

GESTAR E EDUCAR EM FAMÍLIA:

(res)significações que emergem do legado ancestral de mulheres

Diana Léia Alencar da Silva

Doutoranda em Família pela UCSAL, é Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social (FVC), especialista em Educação de Jovens e Adultos (UNEB) e em Educação Especial, além de graduada em Pedagogia (UNEB) e em Letras. Coordenadora na Rede Municipal de Salvador e Docente no CUDPII, é membro Grupo de Pesquisa - Família, (Auto) Biografia e Poética (FABEP)/UCSal e do Grupo de Pesquisa Ser no Tempo (UCSal). Orcid: 0000-0002-2054-5847. E-mail: dianaleia.silva@ucsal.edu.br

Elaine Pereira Rabinovich

Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador. Membro do Instituto de Estudos Avançados (USP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP/UCSal). Orcid: 0000-0002-3048-6609. E-mail: elaine.rabinovich@pro.ucsal.br

Resumo: Este artigo propõe discutir o lugar das gestoras de família na rede protetiva que cuida e garante o movimento das mulheres para a escola, considerando este movimento como um legado de ancestralidade. As reflexões, fundamentadas nos princípios da autoetnografia, se apoiaram em uma revisão de literatura sobre os pressupostos conceituais que definem rede de apoio social e mobilidade educacional. Os resultados apontaram que os caminhos abertos por nossas ancestrais, ao possibilitar o acesso à escola para as filhas, alimentam transições importantes, mas ainda reclamam reexames, principalmente em se tratando da percepção sobre o lugar que nós mulheres ocupamos e do papel que desempenhamos nas famílias.

Palavras-chave: Mulheres; Educação; Famílias; Autoetnografia.

Abstract: This article proposes to discuss the place of family managers in the protective network that takes care of and guarantees the movement of women to school, considering this movement as a legacy of ancestry. The reflections, based on the principles of auto-ethnography, were supported by a literature review on the conceptual assumptions that define the social support network and educational mobility. The results showed that the paths opened by our ancestors, by allowing access to school for their daughters, feed important transitions, but still call for re-examinations, especially when it comes to the perception of the place that we women occupy and the role we play in families.

Keywords: Women; education; Families; Autoethnography.

GESTAR FAMÍLIAS: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

No movimento incessante das mães, avós, tias e vizinhas que chegam à escola para buscar as crianças é possível reviver, não por poucas vezes, a força e a vulnerabilidade que muitas mulheres como nós, nascidas ou acolhidas pelo sertão brasileiro, testemunharam nos corpos de nossas avós. Educadas para plantar, pilar e servir, em um contexto assimétrico que normalizava as variadas sujeições da mulher ao homem através do matrimônio, elas foram ao mesmo tempo, vulneráveis aos ditames de uma sociedade de valores patriarcais e a força ancestral que negou na ação, o feminino como sinônimo de dependência, ao garantir o direito à educação escolar para as suas filhas, em terras brasileiras. Foram, assim, gestoras de famílias, que empregaram os recursos e as redes de apoio disponíveis para traçar uma realidade bem diferente para as mulheres que as sucederam. É o olhar possibilitado para o legado anônimo e despercebido dessas mulheres inclusive nos microcontextos onde foram inseridas, que alimenta este artigo (VAINFAS, 2002).

A compreensão aqui desenhada alude que a gestação da mulher na instância familiar não se relaciona necessariamente aos filhos corporificados por laços sanguíneos ou pelo parto, mas a responsabilidade pelo grupo familiar que a mulher assume. Não sem razão, na filosofia *Iorubá* “quem procria é a fundadora da sociedade humana” (OYĒWÙMÍ, 2016, p. 3).

A *Ìyá* ou *Yèyé* é, por concepção, uma instituição social, um ser “arquetípico do qual todos os humanos derivam” (OYĒWÙMÍ, 2016, p. 7). Como destaca a autora, traduzir tal palavra na língua portuguesa para o vocábulo “mãe” dificilmente captura a totalidade do significado central a ela atribuída em seu contexto de origem. Ainda assim, mergulhar na complexidade que emerge do termo é um caminho possível para desaprender e transpor os pressupostos que, ao inviabilizar e invisibilizar o potencial e o legado ancestral feminino, alimentam a naturalização de múltiplas formas de violências contra as mulheres ainda vigentes aqui no Brasil (ENGEL, 2020; PENSAN, 2022).

