UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A educação no cotidiano popular- um estudo das diferenças entre os modos de educar da família e da escola.

ANA MARIA PEREIRA

SANTOS
2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A educação no cotidiano popular- um estudo das diferenças entre os modos de educar da família e da escola.

ANA MARIA PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª Dra. Maria Helena Bittencourt Granjo.

SANTOS
2007

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

P436a PEREIRA, Ana Maria
A educação no cotidiano popular – um estudo das diferenças entre os modos de educar da família e da escola.
[s.n.] 2007.
205 f. ; 30 cm (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação).

I. PEREIRA, Ana Maria.

CDU 37 (043.3)

Esse trabalho contou com recursos financeiros concedidos pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria do Estado da Educação.

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

SANTOS - SP

2007

(...)
Universal é o quintal da casa, cheio de plantas, explodindo verde no dia maranhense, longe de Paris, de Londres, de Moscou. O frango que nasce e morre ali, entre as cercas de varas. O cheiro do galinheiro, a noite que passa arrastando bilhões de astros sobre nossa vida de pouca duração. Universal porque Bizuza, amassando pimenta-do-reino numa cozinha de São Luís, pertence à Vida-Láctea. E a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogo, nos prostíbulos, nos colégios, nas ruínas, nos namoros de esquina. Disso quis eu fazer a minha poesia, dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz.

GULLAR. Ferreira (1.999).

Dedico esse trabalho

Aos meus pais, José Abdias Pereira e Maria de Lourdes Lima Pereira, de quem herdei a coragem e a determinação e me incentivaram o gosto pelas letras.

Aos meus alunos que sempre me surpreendem agradavelmente;

Ao meu filho, Raphael Pereira, por toda grandeza de nossa vida juntos.

AGRADECIMENTOS

Aos moradores do Conjunto Residencial “Tancredo Neves”, pelo carinho com que abriram as portas de sua casa e dispuseram suas intimidades familiares.

Aos funcionários da Companhia Habitacional Santos – COHAB-St, pela atenção com que me receberam em pesquisa de campo e me disponibilizaram documentos orais, escritos e iconográficos, os quais enriqueceram esta pesquisa.

A todos os educadores das duas escolas públicas do conjunto.

À profª Dra. Maria Helena Bittencourt Granjo pelo respeito com que conduziu a orientação desse trabalho.

RESUMO

Esse trabalho integra a linha de pesquisa Instituições Educacionais, História e Processos de Gestão e tem por objeto de estudo as práticas educativas dos moradores do Conjunto Residencial Tancredo Neves, situado no bairro Cidade Náutica, em São Vicente, litoral de São Paulo, local onde atuo como professora da rede pública estadual. A problematização parte de questionamentos relacionados ao contexto do qual fazem parte as escolas públicas que atendem a alunos de camadas populares. O objetivo é conhecer para desvendar as lógicas educativas do contexto sócio-familiar para melhor compreender seus modos de realização e atuar com eles em busca de um processo educativo escolar de maior qualidade. A pesquisa constitui-se de fonte orais, documentais e de material iconográfico, com análise fundamentada nas teorias desenvolvidas por CERTEAU (1994) e (2002), SANTOS (2006), THIN (2006) e THIN e MILLET (2001). As condições físicas e ambientais do conjunto não dispõem de uma variedade de recursos de lazer e educação. No entanto, os responsáveis pela educação das crianças procuram inseri-los num contexto cultural mais amplo, por meio das escolas públicas instaladas no interior do conjunto. Entretanto, o jogo de forças econômicas, culturais e de lazer produz confrontos entre as lógicas educativas da escola e com a da família, resultando, muitas vezes, na desapropriação da autoridade dos pais. Nos casos mais graves, a criança é prejudicada inclusive no processo escolar, marcado por rupturas e descontinuidades. Compreendemos que os conflitos entre as lógicas educativas relacionam-se a falta de clareza quanto ao domínio de cada âmbito educativo e de seus limites nos modos de educar.

Palavras-chave: Cotidiano; camadas populares; práticas educativas; família; escola.

ABSTRACT

This piece of work integrates Educational Institutions, History, and Management Processes research, with the aim of studying educational practices in the Tancredo Neves housing project, located in the Cidade Náutica neighbourhood of São Vicente, on the coast of São Paulo, where I work as a teacher in the state system. The point of departure for the problems covered is questions related to the context in which the schools that serve low-income populations find themselves. My objective is to discover socio-family educational rationales so as to better understand their means of attainment, and to act with these in search of a better quality educational process. The research sources are oral, documents and iconographic material, with analysis based on the theories developed by CERTEAU (1994) and (2002), SANTOS (2006), THIN (2006) and THIN and MILLET (2001). The buildings and surroundings of the housing project do not include a variety of leisure or educational facilities. However, those responsible for education try to provide the children with a wider cultural context, through the state schools installed in the project. Nevertheless, prevailing economic, cultural and leisure forces provoke confrontation between the educational rationales of the school and the family, often resulting in the taking away of parental authority. In the more serious cases, the chid loses out, especially in terms of school attendance, which is marked by absence and complete breaks. We understand that these conflicts between educational rationales are related to a lack of clarity as to the area of control of each educational sphere and the limits on what these can offer in terms of education.

Key words: Daily; low-income population; educational practices; famil; school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....p. 10

OS CAMINHOS DA PESQUISA.....p. 18

CAPITULO I: O Lugar: Conjunto Residencial Tancredo Neves

I.1 Aspectos físicos.....p. 24

I. 2 As modificações na paisagem.....p. 42

I. 3 Conclusão do capítulo.....p. 52

CAPITULO II: As práticas sociais no Conjunto Residencial Tancredo Neves

II. 1 As práticas sociais entre os adultos.....p. 55

II. 2 As práticas das crianças.....p. 76

II. 3 Conclusão do capítulo.....p. 107

CAPITULO III: As relações educativas entre família e escola.

III. 1 Considerações teóricas preliminares.....p 112

III. 2 As intervenções familiares no processo educativo escolar.....p. 118

III. 3 As intervenções da escola na dinâmica familiar.....p.154

III.4 Conclusão do capítulo .....p. 171

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p. 176

BIBLIOGRAFIA.....p 184

a) Fontes Bibliográficas.....p.184

b) Fontes Orais.....p. 189

ANEXOS.....p. 191

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho são as práticas educativas dos moradores do Conjunto Residencial Tancredo Neves, situado no bairro Cidade Náutica, em São Vicente, litoral de São Paulo, local onde atuo como professora da rede pública estadual. A problematização parte de questionamentos relacionados ao contexto do qual faz parte as escolas públicas que atendem a alunos de camadas populares, e tem como objetivo principal conhecer para desvendar as lógicas educativas do contexto sócio-familiar para melhor compreender seus modos de realização e atuar com eles em busca de um processo educativo escolar de maior qualidade.

A motivação que desencadeou essa pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2004, quando me efetivei em concurso público como professora de Língua Portuguesa na EE "Pastor Alberto Augusto", localizada dentro do conjunto residencial.

Ao chegar à escola, encontrei alguns professores, também novos efetivos[1] e logo começamos a trocar impressões sobre o lugar. Trata-se de uma escola de pequeno porte, cujos alunos moram no entorno. Uma comunidade pequena, da região periférica da cidade, formada por moradores de baixa renda e, aparentemente, com pouco capital cultural[2]. Esse foi o pré-conceito que fiz do lugar em atuaria como educadora, apontando para as possíveis dificuldades que iria encontrar no exercício docente.

Reconheço a diferença entre as lógicas socializadoras existente nos modos de educar, comparando-se família e escola, sobretudo relacionada à valorização do

---

[1] Até o ano de 2004, a maioria dos professores era Ocupante de Função Atividade – OFA, portanto, o quadro de professores da escola era rotativo. Com a efetivação da maioria dos professores efetivos neste ano, o quadro tornou-se estável, favorecendo a geração de vínculos mais duradouros com a escola e com a comunidade.

[2] No sentido atribuído por Bordieu, ou seja, conhecimento do patrimônio histórico-cultural da humanidade, normalmente adquirido no processo de escolarização.

capital cultural da escola (THIN, 2006). Entretanto, acredito na importância da influência de outros cenários educativos, capazes de transpor as limitações do ensino formal e incentivar a aprendizagem significativa e o olhar mais critico diante da realidade, em processo histórico de constante mudança. Essa possibilidade de conhecer e significar a realidade para melhor atuar sobre ela, imbrica-se ao conhecimento da vivência sócio-familiar.

Apesar da possível precariedade do capital cultural,nós, os novos efetivos, estávamos animados para integrarmo-nos à comunidade do conjunto e obter bons resultados qualitativos, de acordo com as expectativas do processo de ensino escolar.

Entretanto, a realidade não possui um paradigma pronto, imutável, em que todos os objetivos devem realizar-se conforme o planejado. A realidade escolar é não-linear e apresenta situações inesperadas que muitas vezes desafiam o bom senso, confrontando-se com os objetivos dos educadores. São tantas diferenças entre as lógicas sociais e escolares que a união em torno de um mesmo ideal de sociedade desenvolvida culturalmente parece inalcançável.

Refletindo sobre a questão procurei questionar-me sobre a possibilidade de nós, educadores, atribuirmos às organizações sociais populares um déficit em sua conduta educativa, correndo o risco de evidenciar em nossa própria prática educativa uma possível depreciação no valor sócio-cultural dessas organizações. Muitas vezes, refleti, em busca de uma educação eficiente sob o ponto de vista escolar, impõe-se aos pais “outras práticas socializadoras ou outras regras familiares de vida” (THIN, 2006, p. 212). Isso costuma ocorrer sem a análise crítica da realidade, sem ao menos tentar-se conhecer as necessidades cotidianas familiares dos alunos e as razões que sustentam os modos de socialização. Nesse

sentido, o capital cultural que a escola pode oferecer deveria ter prioridade sobre qualquer outra necessidade cotidiana de luta pela sobrevivência, já que somente ele, seria capaz de mudar-lhes a condição de exclusão social. Assim sendo, justifica-se o predomínio de valor hierárquico da cultura escolar em relação à cultura sócio-familiar nas camadas populares da sociedade. Impõe-se a importância da família também se adequar às regras escolar, se quiserem obter o progresso sócio-cultural de sua prole.

Se os pais não valorizam a escola como deveriam fazê-lo, o fracasso do processo de ensino e aprendizagem justifica-se pelos diversos motivos que os levariam a manter suas crianças na escola: garantir pelo menos uma refeição no dia, permanecer em um lugar seguro enquanto os pais trabalham e outras, menos a de ampliar os conhecimentos culturais e desenvolver habilidades. Tal perspectiva gera frustrações aos educadores, inclusive em mim. A escola estaria se transformando em uma instituição assistencialista, sem fins educativos definidos?

Mas a questão, para mim, não se deu como resolvida, pois ainda acredito no ideal com que ingressei na escola pública: o de obter qualidade e eficiência no processo de ensino e aprendizagem, dentro do contexto em que optei por trabalhar, ou seja, junto às camadas populares. Entretanto, fez-se necessário aprofundar melhor a questão, conhecer e analisar os modos de ser daquela comunidade, para melhor intervir no desempenho educativo em âmbito escolar. Assim, o presente trabalho foi gerado a partir de questionamentos relacionados aos modos de educar da família e da escola e seus resultados.

Outra observação pertinente à necessidade de pesquisa consiste na semelhança da realidade dessa escola em que iniciei o exercício docente como efetiva com a realidade de outras escolas públicas que atendem a alunos de camadas populares,

nas quais já havia lecionado e em outras, pelos discursos proferidos na sala de professores. Há uma reconhecível semelhança no enfrentamento de conflitos pertinentes às divergências entre as práticas e os modos de educar da família e da escola. Os conflitos são presentes também no enfrentamento de problemas que atingem família e escola, no que diz respeito às tomadas de decisões e nas resoluções de problemas.

O desenvolvimento da consciência crítica da realidade, a escolha de valores pessoais e coletivos, a motivação ou não para adquirir conhecimento são aspectos intrinsecamente ligados às práticas cotidianas no grupo familiar que interferem diretamente no desempenho escolar. Entre as escolas públicas, há semelhanças também nos problemas que encontram em conhecer e significar os modos de ser da família para desenvolver um trabalho que considere e interaja em conjunto com a comunidade, tendo em vista a melhoria do contexto sócio-educativo. Embora o governo estadual e as prefeituras promovam programas que visam à integração entre a escola e a comunidade, como o programa “Escola da Família”, por exemplo, esses programas acontecem em momentos e situações diferentes da rotina escolar, longe do dia-a-dia entre professores e alunos.

Num paralelo entre ambos os contextos educativos, observam-se problemas em comum como as questões ligadas à violência urbana - que na escola manifesta-se como indisciplina; a influência de usuários de drogas ilícitas, que vêem a escola como um lugar privilegiado de ampliação dessa prática e são objeto de insegurança no convívio sócio-familiar; mudanças na estrutura familiar – que costumam ser motivos de mudanças comportamentais na sala de aula, e, enfim, a desmotivação das crianças e jovens para o estudo. Embora as questões façam parte dos dois

ambientes de socialização, os modos como se exprimem obedecem a lógicas divergentes, dado à diferença de natureza entre os ambientes de socialização.

A educação familiar, considerada como um processo de educação informal Afonso (2001), parece ocorrer assistematicamente e seu contexto pode ser consolidado como lugar de referência de educação crítica e emancipadora, reatualizada por novos projetos e propostas alternativas. Constitui-se, portanto, como um amplo espaço para as novas modalidades de educação contra-hegemônica. A educação familiar é compreendida neste trabalho como um processo permanente em que qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos e cultura, por meio da experiência cotidiana em casa, na vizinhança, no trabalho e no lazer. Isso significa que a educação se faz em processo sócio-histórico marcado por rupturas, retrocessos, reviravoltas, não respeitando a fixação de tempos e locais, como ocorre na educação escolar. De fato, a educação escolar é um processo formalizado, e obedece a uma estrutura e a uma organização especifica que, ao cumprir as metas, leva à certificação. A *práxis* educativa familiar diz respeito à interpretação dos fatos, eventos e acontecimentos que o indivíduo faz em contato com outros indivíduos.

A educação escolar é sempre sistematizada, sua estrutura é formalizada pelo currículo, assim sendo, a seleção do currículo norteia a pratica educativa. No entanto, o currículo escolar é historicamente construído, por isso está o tempo todo em processo de transformação, posto que a própria cultura que transmite é contingente e mutável.

Outro aspecto que consideramos relevante na pesquisa refere-se ao conhecimento da vivência cultural nas camadas populares, inúmeras vezes, distante da própria vivência do educador em seu meio familiar. Tal distância provoca o

estranhamento, a incompreensão de atitudes, dos questionamentos e da conhecida dificuldade no diálogo entre professor e aluno: considerando-se as diferenças nos contextos sociais os códigos linguísticos também causam estranhamento em ambos interlocutores.

Os estudos de Thin apontam para uma tensão entre as lógicas educativas no núcleo familiar e escolar, estabelecendo-se uma relação dominante/dominados em depreciação do capital cultural pertencente às camadas populares.

As constatações acima descritas motivaram a direção da pesquisa científica que desenvolvo nesse trabalho, cujo objetivo principal é propor o debate sobre a relação entre a realidade cotidiana familiar e a educação escolar. Visa, antes de tudo, colocar em relevância as relações da escola com a família, seja no que diz respeito ao confronto entre as lógicas educativas, seja na melhor compreensão do que motiva as diferenças e confrontos entre os modos de educar.

O objetivo é estabelecer um diálogo alicerçado na realidade. Assim, este estudo quer propor uma reflexão sobre os conceitos que os educadores de escola pública interiorizam e exteriorizam sobre a comunidade a que atendem e como esses conceitos podem nortear a prática educativa escolar, tendo como ponto de partida a própria reflexão da pesquisadora sobre o contexto em que atua.

Neste trabalho, a história do tempo presente é legitimada como objeto de pesquisa e de reflexão histórica (FERREIRA e AMADO, 1996). Assim sendo, o presente estudo também busca contribuir para a geração de novas pesquisas que tenham o cotidiano como fonte de conhecimento científico da realidade em contexto histórico:

> De qualquer forma, o fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade especifica, idiográfica, construída em condições vinculadas a um dado contexto, não a exime de contribuir para a

> produção do conhecimento. E a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado; é um trabalho coletivo da comunidade científica, um processo que se desenvolve através da cooperação e da crítica. (ALVES, 1991, p.57)

É também um dos objetivos da pesquisa saber o que os pais esperam da escola pública, quais os valores e práticas educativas consideram de melhores resultados educativos. Tal conhecimento poderá ajudar a elucidar em que aspectos as lógicas educativas se confrontam, bem como fornecer objetos de análise e solução dos possíveis conflitos nos processos educativos.

As dificuldades do diálogo são muitas vezes provenientes do desconhecimento das lógicas, das significações do discurso, em ambas as partes: o professor não entende a lógica do aluno e o aluno não entende a lógica do professor. Esse fato muitas vezes resulta da distância entre as realidades, das diferenças do capital cultural. Considero que é preciso conhecer a realidade familiar do aluno para melhor compreendê-lo e dialogar com ele em busca da eficiência no processo ensino e aprendizagem.

O presente trabalho está dividido em três capítulos interdependentes, já que estabeleci relações entre os objetos de estudo que compõem o cotidiano sócio-educativo do Conjunto Residencial Tancredo Neves. No capitulo I, procuro descrever e analisar a natureza física e ambiental do lugar, ou seja, paisagem e espaço, à luz dos estudos desenvolvidos por Milton Santos (2006), cuja obra dá suporte às reflexões acerca da natureza do espaço como um elemento também constituinte das regras de conveniência sócio-familiar. No mesmo capítulo, em relação aos aspectos sociais ligados ao morar, a obra de Michel de Certeau e sua equipe (2002) são as referencia às reflexões suscitadas. Conhecer o lugar é importante “apenas até o

ponto onde ele é a terra eleita de uma ‘encenação da vida cotidiana’[3]“. (Certeau, 2002, p. 38). Nesse sentido, estudar a natureza do lugar é importante para a análise de até que ponto as suas disposições físicas e ambientais interferem no processo educativo, seja em âmbito informal ou formal.

O capitulo II refere-se à vida cotidiana que se desenrola no espaço físico e ambiental do conjunto residencial em dois registros: o dos comportamentos e o das representações simbólicas. No estudo das práticas sociais não poderia ignorar o cotidiano em que elas se realizam e se legitimam. Concordo com Mayol (In: CERTEAU, 2002) que a tradição cultural não se acha totalmente presente à consciência do sujeito que integra um grupo social e usuário de um bairro, espaço público em comum. É necessário recuperá-la, elucidá-la através do discurso de sentido. Nesse capítulo, procuro recuperar o discurso de sentido da prática social no interior do Conjunto Residencial Tancredo Neves, a partir da análise de documentos e dos relatos sobre aspectos da vida cotidiana junto aos próprios moradores.

No capitulo III, sobre as relações entre família e escola, inicio por uma exposição do quadro teórico que norteou o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, os estudos desenvolvidos por Thin (2006), Thin e Millet (2003) no que diz respeito às contradições das lógicas educativas nas camadas populares, sobretudo na valorização hierárquica do capital cultural escolar. Em seguida, faço uma análise descritiva das relações gerais da interdependência entre os dois núcleos educativos. Na segunda parte desse capítulo, detenho-me num caso de ruptura e descontinuidade no processo educativo escolar dos filhos de uma família selecionada para a pesquisa de campo, sob o ponto de vista da família

---

[3] Grifo do autor.

confrontando-o com o da escola, conforme exposto na terceira parte do mesmo capítulo.

Em cada capitulo há uma síntese analítica final dos assuntos abordados.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo é de abordagem qualitativa, pautada em entrevistas, análise de documentos, de material iconográfico e em observação *in loco.*

Considero favorável o fato de atuar profissionalmente no campo de pesquisa, o conjunto residencial Tancredo Neves, pois o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está que está sendo investigada, permite-me presenciar a realidade onde os fenômenos ocorrem naturalmente e confrontá-la com as informações obtidas nas entrevistas e nos documentos. A análise documental complementa os dados obtidos em observação e em entrevistas e aponta outros aspectos da realidade pesquisada.

Na etapa inicial, a de exploração do objeto de pesquisa em trabalho de campo, parto da coleta de informações em conversas informais com moradores antigos sobre a dinâmica do conjunto. Em seguida, formalizo o contato junto a três moradores, pais de crianças em idade escolar, em entrevistas piloto, enunciados aqui, de acordo com a seqüência de sua realização, como (EP 1), (EP 2) e (EP 3).

Os três moradores selecionados para entrevistas-piloto têm filhos em idade escolar pertinente ao Ensino Fundamental, ciclo I; dois deles mantêm comércio nas garagens de suas casas; um deles também fez parte da segunda fase de entrevistas, pois é responsável por uma das crianças selecionadas na pesquisa.

Para entrevista-piloto, utilizei-me de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas, todas realizadas nas residências dos entrevistados em horário agendado previamente. O roteiro de perguntas objetivou captar as explicações e interpretações dos entrevistados frente ao cotidiano sócio-familiar e ao processo de escolarização dos filhos. Entretanto, em sua estrutura semi - aberta, essas entrevistas preliminares

deram origem a diferentes indagações resultantes do diálogo com o entrevistado e, também, à exposição de fenômenos não previstos.

Na verdade, essas entrevistas extrapolaram seu propósito e compuseram relatos de história de vida de dois dos entrevistados e me proporcionaram o conhecimento de lugares recônditos do conjunto, pois uma das entrevistadas me acompanhou em um passeio pela área ainda não concluída do conjunto[4], conhecida como Tancredo Neves III. Durante esse passeio, além da observação *in loco,* a entrevistada me forneceu informações sobre os lugares e sobre os hábitos e costumes dos moradores.

Essa etapa inicial, após a análise do material coletado, possibilitou - me a seleção de aspectos a serem mais sistematicamente investigados, bem como a definição do problema e dos critérios de seleção do grupo a ser pesquisado.

Uma das minhas intenções de pesquisa ao determinar os critérios de seleção, refere-se à investigação sobre o processo de escolarização inicial dos alunos da EE "Pastor Alberto Augusto", sendo que a grande maioria dos alunos que recebo todos os anos, para continuar, junto com meus pares, o processo de escolarização no Ensino Fundamental (EF), é proveniente da EMEF "Sebastião Ribeiro da Silva", também localizada dentro do conjunto, na área reservada pela COHAB-St[5] à instalação de escola pública[6]. Na verdade as duas escolas dividem o mesmo terreno doado ao Estado pela COHAB-St. Tornou-se um desafio à minha curiosidade científica e docente saber mais sobre a origem escolar e familiar dos novos alunos. Determinou-se, então, que a pesquisa se processaria junto às famílias de crianças que estavam concluindo o 5º ano em 2006 na EMEF "Sebastião Ribeiro da Silva".

---

[4] Algumas fotos tiradas durante esse passeio, anexadas a este trabalho, revelam aspectos dessa área.

[5] COHAB- St: Companhia Habitacional da Baixada Santista, construtora do conjunto.

[6] No capitulo I apresentamos maiores detalhes sobre o processo de construção do conjunto, inclusive dos critérios de distribuição de serviços sociais à comunidade.

Para tanto, depois dos tramites pertinentes à solicitação formal de pesquisa de campo na escola, junto à Secretaria de Educação do município de São Vicente, procurei entrar em contato com a direção da unidade, a fim de buscar dados para a seleção das crianças e famílias a serem pesquisadas. No entanto, a autorização para a coleta de dados, por uma série de fatores, levou um tempo maior do que esperado. Na verdade, a direção da escola procurou proteger os dados relativos à dinâmica das famílias que sua escola atende. Sua atitude é compreensível, pois, embora atuemos na área de educação escolar dentro do mesmo espaço físico e territorial (as escolas ocupam o mesmo terreno, localizando-se lado a lado), não nos conhecíamos pessoalmente e nem no trabalho pedagógico que desenvolvemos. Por isso, antes de disponibilizá-los, procurou obter total segurança de como eles poderiam ser utilizados e com que finalidade.

Assim sendo, servi-me das informações concedidas pela primeira entrevistada, na fase piloto (EP 1), e do seu conhecimento social no conjunto residencial para entrar em contato com as famílias de outras nove crianças da mesma turma e ano de escolarização.

Ao final de 2006, embora já com autorização da SEDUC de São Vicente, ainda não havia conseguido um contato efetivo com a direção da escola municipal, que informou-me da impossibilidade de fornecer maiores dados por conta do intenso processo de conclusão do ano letivo.

Em janeiro de 2007, a direção da EE “Pastor Alberto Augusto” recebera a lista das cinco turmas formadas na EMEF “Sebastião Ribeiro da Silva” e me disponibilizou o acesso a ela. Tal fato facilitou-me o processo de seleção e contato com as famílias de alunos de uma mesma turma no ano de 2006, concluintes do 5º ano do EF na escola municipal.

Inicialmente pretendia usar como critério de seleção das famílias o desempenho escolar das crianças, formando categorias para desempenho excelente, bom e fraco. Na turma selecionada, em que já havia iniciado as entrevistas, 28 crianças concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental. Já no processo inicial de entrevistas soube que não houve repetência nessa turma. Tal fato confirmou-se com a análise dos boletins de desempenho dos alunos, durante a pesquisa, em documentos da escola municipal. Do grupo selecionado, a maioria obteve um desempenho escolar bom, alguns, excelente e, muito poucos, fraco. Na disciplina de Matemática a maioria dos alunos apresentou notas mais baixas, comparando-se com as demais.

Portanto, resolvi não criar as categorias distintivas a partir do desempenho escolar, como planejara inicialmente. Apesar de selecionar alunos com desempenhos diferentes, dentro da proporção possível, defini que os principais critérios de seleção seria o fato das famílias morarem no conjunto residencial e terem concluído o E.F , ciclo I, na mesma turma. Aliás, dentre as dez famílias selecionadas, apenas em uma as crianças não cursaram todo esse percurso na escola municipal do conjunto residencial.

O processo de investigação inicial e a definição dos critérios de seleção possibilitaram a elaboração de novas entrevistas semi-estruturadas, de acordo com os temas que considerei pertinente ao estudo. Procurei dirigir as perguntas aos responsáveis pela criação das crianças. Entretanto, no ato de sua realização, outros atores se agregaram e participaram dos discursos, os quais são descritos nesse trabalho indicando sua correlação com a entrevistada principal.

As novas entrevistas organizaram-se em torno de temas pré-determinados, mas não inflexíveis, dando margem às abordagens que emergiram naturalmente do diálogo com cada um dos entrevistados.

Nesse diálogo, procurei aproximar ao máximo o discurso da linguagem do entrevistado, tendo em vista tornar os questionamentos claros e criar um ambiente em que o informante ficasse à vontade para expressar-se com naturalidade e confiança.

Na transcrição dos dados das entrevistadas gravadas, procurei registrar por escrito, o mais fielmente possível, os discursos dos entrevistados, sinalizando as hesitações com reticências.

Como realizei a maioria das entrevistas com as famílias e com a direção da escola antes do inicio do ano letivo de 2007, tendo em vista o possível distanciamento do olhar sobre a realidade do contexto educativo que desejava conhecer, esse fato também tornou-se favorável às suas reflexões sobre o processo educativo desenvolvido em 2006, sobre como atuaram nele.

Além dos dados sobre a EMEF “Sebastião Ribeiro da Silva”, para formar um panorama mais completo do contexto de escolarização que funciona dentro do conjunto residencial Tancredo Neves, também coletei dados em documentos sobre a estrutura física, o plano de gestão e a proposta pedagógica da EE “Pastor Alberto Augusto”.

Junto à COHAB-ST, coletei dados em mapas, documentos escritos e em fotos do processo de construção e urbanização do conjunto. O objetivo dessa etapa da pesquisa de campo foi conhecer para analisar as relações de interdependência entre as práticas cotidianas e as imposições delimitadas pelo espaço físico. Também obtive informações documentadas e orais sobre os percalços que paralisaram a obra antes de sua conclusão. Um dos arquitetos responsáveis pela obra na época de sua execução me concedeu entrevista, referida aqui como (E COHAB-St).

A terceira fase do estudo constituiu-se da tentativa de explicação da vivência educativa familiar das crianças moradoras do conjunto residencial Tancredo Neves. Essa fase realizou-se por meio da análise dos dados coletados em pesquisa de campo e da revisão teórico-bibliográfica que norteia o processo de investigação, ou seja, “na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Na análise dos dados busquei a objetividade no estabelecimento de relações sobre a realidade das práticas dos grupos familiares pesquisados com a educação escolar, considerando as regularidades dessas práticas. Isso significou testar as hipóteses pelo confronto entre as evidências que emergem da realidade com as teorias existentes.

CAPITULO I: O Lugar: Conjunto Residencial Tancredo Neves.

> A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais. (Santos, 2006, p. 107).

I.1 Aspectos físicos

Conforme Milton Santos, estudar a geografia do lugar, a formação da paisagem pode oferecer pistas para a constituição do espaço social tendo em vista que sua estrutura física, desde sua localização geográfica - em relação às distâncias, como no seu processo de urbanização, participa de uma relação dialética com seus moradores: sempre é o homem que modifica a paisagem de acordo com suas necessidades e intencionalidades. As condições de existência num determinado lugar são elementos de formação e transformação de culturas. Assim sendo:

> (...) o Lugar – não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede da resistência, às vezes involuntária, da sociedade civil, (...) é indispensável insistir na necessidade de um conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual.(SANTOS, 2006, p.109)

> (...)os lugares, pois, se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, atributos que se interpenetram e cuja fusão os caracteriza e distingue. Tais categorias podem, facilmente, ser identificadas na realidade empírica. (Ibid., p. 257).

Localizado no extremo final do bairro Cidade Náutica, no município de em São Vicente, estado de São Paulo, o Conjunto Residencial Tancredo Neves está situado na margem direita da Rodovia dos Imigrantes e tem como confrontantes geográficos ao norte, o Rio Casqueiro e o município de Cubatão; ao Leste, a Rodovia dos Imigrantes e o Canal dos Barreiros; ao Sul, a Avenida Marcolino Xavier de Carvalho e, ao Oeste, o Rio Sambaiatuba.

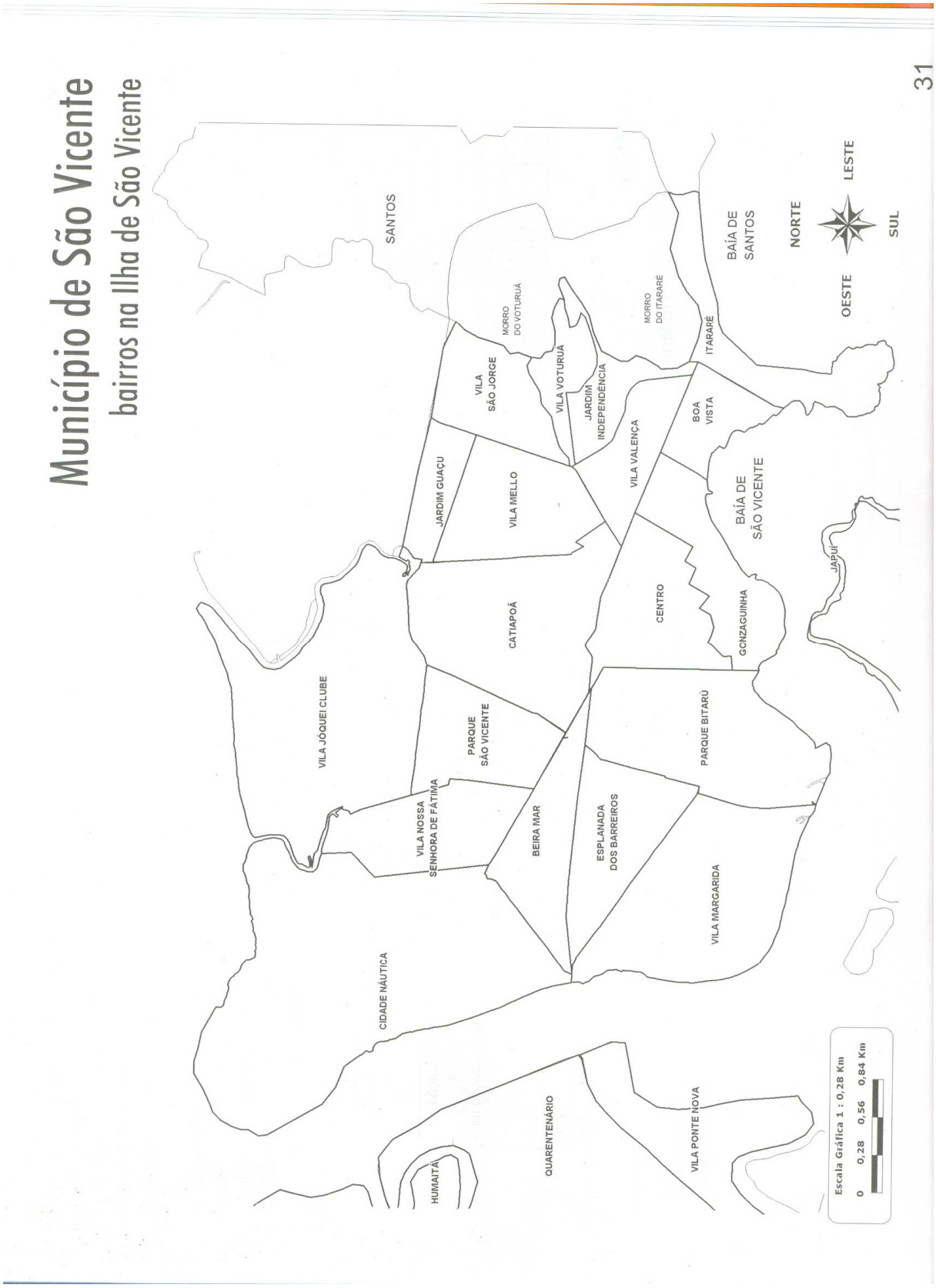
Embora margeado pela Rodovia dos Imigrantes, de principal acesso do litoral a capital paulista, a COHAB-St não urbanizou a área de acesso à via, pois não faz parte de sua jurisdição:

> (...) é proibido. É norma do governo do Estado. Tem que ter aquela vala, a delimitação de área em três metros. Nós não podemos ultrapassar o marco. É limite de direitos. Quem fiscaliza é a DERSA. Hoje é de jurisdição da ECOVIAS. (COHAB-St).

Essa área entre o conjunto residencial e a Rodovia dos Imigrantes, num passado muito recente, segundo depoimentos dos entrevistados, constituiu um esconderijo de marginais em confronto com “gangues” e policiais.

A distância do conjunto residencial ao centro de São Vicente é de 4,5 Km. Seus acessos principais são a avenida Marcolino Xavier de Carvalho e a avenida Dom Pedro II. A avenida Frei Gaspar - que se inicia na praia do Gonzaguinha, segue pelo Centro de São Vicente e termina na avenida Marcolino Xavier - é a principal via de ligação da região periférica da cidade à praia, área nobre do município.

Em relação a essa área, ou seja, a região praiana em que se concentram os bairros de maior poderio socioeconômico, tais como o Gonzaguinha, o Boa Vista e o Itararé, o conjunto residencial, o Tancredo Neves localiza-se territorialmente em seu extremo oposto, no final do bairro Cidade Náutica, como pode ser observado no mapa da página seguinte:



Fonte: (FRIGERIO; OLIVEIRA; MATTOS, 2006, p. 31)

Atualmente, a prefeitura municipal de São Vicente está concluindo uma ciclovia à direita da Linha Amarela[7], ligando essas duas áreas do município (cf anexo 1), perpassando o bairro Cidade Náutica, mas em trecho anterior às avenidas de acesso ao conjunto:

De acordo com nossas observações *in loco* e com o depoimento de entrevistados, em época de chuvas as ruas do conjunto costumam alagar a ponto de impedir o acesso do transporte coletivo:

> E quando alaga toda a Náutica aqui, problema de chuva, a lotação vem e deixa o pessoal tudo aqui na Imigrantes. (...) pega aqui na ponte, na pontezinha, que aqui no final do conjunto aqui ó, tem uma pontezinha de madeira, que agora até fizeram de ferro e tudo, então quando alaga São Vicente, o ponto mais alto que tem é a Imigrantes, que a Imigrantes não enche. Então daria acesso pro pessoal vir pro conjunto também, tanto ônibus, carro. Que aí fica todo mundo ilhado, porque não entra carro, não entra ônibus... (EP 2)

De fato, presenciei muitas enchentes no trecho pertinente a um canal que corta as duas vias de acesso ao conjunto, a Avenida Dom Pedro e a Avenida Frei Gaspar, a ponto de veículos particulares ficarem imersos na água que transborda do canal. Além disso, educadores que trabalham há mais tempo na mesma escola que eu, confirmaram que, no passado, em dias de chuva e enchentes, tiveram de sair do conjunto por essa ponte, localizada no Dique do Pompeba, área ainda mais precária urbanamente que o Tancredo. Hoje, é possível descolar-se do conjunto pelas vias principais de acesso ao centro, porém, ainda corre-se o risco de atolar o veículo na água que transborda do canal.

Com referência ao projeto de construção do Conjunto Residencial “Tancredo Neves”, em sua totalidade, conforme o documento Memorial Descritivo COHAB-St, (anexo 2), inicialmente ele seria constituído por 3.000 habitações, do tipo casa-

---

[7] Via de circulação do trânsito Praias, Centro e Rodovia dos Imigrantes, recentemente concluída, em parceria entre a Prefeitura Municipal de São Vicente e o Governo do Estado de São Paulo.

apartamento, superposta e geminada em grupamento de oito. Cada apartamento possui 42m². São estruturados em duas moradias sobrepostas construídas em alvenaria, com entrada independente. Cada apartamento possui dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Em cada unidade residencial superposta, há um recuo de 5 metros de área não construída. No andar de baixo, essa área é comum é destinada a garagens, todavia, como explicitaremos melhor na próxima parte desse capitulo, essa área tem sido aproveitada pelos moradores para a instalação de comércio informal.

A ocupação do conjunto destinou-se à população de baixa renda, com renda familiar de até cinco salários mínimos.

Conforme o mapa “Projeto de construção do conjunto” -COHAB-ST (anexo 3), o projeto de construção dividiu-se em três fases: Tancredo Neves I, que abarca 1.000 unidades residenciais, numa área total de 88.546,59 m²; Tancredo Neves II, constituída de 504 unidades, numa área total de 55.402,86 m² e a fase Tancredo Neves III, que seria constituída de 1.448 unidades domiciliares, numa área total de 149.900, 55 m² As três fases abarcariam o total físico da área de construção do Conjunto Habitacional Tancredo Neves: 293.850,00 m². Os números relativos à área construída significam que atualmente o Tancredo Neves possui 1.504 casas e tem perspectiva para aumentar em mais 1.448 novas unidades, formando um total de 2.952 residências, desde que a COHAB-St submeta o seu projeto às exigências dos órgãos públicos.

Segundo informações coletadas no documento “Informação técnica DPRN – 3/ETSA Nº 71-01 (Secretaria do Meio Ambiente, 2001), (cf. anexo 4), o projeto completo consiste em 375 lotes residenciais e 20 comerciais, ocupando 54,5% do terreno; 11,38% de áreas públicas e 3,17% de áreas verdes/sistema de lazer,

formando um total de cinqüenta quadras, como pode ser confirmado no documento "Distribuição de áreas" COHAB –St (s/d). Cada lote residencial é ocupado por oito casas geminadas e superpostas, o que, no total, consistiria na ocupação por 12.0000 habitantes, em densidade estimada de 408,37 habitantes/hectare.

