

O CURRÍCULO ESCOLAR E A CULPABILIZAÇÃO MATERNA¹

Anita Leocádia Pereira dos Santos*

Maria Eulina Pessoa de Carvalho**

RESUMO: Este texto apresenta uma reflexão sobre os processos de responsabilização exclusiva das mães, empreendidos pela escola, no contexto das interações entre educadoras profissionais, mães e pais no dia-a-dia, em eventos especiais, celebrações e no trato das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens. Entendendo o currículo como política cultural, argumenta que a escola transmite, produz e reproduz as definições sociais de sexo e gênero, determinando funções maternas e paternas através do currículo em ação, e que a culpabilização das mães, através de seus discursos e ações, constitui violência simbólica. Os dados empíricos que ilustram os argumentos e evidenciam as discriminações de gênero na relação escola-família e as ausências paternas foram obtidos por observação participante em uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental, através de questionário aberto aplicado a educadoras e educadores cursando Pedagogia, e em experiências pessoais e profissionais das autoras. Propõe um olhar crítico de gênero sobre o currículo em ação no âmbito das relações escola-família a fim de alcançar a equidade de gênero.

Palavras-chave: Currículo em ação. Relações de gênero. Violência simbólica. Relações escola-família. Culpabilização das mães.

SCHOOL CURRICULUM AND MOTHERS' BLAME

ABSTRACT: This paper presents a reflection on the processes of accountability of mothers, operated by schools, in the context of the interactions between professional educators, mothers (and eventually fathers), in daily encounters, special occasions, celebrations and management of students' difficulties. Considering the curriculum as cultural policy and politics, it argues that the school transmits, produces and reproduces social definitions of sex and gender, determining gender differentiated parental roles and functions through curricular practice, and that the blaming of mothers, thorough discourses and actions, constitutes symbolic violence. The empirical data that illustrate the arguments, and provide evidence of gender discrimination in school-family relations and of paternal absence were obtained through participant observation within a public pre- and primary school, an open questionnaire answered by educators that attended a Teacher Education undergraduate course, and within the authors personal and professional experiences. It proposes a gender critical look at the curriculum in action within school-family relations in order to meet gender equity goals.

Key-words: Curriculum in action. Gender relations. Symbolic violence. School-family relations. Mother blame.

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no 18º EPENN (2007).

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba.

Introdução

Principal agência educativa na contemporaneidade, a escola exerce sobre todas as pessoas que por ela passam o poder de outorgar o certo, o valioso, o adequado, o conveniente, como também o seu reverso, com autoridade de juíza peremptória, aparentemente imparcial e desinteressada, em nome do bem comum. Não há questionamentos ou desconfianças da maior parte dos seus usuários, mas um consenso social sobre as suas boas intenções: formar as crianças e jovens, de acordo com um projeto cultural, expresso no currículo. Assim, é necessário considerar e “examinar o currículo escolar como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural” (COSTA, 2001, p.38). Além do currículo formal, canônico, o currículo vivido, as práticas escolares cotidianas, terreno predominantemente irrefletido, é reconhecidamente relevante:

O currículo na ação é a última expressão do seu valor, pois enfim é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. [...] ao se expressar através da práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Compreendendo o currículo “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”, nos interessa focalizar a “ação socioeducacional – os atos do currículo” (MACEDO, 2007, p.26-27). No intuito de analisá-los como mecanismos operacionalizados não apenas formalmente, mas também informalmente, não-documentados, às vezes, sutis ou imperceptíveis, todavia eficazes para a produção de significados e de sujeitos, focalizamos o currículo em ação, conforme o entendimento da política curricular nacional:

Atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), *currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas)*, currículo oculto (o não dito, aquilo que tanto alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Reconhecemos o poder do currículo em nos tornar o que somos, em constituir subjetividades, assim como a complexidade dos processos de dominação (SILVA, 2004), e destacamos que nas experiências e relações que ocorrem em seus espaços, especialmente no currículo em ação, a escola propicia a formação e consolidação de identidades de gênero e de noções de família e de papéis parentais, já que está direta e indiretamente relacionada com os familiares dos alunos e alunas cotidianamente (CARVALHO, 2004). Assim, é importante identificar as disputas políticas em torno das identidades sexuais e de gênero inscritas no currículo escolar, e reconhecer que “as práticas escolares e o currículo não são meros transmissores (...) são instâncias que carregam e produzem representações” (LOURO, 2000, p.56)

As relações de gênero, noções dicotômicas, antagônicas e hierárquicas de masculinidade e feminilidade, são construções culturais, produzidas historicamente e continuamente. Discordamos das crenças de cunho biológico em essencialista que tentam naturalizar os papéis e identidades sociais atribuídos a homens e mulheres, na intenção de perpetuar a ordem androcêntrica² do mundo (BOURDIEU, 1999). Salientamos que, embora a crítica ao binarismo de gênero seja relevante (LOURO, 2004, p.31-32), e a diversidade de gêneros seja visível, tanto historicamente quanto no presente, a percepção comum é dicotômica. Ainda hoje persistem crenças que definem o homem como forte, racional e naturalmente incapaz no que diz respeito ao trabalho doméstico e ao cuidado das crianças; e que definem a mulher como frágil, emotiva e naturalmente apta para essas tarefas. Essas crenças são materializadas e corroboradas (ou seja, reproduzidas) pela formação de *habitus* (estruturas psicossomáticas estáveis) de gênero, distintos, através de um esforço educacional contínuo, realizado principalmente pela família e pela escola, como aponta Pierre Bourdieu (1999).