Atribuir centralidade nos estudos contemporâneos ao lugar das mulheres nas famílias é importante não somente para reexaminar a *práxis* social feminina, mas também uma contribuição para as investigações que buscam identificar na história os elementos que se relacionam às raízes da discriminação e da violência que hoje vivenciamos, com vista a revertê-los positivamente. Neste caminho o reconhecimento de contextos relativos a determinadas espacialidades e temporalidades, mediante a reconstituição da trajetória de vida de pessoas anônimas, também merece ser privilegiado.

Considerando o exposto se justifica, como aqui pretendido, compreender o papel das gestoras de famílias na rede protetiva que cuida e garante o movimento

das mulheres para a escola, aqui compreendida como lugar de esperança. “E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir” como bem ensinam as gerações de mulheres que nos antecederam (FREIRE, 1992, p. 110-111). Assim sendo, serão certamente visibilizados parte dos avanços que nossas ancestrais possibilitaram, quase sempre anonimamente, para fazer valer os direitos e oportunidades que hoje desfrutamos e que teimamos em fazer avançar.

AS GESTORAS DE FAMÍLIAS

As famílias se inscrevem em processos complexos nos quais os percursos individuais se entrelaçam aos itinerários de cada grupo familiar para elaborar histórias, em constante escrita, que revelam a força desses grupos, como valor essencial à vida em sociedade e como potencializadores da subjetividade dos seus membros. Nesses grupos de variados rostos, fundamentais a cada pessoa, são descortinados percursos diversos, mesmo na contemporaneidade, com realidades multirreferenciadas, em constante mudança, que definem não somente a lógica dos lugares ocupados por seus membros, mas a pertença de cada pessoa ao grupo familiar no qual foi inscrita ou que escolheu se inscrever (PIERRON, 2010).

Nas lógicas instituídas nas famílias, forjadas na pluralização de identidades, em modos múltiplos de convivência e em premissas de vínculos, são identificadas diferentes configurações que traduzem esses grupos como nucleares, monoparentais, homoafetivos ou conjugais, entre outros. Em tais grupos são delegados e naturalizados papéis e lugares, nem sempre reclamados pelos membros que os desempenham, que parecem determinar a diferenciação e o entrelaçamento das relações vigentes nas famílias. Este é o caso da mulher, responsabilizada historicamente pelos cuidados domésticos, ainda que se ocupasse também, não por poucas vezes, em prover financeiramente a sua família (DAVIS, 2016).

No recente quadro da realidade brasileira, os encargos múltiplos atribuídos a nós mulheres ainda se constituem em uma sobrecarga de trabalho considerável, pois mais de 80% do trabalho de cuidados com as famílias é feito por mulheres (IBGE, 2019). Tal panorama parece pouco se alterar para aquelas que também trabalham fora ou que empreendem pequenos negócios no lar. São as mulheres, assim, que gestam as famílias, ainda que a chefia relativa a este lugar seja, não por poucas vezes, invisibilizada.

Sobre o termo “gestora de família” é válido aqui um aparte: em sua etimologia a palavra gestão (lat. *gestio,ōnis*) traduz a ação de administrar, de gerenciar, de gerir. Ainda na origem está associado ao vocábulo latim *gestus* (gesto) e à raiz do verbo *gerere*, para aludir a ideia de fazer ou empreender algo;

é deste último termo que se origina a palavra “gestação” (gerar), parente do Grego *gígnomai* (nascer, gerar) (CUNHA, 2010; HOUAISS, 2009). Esta relação é compreensível ao se considerar que no período da gestação a mulher traz e gesta dentro de si uma vida, que não se encerra no parto.

Ao dar à luz, a mulher não se limita a trazer uma vida para o universo, pois continua a empreender para garantir a subsistência e a existência da pessoa que originou. Talvez não sem razão em culturas como a Iorubá quem procria é matriz de humanidade, a *Ìyá ou Yèyé*. Em outras palavras:

Ìyá não é apenas a doadora do nascimento; *Ìyá* também é uma co-criadora, uma doadora de vida, porque *Ìyá* está presente na criação. O papel de *Ìyá* é considerado uma vocação ao longo da vida. Como ancestrais, as *Ìyá* são *primus inter pares* entre os que partiram, sendo primeiras na fila para serem reverenciadas por sua prole, para buscar sua benevolência e bênçãos a fim de que sua progenitura tenha vida bem-sucedida e sem problemas. A relação de *Ìyá* com a prole é considerada de outra dimensão, pré-terrena, anterior à concepção, pré-gestacional, pré-social, pré-natal, pós-natal, vitalício e póstumo. Assim, a relação entre *Ìyá* e prole é atemporal. (OYĒWŪMÍ, 2016, p. 8).