Entretanto o final da fase II e a fase III, foram embargadas por questões técnicas relativas à preservação do meio ambiente e ao escoamento de esgoto. Conforme o mesmo documento, embora o Departamento Estadual de Proteção de Recursos Naturais – DEPRN considere a obra de "indiscutível importância social para a região", (Secretaria do Meio Ambiente, 2001, fls 67) em suas considerações finais indicou as seguintes precauções em relação ao projeto de urbanização dessa área:

> (...) poderão ser ponderados os impactos ambientais positivos e negativos.
> (...) sugerimos especial atenção com referencia à origem do material de aterro (...)
> (...) A permissão para a ocupação, tanto da área já aterrada como da parte do manguezal remanescente, somente pode ser admitida mediante **aprovação do IBAMA.**[8] .

Portanto, a continuidade da obra, ou seja, a conclusão da fase II e toda a fase III, ficou condicionada a alterações em seu projeto, respondendo às exigências técnicas da Secretária Estadual do Meio Ambiente, conforme explicita-se no mesmo documento:

> A- manifestação do DAIA quanto à licença ambiental prévia,(...) atentando-se para a possibilidade da adequação do projeto;
> B- anuência prévia do IBAMA quanto à ocupação da área aterrada de manguezal e supressão de vegetação remanescente;
> C- apresentação de planta cadastral mais detalhada indicando os limites do imóvel e manguezal remanescente(...);
> D- definição do aterro a ser utilizado e origem desse material;
> E- proposição de projeto técnico para recuperação desse manguezal. (fls 68).

---

8 Grifo do documento.

Em entrevista concedida a nós por um dos diretores da área técnica da COHAB-St que participou da obra no Tancredo Neves, desde a fase de aterramento do terreno, esse aterramento foi feito:

> Por meio de drenagem. Então, nós tínhamos o lago do Pompeba, chegamos a ter três dragas que dragavam o fundo do braço do mar e jogavam o material para dentro da área. Esse material era separado. (...) Separávamos tudo: a argila orgânica, de volta para o fundo do mar e ficava só a areia branquinha e praticamente o aterro no nível do projeto. Mas ele teve que sofrer um adensamento. Ele sofreu uma sobrecarga, para depois tirarmos essa sobrecarga, para que a terra afundasse, recalcasse (...). Foi uma técnica chamada aterro hidráulico, uma ferramenta que na época era uma técnica de ponta. Isso teve o acompanhamento diário do IPT[9], que mantinha um laboratório no canteiro de obras e tudo isso era registrado, calculado pelo IPT para liberação.
> (...) Mas hoje há mais exigências do que na época que o projeto foi aprovado... (E COHAB-St)

Quanto aos limites do imóvel com o manguezal, há um recorte destinado à área de preservação ambiental no projeto de construção das fases II e III, conforme pode ser visualizado na foto de satélite[10] abaixo:

Fonte: www.google.com.br

---

[9] Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP.

[10] Para maior clareza na visualização, observe no mapa os loteamentos de casas. Toda área no lado superior e no direito desse loteamento foi considerada pelo IBAMA como área de preservação ambiental. Entretanto, observe o clarão no lado superior, após o loteamento: trata-se da área desmatada para a construção da fase III, embargada.

Em relação ao planejamento do processo de escoamento do esgoto, o projeto não se realizou conforme o planejado. O entrevistado explica os motivos da mudança nesse processo:

> O convênio ia ser SABESP, BNH[11] (...) Nessa época o BHN fechou e nós ficamos sem a interligação de sistema de esgoto, com mil famílias já sorteadas, cadastradas e praticamente com a chave na mão. E a pressão para que estas famílias ocupassem os imóveis era tão grande que nós tivemos que fazer a estação elevatória *in natura* no mar (...) aqui no lago do Pompeba. Foi a única solução para as famílias poderem ocupar os imóveis até que a Caixa Econômica Federal[12] retomasse toda aquela negociação que estava havendo entre o BNH e a COHAB.

O entrevistado dá mais detalhes de como foi feita a mudança nesse processo:

> Todo o conjunto foi planejado para ter fossa séptica, filtro e ligação na rede de drenagem, o que é mais comum pelo Brasil. Como a cidade da ilha de São Vicente, é uma ilha que já fazia parte do sistema emissário submarino. Muito próximo ao conjunto existe uma estação elevatória, que já na época fazia parte do conjunto, que leva ao emissário submarino. Então, diante desse fato, nós trocamos com a empreiteira todo o trabalho de fazer mil fossas sépticas, mil filtros, mil sistemas de drenagem, todo específico para esgotamento sanitário, Trocamos tudo isso por uma rede de esgoto normal da nossa cidade, que ia cair numa estação elevatória e que ia bombear o esgoto do Tancredo Neves I para a estação elevatória, que estava a uns 3Km de distância, mas que, porém, era dentro do município de São Vicente, onde nós não tínhamos poder de intervir.

Referente ao poder de intervenção da COHAB-St junto ao município de São Vicente, convém explicar que embora a COHAB-St tenha caráter regional, o maior convênio da COHAB-St é junto ao município de Santos, via Conselho Municipal de Habitação – CMH, instituído pela Lei Municipal nº 817, de 18 de dezembro de 1991 com a finalidade de aprovar, supervisionar e estabelecer diretrizes para a alocação dos recursos do Fundo de Incentivo à Construção de Habitação Popular – FINCOHAP:

---

[11] SABESP: Secretaria de Saneamento e Energia do Estado de São Paulo. BNH: Banco Nacional de Habitação.

[12] Com a extinção do BNH, a Caixa Econômica Federal assumiu o financiamento da casa própria com recursos do Governo Federal e criou o Sistema Financeiro de Habitação – SFH.

> Santos possui 60% das ações; Guarujá, São Vicente e Cubatão possuem cada um 10%. Os demais 10% restantes foram pulverizados em pequenos acionistas. (E COHAB-St).

Entretanto, de acordo com o entrevistado, atualmente a COHAB-St tem estreitado o diálogo com a Secretaria de Habitação e Obras do município de São Vicente, a fim de obter seu aval na continuidade das obras no conjunto.

Na análise do Ministério Público a mudança no sistema de escoamento de esgoto causou grandes impactos ambientais. As primeiras conseqüências foram a paralisação da obra e a exigência de adequação do sistema de esgoto conforme explicitado no projeto inicial, dentro de um prazo estabelecido previamente. No entanto, a COHAB-St não executou a interligação com o emissário submarino de Santos no prazo e, por isso, o Ministério Público determinou a aplicação de uma multa, considerada pelo entrevistado como “de valor altíssimo”. Posteriormente, no ano de 2001, a empresa fez a interligação necessária. Nas fotos abaixo se observa esse trabalho da COHAB-St nas ruas do conjunto já habitadas:

Foto cedida pela COHAB-St – fase de adequação da rede de esgoto, 2001.

Foto cedida pela COHAB-St – fase de adequação da rede de esgoto, 2001.

O último item das exigências feitas à continuidade da construção do conjunto residencial, o projeto de recuperação do manguezal, não fora atendido, até o momento da conclusão dessa pesquisa.

Embora a previsão de 20 lotes comerciais, segundo o entrevistado junto à COHAB-St, ainda não há comércio formal instalado no conjunto residencial.

O comércio formal próximo ao conjunto concentra-se no lado esquerdo da avenida Marcolino Xavier M. de Carvalho, de acordo com suas palavras essa área:

> Não, do lado esquerdo não é propriedade da COHAB Santista. O nosso é voltado para o lado direito. As áreas comerciais legalizadas dentro do projeto são legalizadas tanto que estão aqui (olhando no mapa da área de construção do Tancredo II)[13], áreas comercias 1,2,3,4,5,6.

No projeto da COHAB-St o ponto de concentração comercial do conjunto localiza-se atrás da avenida Marcolino Xavier, logo no inicio da rua 1, porém, neste local não há construções formais deste porte:

> Atrás da rua 1 sentido na frente da Imigrantes você tem 1,2,3,4,5,6,7,8 terrenos em áreas comerciais

---

13 A observação entre parênteses é nossa.

> (...)O que você tiver de benefício lá, você só tem aquele pronto socorro. O posto médico, que é (o local do)[14] nosso escritório, cedido para a prefeitura para uso da comunidade.
> (...) Então o setor 1, a área comercial é de frente para a Imigrantes e marginal, sentido divisa do Casqueiro. (...) Agora no setor 2, no entorno que você tem de frente para a sua escola, atrás você não tem área (construída)[15]nenhuma.
> Mas também não tem área comercial. Ela é voltada para esta área aqui, onde existe uma creche. Está lembrada daquela creche?[16]
> Neste setor a área religiosa é atrás da creche.
> É área disponível para templo religioso que pode ser cedido por comodato. É um comodato onde houver interesse e a creche ainda fica próxima ao *Tancredão* e também fica o nosso escritório de obras cedido para a comunidade.
> (...)
> A área comercial, fora esta que eu te indiquei, não existe. (...) todas as individuais, fora a creche, são irregulares. (E COHAB-St).

No meio da avenida Marcolino Xavier, via de acesso mais próxima ao conjunto, há uma cabine da Policia Militar. Em frente à cabine, do lado fora da jurisdição da COHAB-St, concentra-se o comércio formal, com lojas lado a lado: a única padaria próxima do conjunto, a loja de comércio de materiais para construção, o depósito deste e um Supermercado de porte mediano. A padaria muda de proprietário constantemente. Entre ela e a loja de materiais para construção fica a sede da *Igreja Universal do Reino de Deus.* Nessa rua também fica a única banca de jornal próxima ao conjunto.

Uma das entrevistadas, comerciante informal na garagem de sua casa, considerou como a pior desvantagem de morar no conjunto a ausência de determinados pontos comerciais:

> Ah, eu gosto de tudo. (...) Só falta mesmo é a lotérica.
> (...) Ah, como eu falei, aqui poderia ter uma lotérica. Pra gente pagar uma conta tem que ir lá na Náutica. Ou vai andando ou tem que pegar uma condução para ir lá. Se tivesse uma lotérica aqui, tava tudo ótimo. (E 6).

A fala da entrevistada deixa claro que a um limite no agir financeiramente dos moradores do conjunto: “pois o simples acesso físico a este ou àquele instrumento

---

14 Texto entre parênteses nosso.
15 É minha a observação explicativa entre parênteses.
16 Refere-se a Creche Municipal “Nayla – amor à vida”

financeiro em boa parte depende do lugar em que se encontram". (SANTOS, 2006, p. 134-135). Observa-se, também, que ela nem supôs a possibilidade de um banco se instalar na região. Aliás, banco, só mesmo no centro da cidade. Também não há posto de correio. A falta de empreendimentos comerciais formais e financeiros tem relação com a hierarquia econômica e geográfica entre os lugares:

> Essa divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e, segundo a sua distribuição espacial, redefine a capacidade de agir das pessoas, firmas e instituições. (SANTOS, 2006, p. 135)
> (...)
> Os lugares se distinguiram pela diferente capacidade de oferecer rentabilidade aos investimentos. Essa rentabilidade é maior ou menor, em virtude das condições locais de ordem técnica (equipamentos, infra-estrutura, acessibilidade) e organizacional (leis locais, impostos, relações trabalhistas, tradição laboral). (ibid, p. 247-248)
> (...)
> Assim como se pode falar de produtividade de uma máquina, de uma plantação, de uma empresa, podemos, também, falar de *produtividade espacial* ou produtividade geográfica, noção que se aplica a um lugar, mas em função de uma determinada atividade ou conjunto de atividades. (ibid, p. 248)
> (...)
> Os lugares se especializam, em função de suas virtualidades naturais, de sua realidade técnica, de suas vantagens de ordem social. Isso responde à exigência de maior segurança e rentabilidade para capitais obrigados a uma competitividade crescente. (ibid, p. 248).

O transporte dos moradores é realizado em linha de ônibus intermunicipal (com ponto final na avenida principal do conjunto) e lotações, um meio de transporte coletivo por regime de cooperativa, legalizado pela prefeitura municipal.

Muitos dos jovens do conjunto trabalham no transporte de passageiros em lotações, uns como motoristas, muitos como cobradores. O ponto final dos ônibus e das lotações também fica na avenida principal, próximos à cabine policial.

Com relação às distâncias e o acesso possibilitado pelo transporte coletivo, os moradores em geral reclamam de dois aspectos: da demora do acesso ao centro de São Vicente, caso a lotação faça o percurso da Avenida Dom Pedro pela região do bairro Jardim Guassu e do custo das passagens, pois caso queiram ir para outro lugar que não seja o centro de São Vicente, à cidade vizinha de Santos, por

exemplo, ou para a área Continental de São Vicente, em que muitos têm parentes, os moradores tem de dispor de capital em dobro, pois é preciso tomar quatro conduções. A esse respeito uma das entrevistadas, a quem eu perguntei o que menos gostava no bairro afirmou:

> Eu gosto daqui, o ruim é a condução é longe de tudo (...)
> (...) eu e ela (ela e a neta)[17], a gente nem sai por causa disso, e para ir ao Rio Branco...A minha irmã está doente lá. São vinte reais para ir. (...) Minha irmã teve um derrame. (...) São quatro conduções quatro para ir e quatro para voltar. (E 2).

Os 3,17% destinados a áreas verdes (entende-se urbanizadas) e sistemas de lazer parecem não contemplar as necessidades da população. Efetivamente construído, há nessa área uma Igreja Católica, conforme mostra a foto abaixo:

Vista frontal da Igreja Católica.
Foto cedida pela COHAB-St.(s.d.)

Observa-se na foto que embora a área seja reservada para espaços de lazer, fora a igreja, não há outro empreendimento desse tipo.

---

17 Nossa a explicação sobre quem o discurso se refere.

Na próxima foto, evidencia-se esse fato:

Parte lateral da Igreja Católica
Foto cedida pela COHAB-St.

Contudo, como ocorre com o Esporte Clube Tancredão, a área não é vendida nem doada: funciona em regime de comodato: “por enquanto é uma área de lazer, está alugado” (E COHAB-St).

Segundo os moradores do conjunto, que juntamente com o padre construíram a Igreja com a cooperação da COHAB-ST, ela já está completamente integrada ao cotidiano do conjunto, o que dificultaria a sua demolição, caso a COHAB-ST assim o solicitasse.

Ainda de acordo com as palavras do diretor da COHAB-St, na fase III o espaço que o clube Tancredão ocupa será desmembrado para a construção da quadras 34 e 35, pois como o acordo de ocupação é de comodato, “é um direito que cabe a empresa”.

O Esporte Clube Tancredão, que tem seu próprio time de futebol e promove campeonatos. Há também um clube de malha, mas a insuficiência dos espaços de lazer é uma das desvantagens apontadas pelos entrevistados.

A rua, a quadra da escola estadual acabam sendo os principais espaços de lazer dos quase os moradores dispõem:

> Assim, o limite público/privado, que parece ser a estrutura fundadora do bairro para a pratica de um usuário, não é apenas uma separação, mas constitui uma separação que une. (MAYOL, 2002, p. 43).

Na área reservada aos serviços institucionais, segundo o então diretor técnico da COHAB-St, a escola estadual, então nomeada EEPG “Tancredo Neves”, hoje EE “Pastor Alberto Augusto”, foi construída simultaneamente às residências, na fase II, por uma parceria entre a COHAB-St e a Companhia de Construções Escolares, CONESP. A COHAB doou a área do terreno à CONESP, com a finalidade de atender de destinar o percentual de áreas publicas, conforme o projeto de construção do conjunto.

De acordo com o documento Plano Gestão (2003) da EE “Pastor Alberto Augusto”, que está sendo atualizado este ano, a escola localiza-se na rua 17 s/n. Por esse documento podemos observar que mesmo a rua já nomeada, chama-se Rua Luiz M. de Araújo, até os documentos formais ainda conservam o costume de identificar as ruas do bairro por números e não nomes. A escola foi instalada pela Resolução SE nº 57 de 10, através de publicação no DOE. De 11/03/1988, p. 07. Como ambiente de aprendizagem, possui 11 salas de aula, além de biblioteca, sala de vídeo e sala de informática. Atualmente, atua em três períodos: matutino, vespertino e noturno; mantém cursos relativos ao nível de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do nível de Ensino Médio, tanto em caráter regular, ou seja, de duração anual, como na Educação de Jovens e Adultos - EJA, de duração

semestral. No inicio de suas atividades a escola enfrentou problemas de superlotação, hoje superado graças à criação de uma escola municipal, que funciona no prédio anexo cedido pelo Estado à EMEF “Sebastião Ribeiro da Silva”.

A E.M.E.F "Prefeito Sebastião Ribeiro Da Silva", fundada em 19/11/1998, pelo decreto nº 925-A, fica situada na Rua Querino Mario Biasole nº 90, antiga rua 16. Foi inaugurada em 21 de Janeiro de 1.999, iniciando suas atividades em 02 de março de 1.999. Como ambiente de aprendizagem possui 12 salas de aula, além de 01 recreio descoberto, em que acontecem as atividades desportivas e 01 biblioteca. Atende em média 700 crianças, no nível de ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e caracteriza sua clientela como “de classe média-baixa, com renda de dois a três salários mínimos”. (São Vicente, Proposta Pedagógica, 2006). Por se tratar da instituição escolar selecionada para a realização da pesquisa de campo, a visão da escola sobre a comunidade será mais bem detalhada no capítulo III, inclusive com dados coletados em entrevistas com os gestores e a professora das crianças selecionadas para pesquisa.

Em relação à educação Infantil, como já foi citado, há a Creche Municipal “Nayla – Amor à Vida”. A creche possui uma excelente organização física e diferentes ambientes de aprendizagem: salas de aulas adaptadas para o tipo de ensino, horta cultivada pelos alunos, jardim e parque de lazer bem equipado. Contudo, apesar da excelente infra-estrutura da creche, segundo os moradores pais de filhos nessa etapa da educação Básica, ela não é suficiente à demanda do conjunto: “Lá é difícil conseguir. Tem que ficar na fila um mês”. (EP 2).

Segundo um entrevistado cuja filha cursou a educação Infantil na creche Nayla, uma das prioridades na seleção dos alunos é o fato de “sermos do bairro e estarmos trabalhando”. (E 5).

Não há escolas particulares dentro do conjunto; quanto a escolas formais de idiomas ou computação, não existem nem nas proximidades. Os pais que desejam que seus filhos façam esses cursos, na maioria das vezes, têm de disponibilizar, além da mensalidade dos mesmos e recursos para o transporte coletivo.

A educação pública estadual conta com um Centro de Línguas, CEL, instalado na EE “Martim Afonso”, no bairro do centro de São Vicente. Alguns alunos, matriculados a partir da 6ª série do E.F., concorreram a vagas, junto aos das demais escolas públicas da cidade, na mesma faixa de escolarização, e freqüentam algum dos cursos de idiomas oferecidos.

O conjunto possui também uma Associação de Moradores, que funciona em parceria com uma regional da prefeitura municipal. No entanto, segundo dois dos entrevistados: “antes a associação era mais ativa; hoje parece que não há, pois só servem para campanha de políticos”. O vereador eleito pelo bairro mudou-se este ano (2006). De acordo com dois dos entrevistados a associação distribui vale leite, porém, não para todos os que precisam:

> E aqui eles distribuem leite, pode ver que tem mulher que passa ali que não...(...) Tem pessoa ali que você vê que não precisa está pegando aquele litro de leite “. (EP 2)
>
> (...) Então tem umas pessoas aqui que nem precisam. Vão lá e pegam um monte. (E 7)

Além disso, os funcionários da regional municipal fazem a manutenção do espaço público, principalmente no que se refere à poda de mato.

Os moradores também formaram uma Associação de Mulheres, porém, de acordo com os depoimentos, a associação é pouco ativa.

Em relação aos recursos para pagamento das mensalidades da casa própria, os moradores do conjunto, fase II, passam por dificuldades que levaram grande parte a inadimplência. Segundo dados da COHAB-St, em entrevista e em documentos, a

mudança do financiamento da casa própria, antes pelo BNH, para o Sistema Financeiro Habitacional, SFH administrado pela Caixa Econômica Federal, em plena instabilidade do Plano Real brasileiro, contribuiu para o aumento do valor das prestações. O entrevistado junto à empresa de construção explica:

> O sistema financeiro faz o reajuste aos contratos muito além do que era o tradicional pela COHAB fazer. Então, nós temos prestações mais altas por conta disso, para um público que ganha de um a cinco salários mínimos. A Caixa Econômica Federal, que é gestora hoje do FGTS, o repassou as COHABs de todo o Brasil. CHAB nenhuma estava preparada para repassar este reajuste, até porque os mutuários não tinham fôlego pra ele, o que deu origem à inadimplência. (E COHAB-St)

Outro fator de aumento das mensalidades apenas nessa fase, livrando os mutuários da fase I é justificado, de acordo com o parecer do representante da COHAB-St pelo fato da “Caixa Econômica, eu acredito, que ela esteja considerando dois conjuntos em separado”.

Em conversas com moradores do conjunto sobre a questão da inadimplência, soubemos que a COHAB-St está convocando-os para firmar acordos, com novos parcelamentos da dívida. Também sobre esse assunto, o documento COHAB –ST, Relatório da Diretoria (2001) observa:

> No Conjunto Residencial Tancredo Neves II - A, com problemas gravíssimos de inadimplência e sucessões não oficializadas, demos atenção especial no tocante à realização de acordos, revisões, transferências, novações de dívidas procurando resgatar o poder de pagamento dos mutuários bastante penalizados por situações econômicas passadas.

I. 2 As modificações na paisagem

Conforme Santos (2006), a natureza do espaço é conteúdo que se transforma continuamente pela mão do homem, adquirindo uma função, de acordo com suas necessidades imediatas:

> É a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida. Só a vida é passível desse processo infinito que vai do passado ao futuro, só ela tem o poder de tudo transformar amplamente. Tudo o que não retira sua significação desse comércio com o homem, é incapaz de um movimento próprio, não pode participar de nenhum movimento contraditório, de nenhuma dialética.(SANTOS, 2006, p. 109).
> (...)
> Em cada momento, em última analise, a sociedade está agindo sobre ela própria, e jamais sobre a materialidade exclusivamente. A dialética, pois, não é entre sociedade e paisagem, mas entre sociedade e espaço. E vice-versa. (Ibid, p.110).

Nas palavras de Mayol:

> O bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública. (MAYOL, 2002, p. 44).

Tais palavras de ambos os teóricos dão suporte aos nossos escritos a respeito das apropriações dos moradores do Tancredo Neves no espaço físico, ambientalizando-o para atender as suas necessidades.

Fatores relativos ao aumento do desemprego entre pessoas de baixa escolaridade e sem qualificações profissionais comprovadas, observável em todo o país, interromperam o funcionamento dos processos de inserção social por meio do trabalho formalizado. Muitos encontraram seu espaço no mercado de trabalho recorrendo à informalidade. Os moradores do Tancredo Neves não agiram

diferentemente, tendo como território de exploração comercial o espaço destinado às garagens dos apartamentos.

Na construção original, a casa de baixo possui um terreno que avança as dependências construídas, destinado a ocupação de garagens para os moradores das duas casas. A necessidade de ampliar as fontes de renda ou o advento do desemprego aliada às necessidades comerciais insuficientes no conjunto residencial fez com que muitos moradores aproveitassem o espaço destinado às garagens dos apartamentos para instalar pequenos comércios, ampliando a rede de locadoras de vídeos e DVDs, bombonieres, salões de cabeleireiros e bares no interior do bairro:

> A ampliação de exclusão econômica e social gera por sua vez novas dinâmicas de emprego informal e ilegal, obrigando-nos a repensar o nosso conceito tradicional de emprego, com horário, carteira, direitos e também, porque não, um futuro previsível. (DOWBOR, 2001, p.4)

Como voga o contrato de construção e compra do imóvel residencial, a área destinada à garagem é um espaço comum ao uso das duas moradias sobrepostas. Entretanto, a ocupação do espaço para uso de comercio informal é negociada entre os moradores. Na maioria das vezes, o proprietário do imóvel do andar de baixo subloca ou compra o espaço da garagem do proprietário do andar de cima, como foi comprovado em entrevistas com moradores, sobretudo na fala de um comerciante informal morador do conjunto: ”Já comprei com as duas, já. (...) E tudo em cartório”. (EP 2).

Na fala desse entrevistado e de outros, observa-se um confronto entre a compreensão do que seja comércio formal ou informal dentro do conjunto residencial Tancredo Neves, já que o fato de registrar a compra ou a sub-locação do espaço é lavrado em cartório. De acordo com uma moradora, comerciante informal da garagem de sua casa, também há cobrança de imposto: “Aqui eu pago o imposto da casa e o da bomboniere. São dois impostos”. (EP 3).

Reforçando essa possibilidade de confronto entre o que seja comercio formal ou informal no conjunto, uma farmácia foi inaugurada recentemente numa dessas garagens, significando que além do comércio explorado pelos moradores locais, comerciantes de outras paragens já começam a ocupar esse território.

Tal fato justifica-se pela carência de determinados serviços essenciais, que exigem a manutenção de especialista no ramo, como é o caso da farmácia. Significa também que além dos moradores localidades começam a observar e a tentar suprir as necessidades de serviços comerciais dos habitantes do lugar, inclusive, nesse caso, sem o advento da competitividade comum aos outros bairros do município, já que se trata da primeira farmácia instalada nas proximidades do conjunto: “O dogma da competitividade não se impõe apenas à economia, mas, também, à geografia”. (SANTOS, 2006, p. 249). Segundo o diretor da COHAB-St não cabe à COHAB fiscalizar esse fenômeno social.

Quando ao recuo no apartamento do andar de cima, a grande parte dos moradores o aproveitou para construir uma área de lazer ou lavanderia; os demais, ou construíram mais um dormitório ou deixaram como consta do projeto da COHAB-St.

O aumento da família, com a chegada dos netos é o principal fator de construção de mais um dormitório, como confirma a fala de uma das moradoras entrevistadas: “ela está construindo na frente, porque vai ser vovó”.(EP 2).

É preciso ter autorização dos vizinhos para construir nas áreas de garagem comum:

> É, aquela ali, a minha, da loja até aquela parte de lá é minha casa. Em cima não tem garagem. É como se fosse essa daqui, esse não deixou construir em cima da garagem dele. Esse aqui é o apartamento de baixo, ele não deixou construir em cima, então o de cima só construiu em cima da garagem dele. Nem no caso meu não, o meu, ele vendeu a garagem, e ele ficou com a parte de cima todinha. (EP 2)

O representante da COHAB-St afirma que apesar de não constar do projeto de construção a ampliação do imóvel, o aterramento do terreno tecnicamente suporta esse sobrepeso no solo. Em suas palavras:

> O aterro que foi feito suporta dois pavimentos, você me entendeu? Se a pessoa está fazendo um segundo pavimento onde fica a garagem, em terreno vamos dizer assim de subsolo, esse vai ceder alguma coisa; vão haver marcas, cicatrizes, marcas da nova carga no imóvel. Podem haver pequenas fissuras no imóvel, que é normal em qualquer construção. Mas isto se sustenta. Nosso receio, o meu receio, como arquiteto que sou, é que a estrutura que foi feita pelo mutuário e eu não sei se eles tiveram uma orientação técnica para fazer uma base, uma laje, uma estrutura de concreto de forma que o segundo pavimento descarregue sua casa numa base sólida. (E COHAB-St).

Como é comum em regiões periféricas com território ocioso, o conjunto também passa por questões relacionadas à tentativa de favelamento. Contudo, os próprios moradores afirmam descobrir tal advento antes de sua instalação definitiva e o destroem. Afirmam que “no Tancredo não tem nenhuma favela”. (EP 2).

A falta de urbanização também favorece às constantes tentativas de apropriação do terreno, por construção de sítios. Até alguns moradores ocupam áreas da Marinha e constroem pequenos sítios. Os entrevistados são contra essa ação, porém a desaprovação é velada e indireta.

Em entrevista piloto, perguntei a respeito desse fenômeno a uma das moradoras entrevistadas, cuja moradia fica bem próxima área de manguezal que mais sofre de tentativas de favelamento e apropriação indevida[18]. Ela afirmou inclusive a ação da Defesa Civil e da Policia Militar no combate a esse fenômeno:

> É depois onde está aquela trave branca, lá? Tinham feito casas e veio a Defesa Civil, veio policia, tudo pra tirar. Deve ter sido denúncia anônima. E ali também, ali em baixo, ó. Inclusive estavam fazendo de chácara, de sitio...
> (...)
> Foi a policia e a Defesa Civil, tudo direitinho... Caminhões. Vieram caminhões para pôr os móveis... (EP 1)

---

18 Ver fotos dessa área no anexo 10.

Tal fato relatado no parágrafo acima foi confirmado junto a outros moradores do conjunto.

O amontoamento de lixos nas ruas, sobretudo na área não urbanizada, e a freqüente falta de água também incomodam moradores e profissionais que atuam no conjunto. Eu mesma participei de uma situação inusitada relacionada ao lixo jogado nas ruas, a qual vou relatar. No final do ano letivo de 2006, inicio do mês de dezembro senti um insistente de queimado durante todo o dia em que trabalhei na escola. Ao final do período da tarde e início do noturno, perguntei ao inspetor de alunos, que é morador do conjunto sobre a origem do cheiro. Ele me respondeu: “Ihhh! É Natal, época de trocar o sofá... O cheiro é do sofá velho que deve estar queimando na rua...”.

Na entrevista piloto, durante o passeio no Tancredo Neves, observei o amontoamento de lixo de toda a espécie, jogado pelos próprios moradores do conjunto, sobretudo nas áreas ainda não urbanizadas, como na das ruas pertencentes à fase III, como se observa na foto abaixo:

Foto tirada por mim durante a primeira entrevista piloto, 2006.

Aparentemente constrangidas com essa prática de seus vizinhos, a entrevistada (EP 1) e sua vizinha, (VEP 1), que nos acompanhou no passeio relataram:

> É o lixo que eles jogam. É a nossa frente (frente da rua delas) não tem quase problema, não. (EP 1)
> Porque a gente fica de olho. Mas se deixar, minha filha, virá um lixão!(VEP 1)
> Mas aqui e ali de frente, atrás da escola (EE Pastor Alberto Augusto)[19]
> Que sai de frente com a rua 08, ali de frente aquele campinho onde jogam futebol. Jogam lixo lá. (EP 1).
> (...)
> De vez em quando vem a prefeitura, o caminhão e leva, né? De vez em quando... (VEP 1)[20]

A direção da EMEF Sebastião Ribeiro da Silva, (D E), confirma a incidência desse fenômeno social:

> É uma característica. Inclusive, antes do carnaval, eu até pedi para um funcionário retirar o lixo ai da frente. Porque fica esse mau-hábito mesmo, de queimar. O ano passado com a queimada do lixo estava queimando o muro da escola. Mas, eles têm esse mal habito sim. Imagina, tocam fogo. É um absurdo, né? (EP 2).

---

19 Nossas as explicações entre parênteses.

20 A marcação (VPE 1) refere-se as palavras da vizinha da entrevistada (EP 1).

Contudo, a ação de limpeza e recolhimento de lixo pela prefeitura não impede o acumulo desse material nas ruas, o que causa o entupimento das vias de circulação de águas das chuvas e as conseqüentes enchentes. Uma das mães entrevistadas confirma as palavras da direção escolar:

> Tirando quem joga o lixo, aqui é muito sossegado. As pessoas não têm educação de deixar a rua limpa. Aqui o lixo passa três vezes por semana e no domingo uma vez, nas ruas da frente. E o povo insiste em jogar lixo na rua: fralda suja, todo tipo de lixo. (IE 9).[21]

Outro entrevistado acha que o fenômeno é resultado da desinformação, mas um fator típico da formação cultural do brasileiro:

> Eu acho que não, por que, é, isso aí não que seja um problema cultural, mas eu acho assim, é, a pessoa não é... Desinformação também não é. Por que você vê num lugar, não pise na grama e você vê um monte de gente pisando sabendo disso. (EP 2)

O lazer é um fenômeno de representação simbólica da cultura. Mas a diversão nas camadas populares, de acordo com os estudos desenvolvidos por Thompson (1987), pode ser considerada uma atividade perigosa que se contrapõe à manipulação da consciência social. Assim sendo, mesmo entre adultos, há um controle das atividades e dos tempos de lazer como um mecanismo de coerção social e controle da experiência de lazer, em nome do exercício da conduta aprovável e de atividades produtivas, no sentido de preparação ou exercício do trabalho.

A construção de espaços de lazer, sobretudo para ocupar o tempo ocioso de crianças e adolescentes, é uma das grandes reivindicações dos moradores do conjunto:" Eu acho que deveria ter algum esporte, alguma coisa pra elas. Fala

---

[21] Palavras da irmã da entrevistada principal.

atividade para os adolescentes. Ocupá-los ao invés de estar na rua, todos. Acho que deveria ter um centro esportivo". (E 10).

A falta de empreendimentos de lazer no conjunto, na opinião dos entrevistados parece facilitar o consumo de álcool e drogas pelos adolescentes e jovens. Como a necessidade econômica de trabalho também afeta as mulheres co-responsáveis ou totalmente responsáveis pelo sustento de seus familiares. As crianças ficam sozinhas em casa ou aos cuidados dos irmãos maiores. Portanto, o tempo em que não estão na escola ficam ociosas, por falta de empreendimentos de esporte e lazer no conjunto residencial. O depoimento de uma das mães entrevistadas aborda diretamente esse assunto, bem como trás uma proposta de solução para o problema:

> Eu só acho assim, sabe, se alguém quiser fazer alguma coisa, dá importância para esses jovens. Porque a gente vê aqui, às vezes, uma mãe que precisa trabalhar. Você vê assim que é aquela mulher que se dedica, mas tem que sair para trabalha, ela cuida daquele filho, com tanta coisa, sabe? Mas ai ela tem que sair para trabalhar e o filho fica... Sabe? Fica sozinho, na rua. Que nem eu, eu posso fazer qualquer coisa, faço faxina, faço qualquer coisa. Mas, Ana, eu tenho medo de sair e largar eles ai. Porque eu sei que outros vão tomar conta, entendeu? Ai a mãe que se dedica, faz tanta coisa... E o filho fica, mas fica na rua. Ele não tem para onde ir. Então onde tem um monte, assim, uns cinco ou seis ele está. Ai no meio daqueles cinco ou seis tem um que rouba moto, usa droga... Ai ele está ali, ele acaba... Começa assim: faz aquilo para mim, que eu te dou dois reais, leva coisa para mim em tal lugar, que eu te dou isso. . O menino está ali, ele já não tem nada, ele acaba se envolvendo.
> (...) Eu queria que mudasse isso, que dessem importância, aos meninos de quatorze... Porque eu vou te falar uma coisa: eu acho que se eu tivesse que sair para trabalhar, meus filhos já estariam perdidos. (E 7).

Nota-se no discurso da entrevistada um apelo ao poder público referente às práticas sociais relacionadas aos jovens e adolescentes das camadas populares, tendo em vista que o tempo ocioso de que dispõem enquanto os responsáveis trabalham muitas vezes é 'convidado' a ser preenchido com atividades ilícitas.

O uso da palavra ‘convite’ pode ser mais bem compreendido no contexto da fala de outro entrevistado a respeito da influência de pessoas ociosas diretamente sobre crianças, adolescentes e jovens que não contam com a presença constante de seus familiares em casa. Esse entrevistado atribui o “convite” à presença de adultos desempregados que escolheram meios ilícitos para sua sobrevivência e buscam arrimar novos adeptos a sua atividade de consumo ou de tráfico de drogas:

> Que ficam nas esquinas aqui tem, é isso que eu to falando.Mas aí já estão ligados às drogas, né? Porque muitos caras de trinta anos, sem perspectiva de vida nenhuma, ficam aí viciando essa garotada de quatorze, doze anos, dezesseis anos. Ficam tudo nas esquinas aqui, tudo nas esquinas. Descalços. Que nem eu falo pro meu filho, eu falo: ‘pô esses caras!... Aí pô, essas menina daqui do bairro são mó...’ – meu filho falava muito isso, agora ele parou – ‘são mó Maria gasolina né? Que só sai com cara de carro, cara de moto’. Eu falo: “pô esses psicos ficam tudo vendendo droga, aqui ó?”.(EP 2)

Muitos moradores também recorreram ao alcoolismo como válvula de escape da desagregação social e familiar provocada pelo desemprego. Tal fato gerou comportamentos violentos no interior do conjunto que incomodaram aos vizinhos, como afirmaram unanimemente os entrevistados: “Vagabundo que ficava passando na rua até tarde, enchendo a cara, arrumando confusão um com o outro”. (EP 3)

Segundo alguns dos entrevistados, os maiores problemas de morar no bairro dizem respeito ao tráfico e uso de drogas que provocam brigas de Gangues, acertos de contas e confrontos com a polícia nas ruas do bairro. Outro problema é o alto índice de alcoólatras.

Atualmente, segundo nossa observação e depoimento dos moradores, a reestruturação do núcleo social incentivou ações que levam lentamente a mudança do quadro negativo provocado pela desestruturação econômica e social. O grupo de Alcoólicos Anônimos, AA, tem uma sucursal no conjunto, intitulada GRUPO “FORÇA DE VIVER”. O AA foi fundado em novembro de 1990, por moradores do conjunto. Funciona as quartas e sextas, das 20 às 22 horas e domingos das 10h30 às 12

horas, nas dependências da EE “Pastor Alberto Augusto”, numa sala cedida pela direção. Muitos dos fundadores continuam freqüentando a instituição, inclusive dois concederam entrevista aberta. Um dos fundadores do AA relatou que o motivo da fundação remete a existência de muitos alcoólatras no conjunto: “muito cachaceiro. Arrastamos pra cá”.

Antes do AA, a escola também cedeu espaço para o funcionamento da Igreja católica. Segundo um dos moradores mais antigos, em depoimento espontâneo, a missa católica era realizada nas dependências da escola. Hoje a Igreja Católica já tem seu prédio no conjunto, como já citado. O grupo Sheicho-Noie no Brasil também funcionou por algum tempo nesta escola.

A criação do AA configura a tentativa de melhoria comportamental do individuo no coletivo. No estudo de Santos (2006), o pesquisador usa das palavras de Bakthim para afirmar que a convivência em determinado espaço restrito há um processo de interação entre as pessoas em três momentos básicos de realização das práticas:

> (...) o Eu-para-mim mesmo; o outro–para-mim; o Eu-para-o –outro (“basic moments: I-for-myself, the other-for-me, and I-for-the other”). É desse modo que se constroem e refazem os valores, através de processos incessantes de interação. (SANTOS, 2006, p. 315-316).

As vantagens apontadas em morar atualmente no conjunto são a tranqüilidade das ruas e o reconhecimento dos vizinhos.

Quanto à tranqüilidade ela é um fruto de comparação com a condição do conjunto no passado: “agora é mais sossegado” – comparando ao passado: ‘antes a novidade era saber quem dia morrido naquele dia e quem estava marcado pro dia seguinte’ (E 9). Por isso, o conjunto vivia sob constante vigilância policial:

> Helicóptero mesmo. ...Ficavam rodando aqui nas esquinas. É que hoje, professora, os garotos começam a envelhecer a polícia mata, tem muitos deles que estão presos, muitos. Então hoje em dia isso aqui é comandado por um deles. (EP 2)

Apesar das reclamações quanto à incidência do uso de drogas e álcool no ambiente do bairro, todos os entrevistados afirmaram que morar ali é muito tranqüilo, que não ocorrem assaltos, que podem sair e deixar a porta de casa aberta.