Desta forma, é senso comum em nossa sociedade que o dever de cuidar das crianças é das mães, mesmo aquelas economicamente ativas, provedoras do lar, e que trabalham muitas horas longe de casa. Não é surpreendente, pois, a constatação de que elas são as responsáveis quase exclusivas pelo acompanhamento escolar das crianças, assumindo também todos os encargos dele decorrentes – o comparecimento à escola em atendimento a chamadas, convites, e o dever de casa cotidiano. Por sua vez, a escola reforça esta injunção, empreendendo um processo de responsabilização e culpabilização materna sobre quase todas as dificuldades ou deficiências apresentadas pelas crianças, perceptível nos discursos das professoras e de outras profissionais da educação no cotidiano escolar (CARVALHO 2004; CARVALHO e SERPA, 2006).

A culpa³ é um aspecto afetivo de destaque no desenvolvimento moral e tem sido utilizada e lançada às mulheres, na cultura androcêntrica e patriarcal, como um dispositivo de submissão, especialmente no tocante ao (des)cumprimento das funções tidas como especificamente femininas, maternas e domésticas. Responsabilidade e culpabilidade são, então, aspectos recíprocos, inerentes à efetivação da violência simbólica contra as mulheres. A violência simbólica (e física/material) é prática indispensável à perpetuação da ordem masculina fundante das desigualdades de gênero. Pierre Bourdieu (1999) a define como uma forma de violência doce e invisível, com conotações afetivas e morais, quase imperceptível, “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física” (p.50), possibilitada e garantida pela adesão do dominado ao dominante, pela submissão feminina.

Ao tratar da reprodução social, Bourdieu e Passeron (1975) definem a educação como violência simbólica: imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. É fato que a

² Androcentrismo significa a visão do homem como o centro, a norma para os seres humanos. O termo, portanto, refere-se ao sistema de valores da cultura dominante baseado em normas masculinas. Segundo Pierre Bourdieu (1999), é nesse contexto cultural que as relações de gênero são relações de poder em que “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (p. 23); a razão androcêntrica divide e hierarquiza o mundo em atividades produtivas e reprodutivas, segundo o princípio da inferioridade e exclusão da mulher; a ordem masculina está implícita nas coisas e nos corpos, nas rotinas da divisão do trabalho e dos rituais coletivos ou privados, em que os homens detêm o “monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação” (p. 60), “do sistema de estratégias de reprodução (...) do capital simbólico (...) todas elas orientadas no sentido de transmissão dos poderes e dos privilégios herdados” (p. 62).

³ No Dicionário Aurélio, a culpa é definida como “1. Ação negligente, ou imprudente ou danosa a outrem. 2. Falta voluntária contra a moral, princípio ético, preceito religioso ou lei.” A culpabilidade é a “qualidade de culpável ou de culpado”. O culpado é quem praticou ato culposos; responsável” (FERREIRA, 2008, p.172).

coerção faz parte da vida social e da ação educacional e, nesse contexto, se dá a imposição de normas (por exemplo, de gênero) e valores (por exemplo, a distinção entre expressões, atividades, qualidades mais ou menos valorizadas para homens e mulheres⁴). Sem negar a dimensão potencialmente libertadora e empoderadora da educação, apontamos que a escola é palco do currículo cultural androcêntrico e patriarcal e, portanto, exerce violência simbólica contra as mulheres pela cobrança, responsabilização e culpabilização acríicas das mães, “através de diferentes padrões de reforço e punição” e “de modelos de homens e mulheres” (RODRIGUES, 2003, p.20-21), evidenciados, sobretudo, no seu currículo em ação.

Esta problemática merece atenção, por entendermos o currículo escolar como espaço de reflexão e ação político-pedagógica que deve estar comprometido com a transformação sócio-cultural e da sua própria prática, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais próxima dos ideais da igualdade, justiça e solidariedade, em geral, e da equidade de gênero, em particular. Contudo, é passível de confirmação a ausência de estudos sobre esta questão no campo da educação⁵: qual seja, como a escola (re)constrói ideais de maternidade nas relações cotidianas com seus alunos e alunas, e, em especial, com as mães, nos momentos e espaços de interação com as famílias – em encontros esporádicos ou regulares, como as reuniões de “pais e mestres”, datas festivas etc.