Como potências criadoras, nós mulheres contribuimos para que a família crie a sua própria coerência e identidade como grupo. Ao olharmos, por exemplo, para a responsabilidade imputada comumente a muitas de nós em diferentes famílias brasileiras é possível constatar que os encargos que assumimos são traduzidos em várias formas de cuidar para garantir não somente a subsistência dos filhos, mas da própria família, ainda que muitas vezes não ocupemos a chefia do grupo.

É fato que nós mulheres nos encarregamos de prover a família com os recursos financeiros, mesmo em contextos nas quais somos identificadas como donas de casa. É este o caso das mulheres bordadeiras, doceiras e quituteiras, ainda presentes em cidades do interior da Bahia-Brasil, que a despeito terem o marido identificado como chefe da casa, sempre contribuíram anonimamente para o orçamento doméstico, equilibrando a difícil arte de ser múltipla nas várias demandas que lhes são atribuídas. Dessa forma, mesmo em um contexto no qual a figura masculina é identificada socialmente como provedora, a ação das mulheres evidencia ultrapassar o atendimento das demandas relacionadas aos cuidados com a casa e os filhos, para acumular também o lugar de provedora ou co-provedora do orçamento da família, ainda que sem o reconhecimento deste papel.

É a mulher, assim, em muitos lares brasileiros, que gesta a família, sendo por consequência o princípio da criação em cada grupo, em torno da qual a própria vida parece transitar e circular. Desse modo a relação entre os termos

gestão e gestação, em se tratando de mulher e família, se reveste de sentido e coerência.

Ao olhar para a ação da mulher nas famílias Davis (2016), esclarece que o protagonismo feminino é verificado já no período pré-industrial, mesmo em famílias conjugais de valores patriarcais. A autora aponta que era comum à época que as esposas não apenas parissem, criassem as crianças e atendessem as necessidades dos maridos, mas também trabalhassem, ao lado dos cônjuges, nas lavouras que se centravam comumente em terras no entorno da casa.

O labor das mulheres era acrescido por outras atividades necessárias à subsistência de suas famílias. Assim, “enquanto os homens lavravam o solo (frequentemente com a ajuda da esposa), as mulheres eram manufadoras, fazendo tecidos, roupas, velas, sabão e praticamente tudo que o era necessário para a família” (DAVIS, 2016, p. 44-45). Essas evidências, todavia, a despeito de importantes, são escassamente destacadas na literatura, o que culmina por reforçar, como consequência do silêncio, a subalternidade do feminino nas famílias em diferentes instâncias sociais.

O reexame da ação da mulher em diferentes espaços e instituições sociais é importante principalmente porque pode contribuir para desvendar os motivos que nos imputam a discriminação e variadas formas de violência: somos, por exemplo, no nordeste brasileiro, pretas e pardas, com baixa ou nenhuma escolaridade e trabalhadoras autônomas ou informais, chefes de família. Neste contexto, dos lares que comandamos seis a cada dez convivem com a insegurança alimentar (PENSSAN, 2022).

É válido lembrar, como destaca Engel (2020), que representamos uma parcela da população vulnerável à violência sistêmica também em uma instância que teria por função nos fortalecer e proteger: a família. Assim, “seja no ser mantida presa à homens, que ainda hoje podem decidir o rumo das vidas de muitas mulheres, inclusive a tirando delas [...], ou talvez no que seja mais cruel, imputando aos seus filhos e filhas o sofrimento, para as atingir” ainda são comuns crimes hediondos e graves violações dos nossos direitos, neste primeiro grupo de convívio (SOUZA, 2021, p. 2).

Se, como destaca Segalen (1999), as famílias são contextos de permanências, transições e mudanças há que se esperar, em sua multiplicidade de arranjos e configurações, que os aprendizados adquiridos e, certamente, em processo de aquisição, impulsionem os horizontes desse primeiro grupo de convívio humano, de modo a evidenciar melhor que as mazelas que vitimam as mulheres não se traduzem em uma problemática tão somente feminina, já que afetam a todos e especialmente às famílias. O legado que alimenta estes aprendizados, conforme evidencia o relato autobiográfico analisado neste artigo, já temos. Basta desvelá-lo.