Quanto ao reconhecimento dos vizinhos, ou seja, ao conhecimento de seus hábitos e costumes isso é uma qualidade do conjunto porque:

> Aqui você nunca está sozinho. Aqui, se eu sair na laje quatro horas da manhã, cinco horas da manhã, está cheio de gente. Sabe Gonzaga[22] de pobre? É, Gonzaga de pobre. Quando eu casei, eu morava na Cidade Náutica, eu saia no portão não se via uma viva alma. Um lugar triste sabe? Aqui não, não é. (E 7).

De acordo com as afirmações de muitos moradores, inclusive dentre os entrevistados, o atendimento no posto médico deixa muito a desejar e é uma das desvantagens de morar longe do Centro da cidade:

> Aqui o que eu acho pior é o médico. Porque aqui pra achar um médico, pronto socorro, numa emergência é o pior que tem. Aqui uma pessoa passa mal de madrugada, se não tem carro pra correr... Se não tivesse um carro aqui, até ela (aponta para a irmã) teria morrido na casa dela, que ela passou mal de madrugada, até chamar uma ambulância... (E 9)

A irmã dessa entrevistada, apesar de ter menos de quarenta anos, tem problemas cardiovasculares e precisou operar o coração. Os que não têm reclamação pessoal, porque não usam os serviços do posto de saúde, ouvem os comentários da vizinhança:

> Olha, o que se reclama muito desse bairro aqui, é este postinho médico que tem aqui que não funciona. O pessoal é muito mal atendido. O pessoal reclama muito desse postinho médico. Pessoal trabalha com muita má vontade, sabe. (...) Olha eu não sei professora, eu não sei se melhor pra falar com a senhora seria minha esposa, mas eu nunca fui nesse postinho médico. (EP 2)

I.3 Conclusão do Capítulo

---

22 Bairro muito movimentado da região nobre de Santos.

A construção do conjunto, em sua fase I, já está concluída. Entretanto, o término da fase II e toda a fase III passa por uma fase expectativa de reestruturação do projeto da obra para a sua conclusão. Essa reestruturação depende da anuência à continuidade das obras por órgãos públicos, tendo em vista que a área física do conjunto é uma área de manguezal e, por isso, necessita de critérios específicos para sua urbanização. Assim sendo, a infra-estrutura comercial e às áreas de lazer, como consta do projeto inicial da COHAB-St, ainda não foram realizadas. Tal fato revela uma carência nesses setores que levou os moradores a buscar outros meios de atender a essas necessidades sociais básicas.

Outro problema marcante da desigualdade socioeconômica dos espaços ocupados por populações de baixa renda em bairros periféricos refere-se à ausência de serviços essenciais à população como agencias bancarias ou posto de correio, como se constata nas proximidades do conjunto residencial.

No que se refere ao pagamento da casa própria, a grande maioria dos moradores proprietários das unidades localizadas na fase I, já possuem o documento de certidão definitiva de posse de suas casas. No entanto, os da fase II ainda não. O aumento das mensalidades junto à COHAB-St, bem como mudanças relacionadas ao trabalho interferiram diretamente no poder econômico dos moradores e os levaram a inadimplência.

Como meios de suprir necessidades comerciais e também manter uma fonte de renda, muitos moradores optaram por manter comércios informais nas garagens de suas casas. O comércio informal nas garagens das casas começa a atrair comerciantes de outras localidades, como é o caso da farmácia que se instalou recentemente.

O aumento do desemprego interrompeu o funcionamento dos processos de inserção social por meio do trabalho e modificou a paisagem do lugar. A desestruturação também pode ter afetado as redes de pertença, dos valores e das ideologias. Provavelmente é um dos motivos para que um número considerável de moradores tenha recorrido a subterfúgios como o consumo de drogas ilícitas e álcool. Entretanto os próprios moradores têm organizado instituições de apoio aos dependentes químicos, sobretudo de álcool, e efetuado ações no sentido de coibir as influências que consideram perniciosas junto às crianças e adolescentes moradores do conjunto. Parece predominar entre os moradores uma regra de convivência que inibe as práticas criminosas no interior do conjunto. Ainda relacionado ao poder econômico dos moradores, os meios de transporte são considerados caros, tendo em vista a limitação territorial que alcançam.

Em relação à educação formal, assunto do capitulo III, a comunidade conta com três instituições públicas educativas. Contudo a demanda em educação infantil não está plenamente atendida. Tal fato parece advir, principalmente, da insuficiência de espaços destinados às instituições educativas no interior do conjunto. No entanto, a educação em nível fundamental e médio parece contemplar a demanda, pois as duas escolas públicas organizam-se com essa finalidade.

Consideramos o espaço não é determinante da experiência prática e da formação de valores e ideologias: as experiências práticas dos moradores dão o caráter sócio-cultural ao conjunto residencial.

CAPITULO II: As práticas sociais no Conjunto Residencial Tancredo Neves.

II. 1 As praticas sociais entre os adultos.

A obra de Santos (2006) dá suporte às reflexões acerca da natureza do espaço como objeto da transitoriedade humana:

> A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. (Santos, 2006, p. 103).

A forma material da paisagem sobrevive aos modos de produção que lhe deram origem ou aos momentos desses modos de produção. O homem transmite vida à paisagem ao modificá-la. Portanto, o homem produz o seu espaço objetivando atender as suas necessidades e deixa suas marcas no espaço ao constituir as paisagens criadas mediante o processo de produção, presente ou passada. De acordo com Santos, a natureza do espaço é formada, “de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através dos tempos e, de outro, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade”. (ibid, p.106).

Assim sendo, a paisagem e o lugar são mediados pelas práticas sociais humanas situadas em contexto histórico, de acordo com as necessidades da existência humana. THOMPSON (1987) defende uma compreensão dialética da relação entre o ser social, referindo-se a posição que ocupa nas relações sociais e a consciência social, o sujeito exercendo a sua prática de acordo com sua vontade. Conforme Castrillon (1989) o bairro é o espaço intermediário entre o público e o privado: “lugar de reconhecimento mútuo, da afirmação de uma identidade socialmente referida e

valorizada. A unidade básica não é o individuo, mas o espaço de relacionamento articulado em torno dele” (p. 77).

Nesse capitulo, procuramos conhecer e analisar os modo de produção social dos moradores do conjunto a partir dos dados coletados, sobretudo nas entrevistas com as famílias selecionadas. Cada família tem suas individualidades, suas regras próprias. Entretanto, essas regras estão imbricadas nas práticas coletivas aceitas ou não pela comunidade do conjunto residencial, orientadas principalmente pelas necessidades de sobrevivência econômica e ideológica.

Compreendemos prática cultural de acordo com Mayol:

> (...) é a combinação mais ou menos coerente, mais ou menos fluida, de elementos cotidianos concretos (menu gastronômico) ou ideológicos (religiosos, políticos), ao mesmo tempo passados por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizados dia a dia através dos comportamentos que traduzem em uma visibilidade social fragmentos desse dispositivo cultural, da mesma maneira que a enunciação traduz na palavra fragmentos de discurso. “Prático” vem a ser aquilo que é decisivo para a *identidade* de um usuário ou de um grupo, na medida em que essa identidade lhe permite assumir o seu lugar na rede das relações sociais inscritas no ambiente. (MAYOL, In: CERTEAU, 2002, p. 39-40).

Isso significa que a identidade individual e a coletiva são formadas e transformadas no interior das representações sociais. Assim sendo, a prática social de um bairro é uma convenção tácita, não escrita, mas legível a todos os usuários pelos códigos da linguagem e do comportamento. Fazer parte de um grupo significa aderir a um sistema de valores e sair-se bem no papel social.

A prática sócio-cultural, embora tácita e aparentemente espontânea, orienta a formação da identidade individual ou de grupo, na adoção de valores, usos e costumes e na adoção de determinados comportamentos na vida cotidiana. É o elemento determinante da identidade coletiva de um determinado grupo:

> Isso quer dizer que a conveniência mantém relações muito estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social: ela se encarrega de promulgar as “regras” do uso social, enquanto social é o

> espaço do outro, e o ponto médio da pessoa enquanto ser público. (ibid, p. 49)

As regras de conveniência social, também tácitas, podem ser compreendidas como um contrato em que os sujeitos de um grupo se obrigam a respeitar para serem considerados, reconhecidos e tornar possível a sua coexistência em um determinado espaço urbano. Funcionam, portanto, como um sistema de coerção social, baseado na consciência coletiva. Nas regras de conveniência há também a relação, intencional ou não, entre as práticas e as necessidades gerais do grupo. Nesse sentido, elas constituem um sistema de defesa e de estruturação interna (no grupo familiar) e externa coletiva (na vida em sociedade), com vistas a buscar o equilíbrio nas relações.

Quanto à origem dos moradores do conjunto, fundamentamos nossas afirmações em dados coletados na pesquisa feita pela EMEF Sebastião Ribeiro da Silva no inicio do ano letivo de 2006, com aproximadamente 25% dos pais moradores do conjunto, com nossa experiência como educadora também no curso EJA, mantido pela EE Pastor Alberto Augusto, bem como nas entrevistas que fizemos junto às famílias selecionadas nesse trabalho. De acordo com a pesquisa da escola, 68,8% dos pais nasceram em cidades do interior de São Paulo, 32% em São Vicente e 31,2% em outros Estados. De acordo com os dados coletados em entrevistas esses outros Estados são da região do Nordeste (Sergipe, Pernambuco e Bahia). O que as famílias têm em comum nesse aspecto é a origem humilde, advinda de regiões periféricas ou rurais.

A faixa etária mediana das mães e pais de acordo com todos os dados coletados é de trinta e um a quarenta anos. Há poucos com idade superior, aproximadamente 20%, de acordo com a pesquisa da escola. A renda familiar fica em torno de um a

três salários mínimos. Em relação ao emprego, a maioria dos pais é autônoma ou trabalha no comércio. Cada família em média é constituída por seis moradores, havendo em média quatro filhos.

A solidariedade entre os moradores do conjunto residencial Tancredo Neves constitui um elemento importante de manutenção do equilíbrio das relações sócio-familiares e de enfrentamento do cenário cotidiano. De fato, é unânime entre os entrevistados a opinião de que a maior qualidade do conjunto é a proximidade e solidariedade entre os vizinhos: A maioria dos entrevistados declarou espontaneamente que a sua própria rua "é a melhor que tem" graças aos vizinhos: "A nossa rua é uma rua muito maravilhosa. (...) É a melhor rua. Eu estava falando pra ela, tem uns e outros que não se misturam, mas nós somos bem unidos". (EP 1).

Entretanto, também há moradores, poucos, que se sentem incomodados com a proximidade excessiva. Para estes, esse fenômeno é um sinônimo de falta de privacidade: "As casas muito próximas uma das outras. Não tem uma privacidade 'legal'".(E 5).

A respeito da aproximação entre vizinhos, também imposta pela proximidade das moradias, aparentemente de aceitação contraditória, Pierre Mayol explica que nas relações sociais o ideal de aproximação entre vizinhos seria:

> Nem de longe demais, nem demasiadamente perto, para não se aborrecer, e também não perder os benefícios que se espera obter com uma boa relação de vizinhança. (MAYOL, In: Certeau, 2002, p. 47).

Um dos benefícios mais visíveis da aproximação entre a vizinhança é a ajuda mútua na resolução de problemas, como consta, por exemplo, desse discurso:

> Muito, muito, muito. Se der dor de barriga, se um gritar de madrugada sai todo mundo pra rua. Aqui, enche, alaga tudo, começa a vazar, coloca a escada na frente, entra dentro da casa do outro. A pessoa chega, já está resolvido o problema, porque, só que aqui são quatro casas. (EP 2).

Esse problema de entupimento da caixa de gordura das casas sobrepostas é corriqueiro, como explica uma das entrevistadas, moradora recente do conjunto:

> Aqui já encheu duas vezes. Enchia por causa da caixa de gordura. É de quatro casas que desce. Tinha que fazer um buraco para escoar a água da chuva e eu não sabia. (E 4)

Normalmente é na casa do andar de cima que transborda primeiro a caixa de gordura, em dia de chuva, por falta do escoamento de água na casa do andar de baixo.

Pessoalmente, já estive em casas de moradores do conjunto em dia de enchente da caixa de gordura de vizinhos. Pude constatar que a água da cozinha transborda até a sala, consumindo móveis e impedindo o cozinhar. Nesse momento, os vizinhos correm para ajudar, mesmo que o dono da casa não esteja, como conta um dos entrevistados:

> É estoura a bóia e o de cima não está em casa, os portões estão fechados. A gente põe uma escada aqui, sobe na sacada do outro, sobe em cima da casa lá, entra no telhado. (EP 2)

A solidariedade entre os vizinhos é observável até na ajuda à criação dos filhos, sobretudo de mães solteiras que trabalham. Muitos pais vão às reuniões escolares representando outros, vizinhos, e se preocupam em iguais condições com o desempenho do filho do representado. Uma das entrevistadas relatou que a filha chamava a vizinha-madrinha de mãe e ao padrinho de pai:

> A madrinha dela dá muito amor pra ela. Porque quando eu trabalhava, ela cuidava dela pra mim. A minha filha chamava ela de mãe e o padrinho de pai. Ela me ajudou muito. Desde que eu comecei a ir à reunião, levá-la ao médico, ela já tinha seis anos. Quando eu ia buscá-la na escola, a diretora não dava: ‘ Mas a sra não é a mãe dela. É a outra’.Ai a minha vizinha teve que autorizar, né? (E 4)

Tal vizinha a ajudava no papel de mãe, integralmente, até a filha ter seis anos de idade: Nessa época a mãe biológica não vivia maritalmente com ninguém, por isso, trabalhava em período integral e não dava conta da criação de suas três filhas. Hoje,

ela já está em nova união, também a filha mais velha já é maior de idade e a ajuda com as menores. Essa vizinha, ex-aluna do curso EJA noturno, passou por um período longo de depressão por conta da separação da criança. Isso se explica porque embora ainda mantenha relações com a criança e a família ela não fica mais sob seus cuidados diários.

Outro caráter de solidariedade remete-se à guarda ou adoção de crianças da vizinhança: “Ela é de criação” (EP 3), caso estejam sendo vitimas de maus tratos pelos responsáveis. Uma das mães adotivas nos explica:

> A situação dela era de maus tratos pela mãe, ai depois que o pai morreu a situação piorou. Ai o Conselho Tutelar tomou ela e aos irmãos. A mãe já perdeu todos os filhos, está presa. Todos já foram adotados. (E 10).

Dentre os entrevistados, há pelo menos três casos de adoção de crianças na família, além dos filhos naturais. Fora estes, recentemente, na reunião de pais do período noturno da escola em que leciono, uma mãe compareceu com um bebê de colo. Notei que o bebê estava com o rosto todo machucado, com hematomas. Perguntei a mãe se o bebê havia caído e ela me informou que os machucados eram provocados por maus-tratos feitos pela mãe biológica, uma prima que morava no conjunto. Também me informou que havia conseguido a guarda da criança naquele dia. Faz-se necessário acrescentar que a mãe adotiva passa por muitas dificuldades econômicas e sociais com seu filho, conhecidas na escola. Mesmo com a pesada carga de problemas que já tem na criação dos filhos biológicos, adotou mais um.

A relação entre os costumes e a cultura, para RIOS (2001) resulta do estabelecimento de valor para a ação humana, conferido pelos homens em relação com os outros homens. Portanto, o costume seria um objeto de uma criação cultural, parte de uma cultura. Há sempre a atribuição de juízo de valor para os costumes, como parte da identidade ética entre os moradores do lugar.

Um costume muito comum entre os moradores, considerado positivo na conduta social, são as festas de rua: “Aqui a coisa que mais tem é festa. (...) O pessoal aqui do bairro é... é muito assim, participa, qualquer coisinha que você faz na rua todo mundo participa”. (EP 2). As festas nas ruas constituem momentos de partilha, de troca e de manutenção dos costumes e valores em comum e são amplamente divulgadas entre os moradores da mesma rua, inclusive em faixas, como observa-se na foto abaixo:

Ao fundo, observa-se a faixa homenageando os aniversariantes do mês.
Foto tirada por mim durante a primeira entrevista piloto

No dia da primeira entrevista piloto, fui informada que a noite aconteceria na rua da entrevistada uma festa mensal: a dos aniversariantes do mês. Inclusive, a entrevistada é uma das organizadoras desses eventos festivos. Ela me explicou que os vizinhos da rua costumam fazer uma arrecadação de dinheiro, “vaquinha”, para confeccionar uma faixa contendo o nome de todos os moradores da rua aniversariantes naquele mês. Essa faixa é afixada no inicio da rua. À noite, a maioria dos vizinhos se reúne e, na rua, montam uma mesa com quitutes trazidos por cada um.

De acordo com Mayol (in: Certeau, 2002, p. 47) “todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si mesmo a jurisdição do outro”. Nesse sentido, a curiosidade entre os moradores é latente: os vizinhos sentem a necessidade de saber o que se passa, quando algo foge da rotina. Durante todas as entrevistas, pelo menos um vizinho ou entrou ou já estava na casa do entrevistado e prestavam atenção ao que se passava. Por exemplo, na segunda entrevista piloto, um vizinho entrou, com uma desculpa qualquer. O entrevistado nos apresentou e explicou-lhe o motivo da minha visita. Logo o vizinho se ofereceu para também dar entrevista. Na primeira entrevista piloto, aconteceu um fato semelhante. Uma vizinha que mora na casa ao lado ligou para a entrevistada, com a justificativa de falar com a outra que mora em frente e não tem telefone. A curiosidade entre vizinhos não deixa dúvidas quanto ao limite do público e do privado:

> A tagarelice e a curiosidade são as pulsões interiores absolutamente fundamentais na prática cotidiana do bairro: de uma parte, alimentam a motivação das relações de vizinhança e, da outra, tentam abolir sem cessar a estranheza contida no bairro. Quanto à tagarelice, é uma conjuração reiterada contra a alteração do espaço social do bairro pelos acontecimentos imprevisíveis que podem perpassá-lo; procura uma “razão para tudo”, mede tudo pela régua da conveniência, (Mayol, In: Certeau, 2002, p. 51).

Todos se conhecem e de alguma maneira dividem a privacidade interna do lar. Entretanto, os “de fora”, ou seja, aqueles que não moram no conjunto precisam ser apresentados por alguém com ascendência no grupo. A apresentação é como uma senha de acesso à intimidade familiar. A partir do contato harmonioso inicial, não há cerimônias: uma boa indicação e um bom diálogo despertam a confiança e abrem as portas da intimidade familiar.

Apesar da curiosidade latente, em nome da solidariedade, os moradores respeitam a propriedade privada. Como exemplo, a fala de um dos entrevistados a respeito desse assunto:

> É, um respeita o outro. Aqui a senhora pode viajar, deixar o varal de roupa ali fora, quando a senhora voltar vai estar do mesmo jeitinho, ninguém tem o costume de subir e ficar pegando, pode deixar tudo ali, ninguém tem costume disso. E um aqui cuidado... Ninguém tem costume de ficar... Ó, um amigo meu que morava aqui nessa casa aqui ao lado, ele mudou mais pro meio aqui, que não era dele era de um parente dele. Aí ele está morando aqui no meio da quadra. Às vezes eu ia abrir a loja de manhã aqui. Eu ia varrer a loja de manha, aqui a calçada, e a chave pendurada do lado de fora do carro dele. E ainda deixou o vidro aberto. Ninguém mexeu. (EP 2)

Em relação às fofocas entre vizinhos, é considerada uma pratica considerada comum:

> Tem aquelas vizinhas que gostam de comentar sobre uma vizinha, um amigo. Normal. E Quando comentamos a vida dos outros é porque consideramos muito a pessoa. Se você não pode com elas, junte-se a elas, né? (E 8).

Um meio interessante que encontram em praticar a fofoca e fugir dela em relação a si mesmo é tentar garantir um certo olhar “benevolente” em relação aos seus pares e também fazer sua parte nessa prática, como se pode observar nesse discurso:

> Mas o pessoal aqui é super unido assim, não tem ninguém da minha rua assim graças a Deus que...O único, que tinha uma família que morava aqui em cima que o apartamento foi vendido há pouco tempo atrás. Deve ter uns quatro meses se não me engano, cinco meses. Aí tinha uma família estranha que morava aí em cima sabe? Enquanto era só a mãe tudo bem, uma senhora que morava aí. Aí o filho dela que se separou veio morar aqui. O cara ficava fazendo rabicho nos telefones ficava ligando pra mulher...
> (...) Fazia, fazia... Aí o rapaz, o engenheiro da Telefônica veio aí e achou o gato, queria fazer um processo contra o rapaz, a conta da mulher vindo duzentos e cinqüenta, trezentos reais de telefone, e o pessoal ligando pra casa da moça aqui que o marido dela... O casal aí de cima da esquina trabalha em hotel. Então eles trabalham a noite inteira, só estão em casa durante o dia, e o pessoal querendo vir aí bater no cara, e o cara falando que não ficava em casa à noite, que era só ele e a mulher, mas que já tinha tudo gravado na casa dele, que ficava falando besteira pra mulher dele de madrugada. Ele dizia ‘Mas eu trabalho, eu e minha esposa junto’. Pediu para conferir os horários das ligações. E não é que o telefone do cara não estava na conta do cara? E foram ver chamaram um engenheiro aí e acharam um gato aqui no meio do fio. (EP 2)

E continua com o relato:

> A minha vizinha foi falar com a mãe dele. Ela não queria registra um B.O. né. Esse casal que morava aí né, contra esse rapaz, aí a mãe falou: 'Não a senhora...' - chamou a mãe dele de....Né? Ela que é evangélica e falou assim: 'Você fale com o seu filho, que ele anda fazendo isso e isso, que ele só tem a senhora e ele aí aprontando. Os fios estavam ligados aqui'. A mãe dele falou: 'Na minha família ninguém faz esse tipo de coisa não viu. Somos pobres, mas somos decentes'. E os fios lá. Mas tudo isso faz parte da história. (EP 2)

Esse vizinho não agüentou o comentário "a boca miúda" e mudou-se do conjunto.

Na mudança das práticas sociais dos moradores do conjunto estão em jogo os processos de comunicação que materializam a existência de normas de conduta. De acordo com Santos:

> No processo de comunicação entram em jogo diversas interpretações sobre o existente, sobre as situações objetivas e resulta de uma verdadeira negociação social, "pontos de vista mais ou menos compartilhados", em proporções variáveis, Nessa construção, pois, além do próprio sujeito, entram as coisas e os outros homens. (SANTOS, 2006, p. 316).

A força coercitiva da conveniência só vem à tona quando algum integrante do grupo tenta opor-se ou resistir às regras. O afastamento dos vizinhos, a zombaria, o comentário "a boca miúda" são manifestações do rompimento da conveniência ou da coerção social. A coerção social pode, portanto, ser compreendida como um mecanismo de solidariedade mecânica, termo empregado por Durkheim. As práticas culturais fazem parte do leque de atividades legitimas ou não pela conveniência social.

Logo na primeira entrevista da fase piloto, pude constatar que as normas de convivência são estabelecidas inicialmente pelos moradores de uma mesma rua e precisam sempre ser reafirmadas, por meio das ações e das palavras, sobretudo dos líderes naturais do conjunto residencial. Jogar lixo nas ruas é um dos comportamentos reprovados, considerados como de má educação dos vizinhos:

> Ah, gostaria que fossem pessoas mais educadas. Que parassem de joga lixo na porta da gente. Eles jogam um monte de lixo aqui na

> porta. (...) Tem uns que varrem o lixo de lá pra cá, e deixam tudo na porta dos outros". (EP 3).

O comportamento ético, de solidariedade e de respeito aos critérios comuns de comportamento social aprovável são espelhados em padrões culturais reconhecidos num contexto maior, de cidade, estado ou país. A educação escolar e a mídia influenciam diretamente no reconhecimento desses parâmetros. Aqueles que desrespeitam as normas são punidos simbolicamente: são ignorados pelo grupo, como se não existissem, como relata um entrevistado:

> Excluída mesmo. Não era porque não gostava de mim os vizinhos de baixo também não falavam, os vizinhos de frente também não falavam. Eram os únicos aqui, mas de resto... (E 9).

As famílias temem a possibilidade de comportamento reprovável dos filhos e os alertam: "Eu falo, olha me dediquei tanto, até choro. Se fizer alguma coisa errada, pego as roupas, pego tudo e jogo na rua. É, é a rua que você quer, então vai embora". (E 7).

A preocupação mais comum é com a possibilidade de consumo de drogas, por má influencia de adultos, sobretudo junto aos adolescentes:

> Que ficam nas esquinas. Aqui tem, é isso que eu estou falando, mas aí já está ligado às drogas, né? Porque, muitos caras de trinta anos, sem perspectiva de vida nenhuma ficam aí viciando essa garotada de quatorze, doze anos, dezesseis anos. Ficam tudo nas esquinas aqui, tudo nas esquinas. Descalços. Como eu falo pro meu filho: 'Pô esses caras'. (EP 2)

Entretanto, ficar nas esquinas, bebendo ou fumando, pode representar para esse grupo, normalmente composto por jovens ou adultos desempregados, uma reafirmação de sua pertença ao conjunto, da sua capacidade de diversão e de resistência à pressão social. Mas, tal prática 'fere' o modelo de sociedade que busca adequar-se às regras sociais conforme determinadas pelo modelo dominante, numa organização social mais ampla. São mal-vistos e precisam de trabalho e disciplina: "os divertimentos se tornavam perigosos na medida em que permitiam a

congregação de pessoas que sofriam com as mesmas contradições sociais e os mesmos problemas". (Melo, 2001, p. 9).

De fato, as atividades de lazer podem ser compreendidas como uma transgressão à ordem de conduta esperada das camadas populares, sobretudo relacionada à ocupação do tempo ocioso com o trabalho ou a preparação para este, conforme a manipulação das camadas dominantes, historicamente registrada (cf Thompson, 1987).

Em relação especificamente às meninas, vestir-se com roupas decotadas e curtas e divertir-se com 'desocupados' são motivos de olhar desaprovador dos vizinhos. Temem que seus valores aparentes influenciem as escolhas dos filhos:

> "Aí pô, essas menina daqui do bairro são mó – meu filho falava muito isso, agora ele parou – são 'mó Maria gasolina' né, que só sai com cara de carro, cara de moro". Esses 'psico' fica tudo vendendo droga aqui. Quem é que vai querer uma vida dessa aí? Esses caras tudo com trinta anos, trinta e poucos anos, deixando a vida passar desse jeito. Então é esse tipo de pessoa que eu acho que não serviria pro bairro entendeu? (EP 2)

Os que se comportam dessa maneira são vistos como representantes da exclusão social nas camadas populares: não tiveram outra opção de conduta, por não ter boas oportunidades na vida: "Mas a maioria é assim. Você vê que são uns coitados, sabe? Eu queria que mudassem isso, que dessem importância". (E 7).

Para formar um comportamento de acordo com as conveniências sociais como o esperado das meninas e adolescentes, muitos pais optam pelo diálogo aberto e pelo discurso, até mesmo, radical, para prevenir, como é o caso desse depoimento:

> Aqui em casa eu sempre falo a verdade. Eu não gosto. Eu não tenho esse negócio de ficar falando uma coisa ou outra; 'Não filha, não é bom sair por ai com roupinha curta'. Não. Aqui eu falo: 'se você ficar, o cara vai te pegar, vai te jogar lá dentro do mato, vai fazer'. Eu conto tudo. Eu não tenho esse negócio, porque é criança. Não sabem de tudo: problema de casa, problema financeiro, problema entre eu e o pai delas... Tudo elas sabem. Porque eu exponho. Porque eu penso assim, quando é criada... Quando os pais escondem as coisas, quando vem a acontecer, eles levam aquele choque. (E 8).

Apesar das reclamações quanto à incidência de uso de drogas e de desempregados nas esquinas, todos afirmam que o conjunto é muito tranqüilo, que não ocorrem assaltos: “Eu moro em cima: eu saio, deixo a porta aberta... nunca vi roubo, de bicicleta, nada. Nunca fui desrespeitada, não fui abordada”. (E 9). Para sustentar o vicio de drogas, de acordo com o entrevistado EP 2 “A molecada daqui sai roubando fora. Rouba fora, que nem, vende toca fitas de carro: vende, rouba fora daqui do conjunto. Não rouba aqui no conjunto”. Isso pode significar que no interior dessa organização há um respeito mútuo entre seus integrantes: todos fazem parte do mesmo contexto, portanto, evita-se onerar ao vizinho usurpando-lhe bens materiais. Ao que parece, essa regra aplica-se também à manifestação de juízo de valor: se há reprovação, normalmente ela é velada.

Outro fenômeno cultural não aceito é o uso de álcool em excesso. Entretanto, com o funcionamento do AA, de acordo com os moradores, a conscientização e o controle do vício estão acontecendo e o número de alcoolizados perambulando pelas ruas diminuindo, em relação ao passado quando: “Vagabundo ficava passando na rua até tarde, enchendo a cara, arrumando confusão um com o outro”. (EP 3).

Para Thompson (1998), a cultura popular tem seu caráter conservador na resistência em nome dos costumes já instalados, por isso é rebelde e desafia outras influências culturais em defesa de seus próprios dos costumes que dão ao povo o sentimento de pertença a um núcleo cultural próprio. Mas há, também, um certo constrangimento em infringir regras de conduta:

> Não, não digo que medo. É um certo respeito, sabe. E é a mesma coisa. Eu vou ali no campo, às vezes, aí vejo os caras. Quando os caras me vêem.. (risos)[23]:’Pô meu cada um cada um’. ‘Pô, foi mal, foi mal’. (risos) Eu fico constrangido, e ele pela situação que cria. (EP 2)

---

23 Nossa a referencia ao comportamento do entrevistado.

Porém, em nome do equilíbrio das relações sociais e da preservação do mínimo de direitos a todos, mesmo com reprovação, desde que não seja um dos familiares, há, tacitamente, um certo consentimento na infração de regras em determinados lugares, desde que fora das ruas já urbanizadas do conjunto. Esses lugares são aqueles destinados ao término da fase II e toda a fase III, usados também como áreas de lazer por crianças e adolescentes e, também para uso de drogas: “vai de quatorze (usuários) vai pra dez... Que eles só fizeram campo. A senhora vai ali, é um ‘fumódromo’. Maconha aqui no campo, pó é ali no outro campo, então muita droga, muita droga” (EP 2).

Nessas concessões está em jogo uma relação de troca que parece garantir a tranqüilidade entre os moradores: “A violência vem de fora. Até na época o colégio teve que ser fechado” (E 9).

Segundo muitos dos depoentes e dos entrevistados, o território do conjunto, sobretudo os espaços ainda não urbanizados, é muito visado por policiais, quando da perseguição de delinqüentes. Informaram-me que, em tempos recentes, a Policia Militar fazia vigilância da área sobrevoando-a em helicópteros.

De fato, pude testemunhar um exemplo de como o conjunto é visado nesse sentido: Em meados de 2006, mas precisamente no mês de maio, próximo a semana do dia das mães, em todo estado de São Paulo ocorreu uma rebelião da facção criminosa que se intitula Partido do Controle do Crime – PCC, comandada por presidiários. No conjunto, presenciei a policia armada interpelando jovens moradores, considerados “suspeitos”. Nessa época, a policia intensificou a vigilância em todo o Estado. Entretanto, de acordo com minhas observações *in loco* e sob o meu ponto de vista como moradora da cidade, o modo como essa vigilância foi intensificada no conjunto diferiu do modo como o foi nos bairros nobres e centrais do

município: nesses últimos a vigilância assemelhou-se à proteção, no Tancredo Neves à vistoria, à revista e à perseguição.

Um dia dessa semana, quando cheguei ao bairro, um dos moradores me disse: “Pega teu carro e vai embora professora. Não fica pra noite, que às nove (21 horas) ‘o bicho vai pegar’ “. (..)”Informação “quente”, já mandaram fechar tudo. Todo mundo vai fechar (o comércio formal e informal)”[24] . Apesar da vigilância policial e do alerta entre os moradores, um jovem estudante do segundo ano do Ensino Médio da EE “Pastor Alberto Augusto” foi assassinado, com vários tiros de metralhadora, disparados por motoqueiros, aproximadamente no horário programado para a ação criminosa.

O saldo final dessa semana de rebeliões e ações criminosas dentro do conjunto residencial, além da morte do estudante, foi o fechamento das escolas e do comércio local (formal e informal), dois ônibus depedrados na Avenida Marcolino Xavier, a atitude de alerta e medo entre os moradores.

A religião também é uma saída para a inculcação do comportamento “adequado” em sociedade, conforme prescrito historicamente pelas classes dominantes. Assim sendo, a religião também acaba constituindo uma saída para a prevenção ou para a mudança de hábitos considerados reprováveis:

> “É, é por causa da religião. Eu tenho uma amiga que gostava de balada. Não pode mais”.(EP 3).
> Depois que eu fui para a Igreja melhorou... Acho que 70%[25](E 8)

Em outro discurso mais detalhado sobre a influência da igreja, sobretudo as mais radicais, na formação de costumes sociais “corretos”:

> A gente vai muito para Igreja. Então elas conversam muito com o pastor, com as irmãs que dão a aula bíblica. E nós não podemos fraquejar a carne. A gente não pode tentar a carne. Quando a gente vê

---

[24] As informações entre aspas foram incluídas por mim, para melhor explicitar o sentido das frases do desse morador.

[25] Refere-se ao próprio comportamento, de explosões agressivas e da calma no comportamento dos filhos.

> um prato de comida bem bonito, a gente quer comer. Se a gente vê um casal fazendo alguma coisa, a gente vai querer fazer. Mas não pode. Então para que você não tenha esse tipo de problemas é melhor evitar certas coisas. (...) Eu vou com as crianças. Vamos a Assembléia segunda, quarta e domingo. No domingo eles (todos os filhos) [26]ficam o dia inteiro na escola (da igreja). (E 8).

No entanto, a prática religiosa apenas amenizou os conflitos familiares. Seu marido a agride, inclusive na frente dos filhos e ela revida, mas, procura atribuir esses conflitos uma explicação mítica: "É coisa do demônio, que toma conta do corpo". Ela também está de licença médica porque agrediu uma colega de trabalho, sem motivo aparente: ". (E 8)".

Outro meio encontrado de evitar que os filhos tenham tempo ocioso e sofrer influencia de "desocupados" é a inclusão dos adolescentes em programas de trabalho como *Office boy* ou mesmo incluí-los no trabalho nas lojinhas de garagem:

> Trabalho eu sempre aconselho. Olha filho, quer ser admirado, trabalhe, quer ser admirado, faça as coisas direito. Porque o próprio malandro, fala, que eles têm inveja da pessoa que faz sucesso. (...) Ele lava tapetes, lava carros. (E 7).

O trabalho dos adolescentes também ajuda na economia doméstica: "Então, todo dia ele ganha trinta, quarenta reais. Eu não me preocupo com a mistura, com o arroz, com o feijão, com o pão, com o leite". (E 7).

A procura pela educação formal também constitui um meio encontrado de transformar a realidade cultural da família. Consideram a escola também como um espaço de apropriação da cultura, em suas múltiplas realizações mais pertinentes à possibilidade de mudança social para melhor. Para eles, o simples fato de freqüentarem a escola já representa uma mudança rumo à ascensão social, sobretudo para os vizinhos. De fato, desse ponto de vista, a escola representa a cultura da elite acessível à apropriação dos moradores do conjunto que a freqüentam.

---

[26] Nota explicativa entre parentes nossa.

Quanto à escolaridade dos adultos, grande parte não completou o Ensino Fundamental, ou completou essa etapa mais o Ensino Médio freqüentando as aulas de EJA na EE Pastor Alberto Augusto, de acordo com os dados coletados em nossas entrevistas. Os sem nenhuma escolarização já observaram essa necessidade, freqüentam ou freqüentaram o ciclo I - EJA oferecido pela EMEF Sebastião Ribeiro da Silva. Assim sendo, observa-se uma mudança no quadro referente à escolarização entre os adultos do conjunto. Um dos motivos para o retorno à sala de aula é a crescente concorrência no mercado de trabalho:

> Eu estou dando continuidade aos estudos assim, por que eu sinto que deixei de conseguir muitas coisas, por falta dos estudos...Por falta de estudos, de conhecimento. Eu acho que me faltou assim, ficou alguma pendência, foi, ou um pouco de inteligência que tenha faltado. Eu acho que foi uma base lá atrás que eu não tive. Uma educação, sabe? Que me faltou pra enxergar me faltou assim uma inteligência de administrar melhor as coisas, fazer melhor as coisas. Acho que isso que me faltou. Ir à escola. (EP 2).

Num caso clássico de motivação ao abandono de estudos escolares entre as mulheres mães do conjunto, uma de nossas entrevistadas parou de estudar no meio da 7ª série EF, porque estava grávida de um rapaz que conheceu na escola.(cf E 4). Outra, que parou na 5ª série pelo mesmo motivo (freqüentava o curso EJA na escola Estadual) manifestou a vontade de voltar a estudar, entretanto o marido “ele não quer... Ele não deixa”. (E 3).

Em relação a nenhuma ou baixa escolarização dos adultos moradores do conjunto, as duas escolas públicas de ensino fundamental dividem o trabalho de escolarização deles. Ambas escolarizam adultos no período noturno. A EMEF “Sebastião Ribeiro da Silva” atende a alunos com nenhuma ou pouca educação formalizada, no nível I do EF; a EE “Pastor Alberto Augusto” atende de 5ª série ao 3º ano do nível médio. De acordo com o depoimento desses estudantes adultos, dentre os quais muitos são ou serão meus alunos, o objetivo da escolarização remete à (re)

inserção no mercado do trabalho, à possibilidade de progressão profissional, como exigência das empresas em que trabalham, ou mesmo estão relacionados aos motivos familiares, como um exemplo aos filhos ou netos. Nesse sentido, a escola atende inclusive a alunos idosos, o que muito nos honra profissionalmente.

Os pais que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no nível básico de escolarização afirmam que escolarizar os filhos é importante para mudar a situação social futura:

> Para ter um futuro melhor e não ser humilhada igual à mãe. Quem não sabe ler tem que aceitar qualquer serviço e ser humilhada. Eu não sei muito escrever, mas escrevo. Não volto a estudar porque tenho vergonha. Eu não ia à escola porque eu sou muito fraca em Matemática. Eu saí da escola porque fiquei grávida e por causa de Matemática. (E 4).

A concorrência no mercado de trabalho também é um dos motivos pelos quais os pais valorizam a educação escolar: “A educação é um serviço melhor. Eu perdi um bom serviço numa empresa grande. Eu passei em tudo, mas tinha que ter o segundo grau completo. Isso foi em 2002”. (E 4)

Nas palavras de outra entrevistada quando perguntada sobre o valor da educação escolar como um meio de melhoria social da família: “Ana, eu não sei te falar. Eu não estudei. Eu acho que... é tudo. Hoje em dia o estudo é tudo. Acho que a mãe tem que ter o melhor e a escola está ali...”. (E 3).

A família exerce um importante papel de mediação entre o papel público e privado. A compreensão desse papel não pode ser analisada apenas em função do nível socioeconômico e de uma concepção homogênea de cultura.

De acordo com Castrillon (1989) fatores como a valoração positiva ou negativa da historia da família, o padrão de contato social desta, seus valores ideológicos e as praticas educativas contribuem grandemente com a constituição da identidade da criança:

> A importância social da família, nas sociedades ocidentais, se explica na medida em que ela torna viável a manutenção da propriedade privada, a reprodução da força de trabalho (e a renovação das elites dominantes) e a inculcação dos mecanismos ideológicos de dominação nas gerações mais jovens. Sob o ponto de vista cultural ela se constitui no elemento de continuidade, de transmissão e reorganização dos conhecimentos sobre o mundo, acumulados no decorrer do tempo. Sob o ponto de vista psicológico, a família é o agente responsável pelo cuidado e pelas primeiras experiências afetivas da criança. (Castrillon, 1989, p. 43).