Neste trabalho, nossas fontes empíricas são, além de nossas próprias experiências de mães e professoras formadoras, observações sistemáticas, de natureza participante, realizadas por uma das autoras, entre fevereiro de 2005 e junho de 2006, em uma escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental na cidade de Campina Grande-Pb; e um questionário, com questões abertas sobre as interações escola-família, aplicado em outubro de 2006, a uma amostra voluntária de 53 professores/as, gestoras/as, especialistas e funcionários/as de escolas públicas e privadas de diversos municípios de Pernambuco e da Paraíba, que cursavam Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú (UVA), na cidade de Monteiro-Pb. As informações levantadas atualizam e corroboram nossas experiências indicando que a escola transmite, produz e reproduz estereótipos masculinos e femininos, e reforça papéis parentais, determinando funções maternas e paternas através do currículo em ação. Dessa forma, opera não apenas no âmbito das relações escola-família no espaço escolar, mas invade o espaço doméstico, valorizando e legitimando as definições sociais de sexo e gênero, como demonstraremos a seguir.

Discriminações de gênero na relação escola-família

Desde as comunicações com a família e seus responsáveis, até a cobrança do dever de casa, as injunções escolares incidem desproporcionalmente sobre as mães, liberando os pais da participação e responsabilidade na educação escolar dos filhos e filhas. As rotinas de entrada e saída da escola são reveladoras: as mães, em absoluta maioria, trazem os filhos e filhas à escola e conduzem-nos/nas pela mão até a porta da sala de aula, carregando suas mochilas e lancheiras; são elas também que, apressadas ou pacientes, aguardam as crianças na saída, às vezes sentadas no pátio, ou do lado de fora, no caso das escolas públicas.

⁴ É o caso do choro, proibido para os homens (sinal de fraqueza), mas aceitável para as mulheres (sinal de sensibilidade e até “arma feminina”).

⁵ Em busca realizada em janeiro de 2009, em periódicos acadêmicos on line, não foram encontrados trabalhos interessados na reflexão sobre a culpabilização materna do ponto de vista educacional e escolar. O tema da culpa materna é discutido parcamente no âmbito específico da psicologia, sem relação com as questões escolares.

O currículo das desigualdades de gênero e do reforço ao ideário de que os cuidados competem à maternidade, evidencia-se de várias formas. Tomemos por ilustração a ocasião da homenagem às mães, no mês de maio de 2007, na qual a coordenadora de uma escola privada de Campina Grande (onde estuda a filha de uma das autoras deste texto) saudou o grupo dizendo: “Sejam muito *bem-vindos*, estamos felizes pela presença *dos senhores...*”, embora apenas um único pai estivesse na platéia, entre aproximadamente trinta mães. Ao utilizar linguagem sexista⁶ a coordenadora efetua, na escola, a invisibilização das mães até mesmo no momento em que seriam as homenageadas, o que constitui violência simbólica, pois o desprestígio não se restringe apenas à semântica que o apóia, mas anula corpos e presenças, apaga sujeitos.

Nas comunicações orais e escritas, ao referir-se às pessoas responsáveis pelas crianças, a escola geralmente usa o termo genérico “pais”, mesmo convivendo com o fato de que são as mães que comparecem tanto diariamente, como ocasionalmente a reuniões, eventos festivos ou extraordinários e, particularmente, para receber as reclamações sobre problemas e dificuldades apresentadas pelos filhos e filhas. No entanto, com o envio dos bilhetes para pedir ajuda e reclamar especialmente sobre as tarefas de casa e outras questões que envolvem o cuidado e o acompanhamento dos alunos e alunas, as professoras utilizam invariavelmente como vocativos as palavras *mãe/mamãe*, ou os nomes próprios das mães. Quando não inclui o *pai/papai* no bilhete dirigido à família, a escola libera-o e reitera a função exclusivamente materna de cuidar e assumir as “falhas” na educação doméstica das crianças.

Se, formalmente, o uso do termo genérico “pais”, disfarça freqüentemente a interpelação exclusiva às mães, informalmente, nos discursos dirigidos aos alunos e alunas, os agentes escolares cobram-nas diretamente (ou através dos filhos e filhas): “sua mãe não viu sua roupa suja?”; “sua mãe sabe que não fez o dever de casa?”; “fez coisa errada, amanhã só entra com a mãe”. Por outro lado, “para sairmos da escola precisamos da autorização dos pais”. Observa-se, então, que quanto aos problemas, suas responsabilidades e culpas, somente a mãe é apontada e convocada, mas, se a questão envolve o poder da autoridade, da permissão, o pai é incluído.