A ROTA METODOLÓGICA QUE ELUCIDA O RELATO

As reflexões propostas neste artigo foram apoiadas em uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa favorece a análise de informações complexas que emergem das relações humanas, caracteristicamente norteadas por crenças, hábitos, atitudes e opiniões. Nesse caminho, permite ao pesquisador aprofundar-se na complexidade dos fenômenos, fatos e processos investigados (SEVERINO, 2007).

No percurso metodológico foram utilizados os princípios da autoetnografia colaborativa à deriva, um método de pesquisa que possibilita ao pesquisador considerar ou partir da sua própria experiência e das imbricações do seu percurso de vida com as histórias do outro, para analisar, de maneira autorreflexiva e em diálogo com outros pesquisadores, os fenômenos da sociedade ou da cultura à qual pertence (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

A autoetnografia é, assim, um caminho que ao entrelaçar subjetividades aos contextos socioculturais, ou, em outras palavras, a partir da inscrição reconhecida ou reclamada pelo pesquisador (a)/pesquisado (a) a um lugar social, histórico e identitário de uma coletividade ou coletividades, alimenta uma episteme multicultural mais aberta e, certamente, mais plural (VERSIANI, 2005). Essa escolha permite-lhe também, ao descrever a sua imersão na investigação, quando adequado e possível, adotar os pronomes eu, nós, meu, nossos e nossas, em substituição aos pronomes eles/elas ou seus/suas, como feito neste artigo (COLLINS, 2019). No contexto dos estudos sobre famílias, instância de pertencimento da pessoa humana e valor “fundamental à vida social” tal inscrição é perfeitamente justificada (FLEXOR, 2015, p. 23).

Para apoiar a análise do relato autobiográfico narrado por uma das autoras deste artigo, na sequência apresentado, foi feito o uso de uma breve revisão narrativa dos conceitos de mobilidade educacional intergeracional (LONGO; VIEIRA, 2017) e de rede de apoio (SEIBEL, 2017; SLUZKI, 1997), que permitiu vislumbrar a importância da ancestralidade feminina, não somente no acesso das gerações posteriores à educação, mas ao valor atribuído às ações da mulher, na gestão da família.

REDES PROTETIVAS REVELADAS NA ANCESTRALIDADE

A revivescência provocada ou invocada, por nossas narrativas como pesquisadoras (as), descortina as imbricações de subjetividades aos enredos e personagens de diferentes contextos socioculturais, em uma história que é, sobretudo, nossa. Esse movimento provoca, não por poucas vezes, estranhamentos e interrogações, condutores ou decorrentes também de incursões teóricas, em diálogos com autores/autoras que as nossas inquietações e buscas nos levam.

É certo, como já percebemos nos estudos possibilitados por nossa inscrição em um grupo de pesquisa cujas rotas investigativas são norteadas pela autoetnografia colaborativa à deriva, que narrar o visto e o sentido no vivido possibilita “ressignificar e desvelar o que permanece oculto nas inquietações da nossa trajetória pessoal e profissional” (LEAL, 2020, p. 49). No movimento é desvelado também os sentidos e os significados que emergem das representações e práticas delineadas por nossas incursões no conhecimento acadêmico, principalmente quando estas são favorecidas pela perspectiva da multiplicidade, da mobilidade e da complexidade (VERSIANI, 2005).

É válido destacar que não sem razão “toda a volta ao passado não é simples lembrança. Ao contrário, insere-se como elemento nutritivo a identidades individuais e, ao mesmo tempo, contribui à constituição de identidades coletivas”, forjadas no entrelaçamento de histórias que demarcam reconhecimentos e pertencas (POLLAK, 1992, p. 201). Nesse sentido abre espaço para o reconhecimento, não em uma perspectiva de repetição linear de lembranças de outrora, mas do resgate de recordações, localizadas em um espaço, em um tempo e em relações sociais norteadas por preocupações ou interesses atuais, que possibilitam reconstruções e identificações, a partir dos nossos grupos de referências (HALBWACHS, 2013).