Historicamente, na Modernidade, a família foi valorizada como um mecanismo eficaz de coerção social:

> Centrar na família a responsabilidade pela adequação social dos filhos investiu os pais de uma autoridade antes difusa na teia do grupo social de referencia. Em contrapartida, centrar nos filhos grande parte da medida de realização pessoal dos pais deu maior força para os laços afetivos. (ibid, p. 46).

Assim sendo, as práticas dos adultos como pais e educadores passa a significar um elemento de concepção do seu valor na sociedade. No padrão tradicionalmente desejado, pai, mãe, casados legalmente e filhos vivendo juntos configura o modelo de “família ideal”.

No entanto, é muito comum entre as mulheres do conjunto a união matrimonial para fugir de uma situação doméstica:

> Não casei aprontei para sair de casa, peguei uma gravidez para segurar o namorado. (...) Eu fiquei com ele só um ano e três meses. Eu era jovem, ele também. Só que eu voltei para casa e fiquei mais presa ainda minha mãe queria que eu a olhasse (a filha mais velha) [27]então não podia nem sair. (E 4).

A separação de pais, a fragilização do poder do pai, por fatores relacionados, sobretudo, ao desemprego, ao consumo de álcool ou drogas ilícitas, bem como à necessidade de inserção da mulher - mãe no mercado de trabalho - às vezes como única provedora da família - desestabiliza o “modelo” familiar, gerando novas e diferenciadas alternativas de organização, inclusive incluindo parentes e vizinhos próximos no interior do núcleo.

---

[27] Comentário explicativo entre parênteses nosso.

No conjunto residencial, como é comum às camadas populares e cada vez mais difundido nas camadas sociais superiores, na maioria das vezes, a mulher tem um papel fundamental na dinâmica familiar, responsabilizando-se pelo processo educativo e afetivo dos filhos, trabalhando fora ou não. Caso não tenha tempo integral disponível, conta com a ajuda de parentes e vizinhos ou recorre aos núcleos públicos de lazer e de educação formal. Assim sendo, a rua, os espaços sociais torna-se um prolongamento da casa. Entretanto, o fato das crianças ficarem, no período além da escola, é alvo de comentário reprovador da vizinhança: ”Aí a mãe se dedica, faz tanta coisa... O filho fica, mas fica na rua”. (E 7).

As crianças convivem não só com o pai e a mãe, mas também com tios, avós, madrinhas e vizinhos. Os parentes e vizinhos costumam contribuir inclusive com as despesas da casa, ou com aparatos de consumo que agradam às crianças:

> Ele ganhou um videogame do tio, Plastation I. Meu irmão mandou do Japão. Ai como saiu o Plastation II... Ele infernizou, Ana. E minha mãe...Minha mãe é aquela vó... Sabe aquela vó que dá de tudo? Que nem, ela mesmo já falou para ele. Esse ano minha mãe falou para ele, que se ele for bem na escola esse ano, que ela dá o computador para ele. Então é assim, Ana. A minha mãe deu esse videogame para ele, porque ela tem condições. (E 3)

Os parentes ajudam também na educação escolar, com recursos financeiros e educativos:

> O meu filho em escola particular quando era menor, em São Paulo. Ele estudou na melhor escolinha que tem lá em São Paulo... Paga, caro. Eu nunca imaginei que um filho meu ia estudar numa escola daquela. Não é que a gente não imaginou: a gente quer, mas as condições da gente não dá. A minha irmã pôs ele numa escolinha, escolinha paga.
> (...)
> A minha irmã é assim, ela é madrinha dele. Então a minha irmã é muito... Com ele. E a minha irmã conversa muito com ele. Tem esse negócio de computador agora. Mas a gente não tem condições. Eu falo para ele: quem sabe um dia, eu posso te dar. Mas ele já sabe mexer, Ana. A minha irmã tem, ela o ensina.
> (...)

> Eu acho que você vai me entender, já percebeu. Que não é o mesmo (pai)[28], né? Então é assim, eu acho que pela falta. Não é pela falta, é pela família que não teve pai, então ai eles procuram fazer de tudo. Mas não é assim passar a mão na cabeça, e a coisa dar assim certo. A minha irmã pega muito no pé dele. Sabe, a minha irmã estudou, fez faculdade. (E 3)

As mudanças históricas na organização das famílias também causam mudanças no papel e nas funções exercidas por elas:

> O espaço doméstico de convivência vai sendo substituído pela privacidade solitária dos quartos, ou pela socialização fragmentária dos locais públicos de lazer. E ainda, a escolarização precoce precipita o repasse de grande parte das funções educacionais dos pais. (Castrillon, 1989, p. 50).

Mas nem sempre essa solidariedade é harmoniosa. Os parentes e amigos que contribuem muitas vezes se sentem no direito de pais, sobretudo as avós maternas. O conflito põe em questão o direito de maternidade e a capacidade da mãe biológica de criar seus filhos:

> É, para ela é filho dela. Até hoje ela joga na minha cara. Não que eu não seja uma boa mãe, mas ela fala que meu filho era para estar com ela. Que ele não devia ter ficado comigo.

Nas camadas populares, quando uma união marital se dissolve, freqüentemente as mulheres buscam novos parceiros para dividir as despesas e a responsabilidade da casa e dos filhos, tidos em comum ou não. Contribuem para a dissolução das uniões a impossibilidade do homem prover a família ou responsabilizar-se por ela, além da adoção de conduta sócio-familiar reprovável. Num exemplo comum de tentativa de união por meio do engravidar e das conseqüências mais encontradas na reestruturação da família:

> Casei. Casei com o pai dele mesmo. Casei no civil, na Igreja. Abandono de lar. Foi embora, nunca mais eu vi, entendeu? Ele não se interessou, nem por mim, nem pelo filho. Olha, Ana, eu fiquei casada só três meses. Estava pra nascer quando ele foi embora. Ele chegou a ver e registrou. Mas hoje em dia não tenho contato, sabe,

---

[28] Nota explicativa entre parênteses nossa.

> nunca procurei. Eu acho que o meu marido é pai mesmo. É igual, não tem diferença. (E 3)

Dentre os moradores entrevistados, incluindo-se as entrevistas da fase piloto, há apenas três casos em que não há filhos de pais diferentes, inclusive dois casos de adoção e um caso de criança criada pela avó materna, por motivo de falecimento precoce da mãe biológica que não chegou a constituir união matrimonial. Dentre os entrevistados há apenas quatro pais casados legalmente, sendo que um deles casou-se recentemente, quando o filho já estava crescido.

Há também uma grande incidência de união estável, já com filhos de relações anteriores, sobretudo entre as mulheres: “Eu tenho duas e tem o filho dele que eu tomo conta. Três”. (E 4).

Há um caso em particular em que todos os cinco filhos da entrevistada têm de pais diferentes, sendo que os três primeiros foram registrados pelos avós paternos, o quarto por pai e mãe, embora não tivessem vivido juntos e, o último, apenas pela mãe.

II. 2 As práticas entre as crianças

Como diversos autores já constataram, a criança não é um ser imperfeito que necessita ser “moldada” pelo adulto. Ela tem práticas próprias que lhe permitem o desenvolvimento de consciência individual e de grupo. É capaz de observar a realidade, representá-la e reorganizá-la, incorporando novos significados, levando, inclusive, aos adultos a repensar suas práticas sociais.

A infância é uma etapa de apropriação criativa dos elementos sócio-culturais, sobretudo por meio das atividades de lazer e de apropriação de espaços. As crianças também “apresentam uma diferenciação de concepções relativas à auto-

imagem, a iniciativa e capacidade de agir à revelia das expectativas ambientais". (Castrillon, 1989, p. 12, 13).

Conforme o postulado de Vygotsky (1987,1988,1991), o brinquedo é, para as crianças, um importante recurso de articulação e de apropriação das realidades: a vivida, a observada e a imaginada. No ato de brincar, a criança constrói sua consciência da realidade, a significa e a transforma, representando-a pela imaginação. A experiência lúdica é um processo do desenvolvimento de conhecimentos e valores. Exercendo o lúdico, a criança espelha-se no que observa e imagina da realidade, extrapolando-a por meio de sua capacidade criativa.

Além disso, ao brincar, a criança desenvolve o conhecimento do "eu -para -o – outro", tendo em vista que as brincadeiras coletivas costumam ser suas preferidas. Assim sendo, as brincadeiras também oportunizam uma maior integração social da criança com a vizinhança e com parentes.

As considerações acima significam que de acordo com o referencial bibliográfico científico dessa pesquisa, as atividades de lazer, sobretudo o brincar para as crianças, constituem recursos de representação simbólica de apropriação, de manutenção e/ou de mutação da realidade em processo histórico, sob o ponto de vista do cotidiano.

A maioria dos moradores do conjunto residencial, em senso comum, mostra concordar com o conhecimento cientifico sobre o ato de brincar: "A brincadeira ajuda a melhorar fisicamente, psicologicamente. As brincadeiras de rua são educativas, têm as regras, né?" (E 5).

Entretanto, o brincar não tem como finalidade única a aprendizagem. Além da aprendizagem propiciada pelo ato de brincar, os moradores consideram que a

atividade é um meio de manutenção da saúde e uma experiência que traz felicidade à criança:

> Toda criança precisa brincar, tem necessidade. Brincar é importante porque deixa a criança feliz. Também ajuda a aprender. Já pensou, uma criança só em casa? É importante a criança estar brincando, está com saúde, né? Porque se está brincando é porque está com saúde. E também ajuda na felicidade. Quando brinca com outras crianças, ficam felizes e também aprendem. (E 10).

Segundo os dados coletados em pesquisa e em nossa experiência *in loco,* podemos considerar que as brincadeiras de tradição sócio-familiares enraizadas no conjunto são: o jogar futebol, o fazer e empinar pipas e o desenhar.

O futebol é o esporte preferido no conjunto, tanto pelos adultos como pelas crianças e adolescentes. Pratica-se futebol em todos os lugares públicos do conjunto: nas ruas, nos terrenos baldios e na quadra da escola e do Esporte Clube Tancredão.

Na quadra do Esporte Clube Tancredão treinam os times patrocinados por uma loja informal de roupas de uma das garagens do conjunto. O vereador eleito pelo bairro, ex-morador do conjunto residencial, também apóia e patrocina os campeonatos de futebol.

Até algumas mães de meninas aprovam a prática do futebol: “Com bola, com bola de futebol. É, todo mundo (gosta)[29]. Eu acho mais seguro brincar em frente de casa. Mas elas vão para a quadra da escola também”. (E 10).

Quando ao jogo de futebol nas ruas do conjunto, os pais se preocupam com o trânsito de carros e com o incomodo dos vizinhos, nesse caso os que não têm filhos, como se percebe nos discursos:

> Bola eu acho que não dá certo, ficar jogando bola no meio da rua. Eu não gosto, por que vai lá joga, bate na... (EEP 2)[30]
> Fica chutando o portão dos outros... (EP 2).

---

29 Informação complementar do discurso nossa.

30 A sigla (EE P 2) refere-se ao discurso da esposa do entrevistado piloto 2.

> É, então, mas isso aí eu não gosto. É a bola que eu não gosto que eles fiquem jogando aí. (EEP 2).

O jogo de futebol, assim como o empinar pipas e outras brincadeiras que acontecem nas ruas do conjunto interferem no transito de veículos e, de acordo com alguns pais, sobretudo das mães que trabalham fora e não tem tempo de vigiar as atividades na rua, o brincar na rua põe em risco a segurança das crianças:

> A gente não sabe essas brincadeiras, de que jeito é. esse negócio de ficar escondendo... Esconde-esconde eu não gosto não. Eu não gosto dessa correria pela rua. Vem carro pra cá, carro pra lá. Elas não prestam atenção. É mais pela segurança delas. (E 10).

As ruas do conjunto são estreitas, comparando-se com as ruas de outros lugares. Por esse caráter especifico, em sua pavimentação ainda há os recursos de valetas e lombadas em todas. Embora a preocupação dos pais, como as brincadeiras de rua fazem parte do cotidiano do conjunto, resta aos veículos:

> Tem que passar bem devagarinho porque eles só têm esse lugar pra eles brincar, é a rua. Melhor aqui na rua do que... Não tem nenhum local assim pra, não tem um clube, não tem uma escola assim de curso de esportes, para dar atividade pra eles. (EP 2).

Além de ser um jogo de tradição popular, o futebol também é um esporte que traz benefícios à saúde. A mãe de uma das crianças selecionadas nos relatou que seu filho teve problemas de desenvolvimento ósseo, diagnosticado clinicamente, e parou de crescer. Graças à prática do esporte, segundo suas palavras, voltou a crescer dentro do padrão clinico para sua idade:

> Com cinco anos parou o crescimento dele. Então agora ele está desenvolvendo bem por causa do futebol. (E 9).
> Porque quando ele nasceu ele teve esse estreitamento de esôfago ele mamava e vomitava. Então não havia como tomar leite. Então ele não gosta de comer fruta, de comer verdura. Ele não gosta de carne, ele gosta mais de comer ovo. (EI 9)[31]
> O crescimento dele está melhorando muito, graças ao futebol. (...) O médico falou para continuar, que está sendo muito bom para ele. Que agora a idade óssea dele está com a idade dele: dez anos. Desde quando ele entrou no futebol ele está desenvolvendo mais. (E 9).

---

[31] A sigla (EI 9) refere-se ao discurso da irmã da mãe entrevistada.

Essa criança treinava futebol no programa “Escola da Família”, mantido na EE “Pastor Alberto Augusto” nos anos de 2005 e de 2006: “Por enquanto ele está aqui, mas eu pretendo, mais tarde, por ele numa outra escolinha melhor, para ele poder jogar, poder aprender mais”. (E 9). Entretanto, a escola, em 2007, não manteve a continuidade do programa, mas, mesmo assim, a quadra fica disponível cotidianamente para os jogos de futebol das crianças, mesmo que não estudem na escola.

Faça-se necessário salientar que essa mãe mora na casa dos pais, com nove familiares, [32] é solteira e está desempregada há anos. A irmã, madrinha desse filho sobre o qual comenta, tem um papel fundamental na criação da criança.

Os pais se preocupam com o fato de no conjunto não ter áreas de lazer apropriadas suficientes para os jogos de futebol das crianças. Além da escola e do Tancredão, as crianças, adolescentes e jovens do conjunto também jogam bola nos terrenos ainda não urbanizados (ver foto no anexo 11). Esses terrenos também são espaços em que os viciados em drogas se encontram, fora dos olhares dos moradores. Tal fato preocupa aos pais:

> Não é que é o meu filho vai, tem nove anos né? Meu filho tem nove anos. Ele vai, o cara vai, leva aquela molecadinha e dia de sábado eles não estão no campo. Essas caras, esses viciados, ainda mais domingo, dia de jogo né? Mas meu filho está crescendo. (...) amanhã ele pode estar jogando num time desses. Ele está convivendo com esse inferno. E eu não tenho como tirar... Viu professora é muito..., Eu não tenho como tirar ele disso aí, não tenho como tirar, meu filho, o dele, é bola dia e noite. (EP 2).

Observa-se que outros esportes não são tão disputados como o futebol nas camadas populares, tendo em vista o incentivo dos pais com vistas a possível preparação para o trabalho profissional nesse âmbito. A preferência pelo futebol, além de suas características de esporte popular tradicional no Brasil, pode ser

---

[32] Cf comentário sobre a origem de pais diferentes de seus filhos na página, item prática dos adultos.

explicada por uma forte influência da mídia no imaginário popular. A mídia mostra constantemente adolescentes e jovens humildes que conseguiram ascender econômica e socialmente pelas suas habilidades no esporte, quando estas são "descobertas" por times profissionais. Portanto, ter o filho fazendo carreira no futebol, inclusive meninas, é um sonho de muitas famílias do conjunto: "Ele adora futebol. Ele vai ser jogador". (E 9). (...) "Ela é menina-moleque. Quer jogar bola, quer trepar nas coisas".(E 8).

Nesse sentido, crianças e pré-adolescentes na faixa de 12 a 14 anos começam a fazer testes para participar de times juvenis de clubes tradicionais da região da Baixada Santista, principalmente o Santos Futebol Clube. Isso significa um mecanismo rápido e eficaz de ascensão econômica e social. Inclusive para as meninas, como podemos perceber no depoimento de uma das mães entrevistadas:

> Ela passou na peneira do Santos. Só que ela não tem idade. O treinador disse que vai chamar ela para treinar. Vai esperar ela fazer a maior idade, porque ele pensou que só porque ela é "grandona", ela já tinha dezesseis anos. Ela já tem time, a escolinha lá no Santos. Elas (as meninas do time) já vão passar para o profissional. (...) Ele falou que depois do carnaval ele liga para cá, para ela treinar com o para treinar com ela assim mesmo. (...) Hoje, ela está treinando no "Robinho[33]". Ela disse que queria treinar. (E 10).

Em minha sala de aula, no período da tarde da EE "Pastor Alberto Augusto", houve, este ano de 2007, pelo menos quatro casos de pré-adolescentes que passaram nos testes do Santos Futebol Clube. Quando conseguem passar nos testes para treinar em times com a chance de se profissionalizar no esporte, muitos dos selecionados, nessa faixa etária já na segunda fase do Ensino Fundamental, mudam de período de estudos ou, então começam a faltar às aulas. No caso da sala em questão, embora os selecionados pelo clube estudassem desde, pelo menos, a 5ª série do EF na mesma turma, considerada a de melhor aproveitamento escolar,

[33] Núcleo esportivo mantido pela prefeitura de São Vicente.

dois mudaram de período escolar quando convocados para treinar à tarde no clube. O treino acontece duas vezes por semana. Um terceiro passou, mas ainda não foi convocado. Recentemente, no inicio do mês de agosto desse ano, uma mãe foi à escola conversar com a direção e com os professores sobre o aumento do numero de faltas às aulas do filho por motivo dessa convocação, embora ainda não o tenha mudado de período, pela argumentação da direção e dos professores.

As mães, principais incentivadoras e determinadoras da educação dos filhos costumam ir a escola para explicar à Direção e aos professores da importância para o futuro da criança em treinar num clube com vistas à ascensão profissional. Para o sonho de futuro melhor, as faltas nas aulas e a possível diminuição da dedicação aos estudos escolares se justificam. Se for necessário, a hipótese de parar de estudar no ano em que o horário das aulas é incompatível com os de treino no juvenil do clube famoso é a última saída, para não perder a oportunidade de corresponder plenamente à seleção no time. Assim, muitas vezes, o treinar futebol torna-se mais importante do que a formação escolar.

Observa-se nesse fato social a possível continuidade histórica de inculcação da idéia de que pobre progride mais rápido na vida por meio das atividades físicas, seja no trabalho braçal ou em atividades desportivas. Via de regra nas camadas populares, não há como deixar de admitir que os jogadores de futebol, normalmente de origem pobre, são exemplos a serem seguidos, na tentativa de mudança de condição socioeconômica.

De fato, atualmente, no meio escolar e nas iniciativas governamentais e não-governamentais há um grande apelo à prática de esportes. Seria essa campanha crescente um novo modo encontrado de “equalizar” as oportunidades sociais ou um novo modo de controle das práticas de lazer em camadas populares?

No entanto, esse estudo não tem por finalidade discutir ou descobrir se tais iniciativas aliam o desenvolvimento das capacidades físicas ao conhecimento das ciências e ao desenvolvimento da consciência crítica.

Voltando às brincadeiras das crianças, a atividade de empinar pipas, apesar de fazer parte da tradição de brincadeiras brasileiras em camadas populares, não é bem vista pelos moradores do conjunto residencial. No entanto é comum ao cotidiano das crianças, sendo uma das atividades preferidas entre os meninos: “Adora uma pipa” (E 3). .

A desaprovação deste costume cotidiano aparece em diversos discursos. O motivo maior dessa desaprovação é a disputa pelas “pipas no ar” por meio do uso da cola que as crianças mesmas fazem, conhecida como cerol:

> Têm algumas crianças que tem a mania de por cerol na linha. Ali já é coisa perigosa. (E 6)
> (...)
> Pode brincar de qualquer coisa, mas não brinca de pipa, eu não gosto, ah eu não gosto de ver ele assim na rua, eu sei que não tem cerol, que eu não deixo ele usar cerol e tudo, mas olha é uma coisa que eu nunca quis. (EEP 2)

Os homens, pais, como provavelmente incentivaram essa brincadeira entre os filhos do sexo masculino, não se importam tanto com o cerol. Consideram que a disputa faz parte da brincadeira. Os pais até discutem caso os filhos tragam pipas “cortadas” com cerol para dentro de casa: “Não pára dentro de casa entendeu? Não, gosto. Detesto pipa. Eu e o meu marido, a gente briga muito por causa de pipa”. (EEP 2)

Mas, apesar da reprovação da mãe, essa criança comporta-se igualmente as outras do conjunto: “O que ele faz? Ah, eu não gosto é dele não parar dentro de casa”. (EEP 2).

Além do cerol, um outro fator do costume de empinar pipas são as brigas que a disputa pelas cortadas com cerol provocam. Também o fato das crianças correrem para conseguir pegar a pipa cortada preocupa as mães. Uma das mães entrevistadas, que compartilha dessa preocupação, é manicure e fazia as unhas de uma vizinha enquanto conversávamos. Curiosamente, para o espanto da vizinha que ouvia atentamente a entrevista, afirmou: “Eu odeio, vizinha. Não suporto”. (E 3). A vizinha responde com certa surpresa irônica: “É?”.(EV 3)[34] A mãe se justifica: “Eu não gosto, vizinha. Não gosto que ele empine”. (E 3).

O espanto da vizinha explica-se pelo fato do filho dessa entrevistada empinar pipas constantemente, como confirmado pela mãe. Sob o olhar atento da vizinha, também se explica para mim: “Não é questão de gostar ou não gostar, Ana. É questão que só dá encrenca, entendeu? Esse negócio de pipa, só dá confusão”. (E 3). A vizinha tenta dar pistas do tipo de confusão armada pela disputa da pipa cortada: “Quando talha. Sai correndo, ‘a pipa é minha! É minha!” (EV 3)

Durante a entrevista com essa mãe, pude perceber que a vizinha desaprova os costumes do filho da entrevistada, dando a entender que ele fica muito na rua e arranja brigas com outras crianças. Portanto, sob o parecer implícito nos gestos e discursos da vizinha, essa criança é indisciplinada.

A mãe, na frente da vizinha, parece concordar com a opinião de que esse comportamento do filho não é aprovável e faz diferença nas práticas entre as crianças do conjunto, constituindo uma conduta visivelmente reprovável:

> É. Sai brigando com os moleques. Pega a pipa dos outros. Eu não gosto disso, sabe? Acho que não é uma brincadeira legal. Como são três que eu tenho, negocio de pipa para mim não tem. Eu queria que ele jogasse bola. (E 3).

---

[34] A sigla (EV 3) refere-se ao discurso da entrevistada (E 3).

Em seguida, tenta justificar, para mim e para a vizinha, que é uma boa mãe: “Mas eu sou muito ligada na escola, de tudo, viu?” (E 3).

É importante acrescentar que quando perguntada por mim se gostava de morar no conjunto, essa mãe respondeu: “Você me pegou agora, viu? Pra mim aqui não tem nada de bom, Ana”. (E 3).

A vizinha interferiu novamente: “Nossa Senhora! Que pessimismo!”. (EV 3).

Mas uma vez a entrevistada tentou justificar-se:

> Não... Eu vou falar a verdade. Não, Ana, eu sou sincera. O lugar em si é bom, mas o que não ajuda são as pessoas, não são todas, lógico. Aqui tem gente maravilhosa que eu conheço. (E 3).
> Acho bom, viu? (EV 3)
> O resto... Nada. Eu não gosto de morar aqui. Não pretendo morar aqui por muito tempo, não. O que tem de pior é a vizinhança.(E 3).

Pela análise que faz dos vizinhos e vice versa, prefere que seus filhos brinquem dentro de casa: “Pode ser com os colegas... Pra mim não faz diferença, com os colegas ou sozinho, mas dentro de casa, eu prefiro”. (E 3). Mas a vizinha, com ironia, mais uma vez a contradiz, tentando me fazer perceber que as crianças vivem brincando na rua: “Com certeza, amiga... (...) Que não dá pra deixar na rua não” (EV 3).

Essa mãe mora no conjunto há pouco mais de dois anos e parece ser alvo da critica e do comentário a “boca miúda” dos vizinhos, sobretudo em relação ao seu filho. Sofre essa punição e subjuga-se a ela, tentando explicar que apesar disso, é uma boa mãe. Entretanto, ressente-se com a analise da conduta comportamental de modo negativa, feita pelos vizinhos. Após o término da gravação da entrevista, quando nos despedíamos no portão de sua casa, afirmou que acha que os moradores trazem más influencias à educação dos filhos, sobretudo no consumo exacerbado de drogas, que segundo ela, acontece nas esquinas, até na de sua casa.

Apesar da interferência insistente da vizinha em suas respostas, faz-se necessário observar que essa mãe mostrou-se completamente à vontade e procurou ser o mais fiel possível à sua realidade no diálogo que travamos. Notei, inclusive, que se sentiu bem em ter seu filho selecionado para a pesquisa. Compreendemos nesse contexto a necessidade de partilha de seu cotidiano, num diálogo em que suas palavras sejam encaradas com respeito por alguém. Observa-se, então, uma certa solidão no seu cotidiano. Os vizinhos não parecem ser seus pares.

No contraponto, outra moradora, essa desde a fase inicial do conjunto, sente-se muito à vontade em deixar seus filhos brincarem à vontade na rua:

> Meus filhos mesmo, eu do graças a Deus deles saírem. Eu num prendo ele dentro de casa. E ando atrás dele o dia inteiro.
> (...) Pra ver com quem anda, com quem está falando. Porque se eu moro aqui há 16 anos, a gente conhece o que presta e o que não presta. Eu sei quem rouba, quem não rouba. O ladrão de moto, o cara que trafica, o moleque que usa. Eu sei de tudo. Eu estou em casa, eu não trabalho. Num lugar desse quem não sabe... (E 7).

O marido dessa entrevistada está desempregado há alguns anos: “Ele fico desempregado há pouco tempo, mas ele deu uma vida boa pra eles quando ele trabalhava na indústria de Cubatão. Aí depois ele saiu da indústria, em 98”. (E 7). No entanto, embora os dois não trabalhem, a responsabilidade pela conduta dos filhos fica sob a vigilância da mãe. O marido e os filhos mais velhos fazem pequenos bicos para garantir o dia-a dia.

A história dessa família faz-nos retornar ao caráter da divisão do trabalho comum às camadas populares, no interior do núcleo familiar. Confirmamos, que há uma separação de gênero na divisão das atividades familiares: o homem cumpre a função de suprir as necessidades econômicas básicas da família, e, a mulher, mesmo tendo de trabalhar para contribuir ou assumir totalmente a função masculina, continua sendo a maior responsável pela conduta dos filhos e pela sua educação em sociedade.

Voltando às brincadeiras preferidas pelas crianças, a atividade de desenhar é elogiada pelos pais, no entanto, o incentivo a essa habilidade é mais abordado na escola, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e pelo olhar de aprovação dos próprios amiguinhos. O caderno de desenhos é um objeto de valor do reconhecimento de suas habilidades pessoais. Nesse sentido, podemos concluir que as crianças também têm nos vizinhos da mesma faixa etária avaliadores de conduta e habilidades aprováveis ou não.

Além do saber desenhar, as habilidades também são testadas nos jogos esportivos (principalmente o futebol), nos eletrônicos ou nos de tabuleiro, esses últimos, mais na escola.

Mostrar habilidades também representa um fator de auto-afirmação, de superação de desafios. Nos jogos e brincadeiras:

> A criança lança-se em busca da realização de objetivos e tem de lidar com dificuldades, para ela, significativas. Esses desafios tangíveis desenvolvem sua autoconfiança e a capacidade disciplinada de enfrentamento. (Castrillon, 1989, p. 60).

Quanto às meninas, especificamente, novamente a separação de gênero aparece, agora nas brincadeiras. Os pais não gostam que brinquem com meninos: “Quando tem moleque no meio, eu já berro ‘Eu vi um moleque ali!’. Ela diz: ‘Não tinha moleque nenhum’. Mas é mentira, eu vi!”. (E 1).

A filha rebate a proibição, tentando provar a mãe que não há malicia nas brincadeiras com meninos: “Quando eu brinco, eu brinco de escritório”. (EF1)[35]

Outra mãe entrevistada mostrou um posicionamento também restritivo às brincadeiras entre meninos e meninas, porém com outro tipo de diálogo familiar:

> Acho ridículo brincar com os meninos de mana-mula. Esse negócio de pular um em cima do outro, se eu ver ela brincando, fica de castigo. Acho ridícula essa brincadeira, muito pesada. Aquela brincadeira, de

[35] A marcação (EF 1) refere-se ao discurso da filha da entrevistada.

> dar beijinho. Que manda a pessoa ir lá e dar beijinho no outro, dar "selinho". Não gosto dessa brincadeira, não. (E 2).

A filha interfere, contradizendo a vontade da mãe: "De vez em quando eu brinco" (EF 2)[36]. A mãe rebate: "se eu a vir brincando, fica de castigo". (E 2).

Apesar disso, essa mãe não faz grandes restrições às brincadeiras de rua de sua filha: "De pega-pega, tudo. Na rua". (E 2). Mas preferem que fiquem perto de casa e: "Eu tenha como vê-la. Não gosto que ela saia daqui da rua. Se ela sair, já é problema pra ela. Tem que me avisar". (E 2).

Uma mãe que trabalha fora o dia inteiro, explica os motivos da preocupação em relação aos casos como o seu, em que não é possível vigiar as atividades das meninas quando se juntam aos meninos:

> É que elas ficam sozinhas e eu, apesar de que elas já estão mocinhas, mas me preocupo com elas na rua. Esses meninos, o dia inteiro chamando. É isso que me preocupa, entendeu? A gente trabalha, não sabe, né? (E 10).

Essa mãe explica que a sua preocupação não é fruto da falta de confiança nas filhas, ou nos meninos, seus amigos. A filha, jogadora de futebol, pratica o esporte constantemente, além do time feminino no "Robinho", também na quadra da escola, com os meninos. Não há restrições da mãe em suas companhias, nesse sentido, ou nessa atividade. O que mais lhe preocupa é a rua, como um espaço livre para todo tipo de atividade, no caso, observadas por suas filhas. Essa influência, segundo a mãe, pode tornar-se perniciosa: "Mais a rua. Até que elas e os meninos da escola são mais bonzinhos, mas a gente tem medo. Não sabe o que se passa na cabeça da molecada, entendeu?" (E 10).

As meninas cujas mães não permitem que brinquem muito na rua, divertem-se em casa, com os irmãos ou vizinhos de jogos de tabuleiro, cartas de baralho ou

---

[36] A marcação (EF 2) refere-se ao discurso da filha da entrevistada.

computador: “Ela gosta de brincar muito de baralho, dama. Brinca mais me casa. E computador”.(E 4).

O brincar na rua, de fato, é um costume de opiniões conflitantes na opinião dos pais. Entretanto, a maioria concorda que é preciso intensificar a vigilância das brincadeiras nesses lugares do conjunto: espaço de conflito na opinião dos pais.

Entretanto, os pais não aprovarem, não significa que as meninas deixem de seguir suas vontades: “Brincar de boneca não é o hobby dela. O hobby dela é brincar com os meninos –moleques: quer saltar, quer pular, quer jogar bola, quer... Fazer ‘arte’”.(E 8). A mãe completa a frase, olhando para filha: “Eu vou por ela numa academia para ela fazer ginástica, porque ela gosta disso”. (E 8).

O modo como essa mãe se refere às crianças do sexo masculino é interessante para a análise da preocupação das mães de meninas em geral, no interior do conjunto, com a diferença de gênero: ora ela se refere aos meninos como meninos-moleques, ora como menino-homem[37]. Daí, já se observa uma separação de gênero entre o que é adequado às atividades de lazer e comportamento social às meninas, diferindo do que é permissível aos meninos.

Brincar de imitar os adultos também é uma atividade muito difundida entre as meninas, incentivada pelas mães, inclusive para prepará-las para as tarefas de dona de casa:

> Ela brinca de casinha com a prima de quatro anos; muito interessante: de cozinha, de mamãe, de papai. Brincam de fazer comidinha, ela e a prima. Eu acho bonitinho, aprende os bons modos (E 1).
> Brincadeira educativa “é brincar com as coleguinhas de boneca”. (E 2).
> As brincadeiras que eu considero educativas são educativas é brincar de escola, de casinha, como ali aprende a arrumar uma casa, para estar dentro de casa... De cozinhar. É isso que eu acho que são brincadeiras educativas. (E 8).

[37] Esse termo aparece em outros discursos dessa mãe, alguns inseridos no corpo de texto desse trabalho.

Também ensinam as filhas a cozinhar: “Nós fazemos pra nós mesmos. Às vezes ela inventa vamos fazer um bolo, eu digo, vamos” (E 1).

Em alguns casos, se as filhas preferem as brincadeiras de rua, como no caso das filhas da entrevistada (E 8), as atividades domésticas deixam de ser lazer e tornam-se obrigações impostas:

> Elas brincam quando querem. Eu pego no pé, só vai sair quando arrumar a cama. Eu não arrumo o quarto delas de jeito nenhum. Eu não arrumo o quarto delas, eu não arrumo gavetas, eu não passo roupas, eu só lavo, ponho na máquina. Eu não faço nada (...) Elas tomam conta delas! A roupa, os calçados, é tudo delas. (E 8).

Quando ligadas às atividades com vistas à inserção no mercado de trabalho, as brincadeiras entre meninas, incentivadas pelas mães, relacionam-se ao trabalho tradicionalmente exercito pelas mulheres, como a profissão de professora ou atividades ligadas ao vestir:

> Quando chega criança aqui, ela brinca de escolinha. (...) (E 1)
> “Brincar de professora... Dá aula, dá nota, passa lição e dá nota”. (E 2).
> Graças a Deus, ela não dá problema. Ela não dá problema porque ela quer ser modelo. Mas ela me deixa quase louca, quer ser modelo, quer ser modelo que eu tenho que procurar uma agência. Eu sou a favor, se ela tem vontade ela tem que seguir. Ela diz que quer ser também estilista. É minha filha não é mole, não. (E 1)
> É que eu gosto de roupa. Eu desenho e agora a minha amiga está me ensinando a cortar (EF 1).
> Coloca salto alto. (...) Uma vez fui brincar com ela, começamos a vender. (EP 3).

As mães costumam incentivar esse tipo de brincadeiras por considerarem-nas educativas, mas há crianças que rebatem: ”Brincar de escolinha, mãe... Estou cansada. Já fui pra escola, mãe”.(E 10).

As meninas gostam de brincar em casa com as mães, mas na rua:

> Elas falam ‘ai mãe, que mico!’ O negócio delas é brincar ai, jogar bola e paquerar agora. É uma dor de cabeça. Quando elas eram menores, a gente brincava, só que agora... Jogava queimada, jogava baralho. Tudo o que você imaginar de jogo, é com elas mesmo. Mas assim como a gente brincava antigamente, elas não querem não. (E 10).

Embora seja um costume da maioria dos pais tentar impor regras comportamentais e selecionar atividades de lazer que consideram adequadas para os filhos, as crianças também não se submetem inteiramente às regras impostas. Vão além. Subvertem a inculcação da condição feminina na divisão do trabalho e do lazer:

> Ah**,** eu brinco também na pracinha de catar caranguejo. (EPF 3)[38].
> Brincar de boneca não é o hobby dela. O hobby dela é brincar com os meninos –moleques: quer saltar, quer pular, quer jogar bola, quer fazer 'arte'. (Olhando para a filha com ar de advertência)[39] Eu vou por ela para fazer ginástica, porque ela gosta disso. (E 8).
> (...) Ela falou que quer ser detetive, investigadora de policia. 'Quando eu crescer eu vou investigar a vida de todo mundo; saber a vida de todo mundo: quem é bandido, quem é ladrão, quem é bom... Quem é...' (E 8).

Essa última mãe, nitidamente radical nas regras de conveniência de gênero adequada ao sexo feminino alerta às filhas:

> Às vezes me dá um nervosismo assim, uma baguncinha...Elas me chamam de tensão, né? ' Ai, mãe!!' Eu até falo pra elas:'dão liberdade para os meninos, ficam jogando junto com os meninos, eles mexem com vocês'. Porque eles as tratam como menino-homem. Pode estar um grupinho de mulher aqui. Mas não vai fazer nada de errado, entendeu? E está um grupinho de menino ali. Elas estão no meio do grupinho de homem. Eu até falo pra elas: 'Olha filhas, o que acontece com mulher que está aqui: é chamada de vagabunda, de galinha. É aquela menina que só está brincando com menino-homem'. Então, não é legal, mulher tem que se pôr no lugar dela. É pá, pum! Já dei o recado de vez. (E 8).

Os meninos, historicamente com práticas sociais mais permissivas, encontram um jeito de confrontar os valores dos pais imitando comportamentos e linguagens que chamam à atenção por sua infração à imposição de regras:

> Mas eu me preocupo muito, porque se ele conversa com uma pessoa que está falando um monte de malandragem, ele imita. Outro dia ele estava aqui e tinha um rapaz aqui, meio malandro chamando: 'E aí meu. Porque não sei o que... E ai mano, e aí irmão?'. Ai, ele já chegou em casa todo... (E 7).

---

38 A marcação (EPF 3) refere-se ao discurso da filha de quatro anos da entrevistada (EP 3).

39 Explicação do contexto entre parênteses nossa.

O contato com armas de brinquedo também são brincadeiras reprovadas pelas mães dos meninos: “Ah, eu não gosto que brinque de arma, esses brinquedos de arminha de criança... (...) arma eu acho que já vai ensinando, né? A você mexer em uma que não deve”. (E 6).

Uma das entrevistadas afirmou que seu filho tem fascinação por armas de fogo. Deixou implícito no seu discurso, inclusive em relação às suas amizades “com todo mundo” do conjunto, que seu filho menor já teve contato com esses objetos:

> Brincar com arma, brinquedo de arma. Eu não gosto quando ele começa: ’Mãe...’. Quando ele começa com esse negócio de arminha de plástico. Brincar de polícia e bandido e...Essas coisas eu não gosto. ‘ Filho, não quero você brincando com essas coisas’. Eu não deixo eles comprarem nem de plástico. Nem pegar emprestado do amigo, ah...Essa arma aqui. E ele tem fascinação por arma. Ele não pode ver. (E 7).

Os passeios seriam um meio de diversificar as atividades de lazer das crianças. Mas, em geral, é muito difícil às famílias do conjunto residencial garantir essa atividade, sobretudo pela falta de dinheiro ou tempo para acompanhá-los nas atividades de lazer:

> Como eu estou trabalhando e, agora, com um pouco de dividas, eu não saio com eles. Mas quando eu tenho dinheiro, eu gosto de levá-los à praia, para passear. Porque para eu sair sem dinheiro, ver as coisas e não poder dar, então eu já não saio. (E 4)
> Falta tempo, dinheiro, falta de tudo. (E 3)

Outro fator de dificuldade ao exercício do passeio em família são as diferenças no interior das relações domésticas:

> Aqui em casa é uma falta de programa, de passear. É porque meu esposo acaba saindo sem a família. Sempre nunca dá ‘não dá,não tem dinheiro, não pode gastar. Mas na realidade é falta de interesse. (E 8).

Segundo o depoimento dessa entrevistada, seu marido costuma beber e festejar com pessoas fora dos padrões de sua família, toda evangélica religiosa, menos eles. Costuma beber e dormir na casa de amigos.