Assim, delinea-se a violência simbólica contra as mães, pois, por um lado, a escola cobra diretamente a colaboração das mães; mas, por outro lado, “ao usar o termo genérico ‘pais’, mantém invisível e deixa de reconhecer o trabalho educacional importante e exclusivo das mães” (CARVALHO, 2004). São elas — e não os pais — que são responsabilizadas e culpadas pelos problemas que as crianças apresentam na escola; contudo, dificilmente são louvadas pelos bons feitos e sucessos das crianças. Contraditoriamente aos apregoados cuidados da maternidade, quando as mães comparecem à escola em busca de informações sobre os filhos e filhas, algumas vezes é perceptível o descaso de algumas educadoras, incluindo comentários que menosprezam o interesse materno e o classificam como “falta do que fazer”, negando a autoridade das mães e colocando-as em posição de subserviência à escola.

Mesmo que se possa justificar o fato de que os convites para as reuniões escolares devam se dirigir aos “pais” ou “responsáveis”, para que eles (os homens) se sintam incluídos na vida escolar dos filhos e filhas, constatamos que os pais que comparecem são uma pequena minoria. No entanto, na saudação inicial costuma-se fazer um agradecimento destacado aos pais, adulando-os pela excepcionalidade de sua presença. No decurso do encontro, porém, diretoras, especialistas e professoras, que dirigem ou participam do evento, geralmente enfatizam a responsabilidade das mães pelo vestuário e higiene corporal das crianças, pontualidade e assiduidade, realização das tarefas de casa, desempenho nas avaliações, e

⁶ O uso do masculino genérico é denunciado como linguagem sexista, ou seja, um uso lingüístico que não reconhece e invisibiliza a presença e contribuição das mulheres.

indisciplina relativa às normas impostas pela instituição ou às questões de relacionamento com colegas, professoras, funcionários e funcionárias. Portanto, os pais que comparecem à reunião recebem da escola uma significativa confirmação sobre as obrigações maternas junto aos filhos e filhas.

Na “Reunião de Pais” observada na creche-escola, apesar do convite para todos/as, o comparecimento foi totalmente feminino, inclusive de tias e avós, carregando as crianças e justificando não ter com quem deixá-las. As educadoras falaram sobre a importância de cumprimento dos horários e dos cuidados com as crianças. Apenas uma mãe reivindicou que não se suspendessem as aulas para fazer a reunião, pois ela não tinha com quem deixar o seu filho, sem conseguir sinalizações favoráveis à queixa. Na ocasião, uma das professoras usou a sua fala para esclarecer que “o banho da creche é um banho pedagógico” e que as mães não deveriam “esperar por ele para o asseio das crianças, mas fazê-lo em casa”. Sua voz soou como um misto de insatisfação e cobrança acerca da responsabilidade pelo asseio infantil e nenhuma mãe contestou.⁷

Expressões como “é de responsabilidade das mães...”, “nós esperamos que as mães cuidem...”, são bastante comuns nas *reuniões de pais*, especialmente nas escolas públicas, onde as mães não dispõem do status e poder de pagantes como na escola privada. Talvez pelo fato de haver uma relação diretamente comercial na escola privada, as cobranças e acusações aconteçam de forma sutil, todavia sem poupar a responsabilidade materna. Ressaltamos que, tanto no contexto escolar público como no privado, para que ocorra o delineamento de novas práticas, é inadiável “enfrentar, antes de mais nada, a visão estereotipada e moralizadora que os educadores escolares têm das famílias, especialmente das mães e de sua capacidade de ‘cuidar’ dos filhos”, como recomenda Carvalho (1999, p.199-200).

Os raros pais que atendem às convocações feitas pela escola para tratar de questões específicas sobre um filho ou filha geralmente não sabem a série que ele ou ela cursa, tampouco o nome da sua professora⁸. Algumas falas são bastante comuns: “estou aqui porque a mãe dele/dela não pode vir, mas me diga tudo que vou passar pra mãe dele/dela”; “a mãe dele/dela vai ter que resolver isso”; “tudo isso é culpa da mãe”; “eu dou a ordem e a mãe dele/dela não observa se está sendo cumprida”; “eu passo o dia todo fora e não posso fazer nada”. Algumas vezes, eles vêm aborrecidos ou mesmo “bravos”, como informaram algumas das educadoras nos questionário.

Conforme a observação de uma das autoras, quando comparecem mãe e pai, juntos, a uma convocação escolar, em geral, o pai toma a dianteira como inquiridor, às vezes numa postura de indignação, provavelmente por estar tratando de um problema que no seu entender não lhe compete. Ao ouvir as informações ou queixas sobre o filho ou filha, lança à mulher um olhar acusatório, geralmente acompanhado de discurso da mesma natureza, explicitando a relação de dominação entre eles, a esquiwa paterna no tocante aos cuidados infantis e a correspondente culpabilização materna sobre os problemas apresentados pelos

⁷ Merece reflexão a relação entre mães e professoras, mulheres responsabilizadas pelo cuidado das crianças em casa e na escola, não raro exploradas (pelos baixos salários pagos na educação infantil) e oprimidas (únicas responsáveis pelo trabalho doméstico na família). A quem cabe o asseio da criança que passa um turno ou todo o dia na escola? Na escola pública, encontramos professoras que se ressentem de terem de assumir a tarefa de cuidar do/a filho/a dos outros, especialmente se a mãe não trabalha, desconhecendo o direito da criança à educação infantil em escola, mas também a ideologia feminista que prega a solidariedade entre as mulheres. Por analogia ao trabalho doméstico desvalorizado e gratuito, o cuidar na escola é também desvalorizado, pois não é trabalho intelectual.