É, assim, consciente da nossa auto inscrição como pesquisadoras em um tempo histórico que é, sobretudo, mais longo, já que o passado não por poucas vezes se presentifica no tempo atual e se reflete no tempo futuro, que as reflexões a seguir são propostas. O intuito é discutir, ainda que de forma introdutória, sobre o lugar das gestoras de família na rede protetiva que ainda hoje parece cuidar e garantir o movimento das mulheres para a escola, a partir das recordações do vivido e aprendido por uma das autoras deste artigo com suas ancestrais. Essas ancestrais, que constituíram famílias conjugais na década de 30, residiram após o casamento, em uma cidade sertaneja, localizada em um município do interior da Bahia-Brasil. A esses aprendizados se somam os saberes que emergiram no percurso que percorremos, como professoras e mulheres, junto a outras mães. Assim esclarecido, eis a narrativa:

A minha fascinação pela escola começou muito cedo. Não era raro, ainda pequena, tentar desenhar o que via nas brincadeiras à tarde, na porta da casa da minha avó materna. Ali, em um quadro negro imaginário eu reproduzia no chão de terra o que via na escola, para outras crianças tão pequenas como eu.

Distraia-me dessas brincadeiras o olhar da minha avó. À porta da casa, nas raras vezes que se afastava da cozinha ou do jirau – uma armação de madeira semelhante a um estrado ou alto, sobre a qual ela construía o seu canteiro de temperos, hortaliças

e plantas medicinais – ela se permitia observar os muitos netos e netas que ajudou a educar. Nascida e criada na roça, ela muito cedo se casou e gestou um filho e várias filhas.

Sua lida, como narrou durante o tempo em que com ela convivi, transcorria na casa onde pariu os filhos e ao redor dela, pois além de cuidar dos filhos, de cozinhar diariamente, de ir buscar água em cabaças²² para abastecer a casa e de costurar, entre outros, se fazia presente nas rodas das casas de farinha para garantir não somente a iguaria que era usada nas refeições diárias da família, mas a tapioca, apreciada nos beijos do café da manhã. Ao lado disso cuidava das galinhas, porcos e do seu canteiro no jirau, para garantir a alimentação da família. Para as suas filhas, todavia, essa avó ousou sonhar um futuro diferente, pois teimou em garantir o acesso delas à escola. Atribuo a essa teima à mudança da minha avó, com toda a família para a cidade, ainda com algumas filhas pequenas. É fato que todas as suas filhas, com exceção da mais velha, foram diplomadas como professoras.

A essas lembranças se juntam as recordações da minha avó paterna. Entre o aroma do cheiro doce das balas de café, que ela me ensinou a fazer, ela me narrou trechos da sua história: filha de uma guerreira negra foi confiada pela mãe a uma família, sob a garantia que estudaria em uma escola, em troca de trabalhos domésticos. Do combinado, restou a minha avó somente o trabalho exaustivo, acompanhado de muitas surras na casa onde passou a viver [...].

[...] Minha avó paterna gestou vários filhos e filhas, alguns precocemente ceifados ainda nos primeiros meses de gestação. Nesse contexto, sem tempo para se entorpecer na dor e no cansaço, trabalhava do dia à noite, em uma pensão, pois era a responsável pelo sustento da casa. Ao trabalho diário no pilão, no qual refinava o milho para o cuscuz já nas primeiras horas do dia, somava-se a lida na cozinha e o dever de cuidar dos filhos, que ia da costura das roupas ao acompanhamento na escola. Ao lado de tudo, a obediência e o respeito à posição de chefe da casa, atribuídos ao meu avô. É fato, porém, que talvez, recuperando os

²² Cabaça é a designação popular dos frutos da planta conhecida como cabaceira (*Lagenaria vulgaris*). No interior do sertão da Bahia-Brasil, era comum, até o final do século passado, a utilização desse elemento para o transporte manual de água, em localidades nas quais não havia água encanada.

sonhos que nela silenciaram, vó rompeu a maldição de Bertoleza²³ e se rebelou, pois todas as filhas estudaram.

Foi disfarçando o pensamento na batida ritmada do pilão e ocultando o movimento nas linhas traçadas para as sementes no jirau, que as avós aqui em foco imbricaram os seus saberes para resistir e pensar um futuro diferente para as filhas e para as filhas das suas filhas, através da educação, para além da realidade que conheciam. Assim, sem conhecer Paulo Freire (2019), elas viveram a utopia, entendida pelo autor como sinônimo de esperança, para possibilitar as suas filhas o direito de superar as contradições e os determinismos históricos que oprimem alguns grupos humanos, para exercerem a vocação ontológica de ser e querer mais.