Os que contam com parentes em melhor situação econômica ainda garantem alguns passeios:

> É, ele foi lá pra minha irmã, em Sorocaba. A minha outra filha também foi. Hoje ele deve estar em São Paulo com a minha mãe, que a minha mãe vem amanhã pra cá. (...) Eu sei que foi esses dias ai pro cinema... Com a minha irmã. (E 3).
> Ao cinema já foi com a madrinha. (E 4).

No que diz respeito às atividades de lazer, os pais procuram assumir o controle das atividades e costumam selecionar as que consideram saudáveis para um bom desempenho sócio-educativo. Um exemplo de procura de controle, com vistas a uma possível mudança na condição social do filho, é a prática da nossa entrevistada (E 6).

Apesar de morar há mais de dez anos no conjunto, em residência própria, parece-me que não costuma dividir a privacidade de sua família com os vizinhos. Inclusive permite que seu filho brinque apenas com filhos de parentes, que moram próximo ao conjunto ou vão a sua casa e vice-versa. Essa mãe proíbe inteiramente a brincadeira de rua para o filho. Parece que o filho concorda com sua imposição:

> Ele é muito caseiro, fica mais em casa. Não gosto dele na rua, não. (...) Prefiro ele no videogame ou no computador, em alguma coisa do que estar na rua (...) Na rua dá muita briga. Molecada muito mal educada. (E 6).

Essa mãe costuma ocupar o tempo do filho, além do tempo escolar, com atividades extra-escolares, em cursos pagos (de computação, de inglês e esportivos). A possibilidade de incluir o filho nesses cursos pode ser explicada pelo fato de pai e mãe trabalharem, a mãe em comercio informal no interior do conjunto, e a criança ser o único filho dessa família. A mãe afirmou que a renda que obtém com seu comércio destina-se especialmente para a manutenção do filho nesses cursos.

Assim sendo, para essa criança, sobra pouco tempo para a brincadeira espontânea, sem preocupações com a aprendizagem: “Ele tem de sair de casa às sete, para estar na computação às sete e meia. (...) Chega quase ao meio-dia. Ai, já almoça, toma banho e vai para o colégio” (E 6).

Além disso, após a escola seu filho tem aulas de reforço escolar, três vezes por semana, sobretudo nas disciplinas de Matemática e Ciências nas quais apresenta um pouco de dificuldade de aprendizagem. Conforme a mãe entrevistada, essas aulas, dadas por uma moradora do conjunto, e ajuda a afastar o filho da brincadeira com as crianças mal-educadas: “Ah, eu gosto. Por outro lado ajuda, né? Não está fazendo nada, na hora que ele não está fazendo nada, ele chega e já vai. Ai, eu pago para ela dar aula para ele” (E 6).

Portanto, durante o dia, quando essa criança não está na escola, nas aulas de computação ou de atividade esportiva, está nas aulas do reforço.

Embora essa entrevistada afirme que toda criança precisa ter um momento para brincar, esse momento deve ser mínimo “Não. Tem que ter hora pra brincar um pouco. Na hora que não tiver fazendo nada pode, né?”. Porém, o filho não deve brincar de correr, pois “pode se machucar”. (E 6).

Prefere que seu único filho brinque em casa, contrariando assim os costumes da maioria das crianças do conjunto que brincam na rua em jogos dinâmicos, como o futebol ou empinar pipa: “Quase eu não deixo ele ter muita amizade com a molecada aqui não. É contado”. (E 6).

Nota-se em seu discurso muitas restrições ao brincar. Perguntada sobre suas próprias brincadeiras de infância afirmou que “não gostava de brincar”. De acordo com seu depoimento sobre sua própria infância, na região agreste nordestina não havia tempo para brincadeiras “o lugar não ajudava”.

Como as duas escolas de ensino fundamental do conjunto ficam muito próximas das casas, na verdade localizam-se no meio do conjunto, nas demais famílias, as crianças costumam ir e voltar da escola com amiguinhos vizinhos, quando muito, os pais que não trabalham fora costumam ficar observando de suas casas até que entrem na escola.

Essa mãe leva e busca o filho na escola todos os dias, com a preocupação de que não seja perturbado no caminho por outras crianças. O filho sente-se constrangido com esse cuidado da mãe e de acordo com as palavras dela costuma argumentar “Mãe, eu já sou rapaz. Eu sei ir sozinho... é tão próximo’. Falo ‘Não, eu tenho medo de mandar sozinho”. (E 6).

Essa entrevistada considera que o conjunto é um lugar bom de morar, pois possui casa própria e seu comercio informal instalado. No entanto, procura manter seu filho isolado ao máximo possível do contato com os outros moradores do conjunto, selecionando criteriosamente suas relações sócio-familiares.

A entrevistada argumenta o porque desse seu conceito e, também o porque de não deixar o filho caminhar sozinho nas ruas do conjunto, nem para ir e voltar da escola:

> É porque tem uns moleques muito danados. Eu tenho medo de baterem nele, lá na outra esquina. O que mais fica de moleque nessa rua sem... Eu acho que nem estuda e nem tem mãe. Porque fica tudo solto na rua. Ai, se ele está passando, eu tenho medo deles baterem, mexerem... (E 6).

Durante as férias escolares, período em que foram feitas as entrevistas, essa criança ocupa seu tempo dando continuidade às aulas extra-escolares, brincando no computador e indo ao cinema com a tia. Sua mãe não gosta de TV e nem de cinema “não gosto de filme, nada”.

Um detalhe interessante do modo de alimentação da criança aponta para a superproteção da mãe: ela ainda lhe dá a comida na boca: “Bebezinho. Ainda não come direito. Um rapagão desse, né?”. (E 6).

Essa não é a única mãe que afirmou ter tido experiência difícil na infância e adolescência, por isso não teve tempo para o lazer. Nas palavras de outra entrevistada, também não brincava porque o padrasto não deixava, teve de trabalhar desde a infância: “a gente quase nunca brincava; trabalhava desde pequena, carregando água”. (EP 3).

Há também um contraponto no comportamento no que diz respeito ao valor formativo das brincadeiras, em relação às mães que afirmam não ter exercido a experiência do brincar. Uma delas faz uma reflexão profunda sobre as brincadeiras, contrapondo sua própria experiência na infância com o modo como tenta administrar essa fase da vida dos filhos:

> Nunca brinquei com meus filhos. Não é questão de tempo, é questão de interesse. Sabe que eu trabalhei muito, né? Sempre trabalhei muito. E o tempo que eu tinha livre era para limpar a casa. Nunca tive infância. Meu pai morreu, eu tinha nove anos, ai eu tive que tomar conta da casa, ajudar minha mãe a cuidar dos meus irmãos... Morava no interior. Tinha que buscar água, buscar lenha, capinar as coisas na roça. Então eu não tive tempo de brincar, nem tive bonecas. Uma vez eu tentei brincar com minhas filhas. Comprei umas casinhas de brincar. Eu tentei, mas não consegui. Não tenho paciência. Tentei uma vez só, mas não consegui. (...) Gasto muito com brinquedos. Às vezes ele briga, mas nunca deixei faltar. Eu nunca tive, mas sempre dou. Quando eles não falavam, eu ia comprava bonecas para as meninas e carrinho para os meninos. Tinha prazer de dar! (...) Compro o que eles quiserem. É caro, mas eu dou. (E 8).

Após essa reflexão, analisa a importância das brincadeiras para os filhos, apesar de não se sentir capaz de participar e interagir diretamente nessa atividade:

> Acho muito importante que as crianças brincam. Sempre fui muito infeliz a minha infância inteira. Eu sempre me achei muito responsável, com obrigações. Por isso, eu acho que me tornei muito chata. (E 8).

Além do controle da ocupação do tempo livre das crianças com atividades educativas extra-escolares, a religião também é um recurso de controle do seu

comportamento e de suas amizades, tendo em vista prepará-los para o comportamento “adequado” em sociedade e livrá-los de influências perniciosas da rua.

Conforme Thompson em seu estudo sobre o lazer da classe operária Inglesa: “As brincadeiras dos pobres foram alvo de uma forte oposição religiosa e legal, e até mesmo as mais inócuas foram consideradas impróprias”. (Thompson, 1987, p. 293). As palavras de uma das entrevistadas confirmam, sobre como a religião foi uma saída encontrada para linear a educação dos filhos confirmam o ponto de vista teórico:

> Pra eles aprenderem eles tem que ir buscar. Pra eles se santificarem eles tem que estudar a Bíblia. E para eles não fazerem coisas erradas, eles tem que aprender a ter temor a Deus. Eu não obrigo meus filhos a nada, é por eles mesmos. Eu falo pra eles’ Não é porque eu passei fome, que vocês vão. Não é porque eu não terminei os estudos que eu quero que vocês não terminem. Não é porque agora que eu vim pra Igreja, que eu fiz muita cosia errada, que eu quero que vocês façam. Tudo que eu fiz de errado, me prejudicou muito. Se você faz sempre o certo, cada vez mais benefícios, tão espiritual, como com as outras pessoas. Contanto que não prejudique a mim, e as outras pessoas. (E 8).

Sobre o tempo de brincar, como um mecanismo de controle das experiências sócio-cotidianas, há mães que afirmam ser difícil instituir um tempo para as brincadeiras, mas sentem-se constrangidas em reconhecer esse fato no interior de suas famílias:

> Ai, Ana, agora você me pegou. Não, até tinha. Não eu dou. Mas eles nunca obedecem ao horário que você dá, né? É assim, Ana, meus filhos, não é querendo desfazer dos filhos dos outros, mas meus filhos eu não gosto que brinquem na rua. Meu filho já tem dez anos, a minha filha tem oito. Não adianta você querer prender eles, porque não tem lógica, ainda mais num lugar como esse aqui. Costumo deixar sim, mas eu imponho horário. É tipo assim, ele tem hora pra sair, mas na hora de entrar ele não quer, você entendeu? Ai, na hora de por pra dentro é a briga, né? (E 3).

A dança, como uma atividade festiva, é aprovada e incentivada pelos pais, e constitui um caráter de resistência cultural:

> Todos os lugares em que a gente vai, festas, só tem forró e ela dança muito com o tio[40] dela, que é o meu marido. Por isso que ela gosta, né? Mesmo em aniversário de gente nordestino, só tem forró, né? E ela dança muito bem.(E 4)

Assim sendo, os costumes dos familiares também influenciam nos gostos das crianças. Entretanto, dançar é uma prática mais espelhada em grupos musicais populares ou programas de televisão, de auditório e outros, desde que com música e dança. Tal influência parece ser aprovada pelas responsáveis:

> Dançam... Quando a gente faz a festinha aqui na rua, elas se apresentam pra gente. Só não vestem a roupa, por que só um ou dois que tem. A da minha filha, eu ainda vou comprar a roupinha pra ela. (E 2)
> Dançam que só faltam quebrar aqui (apontando para a cintura)[41].(E 1).

Esses programas de auditório ou novelas costumam lançar na mídia aparatos destinados ao consumo popular, como Cd ou DVD musical. As famílias costumam adquirir esses instrumentos, sobretudo para imitar o padrão de dança imposto pela mídia. Os preferidos pelas crianças são os de Funk e do Axé Music. Os consumidores infanto-juvenis imitam a dança dos grupos:

> Ela está num grupo cover dos rebeldes. É de uma mocinha daqui. Ela pega as crianças para fazer. Ela viaja, leva para a televisão (...) Todo final de semana eles se apresentam. (...) Ela tem vários grupos de cover, ela tem Calcinha Preta, Calipso... Ela leva para vários programas. (E 4).

O Funk é a preferência musical, sobretudo dos meninos, mas a maioria dos responsáveis o desaprova. Trata-se de um gênero musical de apelo sexual ou de contesto, em a palavra cantada submete-se a um ritmo repetitivo que provoca a libido. O protesto refere-se à condição existencial na miséria e na pobreza. Na maioria dos casos, a linguagem é chula. Ambos os temas dessas melodias constituem o fator de reprovação dos educadores na família:

---

40 Tratamento carinhoso

41 Nota explicativa nossa.

> Ah, eu acho que não é adequado. É uma música violenta. É violenta, sobre bandidagem, sobre sexo, droga. Não gosto, não. É muita apologia ao crime. Eu não gosto, não.(EI 9). [42]
> Eu já falei pra ele, não quero isso dentro de casa. É demoníaco.
> Eu não gosto delas, do que fala.Fala do bandido que está na cadeia, do cara que trafica fala da menina que se prostitui. Não sei, viu? (E 7).
> Tem uns funk que são bons, mas tem uns funk, meu Deus do céu! É só palavrão! (EEP 2)

Entretanto, apesar da reprovação, os responsáveis admitem:

> Essa criançada pro Funk, é cruel, né?(E 6)
> É, professora, é o funk. Ai não tem concorrência. Como é que eu vou proibir meu filho de ouvir isso aí? O pior é que só eles gostam. (EP 2)
> Se escutarem, escutam as porcarias do Funk que tem por ai. Eu até escuto um pouco, mas tem umas que são horríveis. (E 10).

Gostar de Funk parece ser um sinônimo de rebeldia. Quando os meninos considerados na vizinhança como briguentos, violentos não afirmam esse gosto, há um estranhamento dos vizinhos: Ah! Nossa, pensei que era Funk! Menos mal (EV 3). (...) Não, ele até gosta, mas a que ele mais gosta é Black. (E 3).

Apesar de ouvir e apreciar a música Funk ser uma prática comum entre as crianças de ambos os sexos, para os meninos a sua dança é uma prática discriminada: ”Nada assim eu não gosto. Garoto rebolando eu não gosto”. (EI 9).

Como contraponto, os pais mais radicais nos hábitos e costumes “adequados”, recorrem ao incentivo de escutar músicas evangélicas, adquirindo esse tipo de CD para os filhos:

> Ela gosta muito de ouvir Cassiane. É, evangélica. (...) Quando a gente está com um problema, assim, sério, você coloca um CD da Cassiane...As letras dela dão solução. As músicas falam ao coração e você vai sentindo como agir. (E 8)

Mais uma vez, observa-se a inculcação do pensamento religioso como um recurso, eu diria extremo, de controle sócio-cultural. Assim sendo, o gosto musical, sobretudo o da linguagem e a dança provocativa do corpo que acompanha a música, constituem elementos de tensão constante entre o sistema de coerção

---

[42] A sigla (EI 9) refere-se ao discurso da irmã da entrevistada (E 9), madrinha da criança selecionada.

social e os meios de resistência às regras de conduta impostas pelas camadas dominantes.

Em relação ao sistema de coerção social no interior do conjunto, a desaprovação a certas práticas que deixam o corpo em evidência e a recorrência à prática religiosa podem ser explicadas pelo desejo de coibir práticas sexuais fora da união matrimonial, como também afastar os familiares de ambientes que possam favorecer ao consumo de drogas e ao desrespeito às normas estabelecidas.

Quando ao sexo na adolescência, a reprovação é uma preocupação relacionada ao futuro das meninas. Como já explicado, a grande maioria das mães entrevistadas teve filhos fora do casamento, ou sem relação matrimonial estabelecida. Uma mãe, aquela que afirmou em seu discurso que engravidou para fugir da condição que vivia na casa dos pais, confirma essa preocupação:

> (...) Eu acho feio, apesar de que eu fiz isso e eu não quero isso para as minhas filhas. Eu falo sempre para ela: para estudar, trabalhar e pensar em casar só depois. Não fazer a besteira que eu e minha irmã gêmea[43] fizemos. (E 4)

Essa mãe confia na integridade da filha nesse aspecto, contudo, parece não atribuí-la aos filhos dos demais: Ela ainda não namorou. Agora é até ridículo, uma vez a colega dela falou que ela era BV, Boca Virgem, né? E ela respondeu 'Não tem problema'. (E 4).

Apesar da preocupação dos responsáveis, a sexualidade não parece ser um mito. Até mesmo as manifestações de reprovação da provocação à libido confirmam que o assunto é abordado no cotidiano familiar. Alguns pais inclusive relataram que os filhos têm a iniciativa de abordar esses temas em casa:

---

[43] A irmã gêmea a que se refere, na verdade é uma vizinha que foi tomar um café em sua casa no momento da entrevista.

> Eles sabem muito mais do que nós. Esse mesmo aqui[44] teve uma conversa com o pai dele; 'pai o homem e a mulher tiraram a roupa e ficaram assim, assado'. É o pequeno falou pro pai. (E 8).
> é ele contou. Ai eu perguntei: 'E ai?'. 'ai não aconteceu nada'. (EE 8)[45].

Apesar dessa mãe (E 8) procurar controlar as práticas dos filhos, submetendo-os ao pensamento religioso, não descarta a possibilidade futura da menina relacionar-se com meninos, desde que seja do seu conhecimento e do seu possível controle:

> Ela namorou um menino aqui. Falou pra mim 'mãe, estou namorando'. É namoro de criança, mas a gente tem que deixar...
> (...)Não é namorado, é um namoro de ficar se olhando, ficavam se olhando ficavam na janela...Assim, a gente não pode dizer que não pode. Tem que ficar batendo? Ai faz escondido e é o pior. Eu tenho que ser muito amiga dela. A gente tem que saber sempre tudo o que os filhos fazem. Como tem um rapaz que disse que ia esperar minha filha fazer dezesseis anos para falar com meu marido. Então, é melhor eu ficar sabendo, do que agir como se não soubesse.
> (...)A minha filha mais velha gosta de um rapaz lá da igreja, ele tem dezoito anos, só que não podem namorar, eles têm consciência.
> Elas falam que são BV[46]. As duas são BV. (E 8)

Apesar dessa permissão, sua prática é bastante rigorosa no que diz respeito às manifestações de sexualidade, não permitindo, inclusive que o filho mais velho exponha seu corpo a ela e às irmãs:

> De jeito nenhum. Meu filho ele é tão recatado que desde os doze anos ele não toma banho na minha frente. Não vejo o pintinho dele desde essa época. Às vezes eu falo pra ele 'cadê o pintinho da mamãe?' 'Sai pra lá, mãe'. Ele não gosta. (E 8).

Também ao filho não permite relacionamentos mais íntimos com meninas. Atribui esse seu conceito, com o qual, segundo sua palavra o filho também compartilha, à influência da religião em sua conduta:

> Como eu criei o meu filho, ele fala assim: 'mãe, não se preocupe. Para eu namorar, eu vou olhar para a menina, conversar com ela, evitar ficar junto, porque se a gente ficar se esfregando, pode acontecer alguma coisa, não vale a pena. Eu vou trabalhar, vou montar minha casa, ter minhas coisas. E depois que eu namorar ela. Vou falar com o pai dela, pedir para o pai dela que a gente está namorando e casamento daqui a um ano'. E depois que eu vou pedir a mão dela'.

---

44 Refere-se ao filho de quatro anos.

45 A marcação (EE 8) refere-se ao discurso do marido da entrevistada.

46 BV: Boca Virgem. Na gíria significa que nunca beijaram.

> Então, a nossa religião nós costumamos pensar assim: que Deus não dá namorado, dá marido e esposo. (E 8).

Portanto, a sua preocupação maior refere-se à possibilidade de prover aos filhos de uma condição de vida diferente da sua[47]: com mais clareza e diálogo, mesmo que sob o controle de regras bastante rígidas:

> Aqui em casa, eu sempre falo a verdade. (...) Porque eu penso assim, quando é criada... Quando os pais escondem as coisas, quando vem a acontecer, eles levam aquele choque. (...) As minhas filhas, não. Por eu ser muito aberta com elas, não. (...) elas conversam muito com o pastor, com as irmãs que dão a aula bíblica. E nós não podemos fraquejar a carne. (E 8).

Quanto à possível incidência de homossexualidade entre crianças e adolescentes, os entrevistados confirmam que há casos de conhecimento comum no conjunto. Mas, muitos atribuem tal fato a uma tendência genética ou a uma imitação das relações apresentadas na mídia televisiva:

> Eu mesmo conheço dois: de dez e um de treze anos. Eu não sou contra, não. Cada um, cada um. Se eu fosse mãe eu tentava mudar, mas acho que já nasce gostando, né? Ai quer mudar e não dá. Tem criança que já nasce com um jeito mais para...(E 4).
> Muita promiscuidade. Tem meninos que já levam jeito. Mais femininos.(E 5)
> Então, eles já aprendem por ai, né? Que eles já começam, até nas novelas, novela das oito, você já vê assim, bem né? Então, e eles vêem, né? Agora assim pra ele ver filme, assim tarde, eu não deixo não. Eu acho que é muito criança ainda. Deixa crescer mais um pouquinho. (E 6)

Portanto, em linhas gerais entre os moradores, apesar da sexualidade ser assunto entre adultos e crianças, a homossexualidade parece ser um tabu, ainda é visto como um fruto do determinismo genético. Entretanto, apesar de ainda manterem este tabu, tentam adaptar-se aos costumes da modernidade, sobretudo no uso das tecnologias.

Com o avanço tecnológico e a crescente substituição dos objetos - brinquedos tradicionais (jogos de tabuleiro, carrinhos, bonecas etc) pelos jogos eletrônicos, as

---

[47] mãe solteira antes de constituir uma relação marital estável

crianças do conjunto residencial também dispõem desses instrumentos de lazer. Esses dividem a preferência das crianças no brincar, comparando-se às brincadeiras de rua.

Para Santos (2006) são aspectos significativos dos objetos sua universalidade e expansão; sua vida sistêmica; sua concretude; seu conteúdo de informação e a sua intencionalidade.

Em relação ao uso desses aparatos quanto ao seu conteúdo informacional, na análise dos pais a grande maioria dos jogos eletrônicos, videogames, são de caráter violento, incentivador da agressividade, mas nem por isso os proibem. A grande maioria dos programas de televisão também são considerados inadequados, mas apenas não recomendados: “Sacanagem na televisão eu não gosto que ela veja, não. Mas como as coisas caminham assim. A gente avisa ‘olha o que estão fazendo é errado”. (E 5).

No entanto, ainda de acordo com Santos:

> (...) os objetos em si apenas carregam informações puras e somente adquirem uma informação definida, informação “momentual”, quando utilizados, isto é, preenchidos e animados por eventos. (SANTOS, 2006, p.218).

No que diz respeito ao tratamento do conteúdo informacional desses objetos, na tarefa de educar, as preferências dos pais dividem-se novamente entre a possibilidade de complementação da educação escolar e a observação do pensamento religioso, sobretudo usando a televisão, como um recurso comum da cultura de massa: “Gosto muito quando passa culto, missões evangélicas. Eu gosto quando tem testemunhos, louvores, música Gospel”. (E 8)

Os programas de televisão também são um reforço ao conhecimento esportivo, principalmente nas famílias que desejam essa profissão para os filhos:

> Ele acha futebol para ver com o meu pai, para ver na casa dela, com o marido dela. Onde ele acha futebol, ele está vendo. (E 9).

> Na TV, gostam daqueles programas de domingo, sobre esportes. (E 10).

Em relação ao uso de computadores e seus recursos de interação sócio-cultural, evidencia-se que a globalização está tendo seus efeitos em toda parte, alcançando mesmo aqueles que não dispõem dos aparatos tecnológicos necessários à inserção nessa rede.

Os moradores do conjunto residencial Tancredo Neves, como em outras comunidades de camadas populares, participam do fenômeno da globalização, porém não dispõe do aparato tecnológico comum nas esferas economicamente mais poderosas. Além disso, o domínio de conhecimentos nessa área inicia-se mais tardiamente, comparando-se a preconicidade com que as crianças de um padrão econômico mais elevado. Além disso, na maioria das vezes, ocorrem mais por intuição do que por instruções didáticas.

Portanto, o aparato tecnológico e o domínio de suas possibilidades ainda são invulgares no conjunto: “nos lugares simples, apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam” (SANTOS, 2006, p. 322). Em contrapartida, no comércio informal do conjunto, atualmente proliferam as *Lan House,* ou seja, a ocupação das garagens com o comércio de jogos eletrônicos e tecnológicos. De fato, as *Lan House* competem com as vídeo-locadoras instaladas nesses lugares.

Principalmente as crianças que não têm computadores, e/ou jogos eletrônicos, em casa passam uma grande parte do seu tempo livre nesses lugares, jogando e em sites de relacionamento virtual – quando tem dinheiro para isso – ou vendo os outros jogarem e interagirem virtualmente. Essa cultura tecnológica atinge até mesmo a educação escolar, pois tornou-se um hábito fazer pesquisas em sites da Internet.

Mesmo os que dispõem desse aparato tecnológico em casa freqüentam as *Lan House.* Portanto, tais locais constituem um novo ponto de encontro no interior do conjunto, indicando a participação mais efetiva das crianças, comparando-se com os adultos, nos modos de apropriação da realidade contemporâneos, em seu aspecto global.

Entretanto, esse novo ponto de encontro também são açlvo de certa desconfiança dos pais:

> Olha Ana, ele adora. Mas ai você me pergunta: Você acha que é bom? Bom não é, né Ana, porque eu não sei o que tem ali, o que eles vão fazer ali. Porque jogos, conversar com outras pessoas... Mas ele já foi, agora não estou deixando mais. (E 3).

As saídas mais recorrentes para tentar controlar a freqüência a esses lugares é a aquisição dos seus aparatos pela família. Mesmo as que não usufruem condições econômicas para isso, e tem com quem contar, recorrem aos parentes nesse sentido:

> Ele ia muito quando ele não tinha videogame. Ele ganhou um videogame do tio, Plastation I. Meu irmão mandou do Japão. Ai como saiu o Plastation II... Ele infernizou, Ana. E minha mãe...Minha mãe é aquela vó... Sabe aquela vó que dá de tudo? Que nem, ela mesmo já falou para ele. Esse ano minha mãe falou para ele, que se ele for bem na escola esse ano, que ela dá o computador para ele. Então é assim, Ana. A minha mãe deu esse videogame para ele, porque ela tem condições. (...) Só não tem aqui o computador (E 3).

A aquisição ou não dos jogos eletrônicos ou dos tecnológicos pela família acaba sendo um recurso de negociação com vistas ao bom comportamento social e ao bom desempenho escolar. Inclusive, em relação às famílias que já os possuem, o uso ou não desses instrumentos estão relacionados aos novos modos de castigo. Caso a criança não corresponda no desempenho escolar desejado ou na conduta social, fica sem acesso à Internet ou proibida de freqüentar *Lan House.*

Os pais acreditam na necessidade de uso do computador, sobretudo relacionada ao processo de aprendizagem e domínio da cultura escrita:

> Aí, ele fica conversando com outra pessoa. Aí ele fala: ‘Mãe, como é que se escreve..., é junto ou é separado? (...) ‘É com s?’. Ele fica me perguntando tudo. Aí eu falo, caramba, ele está se interessando. Ele está conversando com outra pessoa e às vezes ele não sabe como se escreve a palavra. Aí ele vai aprendendo. (E 7).
> Sinceramente eu gosto que ela fique no computador, porque ela aprende as coisas. Mesmo sem ela fazer cursos, nem nada, ela mexe muito bem no computador. Uma vez ela fez até um currículo para mim, no computador. (E 4).

A globalização encurta a distância entre os sistemas de simbolização e representação de diferentes culturas nacionais, constituindo, assim, um novo fator de circulação de cultura. A noção de espaço desvincula-se da noção de lugar. Novas identidades híbridas tomam o lugar da identidade nacional. A forma híbrida das identidades origina-se da fragmentação da cultura nacional, interpenetrada pelo fluxo de códigos culturais de diferentes ordens e estilos. De acordo com os estudos de Hall:

> Os *fluxos culturais,* entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como consumidores para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens –entre pessoas que estão bastantes distantes uma das outras no espaço e no tempo. Na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p 74).

Quanto à leitura, seja dos impressos informativos, didáticos ou ficcionais, a maioria das crianças não exerce cotidianamente essa prática em casa. Entre as práticas das crianças do conjunto residencial, também há o trabalho infantil, porém em mínima escala.

As brincadeiras de rua em áreas ainda não construídas do conjunto residencial são as preferidas dos meninos (Foto tirada por mim durante a primeira entrevista piloto - 24/10/06)

Conclusão do capítulo

No interior das práticas sociais das camadas populares há uma diversidade de comportamentos que vão da assertividade ao padrão dominante nas elites, exteriorizado pela adequação às regras de conveniência, até as fraturas, rupturas das regras. Qualquer grupo social está sempre sujeito à dialética, no processo de construção e reconstrução permanente de suas experiências cotidianas. Isso constitui um jogo de forças nas relações de poder historicamente constituídas.

O modo como os adultos e as crianças ocupam o tempo ocioso, de não trabalho, é objeto do olhar do grupo social, com vistas às tentativas de manutenção da ordem por meio de regras de coerção social, padronizadas historicamente pelas camadas dominantes.

No interior das famílias, em uma parte significativa dos casos estudados, há uma centralização das figuras femininas. Estas são figuras-chave em âmbito familiar, sobretudo no que diz respeito ao processo educativo dos filhos. Em contrapartida, as figuras masculinas aparecem bastante fragilizadas. Isto pode se manifestar através do desemprego, envolvimento com polícia, uso de drogas ou, ainda, do pouco ou nenhum envolvimento com a família. O desemprego tem mais peso para essa fragilização do que os demais fatores.

Também há uma flutuação no exercício dos papéis familiares, tanto no que diz respeito à manutenção da família quanto aos cuidados e afetos dedicados às crianças. Nesses casos, a cooperação de parentes e vizinhos é recorrente.

A solidariedade entre os membros da família e da comunidade foi muito expressa nos discursos. Tios, madrinhas, avós e até vizinhos tomam conta das crianças para que os pais possam trabalhar. Eles também ajudam financeiramente. Há casos em que mãe e filhos moram com os pais (avós da criança) e a mãe não trabalha, sendo todos sustentados por aqueles. A solidariedade é uma forma de enfrentar a precária condição social: é uma estratégia de sobrevivência.

Algumas brincadeiras de tradição familiar nas camadas populares constituem importantes recursos de reestruturação das bases da identidade cultural do grupo sócio-familiar. Entretanto, algumas atividades não são bem vistas por considerarem que podem ser nocivas ao comportamento adequado e colocar em risco as regras de conveniência social, sobretudo no que diz respeito à ocupação do espaço da rua. Apesar disso, as brincadeiras de rua são as preferidas das crianças.

Nas práticas de rua, a ocupação dos espaços por consumidores de drogas ilícitas e bebidas constitui as maiores preocupações dos moradores do conjunto, inclusive na divisão desses espaços com as crianças, em brincadeiras tradicionais.

Em relação à socialização das crianças no cotidiano do bairro, essa preocupação é relacionada a possível influência dos moradores mal-vistos socialmente, o que exige um maior rigor na vigilância das brincadeiras de rua e na seleção das amizades dos filhos.

Entretanto, não é possível generalizar qualquer organização social sem fraturas, sem rupturas em seu interior. É dessas fraturas e da tentativa de “adequação” a norma vigente que emerge a dialética capaz de renovar o processo existencial humano.

Nas preferências das atividades, incentivadas pelos pais ou não, observa-se uma separação de gênero entre as atividades: algumas de domínio masculino, outras do gênero feminino. As únicas atividades que fogem à relação de gênero são relacionadas ao esporte e ao uso de instrumentos eletrônicos e tecnológicos.

Concordo com os estudos sócio-históricos na afirmação de que as brincadeiras de imitação das atividades e comportamentos dos adultos ou crianças mais velhas contribuem para o desenvolvimento das representações simbólicas e apropriação da realidade pelas crianças. A criança inserida em um determinado contexto social usa a imaginação criativa para fazer leituras do comportamento do seu grupo, suas particularidades e as já consolidadas na experiência humana. Entretanto, as informações, conceitos e significados são reinterpretados individualmente, portanto, as formas de comportamento não são estáticas e determinadas.

Na situação imaginária, a criança busca coerência com aquilo que representa, tendo como referências o que observou no contexto do real. Apesar da distância entre o comportamento no real e no brinquedo, a atuação no mundo imaginário impulsiona a apropriação e (re) leitura do real. Ao brincar, inclusive de imitar aos adultos, a criança consegue diminuir:

> Uma tensão existente entre o que deseja fazer, ser ou sentir e o que lhe é permitido. Ela tem a chance de subverter a sua marca de idade, o seu lugar social, o seu papel na dinâmica das interações afetivas. Ao ser o que não é, ao ”fazer[48]” o que não pode, ao agredir quando se sente agredida, a criança se desloca e clarifica o seu próprio perfil. Ela consegue aplicar energia afetiva sobre o que ainda não é. Toma sua atividade auto-reguladora, seja ao estabelecer regras para os jogos imaginativos, seja ao desenvolver a dimensão imaginaria subjacente aos jogos com regras. Nessa perspectiva, o jogo se articula à atividade produtiva, à categoria do trabalho não-alienado, na medida em que propicia um norteamento socializado da ação. (Castrillon, 1989, p. 59).

Observa-se nos pais que procuram controlar as atividades de lazer dos filhos uma equivalência do modo como foram educados sem brincar, com atividades de trabalho físico ocupando o lugar do lazer. Nesse contexto de condicionamento, procuram preparar os filhos para o exercício de trabalho, mas em um patamar cultural e econômico mais elevado do que sua própria experiência durante a infância.

Para evitar as brincadeiras de rua, alguns pais esforçam-se para ocupar os filhos com cursos educacionais extra-escolares. Aos que não dispõem de dinheiro para isso, ou contam com a intervenção dos parentes para proporcionar passeios, adquirirem brinquedos tecnológicos ou, então, tentam educar com vistas a um comportamento social ‘adequado’ , aderindo e fazendo-os aderir ao pensamento e às práticas religiosas, inclusive com a freqüência em escolas dominicais.

Também nesse sentido concordo com Thompson (1987) e Melo (2001) em que o efeito moral da religião é um recurso historicamente utilizado para ensinar às camadas populares a dirigir o pensamento e elevar-se moralmente, com vistas à coerção das possíveis fraturas no interior da organização popular, sobretudo no que se refere ao controle de seu tempo livre, além do trabalho.

---

48 Grifo do autor.

A cultura de massa, principalmente por meio da televisão, exerce forte influência nos costumes relacionados à descoberta e ao exercício da sensualidade. Como resistência, para algumas famílias a religião consiste num recurso de manutenção à obediência às regras socialmente estabelecidas. A obstinação no pensamento religioso parece estabelecer uma válvula de escape do que consideram impuro, do que pode trazer sentimento de culpa e vergonha aos olhos do coletivo. Assim sendo, a expressão do desejo sexual é um exemplo do que deve ser evitado e a homossexualidade ainda é um tabu.

Porém, nesse contexto de resistência e obediência a dogmas religiosos, um fato que pode ser avaliado como negação aos hábitos e costumes da modernidade, contrapõe-se a facilidade com que se adaptam ao uso dos recursos tecnológicos.

O fenômeno da globalização é um forte fator de desenraizamento dos costumes familiares, entretanto é um fato histórico, de acordo com os estudos de Santos (2006) que atinge também as camadas populares. Atinge principalmente às crianças, em suas práticas de lazer e ocupação do tempo livre, porque traz novos hábitos, costumes e culturas ao ato de brincar.

O uso dos aparatos tecnológicos indica um novo modo de inserção social e de apropriação da realidade, bem ao gosto das crianças. Nesse sentido, podem constituir uma importante ferramenta ao ato de educar, em âmbito familiar e escolar.

Concordamos com Melo em seus estudos sobre a obra de Thompson a respeito da história do lazer nas camadas populares inglesas:

> A atividade de lazer é uma experiência que não é somente determinada mecanicamente pela base econômica, nem tampouco é livre e idealizada. É fruto de expressão ativa de relações sociais e das lutas que se estabelecem no cotidiano das camadas populares. (Melo, 2001, p.18).

Assim sendo, este capítulo buscou trazer à tona uma perspectiva das práticas cotidianas no conjunto residencial, em suas lógicas e contradições, em suas

combinações e em seus conflitos, tendo em vista conhecer o cotidiano das camadas populares em que as escolas públicas preferencialmente se instalam e refletir sobre como a educação escolar pode contribuir em seu currículo, suas metodologias e suas estratégias de ensino com esse processo histórico.

CAPITULO III: AS RELAÇÕES EDUCATIVAS ENTRE FAMILIA E ESCOLA.

III. 1 Considerações teóricas preliminares

No interior das famílias, embora os modos de educar tenham como fio condutor as práticas sociais espelhadas num sistema ideológico, de valores e de regras de coerção social, a educação parece ocorrer assistematicamente, norteada sobretudo no fazer cotidiano (cf. CERTEAU, 1994). A forma de discurso predominante é a oral. Portanto, a educação familiar faz parte do leque do que se conhece como educação informal, ou seja, configura-se mais pela aparente espontaneidade com que acontece no cotidiano do que pelo planejamento formalizado.

Na escola, como uma instituição de educação formal, estão vinculados os saberes objetivados, norteados pelos saberes escritos na história da humanidade e pelo processo de sua transmissão aos alunos, formalizados no currículo, nas metodologias e estratégias de ensino, que se quer adotadas por todos e para todos, de acordo com o projeto de ação pedagógica.

Estudos sobre a Sociologia do Currículo Escolar, explícito ou oculto, consideram a escola como principal rede de difusão da ideologia dominante, “como resultado de uma construção sócio-histórica, implicado em relações de poder” (ALBUQUERQUE, 1996). Ainda de acordo com Albuquerque “Os saberes escolares encontram-se numa posição hierarquizada ou estratificada no interior da sociedade e do espaço escolar” (idem, p.36). Nesse sentido, a ação pedagógica pode caracterizar uma violência simbólica.

Assim sendo, a lógica do modo de educar responde a um sistema especifico de socialização com regras coletivas de relação com as outras formas sociais, priorizando-se a cultura dominante:

> Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder. (VICENT; LAHIRE & THIN, 2001, p.17).

A formação de uma cultura nacional gerou o padrão da língua dominante ensinada nas escolas. A cultura nacional, por meio da cultura escolar, busca unificar a cultura de seus membros numa identidade cultural "para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional" (Hall, 2006, p. 59).

Acreditamos que a dificuldade elementar da elaboração de um currículo flexível está intrinsecamente unida à *práxis* educativa. O professor, ou o conjunto de professores, ainda não se movimenta livre e criativamente no contexto da pós-modernidade. De acordo com TREVISAN (2004), desde o inicio da tradição pedagógica ocidental, numa analogia a narrativa mitológica de Hesíodo, ainda hoje, o professor desenvolve o complexo de Atlas, carregando em seus ombros o peso da expectativa elevada de trabalho, de transmissão de cultura. Contraponho-me a essa idéia de responsabilidade educacional centraliza na figura do professor, concordo com Trevisan:

> Portanto, não é a conscientização sobre o ideal de uma sociedade futura, e a luta prática pela transformação, que fazem coexistir uma relação de causa e efeito fechada entre um modelo de sociedade e outro. Mas é a relação aberta, que pode apontar para múltiplas direções, dependendo de nossas decisões no presente e da capacidade de aprendermos com as experiências que emergem, do mundo vivido. (TREVISAN, 2004, p. 51).

No confronto das lógicas educativas socializadoras, a cultura escolar e o sistema formal de linguagem escrita sobrepõem-se a cultura popular e a linguagem oral, na medida em que são consideradas como cultura e linguagem legitimamente

reconhecidas, no campo das ciências em geral, como também reconhecidas no campo da inserção ao mercado de trabalho:

> O discurso que mais freqüentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais.(Thin, 2006, p. 211)

Também é preciso salientar que apesar da família e da escola obedecerem a uma ordem interna – na família relacionada ao sistema de coerção social e, na escola, à prioridade de transmissão da cultura dominante que constitui a mediação professores/ alunos - há rupturas nos dois processos educativos e contradições nas lógicas socializadoras.