⁸ No nosso contexto ainda é excepcional a existência de pais presentes na escola de forma dedicada e atenciosa, demonstrando que é possível e compatível com o papel parental masculino cuidar, educar e acompanhar os filhos e filhas, gerando ganhos significativos para a família, para a escola e, especialmente, para a criança assistida.

filhos e filhas. A mulher/mãe muitas vezes permanece silenciosa ou pede desculpas à escola, ou, quando muito, se defende pedindo a confirmação da pessoa/ profissional que faz o atendimento sobre a importância da ação paterna na educação dos filhos e filhas, demonstrando sua carência de parceria e provável impotência para argumentar junto ao pai da criança/adolescente.

O episódio narrado a seguir, vivenciado em escola privada, ilustra a assunção de funções entre pai e mãe separados/divorciados: após insistentes chamados de professoras e professores, motivados pela indisciplina da adolescente e descumprimento constante das tarefas de casa, comparecem pai e mãe. Ele, visivelmente indignado e aborrecido, alegou pressa e pouco tempo para se ocupar de problemas da escola, reivindicando atendimento breve. A mãe justificou não ter vindo antes, por estar esperando para vir com ele, o pai, ex-marido, que, segundo ela, não tinha nenhuma participação no acompanhamento escolar da filha, e destacou que, como a escola havia chamado os “pais”, entendeu ser necessária a presença dos dois.

Durante o atendimento (realizado por uma das autoras no exercício da função de orientadora educacional), o diálogo tornava-se difícil, principalmente pelas falas do pai que dizia ser necessário a escola “ensinar à mãe como educar a filha, coisa que era obrigação dela e que ela não sabia fazer”, pois a sua parte ele cumpria ao pagar a mensalidade escolar. A mãe, por sua vez, afirmava ser sozinha na tarefa de orientar a filha e que muitas vezes o pai só atrapalhava, pois “fazia todos os gostos da filha”, sem se importar com o seu desempenho escolar.

Na escola pública de ensino fundamental, em que se realizou extensa observação, decidiu-se, em reunião das equipes docente e gestora, que a festa das mães ocorreria com a participação dos alunos e alunas no horário de aula das crianças, portanto de manhã e de tarde, pois “festa de mãe sem filho não tem graça”, argumento apresentado por uma professora e aceito pela maioria do grupo. Revela-se, assim, a desconsideração das necessidades e dificuldades das mães trabalhadoras: nos seus discursos a escola perpetua o ideal de família bi-parental, com uma mãe supostamente dedicada à família, desconhecendo o crescente número de mulheres chefes de família, sobretudo na região Nordeste, onde as famílias chefiadas por mulheres ultrapassam 25% desde o Censo de 2000⁹.

Durante a festa das mães percebemos suas queixas e inquietações por conta do horário, uma vez que muitas ainda teriam que voltar ao trabalho naquela manhã ou tarde, enquanto outras, em grande número, empregadas domésticas, vieram justificar a impossibilidade de permanecer e participar por não terem sido liberadas. As justificativas eram ouvidas e lamentadas pelas profissionais da escola, mas não houve sinalização sobre a modificação do horário em futuras celebrações.

As apresentações feitas pelas crianças para as mães, como de costume, destacaram a dedicação e cuidados para com os/as filhos/as como um sacrifício indispensável, valorizaram a doação, abnegação e renúncia como qualidades inerentes ao papel materno, frequentemente levando às lágrimas as mães presentes. Diante da superlotação causada pela presença de mães e crianças ao mesmo tempo, e da falta de espaço para a acomodação adequada das mães, estas acabaram por dividir com as professoras os cuidados com as crianças, inclusive ajudando na distribuição dos lanches, bolos e refrigerantes providenciados pelas educadoras. Mesmo assim, saíram satisfeitas.

⁹ O número de famílias brasileiras chefiadas por mulheres cresceu quase 30% entre 1993 e 2003, segundo informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais 2004, feita a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) para 2003, os casos de famílias com mulheres como a pessoa responsável passaram de 22,3% para 28,8%. (Disponível em www.noticias.terra.com.br, acesso em 16 jan. 2010).

Já a festa dos pais, decidida também em reunião, foi realizada à noite, considerando que os horários de trabalho dos pais são, mormente, diurnos; e sem a presença das crianças, para que fosse oferecido um ambiente tranquilo “aos pais já cansados de um dia de trabalho”, justificativa consensual no grupo. Apesar dos cuidados para garantir as presenças paternas, o número deles foi bem inferior ao do comparecimento das mães no evento semelhante, relatado acima.