O legado de mulheres como as aqui em evidência constituiu a nossa herança e não é, como afirma Evaristo (2020), pertença apenas de uma mulher, mas de muitas outras mulheres, silenciadas no passado e no presente da nação brasileira, chave de possíveis mudanças reais no futuro. Tais mulheres foram gestoras de famílias, que mobilizaram e orientaram a construção de uma importante rede de apoio, aqui entendida como o coletivo de “pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos”, para garantir o direito à escolarização para as suas descendentes (BRITO; COLLER, 1999, p. 115). Nessas redes se destacavam principalmente outras mulheres, cujos vínculos nem sempre eram definidos por laços de sangue, mas pelas relações de amizade e confiança com minhas avós, construídas ao longo do tempo. A essas mulheres, identificadas como avós, tias ou madrinhas, eu e outras crianças da família, como outras tantas outras à época, aprendíamos a não somente reconhecer como também pertencentes ao grupo familiar, mas a ouvir e demonstrar respeito a essa pertença, traduzida, por exemplo, na ação respeitosa de pedir a bênção.

Elucidando o valor de redes de apoio nas famílias Seibel *et al* (2017, p. 121) afirmam que:

As relações com pessoas e instituições significativas podem ser recursos protetivos para os membros da família e seus vínculos. Da mesma forma, a família, ao passar por novos desafios, também identifica e aciona sua rede de apoio de maneiras distintas.

Vale lembrar que nossa condição humana nos entrelaça, intrinsecamente ao outro, em processos de relações múltiplas e recíprocas, construídas e consolidadas em diferentes interações na família, na comunidade, na escola ou em grupos de trabalho, entre outros. Dessa forma, esses sistemas de interação, que são essencialmente significativos, não estão restritos às famílias,

²³ Personagem de o romance “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, Bertoleza é uma quitandeira, ex-escravizada, que empresta sua força de trabalho e economia a um português. Após enriquecê-lo, foi rejeitada por ele e comete suicídio.

já que abrangem os nossos diferentes vínculos interpessoais, e nem tão pouco estáticos, uma vez que apresentam dinamicidade ao longo do tempo. Nesse contexto, a rede social é, de acordo com Sluzki (1997), a soma das relações que percebemos como significativas ou diferenciadas, em diferentes grupos. Como esclarece Bronfenbrenner (1996), tal soma pode ser alterada, uma vez que as mudanças que ocorrem na vida e no ambiente ecológico influenciam as interações estabelecidas pela pessoa.

Seilbel *et al* (2017) destacam que a rede social pode se constituir em um importante recurso protetivo, ao possibilitar o apoio à pessoa, principalmente quando ela vivencia situações de vulnerabilidade social. Nas conversas com as muitas mães em nossas vivências na escola pública aqui no Brasil, atestemos o valor dessas redes, que se estendem para além dos laços de sangue: são as avós, irmãs, tias, primas, vizinhas, amigas, quase sempre também mães, que lhes possibilitam garantir o acesso diário dos seus filhos à escola. Esquecidas nas e pelas políticas públicas são mulheres que continuam a projetar, como as avós aqui em destaque, um futuro diferente para aqueles que geraram, com o apoio, principalmente, de outras mulheres.

É assim, de forma recíproca, em trocas afetivas e através da conjunção do apoio mútuo, que as mães buscam equilibrar a balança que ainda as colocam no difícil desafio de ser e existir, sem deixar de desempenhar a multiplicidade de tarefas e papéis que lhes são delegadas na gestão da família. É nesse contexto que buscam enfrentar o desafio de provocar o que Longo e Vieira (2017) chamam de mobilidade educacional intergeracional, em um contexto no qual o acesso ao capital econômico ainda é privilégio de poucos. Ao se considerar que a educação escolar é um dos componentes do capital cultural que pode se constituir em um recurso não somente de acesso ao capital econômico, mas de determinação e reprodução das relações sociais, evidencia-se a relevância deste enfrentamento (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Longo e Vieira (2017) esclarecem que a mobilidade educacional intergeracional se refere à diferença entre os níveis de escolaridade verificados entre duas gerações sucessivas. Elas elucidam que entre os fatores que podem implicar positivamente ou negativamente na mobilidade está a interdependência entre as pessoas e os contextos sociais nos quais se inserem. Nesse caminho, sem desconsiderar que “ser e estar vulnerável é marca da nossa condição humana”²⁴ é inegável que a mulher ainda é parte de um segmento suscetível às dinâmicas sociais excludentes, que prejudicam mais fortemente muitos, em proveito de poucos.