> É preciso ter claro, ainda, que confrontação desigual e o predomínio do modo escolar de socialização (e, ao mesmo tempo, das lógicas da escola)[49] na relação não significam que a situação seja confortável para os professores, nem, ao contrário, que as práticas dos pais não sejam constrangedoras para os professores. Sabemos que essa confrontação torna complexo o trabalho dos professores quando as práticas dos pais não correspondem às suas expectativas. Essa confrontação tem também incidência nas famílias, que podem ser desestabilizadas até em suas práticas socializadoras com seus filhos, e até em sua autoridade parental, mesmo quando a escola pode tentar "valorizar novamente"[50] os pais ou requalificá-los em seus papéis de pais. (Thin, 2006, p. 215).

A possibilidade de a escola constituir-se como um espaço de desenvolvimento sócio-cultural do sujeito, respeitando-lhes e incluindo ao debate as praticas sócio-familiares em sua totalidade complexa, coloca a escola em uma dupla dimensão:

> Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações entre os sujeitos envolvidos que incluem alianças e conflitos, imposição de normas, estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão de acordo.[51] (Dayrell, 1999, p. 140).

---

49 Comentário do autor entre parênteses.

50 Grifo do autor.

51 Grifos nossos.

Os estudos desenvolvidos por Thin e Millet (2003), no que se refere às análises que distinguem as classes populares das classes munidas pelo espírito “autoritário” ou “liberal” dos métodos de educação, apontam que as diferentes classes sociais se diferenciam por uma extensão da regulação da norma de conduta, que conduz ao fracasso ou à elevação hierárquica social:

> Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés (non seulement le travail mais encore le contrôle dês émotions, l'apprentissage des techniques de sociabilité, la sexualité, etc.) ; les classes favorisées se distinguent par la disposition à régler et contrôler, serait-ce de façon diffuse et discrète, des domaines de la conduite qui, dans les classes populaires sont concédés à la libre fantaisie et ainsi, ouverts à des influences extérieures, en particulier à l'influence dês groupes de pairs »[52].(Thin e Millet, 2003, p. 110).

Assim sendo, o conflito entre as lógicas socializadoras, as contradições existentes entre o modo escolar de socialização e o modo familiar, segundo Thin e Millet, podem fundamentar a ocorrência de rupturas no processo de escolarização. Isso significa que podem interferir no desempenho escolar e, de fracasso em fracasso, podem resultar no abandono dos estudos, na desescolarização por desajuste às regras impostas no modo escolar de sociabilização. Portanto, nesse ponto de vista, a ineficiência do processo de ensino reside nas tentativas de imposição de valor hierárquico entre as lógicas socializadoras:

> Cette thèse, qui trouve son origine dans nos travaux sur les relations entre les familles populaires et l’école,permet de penser que l’expérience scolaire des enfants des milieux populaires les plus éloignés du mode scolaire de socialisation a de fortes probabilités d’être l’expérience d’une tension entre deux mondes, plus particulièrement d’une tension entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les dispositions attendues par l'institution scolaire. Ces tensions peuvent être la source d'un refus de l'école et de la scolarisation. Plus largement, les exigences scolaires peuvent entrer en conflit avec les conditions d’existence quotidiennes des

[52] Tradução livre: Quanto mais se eleva na hierarquia social, maior é o campo do controle, maior é o domínio das regras (não só o trabalho, mais também o controle das emoções, a aprendizagem de técnicas de sociabilidade, a sexualidade, etc). As classes favorecidas se distinguem pela vontade de ajustar e de controlar, de forma tão difusa e discreta de dominação de regras e de conduta que, às classes populares são concedidas a liberdade de ironizar e, por isso, são aberta às influências externas, em particular às influências de grupos de semelhantes.

> collégiens (notamment avec les exigences de la vie du quartier et dês relations avec les pairs) qui se trouvent ainsi parfois soumis à des injonctions paradoxales et difficilement conciliables. [53](ibid, p. 5)

De fato, há inúmeras diferenças entre as lógicas familiares e escolares, sobretudo nas camadas populares, inclusive no que diz respeito à divisão do tempo para as atividades, de lazer ou intencionalmente educativas:

> Assim, contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência com adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro.(Thin, 2006, p. 217).

Isso significa, de acordo com Thin e Millet (2003), que as crianças são habituadas a reger seus comportamentos dentro dos limites fixados por outros, de uma moral de conduta interiorizada como auto limitação que regula o comportamento em sociedade.

Por outro lado, há famílias em que é possível o confronto de idéias entre pais e filhos, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento de regras consideradas pelos filhos como muito rígidas. Nessa, o diálogo é o recurso de negociação mais recorrente. Assim sendo, há divergências no interior dos núcleos familiares, mesmo compartilhando de uma mesma experiência social.

Na escola democrática, os próprios estudantes seriam os principais responsáveis pela construção e pela manutenção de sua autonomia no processo educativo, por meio da negociação do direito de cada um e de todos:

> (...) lês collégiens ainsi socialisés sur un plan familial peuvent éprouver par ailleurs des difficultés à stabiliser et à caler leurs conduites dans un

---

[53] Esta tese, que surgiu em nosso trabalho sobre a relação entre a família e a escola popular, permite pensar que a experiência escolar das crianças dos meios populares é muito distante do modo escolar de socialização e com fortes probabilidades de ser uma experiencia de tensão entre dois mundos, mais particularmente com uma tensão entre as disposições produzidas pela socialização familiar e as disposições esperadas pela escola. Essas tensões podem levar a uma negação da escola e da escolarização. Mais amplamente, os requisitos escolares podem entrar em conflito com as condições de existência cotidiana dos estudantes (especialmente com as exigências da vida no bairro e das relações com seus pares) que são por vezes mais sujeitos à injunções paradoxais e dificilmente conciliáveis.

> univers scolaire qui leur enjoint de raisonner leurs propres pratiques, de s'auto-contrôler, de s'auto-limiter, et, au final, d'être législateurs de leurs propres agissements.[54] (Ibid, 2003, p. 119).

No presente capítulo evidencia-se a existência de dois processos educativos distintos: a educação no núcleo familiar e a formalizada na escola. Por outro lado, ambos os processos articulam-se ou contrapõem-se à medida que constituem fase concomitante da formação da identidade cultural da criança. O confronto maior diz respeito, sobretudo à hierarquia do capital cultural da escola frente a pouca escolaridade dos pais e responsáveis:

> Insistimos então na fraqueza dos recursos culturais e escolares que os pais podem mobilizar em suas relações com a escola e para contribuir com a escolaridade de seus filhos, assim como nos efeitos de dominação gerados por essa relativa fraqueza em termos de capital cultural. (Thin, 2006, p. 211)
> (...)
> Além disso, temos que falar em famílias que possuem "fraco capital cultural"[55], se o medimos pelos diplomas e pelo numero de anos de escolarização dos pais, e pela sua distância em relação à cultura dominante. (ibid, p. 212)

Mas a supra valorização do tempo de escolarização indica que a escola deixa de lado a diversidade e a complexidade das práticas socializadoras:

> (...) deixa de lado as relações afetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade de seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares, apesar das correlações que podemos estabelecer entre práticas e capital escolar, correlações que são a manifestação dos efeitos duráveis da socialização exercida pela escola. (ibid, p. 212).

A negação dessa complexa rede de relações afetivas sociais pode intensificar os processos de ruptura e descontinuidades na escolarização. Thin aponta caminhos para a resolução do confronto entre escola e família:

---

[54] Os estudantes assim socializados em uma família também podem ter dificuldades para estabilizar e ajustar seu comportamento em uma escola que ordenou as suas próprias práticas, seu auto-controle, sua auto-limitação e, em última análise, de ser legisladores de suas próprias ações.

[55] Grifo do autor.

> Portanto, falar de confrontação entre as lógicas escolares e a s lógicas das famílias populares não significa que as relações sejam necessariamente conflituosas. Se a noção de confrontação indica claramente a existência de uma tensão constitutiva das relações entre as lógicas e as práticas mais ou menos antagônicas, essa tensão pode ser solucionada por ajustes recíprocos, por apropriações mais ou menos conformes às lógicas escolares, ou ainda por uma coexistência em que os protagonistas das relações se mantenham distantes uns dos outros. (Thin, 2006, p. 215).

No presente capítulo buscamos compreender o diálogo entre as relações de família e escola, nas camadas populares, como um confronto entre forças em que estão em jogo os processos de aquisição de culturas e as lógicas de socialização.

III. 2 As intervenções familiares no processo educativo escolar.

A intervenção mais recorrente da família no processo de escolarização diz respeito ao cumprimento das tarefas de casa, enviadas pela escola: lições de casa, trabalhos individuais ou em grupo, olhar cadernos, propostas de ações de incentivo à leitura, manutenção do tempo de atividades com total exclusividade do fazer, preferencialmente em lugar isolado, sem televisão ou outro tipo de distração que possa prejudicar a concentração nos estudos:

> Eu peço para ela tirar um tempo para fazer lição, prestar atenção na lição. Eu não deixo ela fazer a lição olhando televisão. Isso tira a atenção, fica olhando do lado e não faz a coisa direito sou muito chata com isso. (E 1)

A continuidade dessas relações se processa por meio das reuniões escolares, sobretudo às de pais e mestres. As mães costumam ir à escola nas reuniões de pais, contudo consideram que ser convocada em outra ocasião para discutir o desempenho cognitivo ou comportamental somente de seu filho, não indica um bom presságio. Os discursos confirmam a freqüência dos pais nas reuniões escolares:

> No ano passado em todas elas eu fui. Foi tudo bem tudo normal graças a Deus. (...) Não ela não me incomoda para nada, graças a Deus, eu vou a uma reunião, é ótimo, só elogio. (E 1).

> Sim. Teve bastante: no começo do ano, no meio, quando tem as provas... Eu fui a todas. (E 3).
> Umas dez. Quase todo mês tem reunião. Fui em todas. (E 4)
> Ia e ia a mulher. Quem foi mais, foi a minha mulher, porque não trabalhava. Fala do comportamento, das atividades. (E 5).
> Fui, fui em todas. (E 7)

E também parecem confirmar a preocupação com a possibilidade de convocação por outro motivo, seja porque a criança ficaria exposta ao comentário "a boca miúda" dos colegas de sala, ou porque a competência de educar da família, com vistas a adequação ao modo escolar de educação poderia ser questionada, inclusive perante aos outros pais.

> Nunca fui convocada, porque é uma boa aluna, atenciosa, educada...Sempre faz todos os trabalhos. Às vezes que eu fui, foi nas reuniões. (E 2).
> Reunião sempre, todas as reuniões eu vou. Ah tem muita reunião. Assim, nem sei quantas, mas têm várias. Todo mês tem reunião, né? Só que eu vou buscar porque ele está doente. Mas assim, dele fazer alguma coisa não. (E 6).

Os pais que se fazem presentes às convocações escolares, correspondem parecem sentirem-se adequados ao modo escolar de educação, portanto, pertencentes a um grupo que valoriza a escolarização dos filhos. Isso parece conferir-lhes um certo status perante aos seus pares:

> Todas. Eu fui à escola só nas reuniões. (...) Nunca fui chamada. (E 9)
> Nunca fui chamada. Eu falo: 'se me chamarem na escola vocês vão ver'. (risos)[56] Que não me chamem na escola por causa de nota, por causa de nada. Então, elas se viram. Eu vou a escola só para pegar o boletim. Reunião não dá. Para mim é difícil. Eu não tenho nem hora de almoço; fico direto lá, almoço lá mesmo. Vou a escola para pegar o boletim e para falar com a professora sobre como ela está. Elas sempre tiram notas boas, não tem problemas. (E 10).

Há pais que também procuram participar da dinâmica escolar, propondo-se a colaborar com a escola, participando inclusive das reuniões relativas aos assuntos da Associação de Pais e Mestres, a APM:

> Tem muita reunião. Tem muita reunião e todas que tem eu vou. (...) Ah reunião para tudo, se esta precisando de alguma coisa lá. Tem para falar sobre a APM. Reunião pra falar dessas coisas. Ai, em todas, eu

[56] Explicação nossa do contexto do discurso.

> vou. Eu acho importante porque ali você sabe como ele está indo. Porque ali ela vai falar, né? Se estiver indo bem ou mal. Se estiver precisando de alguma coisa pra você colaborar, que ai serve pra eles mesmos... (...) Vou a todas as reuniões. Eu nunca fui chamada pra ir não.

Entretanto, há casos em que os próprios filhos não avisam aos pais das reuniões, sobretudo as de Pais e Mestres, por temerem que estes tomem ciência de certos problemas relativos ao comportamento em sala de aula, ou porque o baixo desempenho pode ocasiona-lhes sanções domésticas:

> Tem vezes que eu não vou, porque eles não avisam. Vão avisar tarde, não avisam o dia certo. Fazem bagunça, né?(...) Ponho de castigo. Costumam me chamar por causa do meu filho do meio. É por isso que me chamam. (EP 3)

Segundo os pais, os assuntos mais recorrentes da pauta de reunião são as normas de conduta no ambiente escolar e os relativos ao desempenho cognitivo e comportamental dos alunos. Os pais parecem concordar com esse tipo de pauta, entretanto, alguns aproveitam a oportunidade, e o tempo que têm disponível, para questionar sobre as aprendizagens em sala de aula:

> É importante saber como está o desempenho na escola.(E 2).
> Caso tenha reunião, eu falo pra ela. Que ele não está pegando bem aquilo que está explicando, né? Ai ele vai e fala, ou ele não está prestando bem atenção, entendeu? Ai quando chego em casa já brigo, pra ele prestar mais atenção naquela aula, né? (E 6)

As mães que trabalham, como a entrevistada (E 10), não costumam ir às reuniões, entretanto, as mais controladoras, costumam fazer visitas surpresas à escola, para supervisionar o comportamento dos filhos:

> Ai eu vinha do serviço, pegava a moto, falava para o meu patrão... Vinha sem eles saberem que eu vinha. Chego assim de surpresa, pra saber com quem eles estão brincando, se estão mentindo. Pego na sala de aula. Chego e falo ‘E ai, professor?’. Se estiver bagunçando falo: ‘A partir de hoje, ele senta aqui na frente’. Falo na frente de todo mundo. (E 8)

Nesse sentido, destaca-se a preocupação com as amizades escolares e o possível exercício de controle sobre elas também no ambiente escolar:

> Eu ia por que eu queria. Para saber como ele estava, se tinha passado lição, se ele estava se misturando com coleguinhas..., né? Que não faz nada. (E 3).

Quanto à leitura em casa, apesar da maioria dos pais ter afirmado tentar incentivar esse costume “mandando”-os ler, a maioria das crianças não se interessa. Tal fato possivelmente relaciona-se pelo confronto entre as lógicas educativas, já que os pais não têm esse costume enraizado em sua própria formação cultural.

No entanto, apontando para uma mudança nas raízes dos costumes, as crianças os renovam por meio das brincadeiras com jogos eletrônicos de videogame e no uso de instrumentos tecnológicos, como o computador, Cd de músicas, DVD etc.

Em relação aos passeios, como atividades de lazer ou modos complementares da educação escolar, como recurso de ampliação cultural, a escola municipal promoveu atividades em lugares do próprio município e da cidade vizinha, Santos. Em São Vicente, já foram ao Horto Municipal e a Biquinha de Anchieta. Em Santos, foram ao Aquário. O Objetivo dessas aulas, segundo os pais e as crianças das famílias entrevistadas, é fazer uma pesquisa escrita sobre esses lugares. Entretanto, as crianças afirmam que prefereriam passeios com fins puramente lúdicos, como ao parque aquático Hopi Hari, em São Paulo. No entanto, a precariedade dos recursos financeiros frustam as tentativas das escolas, tanto a municipal quanto a estadual de concretizarem as tentativas de promover esse tipo de passeio. Os próprios pais confirmam essa impossibilidade e, a escola municipal acrescenta que a prefeitura de São Vicente promove passeios pelos lugares turísticos da cidade. O passeio a Biquinha de Anchieta foi o último desse tipo, realizado em 2005.

As festas escolares também são um meio de integração da escola com a família. As mais comuns, na escola municipal do conjunto, são as festas juninas, freqüentadas pela grande maioria das mães e alguns outros parentes moradores do

conjunto. No discurso da direção da escola o gosto dos pais por essas práticas socializadoras é notável.

Tendo em vista descobrir como se processam as relações cotidianas entre a família e a escola, voltamos à análise descritiva do elemento mais recorrente dessa relação: as tarefas destinadas para realização em casa, bem como no controle da divisão do tempo para o cumprimento dessas atividades extra-escolares.

Em nome do bom desempenho escolar, nas reuniões escolares, os professores também cobram o cumprimento das tarefas destinadas para casa. Nesse sentido, a escola tenta regular o tempo de aprendizagem em domínio familiar e inserir nesse contexto o desenvolvimento de hábitos e costumes que permitam uma crescente valorização do estudo, com vistas à autonomia da criança nessa condição de ato de estudar:

> O desenvolvimento dessa auto-regulação requer um trabalho que forme hábitos e disposições, trabalho que pode ser mais bem realizado com as crianças que são submetidas a uma ação pedagógica sistemática. (Thin, 2006, p. 217, nota de rodapé).

Segundo o depoimento dos pais e responsáveis a cobrança cotidiana é executada por meio da emissão de bilhetes nos cadernos ou, no caso de incidências, por meio de convocações ao comparecimento dos responsáveis à escola:

> Todo dia. É, todo dia. (E 9).
> (...) Sempre. Quase todo dia ele tinha lição de casa. (E 6).
> Até que este ano costumou ter, viu Ana? Não. Uma vez ou outra. A professora passou muita tabuada pra ele.(E 3).

Em contraponto, o excesso das lições de casa também é objeto de questionamento da capacidade do professor em exercer sua autoridade perante as crianças, consideradas como parte de um regime autoritário:

> Tem lição de casa. Falou das aulas que começaram agora, veio três dias chorando porque o professor gritou com a classe e passa muitas

> lições para casa. O ano passado tinha lições em quantidade razoável. Sexta-feira não tinha. (E 5).

O caderno é o objeto intermediário norteador da supervisão dos conteúdos desenvolvidos na escola. É, portanto, um mecanismo de controle das práticas de seus filhos em sala de aula. Os responsáveis costumam exercer essa supervisão por orientação dos professores, dada em reuniões escolares e no cotidiano letivo, em que a prática é incentivada como um meio de valorização do bom desempenho das crianças: “Eu sempre olho, porque ele mostra. Faz todas as lições”.(E 9)

Os responsáveis também consideram que ao supervisionar os cadernos estão cumprindo em grande parte o acompanhamento ao processo de educação escolar dos filhos. Nesse sentido, a cobrança do bom desempenho nesse processo está relacionada ao modo como as crianças registram as atividades no caderno:

> Quando ela chega, eu já olho. Gosto de ver a letra, ver se está tudo certinho. (E 4)
> Geralmente não tem dificuldades com as lições. Quando tem dúvida fala e a gente ajuda. Quando olho, presto atenção nas letras, se fez as lições... (E 5)
> Ah eu olho todo dia que chega... Ah, eu presto atenção em tudo: se a letra está bem feita, se está bem organizado. Tem que estar bem... É bem organizado. (E 6)

Mas a supervisão do caderno pode confirmar dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho no cumprimento das tarefas escolares, e, portanto, emerge a preocupação quanto à inadequação a um ambiente cultural considerado hierarquicamente superior. Tal falta costuma originar desavenças entre os familiares responsáveis pela educação das crianças, num jogo de culpas entre eles mesmos, eles e as crianças e eles e os professores (no que diz respeito às metodologias de ensino adotadas). Aumenta, então, a cobrança, num discurso que parece atrelado à condição de autoridade do professor em sala de aula:

> A minha filha ficou porque ela tinha o caderno incompleto. Por preguiça, eu quero morrer. Não termina. E todo ano eu ia à escola: ’ótimo, eu quero lição de casa, tanto faz, quanto mais passar melhor’.

> Se ele tiver que ficar ali, da hora que chegar da escola até a noite ele fica. (E 3).

Nesse exemplo observa-se que a criança é penalizada. Observa-se também uma tentativa da família em impor práticas de ensino ao professor. Entretanto, de acordo com os estudos de Thin e com nossa experiência como professora, a medida costuma ser pontual, intermitente. Ora intensifica-se a exigência quanto aos estudos e cumprimento das tarefas escolares (sobretudo em épocas de resultados finais), ora abandona-se o processo de escolarização. Isso pode diagnosticar que para os próprios responsáveis é difícil corresponder às exigências do processo de escolarização, por mais que queiram alcançar uma mudança sócio-cultural para os filhos, por meio da participação em um processo de educação formal que a maioria não teve a oportunidade de pertencer. Mas há casos em que a intensificação da valorização das tarefas escolares não evita a ruptura ou a descontinuidade no processo de aprendizagem.

No atual sistema de ensino público, de Progressão Continuada, o fenômeno da repetência é incomum, já que a avaliação que poderia efetivá-lo ocorre apenas ao final de cada ciclo de escolarização, ou seja, na 4ª e na 8ª série do E.F e ao final do Ensino Médio. Assim sendo, a progressão no ciclo costuma ser "automática", com um mínimo de exigência de aprendizagem.

A repetência costuma ocorrer por meio da inadequação ao ambiente escolar, ao modo escolar de educação. Nos casos mais críticos, o processo de escolarização é abandonado, mesmo com os incentivos dados pelo Governo Federal às famílias carentes para que mantenham as crianças na escola[57], mesmo com a ciência dos

---

[57] Atualmente, o Governo Federal mantém o Programa Bolsa Família que consiste em subsídios financeiros à família, sendo que um dos pré-requisitos é a criança ou o adolescente menor estar matriculado em escola e ter uma frequência bimestral superior a 85% das aulas dadas.

responsáveis quanto à legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - que os obriga a garantir a frequência escolar dos menores de idade.

Por vezes, os responsáveis constatam as dificuldades das crianças em se adequar às exigências escolares, à corresponder às expectativas dos professores por meio da supervisão dos cadernos – incompletos -, ou por problemas relacionados ao comportamento. O confronto entre os modos de educar não lhes facilita a reversão desse processo de negação e ruptura. Os próprios responsáveis não se sentem capazes de corresponder a essas exigências:

> Eu estou ficando cega, mas quando ele faz a lição da escola, eu falo, nossa que bonito, mas eu não estou vendo. Depois eu mando o meu filho mais velho ver. Ele olha, vê se está tudo certo. Eu o elogio. (E 7).

Entretanto, a maioria das famílias procura se adequar à autoridade escolar e cobrar a realização das tarefas destinadas para casa, fixando tempos na divisão das atividades exercidas pelas crianças além da escola:

> É aquilo que eu falei. Se ele tiver que ir para a escola, já tem que fazer quando chegar do colégio, né? Se ele não for de manhã pro outro colégio. Já tem que fazer à tarde, assim chegar. Se ele não for de manhã ai ele faz de manhã. Dez horas ele está fazendo. (E 6)
> Eu gosto que faça quando chega da escola. Mando e falo pra ele se precisar de ajuda, eu ajudo. Mas ele é mais esperto do que eu. (E 3).

A possível falta de tempo, atribuídas ao exercício do trabalho, ou o desejo de manutenção das regras familiares sob seu domínio exclusivo, faz com que alguns pais estabeleçam seus próprios modos de acompanhamento do desempenho escolar, negando-se relativamente à imposição da autoridade escolar no interior de suas famílias:

> Eu dou uma olhada. Demora uns dias, mas eu olho. (E 1).
> A senhora não olha. (EF1).
> Você que pensa que eu não olho eu olho sim. Eu olho a mala, olho os cadernos, eu olho tudo. (E 1)
> Às vezes, a mãe olha de escondido pensa que não está vendo (E 2).

A entrevistada (E 1), diante da contradição em sua resposta, exposta pela filha, tenta explicar os motivos da falta de necessidade dessa prática requerida pela escola, tendo em vista o bom desempenho escolar da filha, implicitamente comparando-o a outras famílias, em que essa prática seria fundamentalmente necessária pela precariedade na comportamental de determinadas crianças:

> Ela faz tudo direitinho, ela é uma boa aluna não dá trabalho. As professoras falam muito bem dela. Então eu não tenho aquele cuidado, ela não me dá trabalho: vou à reunião pergunto as professoras dizem ela é uma ótima aluna, mas ai quando você tem uma filha rebelde... (E 1)

De acordo com os estudos de Thin os pais se apropriam das lógicas educativas escolares segundo suas próprias lógicas, inclusive no que se refere aos mecanismos de acompanhamento às tarefas escolares. Assim sendo, essa prática representa uma articulação entre escola e famílias nos mecanismos de controle do desempenho e comportamento escolar:

> Então assim, eu procuro... Chegou da escola eu já estou olhando o caderno, se manda me chamar eu vou saber porque me chamou, se manda bilhete não vai um bilhete sem eu assinar, eu assino, tudo que acontece eu passo para o meu marido. Eu gosto de estar junto com eles em tudo. Porque são meus filhos e o mundo está ai... (E 3).

No entanto, nas famílias em que a negociação do desempenho escolar e do cumprimento das atividades escolares é recorrente, observa-se uma menor preocupação no exercício desse mecanismo de controle e maior confiança na autonomia das crianças em relação aos estudos:

> Eu olho, quando elas menos esperam, quando elas pensam que eu não estou olhando, ai eu olho. Não é todo dia, mas eu olho, pode ter certeza de que eu olho. Vejo se tem lição. Ai, ela fala que não deu nada. Ai, eu vou lá perguntar. Na maioria das vezes o caderno dela está em ordem. (E 10). Mas nem por isso deixam de supervisionar os cadernos, sobretudo para acompanhar a responsabilidade dos filhos em relação às atividades escolares: “Gosto que faça quando chega da escola. Uma vez ou outra; dos dois. Faz todas. Ela é muito atenciosa e responsável”. (E 2).

A correlação entre as lógicas educativas imbrica-se também ao modo de negociação do tempo entre pais e filhos, seus modos de comunicação “ou aparecem diretamente da sua compreensão da escolarização e de suas relações com a escola e com os professores” (Thin, 2006, p. 216).

O controle do tempo das atividades além da escola exercidas pelas crianças e da realização das lições são focos da infração de regras, pelos filhos:

> Eu sou muito é assim, a gente, meu marido, principalmente meu marido, sabe Ana, ele gosta que tenha horário. Por que o meu filho, ele é assim, quer dizer... Ele tem horário: pra tomar café, pra almoçar, pra tomar um banho e pra ir pra escola. Então, já que ele tem esses horários, ele também tem que ter um horário pra brincar com o videogame, porque se deixar, vem da escola, o caderno cheio de lição. Mas ai vai, se joga lá no quarto, e o videogame é mais importante que a lição. Entendeu, Ana? (E 3).

O desrespeito ao tempo estipulado pela família para as brincadeiras de rua também interfere no cumprimento dessas tarefas:

> Ai, Ana, agora você me pegou. Não, até tinha. Não eu dou. Mas eles nunca obedecem ao horário que você dá, né? É assim, Ana, meus filhos, não é querendo desfazer dos filhos dos outros, mas meus filhos eu não gosto que brinquem na rua. Porque é assim como eu estou criando. Meu filho, já tem dez anos, a minha filha tem oito; não adianta você querer prender eles, porque não tem lógica, ainda mais num lugar como esse aqui. Costumo deixar sim, mas eu imponho horário. É tipo assim, ele tem hora pra sair, mas na hora de entrar ele não quer, você entendeu?
> (...) Mas ai eu vou buscar. Só que não tem assim... Um dia é de manhã, outro é à tarde. Porque é assim, geralmente de manhã ele acorda, ele não se interessa em ir pra rua de manhã, ele... Videogame. Assim, depois do almoço, ele gosta de ir pra rua. Ai é a hora de por pra dentro é a briga, né? (E 3)

Ao delegar lições de casa, enviar bilhetes de convocação, caso os alunos não tenham realizado as tarefas escolares ou se comportem mal na sala de aula e no espaço escolar como um todo, embora os professores tentem, sobretudo, compartilhar as responsabilidades educativas com os pais, a superioridade hierárquica da cultura escolar nas camadas populares, resulta numa relação muitas

vezes conflituosa, tida como invasão de espaço, fruto da desapropriação das responsabilidades e objetivos de cada âmbito educativo.

O conflito entre pais e filhos gera a contravenção dessa norma estipulada da escola para a família. No entanto, em alguns casos, há negociações em torno do tempo dispensado para a realização das tarefas escolares:

> Gosto que faça quando chega da escola. (E 2).
> Faz as lições quando chega da escola.(E 5).
> Ele mesmo faz o horário dele. Quando ele chega da escola, ele já faz a lição. (E 9)
> Quando passa ela faz lá mesmo. (...) Ela faz no recreio. (E 8)

A negociação dos familiares em torno das tarefas escolares parece alicerçar-se na combinação das lógicas escolares com as da própria família. Há também uma negociação entre professores e alunos, com vistas ao alcance de uma autonomia das crianças no cumprimento dos deveres escolares:

> Toda a semana menos sexta. Porque a professora diz que sexta a gente tem que descansar. (EF 1)
> Quase todo dia, menos na sexta. Porque ela achava que já tinha dado muita lição e não passava, para eles poderem descansar um pouco. E eu achava bom, porque já que estuda a semana toda... Se depender dela, ela chega da escola e já faz as lições. Mas, à noite eu não gosto. Prefiro que acorde, tome café e faça a lição. (E 4)
> Segunda. Não tinha. (empolgado)[58]. Sabe por que não tinha? Porque a gente fazia na sexta, então tinha que entregar na segunda. Ai a professora via que na segunda a gente estava cansada, de tanto fazer trabalho, de tanto fazer lição. Ai ela deixava. Sexta-feira tinha bastante. Tinha até trabalho. Ai, segunda, ela não fazia, não dava lição para fazer. Ai terça ela passava. (EF 6).

Numa família em particular, cujo principal recurso de controle disciplinar dos filhos é a prática religiosa, inclusive em escolas dominicais (E 8), a mãe sistematizou uma técnica de controle de comportamento e de castigo em relação às atividades dos filhos, principalmente às escolares:

> Eu pego de surpresa, vale nota, vale dinheiro. Primeiro eu começo pelas unhas, se as unhas estiverem sujas, não ganham. Depois eu olho os dentes, o cabelo, se está bem lavado, se tem piolho, se tem caspa. Guarda-roupa, gavetas, calcinhas. Se lavou as calcinhas, se

---

58 Nossa a explicação do comportamento do filho da entrevistada (E 6), nomeado aqui pela sigla (EF 6).

> deixou pendurada no banheiro, deixou jogada no chão. Vale R$ 0,10, R$ 0,20. (...) Eu pego de surpresa, eles não sabem o dia, nem a hora que vou fazer. E às vezes se tem que fazer, eu vou lá e faço. Nossa! A unha está preta, o cabelo tem piolho! Um piolho deste tamanho que dá pra eu montar ai eu falo 'olha que delicia!. Ai, se eu dei R$ 5,00 eu tiro R$ 3,00. Vai perdendo o dinheiro que ganhou. O caderno é o que mais vale. Se tiver uma orelha, se tiver rabiscos, se estiver rasgado, vai perdendo. O estudo é o que mais vale. A roupa passada. Eu não apanho nem a roupa delas no varal, eu só estendo. E ali fica para elas guardarem. Se eu for ao banheiro e ver calcinhas, eu vou marcando: vi a calcinha de uma, a calcinha de outra. Ai, no dia que tem uns deles que falam assim 'eu tenho R$ 10,00'. Ai, eu vou vendo as marcações e eu vou tirando.
> A minha filha menor ganha mais por que se sai melhor nos estudos. O menino maior ganha também no item roupa. A outra na limpeza da casa. Arruma. Eles fazem faxina. É faxina mesmo, de limpar, de arear, de fazer tudo. O pequeno todo dia ganha R$ 0,30 e perde. Mas ele não deixa roupa jogada, ele é acostumado: tira a roupa e já guarda, a roupa suja, não deixa no banheiro. A gaveta do pequeno é uma gaveta organizada.
> É o que eu falo para eles: 'a gente não cria filho para o mundo'. Não, eu não vou criar meu filho 'para o mundo'; eu acho errado. Eu estou criando meus filhos para sobreviverem no mundo. Amanhã ou depois vão mudar, morar em algum lugar e deixar a calcinha jogada? É desagradável. (E 10).

Assim sendo, no interior dessa família, as atividades educativas escolares misturam-se com as familiares, num mesmo contexto de cobrança e de estabelecimento de normas de cumprimento.

Com relação aos trabalhos escolares, outra prática das tarefas de casa, os mais solicitados são os trabalhos individuais, do tipo pesquisa ou de confecção de cartazes.

Quanto à realização dos trabalhos, as crianças costumam fazê-los sozinhas: "Ninguém ajuda. Ela faz no quarto dela". (E 8). (...) Gosta de fazer sozinha, do jeito dela. Pesquisa e uma vez só cartaz. (E 4)

Em alguns casos, a ajuda da mãe condiciona-se a supervisão final:

> Fez sozinho. É. Do dia das mães, História, cartazes... É cartaz, pesquisa. Em grupo não. Só individual. Ela mesma fazia. Eu falo para elas pesquisarem, porque eu não tenho tempo de estar... Aprendam a fazer a lição e façam direito, porque eu olho depois. (E 10)

Em outros, as mães ajudam na manipulação de instrumentos ainda não dominados pela criança: “A mãe ajuda nos trabalhos individuais: recortar, procurar no dicionário”. (E 5).

Outra saída é pedir ajuda aos membros da família mais escolarizados: “Ele pede ajuda para fazer os trabalhos. A irmã ajuda que está na 7ª série ajuda”. (E 9).

Nesse item, trabalhos escolares, há pais que aproveitam a oportunidade do discurso para criticar mais uma vez a dinâmica escolar, no que se refere a manutenção da qualidade de ensino ou às diferenças no exercício docente:

> Trabalho o meu filho chegou a fazer bastante. Trabalho ele fez, mais na 1ª série. Já no segundo ano, quer dizer, as professoras não dão, né? Vai abaixando em vez de ir levantando. O trabalho que a escola pede é de pesquisa individual, cartazes...Ele faz. No trabalho individual eu ajudo a arrumar os cartazes. (E 3)

Os trabalhos em grupo são raramente enviados para serem feitos em casa. Os pais procuram não interferir nessa prática:

> Que eu saiba não. Que ele me comunicou, não. Ele já teve nos outros anos e fez na casa de um amigo. (E 3).
> Não tem trabalho em grupo. Teve um só e foi na casa dos coleguinhas. (E 5).
> Ela faz na casa de uma colega dela. (E 4).

Observa-se em alguns discursos, que solicitar trabalhos em grupo às vezes resulta num trabalho feito individualmente, com a inclusão de alguns nomes em seu resultado.

> Faz aqui. Às vezes ele faz só. Às vezes vem uns aqui e a ficam junto fazendo... (E 6).
> Ai põe o nome atrás. (EF 6).
> Ele foi uma vez, mas não deu muito certo e ele acabou fazendo sozinho. (E 9).

Conforme descobrimos nas entrevistas com essas duas famílias, os discursos acima citados estão correlacionados, pois as suas crianças tentaram fazer o trabalho junto. No entanto, observa-se que a tentativa de união não deu certo. Tal fato

explica-se na diferença dos modos de educar no interior dessas famílias. A mãe (E 6) costuma atribuir a terceiros a complementação da educação escolar, em cursos ou aulas de reforço extracurricular, ambos pagos, como já foi explicitado anteriormente. A mãe da outra criança (E 9) compreende que há necessidade de uma certa autonomia na responsabilidade de seu filho com as tarefas escolares. Portanto, confirma-se, mais uma vez, de que há diferenças nas lógicas socializadoras também no interior dos núcleos familiares de uma mesma organização social.

Em relação às disciplinas escolares, quando os filhos apresentam dificuldades em compreender um assunto ou outro – os casos mais recorrentes nesta turma selecionada são relativos aos conteúdos de Matemática e Ciências - costumam externar suas dúvidas em casa. No entanto, a grande maioria dos pais não costuma se envolver diretamente na resolução dessas dificuldades, ou por acreditarem na capacidade dos filhos em resolvê-las sozinhos, ou por não se considerarem com capital cultural suficiente para ajudar a solucionar as dúvidas das lições escolares. Nesse caso, quando dispõem de parentes mais escolarizados, pedem ajuda a estes:

> Não, não tem não. Ela tira boas notas. Às vezes tem dificuldade em matemática. Ela pergunta para a irmã. (E 10)
> Um pouco mais fraca em matemática, nas contas naquelas contas que têm o número na chave. Mas ela se esforça para aprender. Fala. Mas, ai como eu não entendo muito, porque eu parei muito tempo, ela pergunta para a irmã dela, ou para a amiga da irmã. (E 4).
> Um pouco mais fraca em matemática, naquelas contas em que tem o número na chave. Mas ela se esforça para aprender. Fala. Mas ai como eu não entendo muito, porque eu parei muito tempo, ai ela pergunta para a irmã dela, ou para a amiga da irmã. (E 4).
> Pergunta. Mas ai eu falo: ' ai filha, pergunta para o seu pai porque eu não lembro mais não, eu não sei de nada. Pergunta para o teu irmão, para o teu pai'. Ai de repente, ela fala 'Ah, isso aqui não é. Chama-os de burros'. Sempre ela consegue resolver. (E 8)

Entretanto, nas famílias em que há membros com maior escolaridade, costuma-se acreditar que a criança deve buscar autonomia e construir seu próprio processo de aprendizagem:

> Ele (o tio que concluiu o curso universitário)[59]fala que eu tenho que perguntar para a professora. (EF 1)
> Ele acha que ela tem que aprender com a cabeça dela a gente fazendo para ela ensinando para ela não adianta, -Não mãe ela tem que aprender sozinha não adianta a gente fazer, ela chora. 'Deixa ela se virar'. Ele fala uma vez só: ' faz assim, assim'. Quando ela não aprende, chorando. Ele fala: 'Pergunta para a professora. Não adianta, que lá na prova eu não vou estar lá com ela, nem a senhora nem ninguém ela tem que aprender a se virar sozinha'. (EF 1).

Nas famílias em que há membros pouco escolarizados, verifica-se uma situação de confronto que põe em risco a autoridade das mães ou responsáveis na educação dos filhos, se medida pelo grau de escolarização ou do saber escolar:

> (...) Ai também eu não entendi, né?(E 3)
> Ai danou-se! (EV 3).
> Ah, isso que é ruim, viu Ana. Mas é verdade, vizinha. Às vezes, o meu filho chega aqui, da quarta série... Ele não entendeu uma lição. Eu não sei, viu Ana, é uma vergonha porque você quer ajudar seu filho, e você não sabe. É uma vergonha. É ruim isso. Eu tento, assim, se eu não sei muito, muito, muito... Mas eu entendo alguma coisa, eu tento ensinar o que eu entendi. (E 3).
> (...) Mas ele é mais esperto do que eu.
> (...) Ana, eu não vou falar para você que eu fico bem, eu não fico, eu tenho muitas dificuldades, o Murilo está notando isso, como eu te falei.

Mesmo considerando que não tem saberes suficientes para isso, há mães que tentam corresponder a essas necessidades. Recorrem aos recursos tradicionais, que dependem da repetição e da memorização fixa, como os relativos à tabuada, por exemplo:

> É, matemática, mesmo. Eu dou tabuada todo dia, estuda a tabuada inteirinha. Qualquer conta que você faz, pega a tabuada. Se estudar a tabuada, do um ao nove, faz tudo; qualquer tipo de conta. (E 1).