Ao invés das emotivas apresentações das crianças, aconteceram, para os pais, exposições pelas educadoras sobre a importância da família, valores a serem resgatados para o combate à violência e ao consumo de drogas, respeito entre pais e filhos, necessidade da *presença e autoridade paterna* junto aos filhos e filhas, recheadas de agradecimentos pelas honrosas presenças. Foi servido pelas educadoras, às mesas, aos pais confortavelmente sentados, um jantar também por elas preparado, com direito a repetir e à sobremesa.

Cláudia Paz (2008) também relata distinção semelhante entre Festa das Mães e Festa dos Pais, com base em pesquisa etnográfica realizada em escola de educação infantil pública do Distrito Federal em 2007. A Festa das Mães foi no horário das aulas e, portanto, do trabalho das mães, seja doméstico ou profissional, registrando-se que muitas de fato exerciam ocupação fora de casa. Já a Festa dos Pais foi realizada no horário do almoço, incluindo uma refeição com os filhos e filhas, pois “os pais têm menos tempo”, inclusive para almoçar e conviver com os filhos e filhas; nas palavras da diretora, “têm urgência em voltar ao trabalho” (p. 93). O que explica a discriminação é o pressuposto de que “a mãe tem mais tempo para estar na escola”. Segundo as professoras, “a gente sabe que mãe se vira em dez”, “a mulher faz das tripas coração, ela tem que ir”; ademais, “é mais fácil prá uma mulher conseguir uma dispensa no trabalho do que pro homem” (p. 95). Detalhes interessantes são que a Festa das Mães teve teatro infantil e uma música religiosa exaltando a mãe como “obra-prima de Deus”, “perfeita aos olhos do Pai” (p. 98); o café da manhã e chá da tarde organizado para elas foi em estilo *self-service*; já o almoço da Festa dos Pais foi *servido pelas professoras* e a música escolhida falava de amizade e brincadeiras. A pesquisadora conclui que “as questões de gênero estão presentes no trabalho pedagógico desde a concepção da festa até sua realização” (p. 100).

As ausências paternas

Na creche-escola pública de Campina Grande, quando da realização da homenagem às mães, muitas compareciam sozinhas carregando crianças de colo e puxando outras pela mão, evidenciando a falta de parceria para cuidar dos filhos e filhas, até num momento excepcional, de festa. É voz corrente entre educadoras/es e gestoras/es, sobretudo em escolas públicas, que às reuniões de pais e festividades escolares comparecem as mães, salvo exceções.

Em famílias bi-parentais, frequentemente o pai está ausente da educação e acompanhamento escolar dos filhos e filhas. Porém o pai não está presente em grande parte das famílias contemporâneas, marcadas pelas separações/divórcios que tornam quase sempre os filhos e filhas responsabilidade formal das mães. Desta forma, cabe a elas, então, cuidar muito bem dos filhos e filhas, herança matrimonial, dentro de casa e perante as demais instituições sociais, com destaque para a escola, cobradora constante desta função, além de ter que prestar contas à sociedade, inclusive à justiça que oficializou a guarda, como também ao próprio *pai ausente*.

Embora cientes de que as desigualdades de gênero perpassam todas as classes sociais, não podemos deixar de reconhecer que as *mães pobres* têm muito mais carências e são ainda menos assistidas pelas escolas e pelos pais dos seus filhos e filhas, do que as mães de classe

média (CARVALHO & SERPA, 2006, p.44). Ademais, existem mães as “mães solteiras”. Na escola pública, é clara a lacuna da paternidade ao verificarmos os registros de nascimento dos alunos e alunas: a despeito da legislação e políticas que determinam para todas as crianças o direito à cidadania¹⁰, é significativo o número de casos em que não aparecem os nomes dos genitores e, conseqüentemente, dos avôs e avós paternas, diminuindo as possibilidades de apoios familiares, além do abandono paterno.

Desenha-se, assim, um quadro em que a mãe é a única responsável pelo filho ou filha desde seu nascimento, do qual “foi declarante a genitora”, como consta no registro. Foi destacado por algumas educadoras nas respostas ao questionário, que freqüentemente a maternidade é compartilhada ou assumida pela avó materna, a qual, junto com a filha ou sozinha, alimenta e cuida dos netos e netas em casa, na rua e na escola, levando-os e buscando-os, participando das reuniões e atendendo aos chamados escolares.

Muitas das mães solteiras e separadas são provedoras do lar e chefes de família, submetidas a condições de trabalho adversas, geralmente percebendo remuneração inferior aos homens¹¹. Mulheres que lutam para sobreviver no contexto de uma nova ordem econômica global e que são construtoras de uma nova ordem familiar, oposta ao patriarcalismo em crise (CASTELLS, 2002, p. 173, 187), não raro sofrem discriminações diversas por estarem fora do modelo matrimonial de família, e têm os filhos e filhas estigmatizados como “problemáticos”, por serem originários de pais separados ou de mães solteiras, na própria escola que deveria apoiá-los/las.