Também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – uma de nós foi professora nessa modalidade de ensino brasileira por quase três décadas – reencontramos a vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo, o respeito e a esperança atribuídos pelas avós aqui em destaque à educação, em homens

24 Afirmação do professor Dr. José Eduardo Ferreira Santos em aula do componente curricular Família e Educação, do Doutorado em Família da UCSal, no mês de abril de 2022.

e mulheres que chegavam à escola, depois de um dia exaustivo de trabalho para buscar a dignidade em letras e números que ainda não traçavam. Às suas mãos calejadas, que tentavam, desajeitadamente, segurar o lápis para desenhar sonhos subtraídos, somavam-se as falas tímidas, que verbalizam descrenças incutidas na própria capacidade de aprender. Nesse contexto de muitos antagonismos que colocam à margem da sociedade homens e mulheres invisíveis às políticas públicas de educação, “[...] a opressão não é contra uma parte da pessoa que é subalternizada; ao contrário, a opressão é contra o sujeito inteiro, como um todo” (FERREIRA, 2019, p. 109).

Para as mulheres, todavia, o peso da opressão era ainda pior. Concomitante à dificuldade de equilibrar as demandas do trabalho, da casa e dos filhos à necessidade de manter a regularidade da vida escolar, eram vítimas de uma sociedade que discrimina e se silencia sobre as práticas de violência contra o corpo feminino. Assim, independentemente da idade, era comum desistirem, quando os seus agressores, disfarçados em companheiros, usavam a palavra e não raro a força física, para assim determinarem. Tal contexto clamava e ainda clama, como denuncia Hooks (2013) pela politização da educação, para denunciar ranços cujas raízes estão em grande parte, aqui no Brasil, na experiência colonial. Esse, ainda concordando com Hooks (2013) seria um dos caminhos para produzir outras teorias e políticas capazes de produzir deslocamentos positivos nos sujeitos do processo educativo, inseridos em contextos etnocêntricos perversos.

É certo, assim, que a ação educativa, embora se fundamente em uma dialética de humanização e de alienação possibilita, inegavelmente, a “criação de novas objetivações a serem legadas ao coletivo social presente e futuro”, também em nações “periféricas do capitalismo”, como é o caso da brasileira (FERREIRA, 2019, p. 503). Esse é um dos motivos, de acordo com Ferreira (2019), que justificam a educação escolar como um direito social, a ser garantido por um sistema nacional que ainda carece ser articulado, aqui no Brasil.

A articulação aqui em pauta demanda em se desvelar os antagonismos que afetam negativamente o modelo civilizatório vigente, caracterizado pela degradação das condições de vida da maioria da população, da negativa de direitos e da contestação dos bens públicos (FERREIRA, 2019). A ausência ou a timidez nas políticas públicas educacionais de condições motivadoras para acesso e permanência dos estudantes e, especialmente, das mulheres mães, que a exemplo das avós em destaque no relato não tiveram acesso ou não lograram êxito na escola na idade regular, ratifica, entre outros, a pertinência desses desvelamentos. Ao lado disso é premente edificar os caminhos para desconstruir os valores sociais excludentes, alicerçados historicamente, que desqualificam o protagonismo feminino na gestão das famílias e nas redes de apoio à outras mulheres.

Afirmamos que o nosso percurso pessoal e profissional como pesquisadoras trazem as marcas de mulheres que formam e gestam famílias. Acessá-las

como “presenças que fogem dos retratos e estão fortemente costuradas nas palavras e nos atos daquele que narra a sua história”, elucidam as imbricações dos sonhos que mulheres como as avós neste artigo em destaque intuíram e edificaram para as suas descendentes nas diferentes dimensões da nossa existência (DOLWITSCH, 2014, p.46).

Apontamos que no movimento, de rastrear os “guardados da memória” para recuperar as vozes de ancestrais femininas, aceitamos o nosso legado e assumimos a responsabilidade para redescobrir, completar e atualizar o que legaremos em nossos saberes e fazeres (BERN, 2012, p. 31). Esse processo, que possibilita acessar, de outro lugar, as nossas aprendizagens para potencializá-las em nosso percurso de formação e ação, ressignifica e amplia os sentidos que tem o ser mulher, mãe, professora e pesquisadora em nossas vidas (SOUZA, 2006). É esse um exercício difícil, exigente, que implica no reconhecimento e aceitação de um legado ancestral, gestado por outras mulheres que nos antecederam. Tal acolhimento é, sem dúvida, uma importante contribuição para possibilitar a cada mulher o direito de sonhar e romper as barreiras que ainda nos impedem de ter voz e de escolher ser gestora de família, se esse for o nosso desejo.