---

59 Nota explicativa nossa.

No entanto, pela intervenção contundente da filha da entrevistada (E 1), parece que esta atividade não em bem-vista pelas crianças, que preferem esquivar-se rapidamente delas: “É, mais agora já peguei tudo”. (EF 1).

Mas, mesmo assim, consideram que resolver as dificuldades depende mais dos próprios filhos, de preferência não usando instrumentos como a calculadora:

> Eu acho que matemática, porque ela quer usar calculadora e eu não deixo. Tem matérias que tem que aprender. Se usar calculadora, não... Você não vai saber raiz quadrada fazendo na calculadora. Tem que aprender a fazer da cabeça. (E 8)

Nas poucas famílias com dinheiro para isso, pagam para o reforço extra-escolar, como no caso da entrevistada (E 6):

> Eu acho que Ciências. (E 6)
> Em Ciências eu sou ruim.(EF 6).
> Ciências ele não é muito. Mas não é de ganhar nota baixa não. Mas não é tão bom igualmente como em Português, Matemática. Então, por isso que eu coloquei lá na Beth, porque, a matéria como ele está atrasado, ou ele não está se ligando no colégio, ou não estão explicando bem pra ele. Ai eu pego coloco na Beth pra ela explicar melhor pra ele, né? Eu coloco em Ciências e Matemática, porque já ajuda mais ainda, né? Por que Matemática é bem pesado.(E 6)

Na escola, as aulas de reforço são sistematizadas em dois processos: paralelo, este durante todo o ano, e ao final do ano letivo. Nas semanas finais do ano letivo, além do processo de reforço e recuperação finais, a professora da sala executou junto a alunos previamente selecionados por ela, uma revisão em Matemática, a fim de superar falhas na aprendizagem dessa disciplina: ”Teve alguns que ficaram de reforço, porque precisavam freqüentaram algumas aulas porque a professora falou assim era para aprender mais, dar uma reforçada”. (EF 1).

Porém, sua iniciativa parece não ter sido compreendida positivamente por alguns pais dos alunos selecionados:

> Que nem esse ano, os dois ficaram para recuperação. (...) Não porque ele estava tão ruim, a professora disse que: ‘não que ele estava ruim, que ele estava bom’, mas que ela deixou mais para... Para ficar no pé dele, dava umas contas no caderno, mas como aluno ela disse que dava mais para... Encaixar mais a cabecinha dele, mas não que ele

> tinha necessidade. Porque eu sou assim, Ana, que nem esse ano ele fez umas contas no caderno e a professora corrigiu e estava certo. Só que ele chegou em casa e já veio dizendo que estava liberado, que ele não ficou para recuperação. Meu marido chegou, olhou assim, estranhou e falou 'Por quê?' Ai ele disse 'Ah pai, porque ela disse que se eu acertasse essas contas estava liberado'. Meu marido xingou, falou que a escola não passa nada. (E 3).

Objetivando aprofundar o conhecimento das diferenças das lógicas educativas familiares populares em confronto com as lógicas escolares e dos modos em que se processam esse confronto no campo de pesquisa, consideramos o caso dos filhos da entrevistada (E 7) um contexto especial de estudo. Portanto, dedicamos, a partir desse ponto, uma descrição desse contexto, no que diz respeito às relações dessa família com a escola, no processo de escolarização dos filhos e nas relações que advém do choque entre as lógicas educativas.

Como esta parte do capítulo dedica-se às intervenções familiares no processo de escolarização dos filhos, trataremos aqui da exposição do ponto de vista da mãe sobre a dinâmica educativa escolar. No item 3 desse capítulo, também abordaremos a avaliação da direção da escola sobre esse caso, especificamente, com vistas à análise das contradições dos modos de educar da família com o da escola.

Como já expusemos, a seleção das famílias para a pesquisa de campo deu-se pela seleção de dez alunos da mesma turma/ano concluintes do ciclo I do EF em 2006, na EMEF "Sebastião Ribeiro da Silva". Portanto, as questões relacionam-se, sobretudo ao processo de escolarização de uma criança dessa família no mesmo contexto. Entretanto, não podemos ignorar outros processos de ruptura na escolarização dos filhos dessa família. Assim sendo, tendo em vista enriquecer o manancial de informações sobre esse assunto, também incluímos dados sobre o processo de escolarização dos irmãos da criança pesquisada.

Apesar da aprovação escolar de toda turma selecionada, incluindo o filho desta entrevistada, esse caso chama a atenção pela ocorrência de um percurso escolar

conturbado, com rupturas no processo de aprendizagem, resultados de repetências nos anos anteriores ao último do ciclo I. Por isso, há uma defasagem também no que diz respeito à equalização idade/série – a criança tem treze anos, completados em junho do ano corrente. Os discursos citados nessa parte do estudo são da mãe dessa criança (E 7):

> Foi assim: ele não tinha feito o pré-primário. Entrou aqui na 1ª série. A professora o passou pra segunda. Ah, ele não sabia nada. No segundo ficou; não acompanhava nada e perdeu. A professora vinha, passava lição... Ele se perdeu. Acho que ele ficou na segunda série dois anos, mas ele tinha que ter voltado pra primeira. Porque a professora da segunda não passava lição da primeira.

Observa-se nessa parte do discurso da mãe as reflexões que faz sobre as rupturas do processo de ensino desse filho, e, especialmente, sua crença em que a professora falhou na responsabilidade de transmitir conhecimento. Outro fator perceptível no discurso da mãe é sua concepção da necessidade de repetência do filho, já que ele não conseguia acompanhar aos demais. Tal fator parece-nos correlacionado à concepção de que os membros de sua família não dispõem de condições sócio-culturais suficientes para atender as exigências da escolarização em tempo adequado. Também atribui a dificuldade escolar do filho a falhas no seu desenvolvimento cognitivo. Parece-nos que essa idéia também foi inculcada com a colaboração dos profissionais da escola:

> Daí perdeu tudo. Junto também que ele era um pouco... Não queria, não se interessava, não queria saber. A professora falando que ele era bebê, que ele era infantil, mandou levar ele pro NAPS[60]**.**: Foi; mandou leva ele NAPS**.** Que ele não era muito bom, que não sei o quê. Aí, depois que ele chegou na terceira série, parece que clareou. Ele não sabia nem ler, na terceira série. Foi porque ele não passou pelo pré ou porque, do primeiro para o segundo, já não deviam ter passado. Porque quando ele chegou no segundo, ele não sabia nada. Do segundo para o terceiro, então, piorou.

---

[60] NAPS: Núcleo de Atendimento Psicológico da prefeitura municipal de São Vicente. Segundo o depoimento da direção da escola, o encaminhamento foi feito ao DAP: Departamento de assistência Psicopedagógica, mantido pela prefeitura municipal de São Vicente.

A mãe não deu prosseguimento ao encaminhamento, recusando-se a levá-lo ao especialista em distúrbios de aprendizagem. A escola tenta um novo encaminhamento, agora a um núcleo de tratamento psicológico, mas a mãe afirma também não ter correspondido por motivos financeiros:

> Não. Num levei sabe por quê? Porque elas me arrumaram um encaminhamento. Pra eu o levar numa faculdade aí. Só que quando ela me arrumou esse encaminhamento, eu não tinha nem dinheiro pra condução. A gente não estava trabalhando. Não tinha de onde tirar. Sabe quando não tem saída? Estava assim a situação aqui. Luz cortada, água cortada. Tudo...

Pergunto-lhe se a escola não lhe ofereceu recursos para o transporte:

> Não, eu não falei pra escola da minha condição. Eu não falei...Elas mandavam pedir dinheiro pra mim. Pediam dinheiro da APM, quando eu não mandava, mandavam um cartãozinho, entendeu? Eu não ia à escola falar. Ia ser muito humilhada.

Reconhece a hierarquia da cultura escolar e analisa que seu filho apresenta rupturas em seu processo de aprendizagem:

> Que nem, agora ele está na 5ª série. Mas eu sei que ele não é um menino de estar na 5ª série...Eu vou fazer o que, se o colocaram na 5ª série? Se ele não podia ficar mais lá, e ele tinha que ir, não podia mais repetir... Ele sabe as coisas, ia fica maior, não podia repetir.Ele sabe as coisas, ele já sabe ler; ele é alfabetizado. Eu falo: 'pensa... Olha primeiro... Põe a palavra na sua cabeça, depois você fala'. Ele já fica montando uma palavrinha na outra. Ele escreve, tem uma letra até bonitinha, mas eu sei que ele não tem noção do que está acontecendo.

Parece-nos que intimamente compartilha da idéia da escola de que seu filho tem distúrbios psicopedagógicos ou psicológicos, entretanto, resiste à intervenção desta no encaminhamento ao tratamento com especialista. Sua resistência parece estar fundamentada nas dificuldades de relação afetiva com a escola, dificuldades estas recíprocas, resultantes do confronto dos modos de educar. No entanto, reconhece a hierarquia da cultura escolar e deseja a inserção do filho nesse plano, mesmo à custa de descontinuidades:

> Não quiseram reprová-lo: 'Não, não pode ficar mais...Não, ele está bom. Falei: ' Ele não pode... Esse menino não pode ir para a 5ª série'.

> ‘Não, ele já ficou uma vez. Ele está bom... Ele só precisa estuda mais, não, ele está bom’. Eu acho que deveria ter reprovado; desde a 1ª...

Compara a situação desse seu filho com a situação anteriormente vivenciada por seu filho do meio:

> Que nem, uma vez, não queriam repetir o meu outro filho. Ele repetiu dois anos. Eles queriam pô-lo na 5ª série. Eu tive que assinar um papel: ’Não esse menino não pode ir para a 5ª série!’. Pedi para ficar na mesma série mais um ano.

Nesse caso, acredita que a intervenção afetiva dos professores foi decisiva, tanto negativa quanto positivamente. Inicialmente o conflito se estabelece:

> Porque, primeiro, era uma professora que foi professora do meu marido. Ela o detestava (o filho do meio)[61] e ele a ela. Um dia ela falou pra mim na lotação: ‘Seu filho é uma maçã podre! Ele dentro de uma caixa, ele estraga todas’.Ela falou isso pra mim. Aí quando chegou no final do ano. Ela disse assim pra mim: ‘Olha, no ano que vem... A senhora pediu pra ele reprovar? Pois ele vai estudar comigo de novo’. Aí eu falei: ’ Com você não. Não, porque você não gosta dele, nem ele de você...’. ‘Não, porque ele vai ficar comigo, porque minha vingança com ele este ano...’ Estava na lista lá.

Mas, considerando-se o grande valor que parece atribuir às relações afetivas e a externação de que essas relações seriam conflituosas também em sala de aula, sob o domínio do professor, parte para a ação fazendo prevalecer a sua decisão em âmbito escolar:

> Ai, coloquei em outra professora. Ele aprendeu tudo! E aí você precisa ver como ele amou essa senhora, e ela a ele. Ele aprendeu tudo! Ele aprendeu tudo, tudo Ela o levava até pra casa dela. Ela e o marido dela o adoravam. No dia do aniversário, ela me deu as coisas, pra fazer bolo, fazer tudo, pra fazer a festa dele na escola, eu tenho as fotos! Nossa, ele deslanchou!

Contudo, esse seu filho teve novo histórico de repetência no ciclo II do EF, agora já cursando na escola estadual do conjunto. Justifica que tal fato se deu mais por seu comportamento em sala de aula: “Agora na 8ª série, de novo, estou com medo. Porque ai... Ele juntava com os moleques e não fazia nada”.

---

[61] Nossa a intervenção explicativa da pessoa a qual o discurso se refere.

Em relação ao comportamento desse filho em casa, acredita que é um bom filho, atencioso com a família: “Tudo o que quebra em casa, ele arruma. Ele arruma a televisão, ele arruma o rádio. Tudo o que quebra, ele arruma”.

Parece atribuir a descontinuidade do processo escolar de seus filhos à desestruturação econômica de sua família, iniciada em 1998, quando o marido ficou desempregado pela primeira vez:

> Não sei se foi o fato do meu marido ter ficado desempregado... Mas ele deu uma vida boa pra eles, quando trabalhava na indústria, em Cubatão. Aí depois ele entrou nessas empreiteiras. Depois... Vai pra um lugar, vai pro outro. E não paga nada, sabe? Paga pouquinho, o dinheiro não dá pra nada. Eu achei que foi isso. Nós perdemos a casa.

Quanto ao morar, embora já resida no conjunto Tancredo Neve desde o inicio da ocupação da fase II, depois que perdeu a primeira casa por falta de pagamento, já morou em cinco casas negociadas com vizinhos, que não esperaram a formalização de acordo de pagamento junto à COHAB-St e abandonaram o conjunto residencial:

> Menina, eu já morei em mais de cinco por aqui. Olha, eu vim pra cá, o meu filho do meio tinha um ano. Vai fazer dezesseis, dezessete anos que eu moro aqui.
> (...)
> Eu já vim pra cá, pro lado de cá (relativo à fase II)[62]. Nunca morei do lado de lá. Peguei de outras pessoas. A primeira casa foi quando meu marido saiu da indústria em Cubatão. Nós pegamos dinheiro da indenização. Compramos a chave de um homem. Tem documentação, tudo direitinho. Pagamos o homem.
> (...)
> Aí, começamos a pagar as prestações. Chegou um determinado tempo, não deu mais pra pagar as prestações. Subiu demais, e ele desempregado, não dava pra pagar. Vendi essa casa, troquei por uma linha telefônica. Só que a linha telefônica tinha valor. Você lembra como telefone era caro? CR 4.000, 00, CR 3.000, 00... Sei lá quanto, cruzeiros, era tudo cruzeiro. Peguei essa linha telefônica, troquei por uma casa que estava tudo em dia. A prestação em dia, a casa era embaixo. Casa boa já tinha uma garagem feita, tudo. Aí, mesma coisa, tudo enrolo. Enrolo imposto, enrolou água, enrolou luz, enrolou tudo. Aí foi a pior situação que eu já passei na minha vida.
> (...)

---

62 Nossa a nota entre parênteses.

> Aí, saí de lá. Nisso, eu vendia produtos alimentícios[63] de porta em porta, eles eram tudo pequenininho. Só faltei cata lixo, porque o resto... O resto eu fiz tudo.
> (...) Teve uma fase que melhorou, quando na garagem da minha casa eu montei um comércio informal.[64]
> (...) Ai, uma colega me falou: ‘ Tem uma casa que abandonaram. A mulher saiu, está tudo quebrado’. (...)
> Na época estava toda quebrada. O homem largou lá, não quer mais. Eu falei assim: ’Pois eu quero, vou sair do aluguel’. Fui pra lá. Invadi lá. Fiquei lá morando, arrumei. Fiz uma reforma boa. Fico toda bonitinha. Não tinha nada. Por fora não tinha nada: não tinha laje, não tinha nada. Vendi por pouco dinheiro[65]. Eu falei: ‘Ah, a casa não é minha, eu não quero nada; só quero o dinheiro da reforma que eu fiz’.
> (...) Ai, a mulher para quem eu vendi, foi na COHAB – ST e legalizou.
> (...) Eu não podia legalizar, porque não tinha renda.

Continua no conjunto, em uma casa cedida, e espera fazer ela mesma o acordo de refinanciamento com a COHAB-St, contando com a contribuição do filho mais velho, de emprego fixo, conseguido por intermédio de uma vereadora da cidade.

Voltando ao caso especifico do seu filho que concluiu o ciclo I em 2006, apesar da mãe ter afirmado anteriormente que não é ela quem supervisiona as lições do filho, em determinado momento, afirma que a criança tinha lições de casa e tentava impor um horário para fazê-las: “Tinha, tinha. Ele chegava da escola cinco horas. Aí, eu deixava ele brincar uma hora, uma hora e meia. Seis e meia, no máximo sete horas ele entrava e fazia a lição”.

Observa-se sua tentativa em estipular o tempo das atividades familiares com correspondência á divisão de tempo, conforme a orientação escolar. Contudo, de acordo com diversas passagens da nossa conversa, seu discurso apresenta contradições no que diz respeito ao filho ter ou não lições de casa, fazer ou não as lições de casa ou da escola, como soube em ocasiões em que foi chamada à escola:

> Não, não tinha. Era de vez em quando... Era. Ele não fazia nada na classe. Ela mandava tudo pra eu fazer com ele.

---

63 Discurso alterado para proteger a sua privacidade pessoal.
64 Alteração do discurso pelo mesmo motivo acima descrito.
65 Idem.

Tal fato desencadeou desavenças com o filho e sua reflexão sobre as dificuldades deste em acompanhar as tarefas escolares. O filho também parece acreditar nesse seu déficit e arranja subterfúgios para encobri-lo:

> Ele começava a fazer assim: ela passava um texto...Ele copiava metade do texto. Aí, ele já virava a página; aí ele já estava na matemática. Misturava tudo. Ele pensava que enganava ela. É, aí já pulava pra outra lição. Até o meio do ano do ano passado ele estava assim, melhorou. Eu falava: 'Amanhã, se você chegar aqui com essa página virada, que você num terminou e começar outra coisa, você vai apanhar'. Aí ele começou a fazer.

A negação das tarefas é um subterfúgio comum aos alunos com dificuldade em sala de aula, como observamos em nossa experiência docente. Por outro lado, exige uma ação de acompanhamento individual dos alunos por parte do professor, o que muitas vezes não acontece, por motivos diversos, cuja exploração cientifica acadêmica seria interessante, para uma continuidade do campo de estudos sobre os processos de rupturas na aprendizagem escolar. Mas nos limites desse trabalho, extrapolam o propósito de iniciação científica acadêmica.

Pela incidência desse conflito, cansou-se das desavenças em casa:

> Não fazia lição nenhuma. . Aí chegava em casa, aí ia meu marido ajudava na lição de casa. Era uma choradeira, uma briga, uma confusão. Queria ir ao banheiro, dava dor de cabeça, queria comer. Nunca ele queria... Aí, eu acabava batendo nele. Já bati tanto já que...Ah, por causa de escola. (E 7)

Numa nova tentativa de corresponder ao apelo da professora, recorreu ao reforço extra-escolar, mesmo não dispondo de dinheiro para isso. Negociou esse reforço com uma jovem vizinha. Entretanto, a própria criança rebelou-se diante da ajuda externa:

> Aí a menina ali. Ele não é nenhum bobo. A menina estudou tudo, fez curso de Turismo e tudo, e estava em casa. Eu falei: 'Menina, você o ajuda? Eu vou arrumar mais uns meninos que têm dificuldade. Ai, a gente dá um dinheirinho pra tu todo mês, pra tu vir todo dia à tarde um pouquinho'. Aí também não queria de jeito nenhum fazer lição com a menina. Era pra ele ir a casa dela. Aí, ela falava assim: 'Ela já tem 21

> anos e fala': 'Menino, vem pra nós brincarmos de escolinha. Vamos brincar de escolinha?'. Aí ele falava assim: 'E parece uma retardada. Uma mulherona dessa me chamando pra brincar'. Então ele não é bobo. Ele não quis, ele falou: 'Não, não vou. Uma mulherona dessa me chamando pra brincar de escolinha, mãe? Parece uma retardada!' (ri)[66]. Mas ela falava isso pra entreter ele, pra ele ir.

Apesar das dificuldades do filho, afirmou que a disciplina em que ele se sai melhor na escola é a de Língua Portuguesa:

> Acho que é porque ele entende mais. Que nem, eu acho que ele é desinteressado porque ele não entende. Eu acho que a que ele gosta mais é Português, porque Matemática está difícil, viu?

A referência à disciplina de matemática parece dizer respeito ao processo de recuperação efetivado ao final do ano letivo, conforme já descrito anteriormente. Recuperação essa oferecida pela própria professora da turma pesquisada, na tentativa de reverter o baixo desempenho dos alunos nessa disciplina.

A criança a qual nos referimos no momento, em todo o seu percurso escolar, passou pelos processos de recuperação e reforço existentes na escola, sobretudo no reforço paralelo e o do final do ano letivo.

> Ele fazia isso antes de manhã. Ele, depois que terminou as aulas, ele foi. Que mais que ele fazia? Ele fazia um monte de coisas. Com outra professora, não era a mesma. Mas tudo assim, aquela coisa... . Ele tem um desinteresse muito grande. Eu não sei porque. Se eu falo pra ele assim, eu compro o jornal de manhã: 'Vai, lê só aqui essa manchete pra mãe'. Ele num quer: 'Ai não, não, não'. Pra ele é coisa, como se ele tivesse levando uma surra.
> (...) Ele deu uma melhorada, porque antigamente ele ia pra escola...Até a 3ª série. Ele só escrevia São Vicente. Ele passou porque a professora disse que estava bem. Não estava...

A escola sempre solicitava sua cooperação nas lições de casa. Nesse sentido, a mãe também optou pelos exercícios de memorização, sobretudo em matemática: "Ficou de reforço em matemática. Eu faço as tabuadas no papelão. Ponho, mando ele falar. Faço uma continha, mando ele ver o resultado da tabuada pra ver se bate".

---

66 Nota explicativa da avaliação da entrevistada diante da argumentação do filho.

Mas a intervenção da mãe não foi o suficiente para que a criança melhorasse seu desempenho. A insistência em pedir a ajuda da mãe nos conteúdos escolares trouxe mais conflitos à relação dessa família com a escola:

> Ela mandava um bilhete pra mim assim: ‘Mãe, seu filho num fez uma lição na classe’. E mandava dez, vinte contas pra ele fazer comigo.

Observando a troca de papéis, nas práticas educativas, a mãe se sentiu impotente para ajudar ao filho, devolvendo essa responsabilidade à professora, já que considerou esse papel caber a ela como educadora:

> Aí um dia eu fui lá e falei: ‘Mas filha, você que é professora dele, não eu’. E ela: ‘não quer fazer, também eu não ligo. Eu estou aqui para ensinar quem quer’. Eu falei: ‘Ele vem pra escola, você não briga com ele, não força ele fazer, ele não faz’. Aí, ela pegou,disse que ia começar a brigar com ele. Ai, deu umas “brigadas” com ele. Aí, eu fui lá e falei: ‘Está vendo? Está vendo como deu resultado?’ Todo dia ele terminava a lição junto com ela.
> (...) Depois ela largou de mão. E você acha que ele ia se incomodar? Ele achou foi bom. Ela mandava um monte de lição pra casa, era uma tortura.

Estabelece-se assim um novo conflito. Tendo em vista a emergência da continuidade de estudos do filho e, considerando precários seus conhecimentos escolares, em época de provas finais dos últimos bimestres, essa mãe voltou à escola para pedir auxilio a professora; agora para poder entender como ensinar seu filho:

> Uma vez eu fui pra escola aprender conta. Eu não assisti aula. Eu fui, a chamei, falei pra ela que estava passando umas contas de dividir na chave, que eu sabia fazer, mas não era igual ao que ela estava ensinando. Não era aquele jeito de montar. Ai, ela pegou, me ensinou, ai eu ensinava ele.

Quanto aos trabalhos escolares, a mãe relata que só houve trabalhos individuais. Nesses, uma vizinha ajudava “porque aqui em casa ninguém tinha paciência com ele”. Quanto à freqüência a escola, afirma que ele nunca faltava. Contudo, há uma contradição em seu discurso: “Quase nada, só faltava, por uma exceção: ‘Ai mãe, hoje eu não quero ir pra escola’. Eu falava: ‘mas por quê?’. Ele nunca faltava”.

A mãe afirma que nunca foi convocada para comparecer à escola por causa de faltas do filho, apenas pelas brigas dele com outras crianças, no entanto, na verificação da freqüência da criança à escola em documentos consolidados na unidade de ensino, observamos que seu filho possui um número de faltas superior, na comparação com os demais alunos da mesma turma.

Quanto às desavenças físicas do filho com os colegas de escola, relata um caso em especial:

> Um dia eu comprei um guarda-chuva novinho, ele voltou só com... Nem o cabo de pegar embaixo, só aquele toquinho que tem em cima. Porque o menino quebrou tudo na cabeça dele. E ele enfiou o lápis no menino, e a ponta ficou dentro. E a professora disse que os viu brigando, discutindo e... Mas não sabia que isso ia acontecer. Eles brigando e discutindo Eu falei: 'A culpada foi você!Você deixou chegar às vias de fato!'.

Nota-se, novamente nesse episódio uma inversão dos mecanismos de cobrança, em relação aos papéis educativos. A mãe torna-se a cobradora da supervisão do comportamento da criança na escola. Além de cobrar a escola, também cobrou a mãe do menino com qual seu filho se desentendeu:

> Chamaram a mim e à mãe do menino. Eu fui lá já!... Eu falei pra mãe do menino: 'Eu quero outro guarda-chuva, viu? Eu comprei esse guarda-chuva hoje'. Ela disse ' vou pagar'. Nunca me pagou.

Perguntei-lhe sobre como tiraram a ponta do lápis da pele da outra criança, responde-me com certa despreocupação pelo resultado: "Puxaram...".

Além desse episódio, relatou-me de outra interferência sua na dinâmica escolar, relativa ao comportamento disciplinar, como também às falhas na demonstração de afetividade para com seu filho, em domínio escolar:

> Uma vez a servente pegou ele pelo braço. Arrastou ele do portão até lá dentro. Servente não, a mulher que ajuda lá. Ai eu fui falar com ela: 'Você nunca mais faz isso com ele! Nunca mais! Porque jamais eu faria isso com sua filha!'.
> (...)
> Arrastou, porque ela falou pra ele entrar pra classe: 'Entra, vai pra classe!'. Ai, ele falou: 'Espera aí que eu já vou'. Estava esperando um moleque trazer umas bolinhas, porque ele já tinha levado uma bronca

> por causa das bolinhas. Aí, ela achou que ele não foi na hora que ela mandou, pegou ele pelo braço e saiu arrastando.

Mas essa mãe também se emociona com a dinâmica escolar, sobretudo em festas em que seu filho pode demonstrar-lhe seu afeto pessoal:

> Ah, teve uma em que ele dançou. Festa Junina. Só que ele não dançou quadrilha; dançou uma outra dança que inventaram. Eu que fui ver, só fui eu. Eu até choro. Fico emocionada. Ele cantou assim pra mim no dia das mães... Ele saiu de casa todo chateado:'A, mãe to tão chateado hoje, mãe, porque eu num tenho nada pra dá pra senhora, no dia das mães'. Eu disse: 'Não tem problema, eu vou lá na escola, ver o que você vai fazer pra mim'. Cheguei... Aí ele cantando assim pra mim: '*Quero dizer que eu te amo, Quero ficar com você'.* Ai, eu fiquei assim emocionada, comecei a chorar na escola.

Observa-se que apesar de freqüentemente infringir a disciplina escolar, essa criança participa das festividades e encontra nessas ocasiões um recurso para debandar do contexto disciplinar da sala de aula: "Tudo o que tinha pra participar, ele queria. Só que ai ele não fazia lição. Tirava da classe pra ensaiar. É, ele gostava".

Quanto aos passeios escolares, segundo a mãe, essa criança não pôde participar por falta de dinheiro para o transporte. Não mostrou conhecer os passeios gratuitos promovidos pela prefeitura municipal.

Todos os seus três filhos passaram por processos de ruptura da escolarização. Há um histórico de repetências múltiplas, de exclusão e de defasagem na aprendizagem relativa a idade/série. Apenas o filho mais velho conseguiu concluir o ensino Médio, porém em curso do EJA. Quanto ao filho do meio, neste ano, matriculou-se na 8ª série do EF, no curso noturno de EJA, depois de reprovar no curso regular.

Apesar do baixo desempenho escolar de seus filhos, considera que eles têm suas qualidades, sobretudo no que diz respeito à manutenção das necessidades econômicas básicas da família, já que ela e seu marido estão desempregados.

Sobre esse assunto, o filho mais velho, segundo suas palavras: “Trabalha. Graças a Deus faz oito meses. Porque é ele que está ajudando”.

Em família, a inserção no mercado de trabalho, por via formal ou informal é valorizado. Tal fato talvez justifique a compreensão da mãe de que as rupturas no processo de aprendizagem escolar ocorreram em virtude da situação de desemprego do marido, como já relatamos anteriormente. O filho do meio, o que foi para o EJA, abriu um comércio informal na garagem da casa:

> Ele que abriu esse negócio aqui na frente; pra me ajudar. Então, todo dia ele ganha (...). Eu não me preocupo com a mistura, com arroz, com feijão, com pão, com leite. Graças a Deus eles são bons, sabe?

Como procuramos provar em toda a exposição de relatos e análise dos discursos dos entrevistados, consideramos ter ficado evidente o reconhecimento pelas famílias da hierarquia da cultura escolar. Essa hierarquia, e a possível submissão ou revelia a ela, estão intrinsecamente relacionada ao desejo de modificação da condição socioeconômica e cultural dos filhos, como se observa em todos os discursos dos entrevistados:

> Olha, eu acho que é importante porque uma pessoa que não tem uma formação, que não tem uma cultura é cego. Eu me acho cega, sabe? Eu acho que tem coisa assim, que a minha mente não assimila. Se você começa a conversa sobre vários assuntos, assim... Eu não sei.(...) Eu acho que pode trazer assim, uma boa formação. A pessoa que tem uma educação escolar, ela sabe falar bem. Ela é atualizada, ela sabe do que está acontecendo. E, também assim... Apesar de que o Brasil não ter isso daí, emprego. Em nível de emprego, também, além de estar difícil, se não tiver um estudo, não consegue. (E 7)

Acreditam que somente por meio da escolarização os filhos podem garantir o sucesso na realidade em que a cultura letrada predomina:

> Ela vai ser uma menina culta, inteligente. Vai saber se comunicar com as pessoas. Vai ser uma menina inteligente. Tendo estudo, tendo conhecimento, vai ter outra visão da vida. O estudo traz outra visão da vida. (E 2).
> Para ser alguém na vida, porque a criança sem estudo, sem saber ler não é nada.(E 3).

Até algumas crianças ainda em inicio do processo de escolarização já reconhecem o valor da escola: “Eu preciso saber escrever para não ficar burra. Eu já estou na escola”. (EF 3)[67]

A família acredita que a escola é capaz de articular esse processo de socialização do sujeito, com vistas ao futuro:

> Eu não sei...Sei lá! Essa pergunta você me pegou... Ah, Ana, eu não sei te falar. Eu não estudei. Eu acho que... É tudo. Hoje em dia o estudo é tudo. Acho que a mãe tem que ter o melhor e a escola está ali... Ah, essa pergunta é difícil. Acho que educação, respeito, tudo.
> Pra poder ter um futuro melhor, pra estudar, fazer faculdade. Tem que ter educação em casa, e tem que ter na escola também, né? (EP 3)

E também pode, como proferido nos diversos discursos dos entrevistados, garantir-lhes a sobrevivência por meio do trabalho em melhores condições que as suas mesmas:

> A educação é um serviço melhor. Eu perdi um bom serviço numa empresa grande em São Paulo. Eu passei em tudo, mas tinha que ter o segundo grau completo. Isso foi em 2002. (E 4).
> Tem que estudar, se formar. Hoje se não tem estudo, não consegue um emprego bom, né? Assim mesmo tem pessoas que tem emprego bom ainda não conseguem é a maior dificuldade, né? (E 6)
> Ligada ao trabalho, se ele conseguir um bom emprego, quando estiver rapaz... Ter uma profissão boa. (E 6)
> É importante para o futuro dele: ter uma boa profissão, ser alguém na vida. (E 9)
> Se uma pessoa não sabe ler e escrever vai trabalhar onde? Tem sim; tem de ler e escrever. Imagina? Já pensou chegar em um lugar e ter de colocar o dedo para assinar? (risos) É complicado, né? Não, tem de saber ler e escrever. Se Deus quiser, minhas filhas vão fazer faculdade.(E 10).
> Para ser uma pessoa independente, arranjar um bom emprego, fazer uma faculdade. Ela fala que quer ser bióloga, bióloga marinha. Se tiver condições eu quero ter o prazer de realizar. (E 5)

A educação para um comportamento social adequado também é uma prática atribuída à escola. Em algumas referências, relaciona-se ao exercício de cidadania, aos valores simbólicos de desempenho autônomo social num mundo letrado:

> É muito importante para ser alguém na vida não é minha filha, sabendo já está difícil imagine se não souber tem que saber mesmo.

---

67 Intervenção da filha da entrevistada (E 3). Essa criança tem três anos de idade.

> Já trouxe de bom, porque a pessoa que não estuda que não vai para a escola o que pode ser? (E 1)
> Ah, a educação dele. (E 9)
> Cidadania. Não pode ir a lugar nenhum, até pegar um ônibus, se comunicar bem. (EI 9). .
> As regras básicas da vida né, professora? Acho que o que eu quero pra ele é o que eu não tive, né? Que eu não tive a oportunidade de estudar, não é porque... Mais por opção minha mesmo, porque eu nunca gostei de estudar. Daí esse meu filho mais velho, está indo pelo mesmo caminho. Está indo aí na escola, mas está na briga, sabe? (EP 2)

Mas acreditam que tem seu papel a cumprir, principalmente no que diz respeito aos modos de conduta social; uso da linguagem. Dividem esse papel com a escola:

> Ser educado é saber conviver com os outros, ter palavras, saber chegar: não falar palavrão, não falar malandragens, saber falar, saber o que quer fazer, aprender a fazer. A educação vai esclarecendo. (E 5)
> O mesmo comportamento que tem em casa, né? Que a gente ensina em casa. Educação, respeito. Ir à casa dos outros, ir lá pegar isso, pegar aquilo, pra ficar olhando... De repente eu acho que tem doido que aprende. Tipo assim, lógico que tem coisas que eles aprendem mais na escola, mas é coisa que tem que aprender mesmo, né? É porque em casa não tem... Os pais que não...Acho que não têm paciência pra muita coisa. (EP 2).

Nesse sentido, o exercício da autoridade em sala de aula, as demonstrações de afeto pelos alunos e a freqüência regular são as práticas mais esperadas do bom professor:

> Tem que ser educado, dar atenção pro aluno. Tem que pegar no pé. É o certo, né? Tem que pegar no pé, Se quer que a gente aprenda. A gente tem que aprender, né? Ele está lá pra ensinar a gente. (EP 3)
> Parecia da família mesmo. Nossa! Ela era demais, um amor ela (E 1)

Para as mães, essa afetividade pode ser exercitada na sala de aula por demonstrações de confiança na potencialidade e responsabilidade do aluno:

> Ele gosta de se sentir importante, ele gosta que dêem atenção pra ele. Uma professora deu atenção. Mandava ele olhar a classe. Mandava ele fazer alguma coisa, nossa aquilo pra ele era... E também, entendeu? Se você deixar de canto, ele também fica. Ele é assim. (E 7)

O professor ineficiente, para os pais, é aquele que não incentiva a criança a ter uma boa conduta em sala de aula, seja por meio de demonstrações de afetividade, seja pela cobrança das atividades escolares:

> Entendeu? Porque tem professor que não dá pra dar muita atenção. Então eu acho que o bom professor seria um que fosse bem ‘pentelho’, né? Pra estar ali... Ah, estar ali na hora de estiver precisando. Quando a criança fizer alguma coisa errada, ele não ligar? “Tipo”, tem professor que não está nem aí: ‘Ah não quero saber’. Então eu acho que precisa disso pra poder a criança ir pra frente. Que nem, às vezes, tem criança é...Eles chegam em casa com uma conta e não sabem fazer, mas o porquê deles não saberem fazer aquela conta? Falta de explicação né? Explica mal. Quando é uma criança bagunceira a gente até sabe... É por que a criança estava “ausente” na aula. O professor estava explicando e ele estava brincando. Então eu acho que tem que ter um pouco mais de atenção, assim pra dar aulas. (EEP 2)

Nesse contexto, os pais também fazem uma análise crítica das possíveis falhas na qualidade de ensino da escola pública, aferida nos exames externos, como é do conhecimento de todos, sobretudo pela divulgação na mídia televisiva e nos comentários “a boca miúda”:

> O que eu acho, agora eu vou falar para você. Eu acho que o Estado não dá muita atenção... Por isso que às vezes eu ponho no particular... Assim o aluno... Como no começo, ela estranhou e dizia: ‘mãe, quando a gente não entende, a gente levanta a mão, mas lá é muito rápido!’. Não sei se é porque tem mais aluno... (E 10).
> Agora tem gente que vem falar que está no Colegial, analfabeto. (E 7).
> Para mim essa escola é muito devagar, Ana. Não sei se você já deu aula ai, mas ela não tem livro, não tem atividade, não faz nada. (E 3).
> Precisa melhorar o estudo mesmo, tem que ser mais reforçado. (E 5).

A entrevistada (E 10), em particular, manteve sua filha natural na escola particular desde o inicio da escolarização básica. Ao adotar outra filha, tentou continuar com essa prática, mas as dificuldades econômicas a fizeram transferi-las para as escolas públicas do conjunto. Portanto, faz uma comparação entre as redes de ensino, ainda que precoce, já que as filhas estão a pouco tempo na escola pública:

> Lá no particular, os professores dão mais atenção. É...Isso que não sei. Ela sentiu uma diferença. Eu acho que ela tem de estudar,

> aprender bem. Como ela vai fazer o vestibular em uma faculdade grátis se não tem preparo nenhum?
> Na escola particular, as lições eram todas mais avançadas. Tinha coisa em que até a gente se perdia. E eram bem mais coisas, tudo ela já tinha aprendido. Elas, às vezes, estavam fazendo o que já tinha feito no particular. (...) Foi em maio, quando ela entrou, ela já sabia tudo que a escola estava ensinando: 'Você não tem que estudar para a prova?' 'Ah, já sei tudo'. Ai, estudar para quê?No outro dia, ela chegava com nota oito, nove. Já tinha aprendido, né? Eu falava 'se vier com nota ruim, já sabe?'. Mas não vinha. (E 10)

Em sua análise comparativa, parece acreditar que a troca de rede de ensino tornará mais difícil o acesso das filhas à universidade pública: "Eu queria que entrassem na pública, mas se não der, vai fazer paga mesmo". (E 10).

Também acredita que o ensino, em sua forma tradicionalista, conteudista, era melhor, comparando-se aos métodos atuais:

> Eu acho que o estudo deveria ser mais, sei lá. Eu sei que o aprendizado é diferente, mas eu achava que antigamente era bem mais puxado, mais avançado. Agora eu acho que é meio... Antes não. Quando você estudava, o pessoal fazia trabalho, pesquisa. Mas, eu às vezes falo pra elas 'Será que se vocês ficarem no Estado, vocês vão conseguir depois tentar fazer uma faculdade melhor, de graça?' Mas elas querem ficar no Estado. (E 10).

Outra mãe entrevistada, (E 3), contou com a ajuda de parentes na manutenção do primeiro filho em escola particular. A sua segunda filha, já em relação marital não contou com a mesma disposição inicial dos parentes, freqüentando a escola pública desde o inicio de sua escolarização. Embora a criança ainda se encontre num percurso inicial de escolarização, a mãe atribui as rupturas em seu processo de aprendizagem às falhas nas práticas docentes em escolas públicas:

> Que nem, o meu filho estudou em escola particular quando era menor, em São Paulo. Ele estudou na melhor escolinha que tem lá em São Paulo... Paga, caro. Eu nunca imaginei que um filho meu ia estudar numa escola daquela. Não é que a gente não imaginou, a gente quer, mas as condições da gente não dão. A minha irmã o pôs numa escolinha, escolinha paga. Sabe, a escolinha era muito ótima. A minha filha foi para a creche, foi para o pré. Hoje está no 3º ano, nunca repetiu, mas ela tem essa dificuldade, que hoje eu não sei. (E 3).

