sua contribuição histórica: alguns apontamentos para educadores que trabalham com educação sexual. *In:* JABORENO, M.*etal.*, **Miradas diversas de laeducacion em Iberoamérica.** Bucaramanga, Colômbia: Iris Impresores. 2014.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade a pós-modernidade. **Revista Pensando Famílias,** Porto Alegre, n. 3 ano 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V. Para onde vai a sociologia da educação na França?.**Revista Brasileira de Estudos pedagógicos,** Brasília, v. 67, n. 157, p. 538-551, set/dez. 1986.

JUNIOR, I. B. O.; LIMA, E. S. L.; MAIO, E. R. Família versus escola: a imposição de um padrão heteronormativo, sexista e monocultural. **Doxa Revista Brasileira de Psicologia e Educação.** v. 18. n. 1 e 2. 2014.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARAIA, R. Cultura: **Um conceito Antropológico.** 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editores Ltda.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: RJ, Editora Vozes. 1997.

LUCIFORA, C. A.; MUZZETTI, L. R. Construções de gênero em meio escolar: habitus manifesto nas práticas docentes. **Anais do XIV Encontro Ibero-Americano de Educação**. Araraquara, FCL/UNESP. 2019 (Brazil). Documento eletrônico. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020.

MACEDO, E. A Cultura e a Escola. *In*: MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos. SP: EdUFSCar, 2010.

MACEDO e SILVA. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. *In*: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARTÍNEZ, C. R. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. *In*: MARTÍNEZ, C. R. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16 – 35.

MASSI, L.; MUZZETTI, L. R.; SUFICIER, D. M. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1854-1873, jul-set/2017.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez. Tradução Bedel OrofinoSchaeffe, 1997.

MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar. 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURÃO, J. C. Psicologia, sexualidade, novas configurações familiares e aspectos legais da promoção de direitos. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Conselho Federal de Psicologia. 2012.

MUZZETTI, L. **Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu**. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, v. 16, n. 15, 1999.

NETO, J. As novas caras das famílias. **Revista Retratos do IBGE 2017**. Disponível em: <https://genciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19061-as-novas-caras-das-familias>"noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/19061-as-novas-caras-das-familias. Acesso em: 19 de Abril de 2020.

NOGUEIRA, M. A. **Um arbitrário cultural dominante**. Editora Seguimento: Revista Conhecimento e Saber. 1990.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. Editora Pensadores & Educação. Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORONHA, M. M. S.; PARRON, S. F. A evolução do conceito de família. **Pitágoras**. Disponível em: <http://www.finan.com.br/pitagoras/downloads/numero3/a-evolucao-do-conceito.pdf>. Acesso em: 10 de Abril de 2020.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores associados. 2006.

ORTEGA, Y.; GASSET, J. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). *In*: ARENDT, H.; WEIL, E.; RUSSEL, B.; ORTEGA Y GASSET, J. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa, Relógio D'água, 2000. p. 87-103.

ORTIZ, R. **Bourdieu, Pierre, 1930. Pierre Bourdieu**: sociologia I organizador [da coletânea] Renato Ortiz; tradução de Paula Montero e AlíciaAuzmendi. - São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais; 39).

PACÍFICO, J. M.; COLARES, M. L. I. S. Sala ambiente projeto vivencial: reaproximando teoria e prática no enfrentamento de problemas cotidianos. *In*: COLARES, M. L. I. S e PACÍFICO, J. M. e ESTRELA, G. Q. (orgs.) **Gestão escolar: enfrentando os desafios em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

PEREIRA, M. e BUFFA, E. Trajetórias de exclusão: um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 55, p. 361-375, mar. 2014.

PEREZ, M. C. A. Intervenções pedagógicas no contexto da família, educação infantil e ensino fundamental: possibilidades de aproximação e enfrentamentos. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. 2014, n.1 e 2, v. 18, p. 101-111, 2006.

PRIORE, M. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil. 2011.

RIBEIRO, P. R. M. R. **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (org.) - São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade e da Educação Sexual no Brasil. *In*: FIGUEIRÓ, M. N. D. (org.) **Educação Sexual: Múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: EdUel, 2009. p.129-140.

RIBEIRO, P. R. M.; MONTEIRO, S. A. de S. Dossiê: Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, jul. 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**; v. 2, n. 34. Rio de Janeiro. Jan. Abril, 2007.

SACRISTÁN, G. O que significa o currículo?. In: **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. dos. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. **X Simpósio internacional: processo civilizador**. Campinas/SP – Brasil. 2007.

SÃO CARLOS. **Estatuto da Educação de São Carlos**: Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. Lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, D. R. da; TAVARES, D.M. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, janeiro – junho / 2016.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**.(C. E. Peixoto, Trad.). Rio de Janeiro: Editora FGV. 2010.

SOUZA, L. P.; GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n.87, 2016.

SOUZA, S. T.; GIROTTO, K. M. R. Feminização do magistério e os impactos na vida de professores nos ensinos infantil e fundamental: Pontal Mineiro. v.19, n.41. **Revista Profissão docente**. 2019.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 de Agosto de 2020.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123 – 147, 2006.