As informações coletadas junto a professores/as, gestoras/as, especialistas e funcionários/as de escolas públicas e privadas de municípios pernambucanos e paraibanos, via questionário, revelam que a maioria dos respondentes de imediato atribui à “família” e aos “pais” as responsabilidades sobre vestuário, higiene pessoal, pontualidade e assiduidade das crianças, dividindo com a “escola e professores” os problemas de aprendizagem e relacionamento. Algumas questões abertas propiciaram o registro do uso corrente desses termos genéricos. Porém, nas perguntas sobre *quem do universo familiar, efetivamente, faz o acompanhamento diário das crianças e é contactado/a em caso de necessidade, comparece, representa a família e procura estabelecer contato com a escola*, a ampla maioria indicou as mães como resposta, seguidas das avós, confirmando as observações realizadas.

Indagamos objetivamente sobre a concordância ou discordância em relação a assertivas como: *são as mães as responsáveis maiores ou integrais sobre as crianças na escola; as cobranças escolares incidem preponderantemente sobre as mães; é sobre as mães que recaem as culpas pelos problemas apresentados pelas crianças*. Constatamos que a ampla maioria das respostas concordou com as assertivas propostas, seguidas em menor número pela opção “em parte”. Não houve negativas, convergindo com os comentários ou

¹⁰ A Declaração Universal dos Direitos da Criança, da ONU/ UNICEF, desde 1959, aponta no princípio VI, que ela deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais. Em dezembro de 2007, através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Compromisso Nacional pela Erradicação do Sub-registro Civil de Nascimento e Ampliação do Acesso à Documentação Básica estabelecendo esses objetivos na agenda social do Governo, considerando sub-registradas as pessoas que não tiveram registro no primeiro ano de vida (Disponível em www.presidencia.gov.br/sedh, acesso em 16 jan. 2010). O plano de erradicação fica a cargo dos gestores municipais e estaduais, mas não cita os registros sem o genitor e nem inclui o reconhecimento da paternidade como meta. Tal reconhecimento ainda é matéria que *pode virar lei* no Senado Federal (Disponível em www.conjur.com.br, acesso em 16 jan. 2010).

¹¹ No Estado de São Paulo a remuneração feminina equivale a 64,3% da masculina (Disponível em www.seade.gov.br, acesso em 16 jan. 2010). De acordo com publicação de março de 2008, “A redução do desemprego não diminuiu desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho” (Disponível em http://www.mte.gov.br/observatorio/RMSP_Mulheres, acesso em 16 jan. 2010).

justificativas (opcionais) apresentados: “os pais são muito ausentes”, “chamamos os pais, mas só as mães aparecem”, “sempre contamos com a presença das mães”, “as mães são mais preocupadas com os filhos”.

Em experiência de uma das autoras, como professora formadora, em Areia/PB, em novembro de 2009, ao discutir os investimentos familiares na educação dos filhos e filhas, foi constatado que no grupo de doze alunas e um aluno concluintes de Ciências Biológicas, as presenças maternas foram predominantemente únicas e determinantes para a escolarização bem sucedida das alunas/alunos. Algumas vezes a ação paterna interpunha obstáculos ao projeto escolar, a exemplo do pai que batia na filha porque ela ousava estudar, uma vez que, para ele, ela deveria somente trabalhar, embora tivesse dez anos de idade. Relatos emocionados refletiram que a chegada à graduação não teria ocorrido senão pelos investimentos maternos.

Lembrou-se que no ritual da formatura, as mulheres (maioria da turma), de praxe, devem convidar um padrinho para conduzi-las e dançar a valsa. Questionou-se, então, esse ritual heteronormativo que dá visibilidade e homenageia o pai ou outra figura masculina, não correspondendo à experiência vivida, marcada pelas ausências paternas. Para reverter a violência simbólica que invisibiliza e desvaloriza o trabalho educativo das mães, por que não trazer as madrinhas de fato e conceder-lhes o direito de reconhecimento público? Por que não dançar uma ciranda brasileira/nordestina e solidária?

Considerações finais

Ao adotarmos gênero como categoria de análise das relações de poder objetiva e subjetivamente construídas no campo social e tecidas pelas instituições, como a escola e a família, assumimos um olhar inquiridor sobre os processos formativos, curriculares, que perpetuam as desigualdades de gênero nas práticas escolares, enfocando as relações com as mães e pais dos alunos e alunas. Argumentamos que a escola não é responsável única pela responsabilização quase exclusiva das mães pelos encargos da educação doméstica e escolarização das crianças, mas, através do currículo em ação, opera seu reforço e naturalização, ratificando a polaridade e hierarquia de gênero, e os estereótipos de maternidade e paternidade, quando deveria desconstruí-los. Consequentemente, promove a culpabilização materna em face dos problemas e dificuldades apresentados pelas crianças e jovens. Nas os discursos cotidianos, ouvidos na escola, as cobranças e críticas às mães, veladas ou explícitas, constituem violência simbólica. Do mesmo modo, as discriminações nas interações entre educadoras profissionais, mães e pais (ausentes, porém onipresentes), constituem violência simbólica.