(In) CONCLUSÕES

Este artigo estabeleceu como objetivo discutir sobre o lugar das gestoras de família na rede protetiva que cuida e garante o movimento das mulheres para a educação escolar, considerando esse movimento como um legado de ancestralidade. As informações auferidas indicam que esse papel é ancorado em redes de apoio constituídas principalmente por outras mulheres, fortalecidas na família e pela intergeracionalidade feminina. Ao mesmo tempo as reflexões delineiam um convite para repensarmos que as fissuras, abertas pelas mulheres que nos antecederam, ao possibilitar o acesso à escola para as suas filhas, provocam mudanças na educação que tentou nos restringir à condição de serviçal do lar, próximo ao jirau e ao pilão, uns dos tantos objetos associados à lida da casa. Essas fissuras, abertas por nossas ancestrais, são caminhos para as transições que nos permitem entender como chegamos até aqui. Nesse caminho certamente identificaremos o que nos foi e ainda é imposto ou negado, um movimento importante que nos dá consciência e voz, como protagonistas de um lugar que merece ser reexaminado, em uma história que também é nossa.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Revista Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 40, jul./dez. 2012, p. 29–42. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/elbc/a/XqvK9XKyGR8dwNHPM8M5rHr/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 10 mai. 2022.

BOURDIEU, Pierre. Passeuron, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, Raquel Cardoso; KOLLER, Silvia Helena Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, Alysson Massote (Org.) **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Lexikon, 2010.

DAVIS, Ângela **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Narrativas (auto)biográficas: a mediação da Literatura Infantil nas trajetórias de uma professora de classe multisseriada**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P (2011). Autoethnography: An Overview In. **Forum: Qualitative Social Research**, Volume 12, No. 1, Art. 10, 2011. Disponível em <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em: 05 abr. 2022.

ENGEL, Cíntia Liara. A violência contra a mulher. In: Fontoura, Natália de Oliveira; Rezende, Marcela, Querino, Ana Carolina (orgs) **Avanços e desafios no Brasil contemporâneo**: Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10307> Acesso em: 05 abr. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (org.) **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Educação Pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil. In: **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 502-512, set/dez, 2019.

FLEXOR, Helene Ochi. Flexor. História da Família no Brasil (parte 1). In: Bastos, Ana Cecília de Sousa [et al]. **Famílias no Brasil: Recurso para a Pessoa e Sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270pnadcontinua.html?edicao=27762&t=resultados>. Acesso em: 15 set. 2022.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. **Formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária: narrativas de professoras da Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2020.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo (2017). **Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 141, p.1051-1071, out.-dez, 2017.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Matripotência: iyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: **What Gender is Motherhood? Gender and Cultural Studies in Africa and the Diaspora**. Palgrave Macmillan, New York, 2016. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_matripot%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

PENSSAN. **Contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]**. II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. -- São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2022.

PIERRON, Jean-Philippe. A foto da família: entre semelhança e reconhecimento. **Dans Le Divan familial** 2010/1 (N.º 24), p. 167 à 181. Disponível em <https://>

www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2010-1-page-167.htm Acesso em 01 set. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, 1992.

SEIBEL, Bruna Larissa. *et al.* Rede de Apoio Social e Funcionamento Familiar: Estudo Longitudinal sobre Famílias em Vulnerabilidade Social. **Pensando Famílias**, 21(1), jul. 2017.

SLUZKI, Carlos E. “A rede social: proposições gerais”. In: SLUZKI, Carlos E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Família e Educação**. Salvador: UCSAL, abril de 2022. Notas de Aula.

SEGALEN, Martine. **Sociologia da Família**. Lisboa: Terramar, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Caroline Matias de (2021). A maternidade perigosa: uma reflexão sobre a maternidade preta. In: **Portal Geledés**. Jun. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-maternidade-perigosa-uma-reflexao-sobre-a-maternidade-preta/> Acesso em: 10 jun. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; Souza, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

VERSIANI, Daniela G.C.B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.