Refletimos que, se a escola pretende alcançar seus objetivos sócio-educacionais, compete-lhe um papel ativo e crítico-reflexivo no tocante às problemáticas culturais, políticas e sociais que emergem no seu interior e exterior, como as que envolvem as famílias dos alunos e alunas, no sentido de desconstruir as iniquidades de gênero¹² e suscitar expectativas de melhor qualidade de vida, em casa, na escola e na sociedade mais ampla. Nesse sentido, a prática curricular deve atentar para a desigualdade de responsabilidades quanto ao cuidado

¹² Iniquidade de gênero refere-se à valorização de um gênero e desvalorização do outro; na cultura androcêntrica, corresponde à desvalorização das expressões e qualidades femininas. O princípio da equidade de gênero propõe a valorização equânime de atributos culturais masculinos e femininos, sabendo-se que tais atributos não são essenciais ou fixos, mas histórica e culturalmente variáveis. Para transformar a cultura androcêntrica é preciso valorizar as manifestações femininas, tais como o cuidado e a delicadeza, como valores que devem ser incorporados por homens e mulheres.

das crianças; considerar a diversidade de estruturas e organizações familiares; promover e valorizar a parceria entre pais e mães nas famílias biparentais; reconhecer os prejuízos advindos da ausência paterna e da sobrecarga materna; considerar e apoiar as mães que trabalham, provedoras do lar ou chefes de família, reconhecendo suas dificuldades de acompanhar tarefas de casa e outros encargos escolares, por não disporem de tempo nem de auxílio nas tarefas domésticas e de cuidado das crianças. Acreditamos que é possível um currículo inovador na produção cultural, que promova uma ampla “análise anti-androcêntrica” (MORENO, 1999, p.78), e mudanças nas relações de gênero no âmbito das interações escola-família.

Propomos, pois, um olhar crítico de gênero sobre o currículo em ação, vivido nas micro-relações escolares cotidianas, e seu potencial formador nas/das relações com as famílias e adultos encarregados das crianças, no intuito de empreender o currículo como política cultural, capaz inclusive de redimensionar a formação de educadoras/es (GIROUX; MCLAREN, 2002). Consideramos frutífera a pesquisa em situação de formação, apresentada, pela reflexão propiciada a respeito da escola como “espaço atravessado pelas relações de gênero” (LOURO, 2000, p. 26), e da necessidade de diálogo sobre as formas de relacionamento com as famílias. Quando os dados do questionário aplicado às/aos profissionais da educação que cursavam Pedagogia em Monteiro/PB foram discutidos com o grupo-voluntário, emergiram insatisfações no tocante às implicações sociais/culturais de gênero das práticas escolares, particularmente às relações com as famílias dos alunos e alunas. Foram solicitadas sugestões para reverter a situação de ausência paterna: algumas proposições colocaram como *tarefa da escola* discutir melhor estes assuntos com as famílias, no intuito de “mostrar aos pais que eles têm obrigação de acompanhar os filhos na escola” para “não sobrecarregar tanto as mães”, além de procurar atrair e envolver a presença paterna nas atividades da escola.

Reconhecemos que, educadoras e educadores, fomos todas/os formadas/os pelo arbitrário cultural androcêntrico, e que não constitui tarefa fácil nos desvencilharmos das marcas de um longo processo histórico de conformação e submissão de corpos e mentes. Entendemos que no caso das mulheres, que são maioria na educação infantil e fundamental, a consciência da discriminação de gênero pode empoderá-las, possibilitando a solidariedade entre professoras e mães (CARVALHO, 2000).

Para por fim à violência simbólica da perversa culpabilização materna é preciso uma ampla educação crítica das relações de gênero na formação de cidadãos e cidadãs, homens e mulheres, cabendo à escola assumi-la, praticando a equidade de gênero no currículo em ação, particularmente, nas relações com as famílias de seus alunos e alunas, contribuindo, assim, para a redefinição de papéis parentais e o compartilhamento de responsabilidades entre homens e mulheres na educação dos filhos e filhas.

Referências:

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer CEB 04/98. Aprovado em 29/01/1998.
- CARVALHO, Maria Eulina de Pessoa; SERPA, Marta Helena Burity. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Olhar de Professor**. 9(1): 31-46. Ponta Grossa/PR: Ed. UEPG, 2006.

CARVALHO, Maria Eulina de Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v34, n.121. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Ed. Autores Associados, 2004.

_____. **Consciência de Gênero na Escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

CARVALHO, Marília de Pinto. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: **O poder da Identidade (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v2)**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma contra - esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, Gênero e sexualidade**. Portugal: Porto, 2000.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**. 160p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

RODRIGUES, Paula. **Questões de gênero na infância: marcas de identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. A culpabilização materna no contexto escolar. In: EPENN, 18, Maceió. **Anais**. Alagoas: Ed. UFAL, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.