Essa entrevistada, (E 3), acredita que os professores são os maiores responsáveis pelo fracasso ou sucesso do desempenho escolar, como no caso de sua filha mais nova:

> Meu marido xingou, falou que a escola não passa nada. Ai eu falei: ‘não é assim! O professor está lá para ensinar. Não é isso de ir muito pela cabeça da criança não. Porque a criança tem dificuldade, a gente sabe, não é fácil. Ai meu marido xingou: ‘ Não, mas ele não fez nada certo, como ele fez essas contas lá, acertou e a professora liberou?’.
> (...)

Observa-se então um outro modo de conflito entre os modos de educar. Agora, sobrepondo os valores ensinados em família aos modos como os conhecimentos são ministrados na escola:

> Ana, mas é isso ai. Hoje o ensinamento tem que ser de verdade. A criança tem que aprender e acabou. Porque é assim: a minha filha de oito anos, aquela menina é problema. Não que ela me dê problema, mas ela não sabe ler, Ana, tem oito anos. Depende da professora, vai. Eu sou a mãe, você é a professora: Como que uma criança de oito anos vai para o 3º ano sem saber ler, Ana? Isso é sério. (E 3).

Entretanto, seu discurso contém uma ambivalência que mistura confiança e desconfiança da capacidade do professor de transmitir os saberes necessários à educação formal dos filhos e no cumprimento das finalidades desse tipo de educação:

> Ela sabe escrever, ela escreve bonitinho. Eu vou te mostrar depois o caderno deles. Assim, não vou falar que é a escola, a escola não tem culpa, a professora está ali para ensinar, logicamente. Que nem, a professora fala que ela tem falta de interesse, isso eu já percebi. Mas eu penso assim, a escola tinha que... Sei lá... Ou assim: vamos trabalhar esses alunos que são mais...Tentar fazer alguma coisa diferente, para ver se incentiva mais. Você está me entendendo, Ana? . Não que a escola tem obrigação, mas é uma escola! (E 3).

A confiança alicerça-se no reconhecimento de que a escola, como uma instituição educativa científica, tem um maior potencial gerenciador desse tipo de aprendizagem, já que reconhece o seu próprio déficit educacional:

> Então, é isso que eu estou te falando, Ana. Por que é assim, eu não estudei. Eu sei como que é. Eu sei ler, muito bem. Mas é assim tem

> coisas que eu não sei. E para mim é triste... Eu choro. Porque eu tive oportunidade e eu não estudei. E hoje para mim, eu quero que os meus filhos sejam alguém na vida... Entendeu? O que eu puder fazer, eu vou fazer, entendeu? (E 3)

Outros pais parecem concordar no que diz respeito à confiança no processo educativo escolar:

> Eu acho que na escola não ensina nada de ruim. (EP 2).
> Então tem coisas que eles compreendem mais. Ah não, eu acho que o que ele aprendesse na escola, em casa o pai também tem que ajudar...Às vezes tem muita criança que chega da escola, o professor falou que tem que fazer isso, isso e isso. Aí chegam os pais em casa: 'Não vai fazer é isso, ponto'.(EEP 2).

Quanto ao inicio da escolarização, o ciclo I do EF, os responsáveis acreditam que é uma base muito importante e as falhas nessa etapa podem trazer rupturas de difícil superação:

> Tem que prestar atenção, daí a mente vai abrindo. Vai aprendendo as formulas. (E 5).
> Tem deles que conseguem, né? Outros não. Então tem que ser muito...Estudar bem senão atrapalha, né? Senão já vai ter dificuldade... (E 6)

Num consenso entre os entrevistados, acredita-se que a educação inicial, relativa ao ciclo I do EF, é uma base que determina as rupturas e a continuidade do processo de escolarização:

> Se a base é fraca desanda tudo. A estruturação. É como um prédio, se a base não for boa, o prédio cai. (EI 9).
> Se ela tiver uma boa base ela vai continuar, se elas também forem tudo largadas, elas também vão se prejudicar. Ai, não vão querer nada. Vão perder todo o interesse. Por isso que eu falo... Às vezes; 'você está falando não. Mas eles são... Às vezes, ela tem vontade de fazer trabalho, fazer legal. Agora, às vezes, os outros colegas nem ligam. Isso desmotiva, entendeu? Ai os outros tiram nota. Tiram nota vermelha, eu acho estranho isso ai. Eu acho que senão sabe nada, não sabe ler, não sabe escrever. Ela vai fazer o que em outra série? (E 10).

Em nome de evitar a possível defasagem na aprendizagem, alguns pais se mostraram tradicionalistas, conservadores, preferindo a reprovação. Observa-se, então, mais uma vez a crítica ao sistema de progressão continuada sem qualidade no processo:

> Tem que reprovar, porque ela ainda não sabe. Se eu fosse chamada por isso, eu pagava alguém para ensinar. Uma professora particular, dar um reforço, acompanhá-la para poder passar. Se não melhorasse eu acho que a escola tem de reprovar. Bom, passar, como os colegas mesmo falam que aqui, todos passam. Você acha que elas têm entusiasmo para estudar? Eu acho que corta o entusiasmo. Teve uma colega dela que veio aqui em casa e falou: 'Ah, eu só tiro nota vermelha, mas no final do ano eu passo. Aqui, da minha filha mesmo, quase ninguém tirava azul, tudo vermelha. Falam 'Ah, tirei vermelha, mas não vou estudar. Depois eu passo'. Que estimulo você acha que ela vai ter? Ela não vai ter vontade de estudar. Você acha que ela vai ter vontade de pegar um caderno? (E 10)

Embora as críticas ao ensino público e acreditarem na necessidade de uma melhoria da qualidade de ensino, nem que seja por via do reforço extra-escolar, alguns pais se sentem de mãos "atadas", por falta de capital cultural e de dinheiro para pagar quem possa transmiti-lo aos filhos:

> Às vezes assim, eu me sinto tão cansada, acho que eu não posso fazer nada. Porque eu também não sei. Sabe? Eu acho que eu não posso fazer nada. Mas o que eu posso assim, eu ajudo. Eu acho que depende dele. (E 7).

Mas, procuram fazer sua parte, ao menos garantindo a presença de seus filhos na dinâmica educativa escolar:

> Eu acho assim, que ele ainda vai despertar. Sabe? Eu penso assim ainda. Sabe que ele vai, uma hora... Eu acho assim, que ele não tem má vontade. Porque ele vai todo dia pra escola; 'Filho, vai tomar banho, está na hora de ir pra escola. Ele vai. (E 7)

No entanto, dentre os conteúdos escolares, a possível abordagem de temas ligados à sexualidade, como o conhecimento do aparelho reprodutor feminino e masculino[68], há mães que, sob forte influência religiosa em seus conceitos, e preferem que seus filhos não participem de tal prática educativa escolar:

> Não, eu não ia falar para não dar. Eu só ia pedir para minha filha não ficar na aula, porque ela tinha que ir embora. Eu converso com minhas filhas sobre casamento e tudo, mas eu acho que é expor muito perante todo mundo. Mas não expor, pra todo mundo ficar ouvindo ali, menino e menina. Se for só o grupo de mulher, ok. Um grupo só de homem...Mas a turma junta, não. Mas tudo junto, os dois juntos, meninos e meninas eu acho muito. Vai ser cômico. Eles vão ficar com

---

[68] Esse conteúdo fez parte da disciplina de ciências, o programa da escola municipal, como a diretora da escola detalhará na próxima parte do capítulo.

> vergonha. Fica a pessoa, mostra lá, a vagina da mulher, o pênis do homem. Os homens ficam olhando para as meninas, não é legal. Vai ter uma aula de sexo, que bom, mas tem que mostrar o pênis do homem para o homem e a vagina da mulher para a mulher. Mas só eles ali, não tem menina junto. (E 8).

Em vista de todos os fatores descritos, no que se refere ao processo educativo em escolas públicas, podemos concluir que embora questionem a qualidade e os conteúdos de ensino nas escolas públicas os responsáveis e co-responsáveis pela formação das crianças acreditam na validade social da continuidade do processo escolarização, ao menos até a conclusão da educação básica. Por isso, procuram incentivar, de acordo com suas lógicas, o bom desempenho de suas crianças nesse processo educativo:

> Eu quero que ele vá bem na escola. Quero que ele continue bem na escola. Tem que estudar bem, prestar atenção na hora em que a professora esta explicando. Quero que ele continue melhor ainda. (E 6)
> Fazendo o que ela gosta. Como ela está correspondendo, eu faço um pouco da vontade dela; passear, comprar alguma coisa que quer. (E 5)
> Aqui todo mundo a incentiva. (E 1)

Quando se sentem desapropriados desse papel, sobretudo pelo questionamento dos filhos em relação ao modo como se deu o próprio processo de escolarização dos pais, como no caso da entrevistada (E 3), em que o filho questiona o seu saber escolar, apesar dela ter interrompido os estudos, em série superior ao nível em que ele se encontra, delegam essa função aos parentes que tiveram uma escolaridade mais contínua:

> A minha irmã pega muito no pé dele. Sabe, a minha irmã estudou, fez faculdade, teve que parar porque o dinheiro não deu para terminar... (...)Que nem, a professora falava assim para mim ‘incentiva ela’. Que nem, olha Ana, eu não vou falar para você que eu fico bem. Eu não fico; eu tenho muitas dificuldades. O meu filho está notando isso, como eu te falei.(E 7).

No entanto, também procuram cooperar com o incentivo ao estudo, nem que seja na compra de determinados recursos de material escolar de acordo com o gosto dos filhos: [69]

> Mas procuro ajudar em algumas coisas, fazer o melhor. Que nem esse ano tem que comprar o material. A minha filha chegando, né? Vê um caderno bonitinho, ela quer. Você sabe como que é isso, não sabe, Ana? A gente mais! Então eu falo, todo ano é assim, Ana. Eu falo, mas não consigo chegar ao final. Eu falo assim: 'Eu faço o que você quer, se puder'. Chega lá eu compro o caderno bonitinho, compro o estojo, tudo do melhor. Mas o filho não... Sabe, você quer socar. Por que ela, por mais que eu seja assim, meio desligada, mas eu sempre tento ensinar ela. Eu pego um livro, eu falo assim: 'Filha lê para a mãe, que letra é essa?' Ela tem muita dificuldade, Ana, eu não me conformo. A professora fala muito, a do ano passado vivia me chamando, dizia que ela tinha muita dor de cabeça. O que eu fiz: digo: 'Não, se o problema é dor de cabeça, tudo bem'. Levei, chegou a usar óculos, ta? Estava com problema nas vistas, pouco, mas usou os óculos. Parou de usar óculos, o médico dispensou. Continuou com essa dor de cabeça. Ai quer dizer, não sei se a dor de cabeça ela inventa, para não ter que... Para descansar a mãozinha, ou se é verdade. Então a gente fica, né? Muita coisa a gente passa, mas nem... Tem que ir ao médico, para ver essa dor de cabeça, se não é outra coisa. Mas olha, Ana, eu já fiz de tudo. Eu não entendo. (E 3)

III. 3 As intervenções da escola na dinâmica familiar.

De acordo com os estudos de Thin e Millet (2001) e Thin (2006), a escola, de um modo geral, é constituída por:

> (...) uma forma de relações sociais e de socialização que, sem ser completamente homogênea, partilha de um certo número de traços articulados entre si e que caracterizam a maneira de socializar que se impôs como predominante em várias sociedades modernas. (Thin, 2006, p. 216)

Na entrevista com a diretora (D E)[70] e a vice-diretora (VD E)[71] da escola municipal explicitamos mais uma vez os motivos da pesquisa e explicamos nossa

---

[69] As escolas públicas do conjunto, como é de nossa comprovação, garantem aos alunos o material básico necessário em sala de aula. Portanto, a compra de outros recursos materiais faz parte dos pais de incentivar o gosto pelos estudos, tornando-o atrativo pela aquisição recursos materiais diferenciados, conforme os pedidos de seus filhos.

[70] É diretora dessa unidade escolar desde 2001.

dificuldade de manter os critérios iniciais de seleção por diferenças no desempenho dos alunos: nessa classe os alunos, de acordo com seus boletins escolares e com as informações de documentos escolares, apresentam um desempenho de bom para ótimo, com notas entre oito e dez. Entretanto, observamos o caso do filho da entrevistada (E 7), que apresentou um desempenho sofrível durante o ano letivo, com melhoras nos dois últimos bimestres, conseguindo atingir a nota mínima necessária para a sua promoção para o ciclo II do EF.

Assim que citei o nome da criança, ela e sua vice-diretora já sabiam de quem se tratava e consideraram:

> Uma classe boa Trabalha direitinho, não teve problema. (VD E).
> E esse próprio aluno. Ele já tinha sido reprovado anteriormente. Então, digamos assim, apesar da dificuldade foi dado uma...Ele já é um aluno repetente, né? Então foi dada uma oportunidade a ele. (D E).

Ainda de acordo com as informações consolidadas em documentos da escola, a freqüência de todos os outros vinte e sete alunos da turma selecionada foi regular, com poucas faltas. Apenas o filho da entrevistada (E 7) apresentou um índice maior de faltas.

> Por isso a nota dele mais baixa.(VD E).
> Senão ele... Talvez... (D E)
> É a relação que existe entre a falta e a nota da criança. (VD E)

Outro ponto de confronto entre o discurso da escola e da mãe refere-se ao diagnóstico, em anos de escolarização anterior a 2006, de dificuldades na aprendizagem desse aluno, por falhas no seu processo cognitivo. A direção confirma o diagnóstico: “É”. (D E).

---

[71] A vice-diretora , até 2006, foi coordenadora pedagógica da escola. No inicio de 2007, com saída da vice-diretora anterior assumiu o cargo vago. Interessante observar que a escola passou por um período de falta de professores, logo no inicio do ano letivo de 2007. A direção informa que este problema atingiu outras escolas da rede municipal de São Vicente, pois muitos professores que passaram em concurso no município vizinho, com melhores salários na Educação, optaram pela troca de rede de ensino.

Procuro descobrir então, se a fala da mãe sobre a falta de assessoria da escola, em relação aos recursos de transporte para a realização do tratamento pode ser confirmada:

> Imagina! Não, esse caso realmente não é verdade porque, se você a visitou aqui, ela não tem uma condição tão aquém que não possa e mesmo que não pudesse, a escola ajuda. Seja pelo vale lotação ou, quando acaba o vale lotação do mês, que é uma cota, também um dinheirinho até da cantina da escola. Alguma coisa, sempre reverte em prol dos alunos. Então nenhum aluno tem essa desculpa, né vice-diretora? (D E).

Confirma-se o conflito nas relações entre essa família e a escola, inclusive por parte da escola:

> Ah, foi... É mais raiva, né? E a gente conhece bem essa família. Inclusive você falou o primeiro nome do aluno e a gente já sabia de quem se tratava. A gente conhece bem e estando aqui, imagina que um pai e uma mãe, que não têm condição...Primeiro de assumir um compromisso pela freqüência do filho morando tão próximo à escola. (D E).

A possível freqüência irregular de algumas crianças, inclusive do filho da entrevistada (E 7), tendo em vista a grande maioria morar no entorno da escola, incomoda a direção da unidade. Atribui esse fator a uma falta de acompanhamento de determinados responsáveis ao processo de escolarização das crianças:

> Então às vezes quando vêm casos mais graves assim... Uma vez assim, o aluno mora aqui, atravessando a rua, a sua casa é em frente, então acontece isso ainda. E não é porque a gente... Independe de ser perto ou ser mais distante a gente coloca...Nós vamos atrás, mas é a questão da família. É complicado realmente... É o interesse, é o compromisso. (D E)
> É a falta de compromisso com a escola. Quando a gente conta às faltas e diz que a criança faltou, oitenta faltas no ano, eles falam: ‘ É impossível, meu filho, ele não faltou tanto assim’. (VD E).
> É porque muitas vezes não estão nem cientes. Só vão ficar através da própria escola, através das convocações. Na reunião que tomam aquele susto, porque realmente eles não verificam ou, às vezes, porque o pai e a mãe trabalham, não sei, algum motivo. Mas eles não sabem nem se os filhos estão vindo pra escola. (D E).

Sobre o caso especifico do filho da entrevistada (E 7), retornamos ao fato da mãe afirmar que nunca houvera sido convocada à escola para tratar especificamente

sobre as faltas da criança, inclusive que ele nunca faltara às aulas. De acordo com as informações em documentos da escola, o seu filho teve vinte e cinco faltas no ao letivo de 2006. Seu percentual de faltas é muito superior aos dos outros vinte e sete alunos da mesma turma. Sobre esse assunto, na escola o discurso traz outra perspectiva:

> Ela foi chamada várias vezes. Lógico, né? É o que eu falei, o aluno já é um caso de repetente, um caso de várias vezes, várias vezes nesses anos todos. (D E)
> A média de vinte e cinco faltas no ano, realmente não é tão grave a ponto de um conselho tutelar, de um... (VD E).
> Até porque ele passa direto, até com esse número de faltas. Mas perto dos outros, realmente ele chama atenção nas faltas e pelo próprio desempenho, podia ter sido realmente bem melhor. (D E)

Na média do desempenho dos demais alunos dessa turma, aferidos em documentos, curiosamente, na grande maioria, os menores são relativos à Educação Física e, ou, Arte. Esse fato parece ser compreendido com vistas às práticas de ensino desenvolvidas:

> Mas depende muito... Assim, via de regra, Arte e Educação Física elas não dão, também, nota aquém, até porque não são professoras habilitadas para isso. Elas são polivalentes, justamente, é uma recreação. Depende até... Lógico que a gente procura entrar nesse mérito, mas depende da metodologia de cada professor: tem professor até que dá uma nota mediana, porque dá uma atividade X. Agora têm professores... Que realmente o aluno até tem nota cinco e, depois em Educação Física e Artes, nove e dez. Porque acha que não vai...Então acontece também. (D E).

Em relação ao desempenho geral dessa turma, compara-a as outras do mesmo ano de escolarização.

> Mas não era a melhor classe. Na verdade, realmente para uma classe de 5º ano, era de média pra alta. Mas de manhã tinha classes melhores. Agora entre as três, havia aquelas que eram excelentes. Na verdade era classe mediana pra alta, mas a maioria era mediana. Não eram alunos tão fracos, mas também não tinha alunos excelentes, coisas que já em outras duas classes nós tínhamos. (D E).

Chamo a atenção para o desempenho da filha da entrevistada (EP 1) e (E 2)[72]. Estudou do primeiro ao quinto ano na escola e, de acordo com seus documentos escolares, boletim e histórico escolar, sua nota mais comum durante esse ciclo não variava de dez. Apenas em Educação Física e Arte, no último ano do ciclo I, obteve a nota de oito e meio. Além desse caso, procuro saber se a escola tem conhecimento do problema de desenvolvimento ósseo do filho da entrevistada (E 6), cuja melhora foi relacionada pelos responsáveis à prática de esporte, conforme aconselhamento médico. Esse aluno também apresentou um desempenho escolar mais baixo em Educação Física. O diálogo segue em direção à promoção de eventos esportivos pela escola:

> Olha, na medida do possível. Tem determinadas épocas que nós colocamos até no calendário, gincanas esportivas... Então a gente procura conciliar com o calendário. Então, por exemplo, geralmente duas no primeiro semestre, outras duas no outro. Mas, não tem assim... Até porque, como eu falo, a gente não pode nem cobrar porque os professores não são habilitados, licenciados. Uma vez, nós tivemos aqui duas estagiárias, não é, vice-diretora? (D E). .
> Faziam mais uma recreação dirigida do que Educação Física mesmo.(VD E).
> (...)
> Material esportivo tem: bambolê, amarelinha, para a recreação dirigida das crianças. A recreação acontece uma vez por semana, elas têm o horário, o período direitinho. Eles jogam vôlei, futebol, tem também. Todo e qualquer esporte. (D E).
> Depende do que a professora preparou para aquela semana. Tem até dança. (VD E).
> Agora, a professora habilitada realmente...(D E).

Portanto, embora o esporte seja uma das atividades preferidas das crianças em sua vivencia sócio-familiar, a direção da escola afirma não poder contemplá-la por falta de pessoal habilitado para um processo mais efetivo, ou por considerar que esse tipo de solicitação tem suas restrições, dentre as prioridades do ensino escolar na rede municipal de São Vicente, conforme as indicações da Secretaria de

---

[72] Essa família forneceu dados na nossa primeira entrevistada piloto (EP 1) e também foi uma das famílias entrevistadas, (E 2), com filho na turma selecionada.

Educação deste município. Entretanto, a rede municipal também conta com estagiários de educação física, e os disponibiliza às escolas:

> Até porque a gente não pode nem cobrar do aluno, mas quando a gente tem a oportunidade de ter estagiário...Ai sim, tem. Toda semana tinha uma coisa. Mas fora disso não tem como... A gente coloca como eventos, em vez de atingir as atividades diárias, como você perguntou, não. Não são. Mas são atividades recreativas, até para estimular o esporte. (D E).

De acordo com seu discurso, podemos observar que mostrasse favorável a inclusão de professores habilitados em Educação Física desde o ciclo I: “Mas o ideal seria ter até a 4ª série, que é o 5º ano de escolaridade, uma professora de Educação Física”. (D E).

A escola tem ciência dos hábitos cotidianos que trazem à tona um desvio de conduta em sociedade, inclusive no que se reporta ao jogar lixo nas ruas. Objetiva planejar atividades escolares com a finalidade de educar para a consciência ambiental:

> Nós temos um trabalho com meio ambiente, com reciclagem de materiais e coleta de lixo limpo. Mas nós não tínhamos ainda as lixeiras. Foram adquiridas recentemente, para que eles possam aprender a separar o lixo. Porque tem lixo limpo, eles passam uma vez por semana. Eles passam sim. Os moradores é que não tem o costume de separar o lixo. Então aqui na escola vão aprender a separar, porque, quando a criança é educada, quem sabe, passa para o pai e para a mãe. Nossa esperança é essa. (D E).

Além desse fenômeno, aponta também a necessidade de supervisão e orientação para cuidados de higiene com o corpo, em alguns casos, desde as noções básicas:

> Bem, não é,vice? Eu acho que ainda está um pouco aquém né, mas tem pais que ainda são, ás vezes, atenciosos. (D E)
> Não dá pra fazer um paralelo oito ou oitenta. (VD E)
> Mas a maioria ainda tem noções básicas. (D E).
> É. A maioria ainda é básica (VD E).
> Agora a gente encontra ainda, infelizmente, mas isso eu acho que não é só aqui, não é? Os alunos, a gente observa unha, orelha, detalhes assim que chamam a atenção como alguns que inspiram cuidado, como aqueles que tem alergias de pele. E falando em comunidade, ainda tem uns casos que as mães são omissas, que a gente precisa

> estar relatando, pedindo, porque a gente não pode falar não venha à escola. Não é isso, mas, 'vá tratar porque esse tipo de micose pode passar'. E depois a gente está sempre falando. No geral é satisfatório, porque são poucos os casos, mas tem sim. Casos que faltam as noções básicas: o aluno vem despenteado... Uniforme eu nem digo, porque uniforme em alguns lugares até é luxo. A gente vê a roupa sujinha... É que não tem mesmo, a gente vê assim porque... Alguns alunos sem local para tomar banho, não é? É por isso que chamam atenção.

Segundo a diretora, a precariedade dos recursos do morar é o motivo principal das crianças da ausência de certos hábitos básicos de higiene:

> Têm alguns. Poucos alunos. Casos que chegaram até nosso conhecimento, sejam porque vivem, como num exemplo, a mãe mora no Dique, mora numa palafita, mora na frente, mora na sogra... Aquelas casinhas. . Então teve um caso, uma vez, nós fomos perguntar e a mãe falou assim: "olha, eles vem sujinhos mesmo, porque não tem local para tomar banho". Tomava banho no tanque. Mas no geral, noções básicas, sim. Mas, realmente aparecem uns casos... A gente precisa partir desde o inicio ali, não é? Mas é uma minoria, Graças a Deus. (D E).

Sobre o brincar na rua, a direção da escola acredita que essa prática sem um controle de tempo e atenção dos pais a uma possível influência perniciosa de certos vizinhos no comportamento social, sobretudo relacionando-a ao desenvolvimento da sexualidade precocemente. Entretanto, acredita que os pais poderiam ocupar as crianças com atividades de lazer e esporte, mesmo que em outros lugares do município:

> Família, ou as amizades. É a minha visão, vice, se você quiser colocar... Aqui no bairro... Ficarem muito soltos... Então...Você dá um passeiozinho assim, fica tudo na rua. Então, ou melhor, você chega de manhã, de carro, dá uma volta, os da manhã estão tudo assim, na rua. Sem muito que fazer... Não tem lazer, que a gente percebe, ou determinado assim... Que eles não vão para... Assim, mas vai falar, mas não tem condições financeiras...Mas a gente tem lugares, não é? Então, não tem um esporte, uma atividade ou um lazer assim, que direcione...Eles estão na rua. Então, na rua o pai e a mãe não estão cuidando. Ou estão dentro de casa, vendo televisão, a novelinha, alguns, não estou generalizando, ou estão trabalhando para colocar o pão do dia-a-dia, não é? Essa que é a verdade. E, eles ficam muito soltos. Então, assim... As amizades... Então, essa sexualidade está aflorada mais cedo mesmo. Agora, nós não temos problemas graves quanto a isso, ainda não. Na escola, como a gente fala, o caso é de roupa... Muito decotada... (D E)

Esse modo de vestir é mais recorrente no verão, reprovado inclusive pelos moradores que desejam a adequação de todos às regras impostas pelos mecanismos de coerção social, como expusemos no capitulo I. 2, em concordância com o padrão exigido pela escola:

> É mais no final de ano. Tem que dar uma chamada no fim do ano, porque as meninas vêm mesmo...Principalmente no fim do ano. E aquelas coisinhas de...O menino falou uma bobagem, depois elas vêm reclamar... Mas fica por aqui mesmo, conversa com eles...(VD E)

Outro assunto que abordamos junto aos familiares e apresentou controvérsias nas opiniões é relativo ao desenvolvimento da sexualidade e a possível inserção desse tema nas práticas escolares. A direção da escola parece atribuir a precoce manifestação da sexualidade e de desvios de conduta nesse campo , a homossexualidade ao apelo da mídia, com grande influência no meio popular:

> Também, em um número pequeno de alguma homossexualidade... Estão assumindo, a gente nem pode identificar isso. É tendência, tem sim. A sexualidade está aflorando mais cedo, porque: a mídia, a televisão e a própria família... Não é só falar assim. É muito fácil culpar só a família. Lógico que a família tem uma parcela. Porque veja bem, à televisão todo mundo tem acesso (...). (D E).

A imitação de grupos de dança e artistas da televisão constitui outro ponto de controvérsia entre as opiniões da família e da escola:

> Mas se a família, nessa hora, incentivar certos hábitos... Se a família falar: 'Isso é certo, isso é errado'. As meninas são verdadeiras cópias das artistas, meninas de nove, dez anos. Shortinhos... Se a gente for falar de shortinhos aqui, estamos perdidas, por que já é o habitual. Tudo pequenininho: o cabelo já tingido desde cedo. Cover de Kelly Kee, cover do Calipso, cover dos Rebeldes. Então é um ato assim... Que elas têm, e as mães promovem e, vamos dizer assim, se realizam através dos filhos nesse sentido. (D E)

Considera que o imediatismo contemporâneo o fator principal dessa "má-conduta" familiar, na aprovação desses hábitos cotidianos das crianças e adolescentes. Tal fato, segundo o parecer da direção, desmotiva as crianças para a dedicação aos estudos e as famílias não valorizam os benefícios que esta

dedicação, ao ser exercida cotidianamente pode trazer aos filhos no processo de formação de valores:

> Então é difícil. Por isso que a escola está numa época difícil, mas é assim: nós temos que chamar à atenção, porque hoje em dia nós estamos lutando contra a televisão, contra isso tudo, porque na verdade, a grande maioria quer ser é cantor famoso, artista ou então jogador de futebol. Então, o estudo... Como a minha vice até comentou, é a falta de compromisso com a escola que os pais têm. Quer dizer, às vezes deixou de comprar um livro, mas vai comprar um CD pirata para a filha treinar lá o Calipso, para se apresentar no Raul Gil, por exemplo. Você deve ter olhado aqui no bairro... É terrível...Aluno não queria vir pra escola porque queria treinar para o Raul Gil. Olha o que a mãe, já desde pequenininho, já coloca. Pai, mãe ou quem está cuidando, o responsável. Mais importante é você pensar que é o futuro. Então a gente luta contra isso, é um momento difícil. (D E).

De acordo com os depoimentos dos familiares, a dedicação à atividade acima descrita pela diretora é legitima e faz parte do padrão comum de valorização social e de lazer no conjunto. Portanto, conclui-se que as opiniões contrárias entre escola e família constituem também um elemento do conflito entre as lógicas socializadoras. A escola mostra-se desapropriada em sua autoridade educativa e considera que o momento atual é de massificação da cultura por meio da mídia, principalmente a televisiva.

Nas famílias, a priorização das atividades escolares em relação às brincadeiras podem significar uma expropriação dos costumes e dos hábitos de lazer. Isso nos remete à diferença entre as lógicas socializadoras. Na concepção da escola, os pais são considerados como muito permissivos nas regras , sobretudo na divisão de tempo para as atividades, por isso, muitos alunos apresentam desvios de comportamento.

Por outro lado, como vimos na parte anterior desse capítulo, relativa à imposição de regras comportamentais a qualquer custo, sob a imposição da lógica escolar, tentando contemplá-las os pais podem ser muito rígidos, recorrendo inclusive à

aplicação de castigos físicos, já que não interiorizam a lógica escolar e, por conseguinte, não conseguem externar a coerência dessa lógica por meio da palavra. Isso também significa um desequilíbrio que simbolicamente os desqualifica em sua capacidade educativa:

> (...) podem sentir-se duplamente desqualificados: primeiro, porque tem pouco domínio sobre o comportamento do filho; segundo, porque as modalidades de sua ação sobre esse comportamento seriam muito violentas ou prejudiciais a "autonomia" das crianças. (Thin, 2006, p. 218).

Ocorre, então, uma apropriação da escola, inclusive em parceria com outras instituições educativas do comportamento social, com vistas à superação do que se considera como fraqueza ou rigidez dos pais em relação aos hábitos e costumes dos filhos, inclusive no afloramento da sexualidade.

O trabalho da escola em relação à sexualidade diz respeito ao conhecimento cientifico sobre o corpo humano, conteúdo da disciplina de Ciências, ministrado por todas as professoras polivalentes[73] nas turmas do 5ª ano do ensino fundamental, em toda a rede municipal, conforme orientado pelo programa da Secretaria de Educação de São Vicente. Portanto, esse tema é abordado de acordo com o conteúdo homogeneamente determinado pelo padrão geral do ensino municipal.

Como já abordamos na parte anterior desse capítulo, há pais que embora reconheçam as intenções educativas dessa prática escolar, resistem, pois abordar assuntos como desenvolvimento da sexualidade lhes configura como uma oposição ao seu próprio modo de educar. Por isso, alguns pais rebelam-se, impedindo seus filhos de participarem de aulas com tais abordagens, mesmo que do ponto de vista apenas do conhecimento do corpo humano. Mas, é preciso salientar que a mãe entrevistada que confirmou o comportamento acima (E 8) reconhece a hierarquia do

---

[73] É considerada professora polivalente aquela que ministra iodas as disciplinas do currículo para a sua turma específica. Geralmente, são as professoras do Ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano.

domínio cultural dos profissionais de ensino e procura não ofendê-los; apenas procura fazer com que seus filhos não participem desse tipo de aulas. Não sabemos se as crianças a obedecem ou não, posto que na verificação do desempenho escolar aferido em boletins, a filha dessa entrevistada, da turma a qual esse conteúdo se relaciona, não apresenta baixo desempenho em Ciências. O que observamos no comportamento dessa mãe é um conflito entre seu próprio modo de educar com o da escola.

Quanto à inclusão de temas relativos ao uso de drogas, a escola faz parte do Programa Educacional de Resistência ao Uso de Drogas, PROERD, mantido e ministrado pela Policia Militar, em diversos Estados do país, em regime de parcerias com órgãos públicos. O programa capacita alunos, a partir do 5º ano EF, da rede pública de ensino, em sistema de rodízio entre as escolas:

> Então, eles escolhem determinadas...(...) Então, por exemplo, no ano que eles não estão...Por exemplo, 2005 teve; 2006 não teve, mas tem as cartilhas. Então as professoras dos quintos anos, dos próximos quintos anos... Vem uma quantidade boa. (...) Dá para todas as professoras trabalharem, pelo menos usarem as cartilhas. Quer dizer, eu pedi autorização para os próprios policiais que ministraram os cursos que elas não fariam, de um ano para o outro. Então, num ano tem o curso dado pelos policiais mesmo e no outro ano, dá para pelo menos trabalharem com a prevenção. (D E).

Ao final da participação no programa, numa cerimônia de formatura do PROERD, a criança recebe um diploma de conclusão do curso, certificando sua ação de revelia ao uso de drogas. Indaguei sobre a possível influência dos adultos no uso de drogas por crianças da escola:

> É difícil. Mas às vezes é de pequenininho que começa. Às vezes eles lutam... Contra os próprios pais mesmo. Mas pelo menos a gente conscientiza dos perigos. (D E).

Sobre o confronto entre os modos de educar e as lógicas educativas, a direção confirmou a pouca escolarização dos pais e, afirmou que desde que ingressou na escola, em 2001, o grande projeto piloto da unidade é denominado “Escola e pais

aprendendo juntos”. No entanto, considera que é primeiramente é necessário fazer melhorias no prédio escolar, para então, deixá-lo apto para ações envolvendo a comunidade.

No dois primeiros anos de sua gestão, a grande preocupação foi com a reestrutura física da unidade, também como um atrativo para a presença dos pais no ambiente. A questão que norteou essa preocupação foi: “Como trazer esses pais para uma escola que não tinha nada?”. (D E). Em 2003 e 2004:

> A gente conseguiu através de palestras... Ai, você coloca também, de eletrodomésticos, drogas... Quer dizer, cursos e palestras que chamem atenção. Às vezes chama o Conselho Tutelar, é valido e precisa...Mas poucos virão, essa que é a verdade, não é vice? Sempre precisa estar reestruturando para chamar os pais para a escola. (D E).

Acredita que a pouca escolarização dos pais e a falta de instrumentos culturais adequados muitas vezes os leva a não discernir o certo do errado, resultando em escolhas erradas, já que considera que não se justifica o alto índice, segundo seu parecer, de práticas ilícitas ou em vícios (drogas, alcoolismo) como fuga das tensões do cotidiano, sobretudo as econômicas:

> Agora fica tudo muito fácil, não é, Ana? (...) Várias pessoas ficam desempregadas e não entraram no alcoolismo, nem nada. Então também não é só isso. Aqui nós temos um bairro, com um número de pessoas que traficam mesmo. Mas que eles não podem usar disso... Para falar que... Porque problemas todos têm. Mas eles não podem culpar o desemprego. O problema é a facilidade que eles têm. Então assim, quem já tem uma cabecinha... Fraca, isso é uma desculpa. Eles têm é uma certa facilidade. Mas acho que os valores estão muito invertidos. Cá entre nós, entre traficar e fazer limpeza para fora, é melhor fazer limpeza para fora. Tudo é uma questão de escolha, essa que é a verdade. (D E).

Desse ponto de vista, as práticas sociais dos pais parecem distanciar os filhos da autonomia cidadã buscada pela escola, ou seja, da adequação aos parâmetros sociais. A escola tenta reverter esse quadro de inversão nos valores de conduta: “Nós temos um projeto de valores. Todo ano a gente renova os projetos e eles são

sempre trabalhados. Estamos sempre trabalhando respeito, cooperação, especialidades". (VD E).

Ao reconhecer a desvalia e as condições adversas em que a maioria de seus alunos vive no contexto sócio-familiar, a escola busca planejar e realizar ações efetivas na superação desse déficit familiar:

> É. Para ver se a gente... Agora, é sempre assim, a gente precisa reestruturar, porque não pode, não é, vice? .A gente já atendeu aquele grupo... Na verdade, todo o ano, lógico... Tem alunos novos. A gente precisa reestruturar, pra tentar chamar a atenção daqueles que talvez você não conseguiu cativar. Então, a nossa intenção agora, se tudo der certo, vamos ver se vai ser aprovado pela SEDUC, para montar um projeto, mais ou menos parecido com o programa "Escola da família" do Estado. Mas só que não vai ser nos finais de semana, até então, seriam às sextas-feiras à noite, uma vez ao mês, com palestras, vamos tentar ai, cursos pré-profissionalizantes, do tipo, por exemplo, eles vão aprender a fazer o pão, com a merendeira da escola, vão fazer um artesanato, uma oficina, digamos assim. A idéia realmente é essa. (D E).

Durante o ano de 2006, em relação aos hábitos de conduta social, aqueles considerados inadequados, a ação efetiva da escola consistiu na inserção de mensagens ou noções básicas cidadãs em reuniões de pais, ou em reunião coletiva. Mas, considera um trabalho lento e com possíveis perdas de alunos, por inadequação à dinâmica escolar:

> Mas não adianta estar colocando só a nossa postura, porque não é o que eles estão vivenciam no dia-a-dia. Mas pelo menos uma noção básica. Pode partir até de uma noção de higiene, por exemplo, aluno uniformizado, os que estão vindo pela primeira vez, a gente pede que ao menos adquiram a blusinha. Agora, quanto aos valores de formação, a gente não tem como lutar contra a família, não é vice? (D E).

Entretanto, reconhece os limites da ação escolar para requalificação social, já que a experiência sócio-familiar é mais contingente e efetiva na dimensão da formação integral do sujeito:

> São quatro horas que a gente passa com eles... (VD E).
> Por isso, que se desse para a gente alterar o espírito, maravilha, não é? Porque na verdade a gente luta contra tudo isso ai: os valores

> deles são outros, diferentes do que a gente passa aqui. Por isso que, às vezes, tem os alunos que não se adequam, não é? (D E).

No que diz respeito ao planejamento das atividades docentes, as reuniões teriam como foco principal o conhecimento e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, com o intuito de planejar previamente ações para superação daquelas que permaneceram em determinada etapa anterior ou ciclo educativo.

Também procura oferecer subsídios para a ampliação do conhecimento social por meio de atividades extracurriculares, como os passeios, por exemplo, embora nem todos os alunos participem desses eventos, por falta de recursos econômicos, como explicaram as famílias na parte anterior deste capítulo, ou então porque não querem. Além dos passeios pagos, como já o afirmamos anteriormente, a prefeitura promoveu um passeio à Biquinha de Anchieta, lugar importante ao contexto histórico do município.

Pelas ações desenvolvidas anteriormente pela escola junto aos pais e por suas projeções para o futuro, compreende-se que a sua preocupação prioritária é com a inserção no mercado de trabalho, por meio da promoção de cursos pré-profissionalizantes. As Secretarias do Município também usam o espaço da escola para promover esse tipo de cursos. O último deles, até o momento, foi em dezembro de 2006, promovido pela Secretaria de Obras, como um subsídio de preparação para a possível colocação profissional no Shopping de São Vicente, inaugurado em abril deste ano.

Continuo o diálogo tentando observar como se processou a participação dos pais na dinâmica escolar. A direção analisa que os pais não têm uma participação contínua *in loco*, não cooperam como seria o ideal. “Agora, quando tem festas, todo mundo vem”. (D E)

Acredita que essa preferência pelas práticas festivas faz parte do legado cultural popular, sobrepondo-se à importância de colaborar com a educação escolar:

> Então, por exemplo, nós tivemos um baile de carnaval que a gente arrecadou três ou quatro meses de APM num dia, num baile de carnaval. Festa junina...Agora colaborar com a APM da escola, que é voluntário, lógico. Uma coisa assim, eles não dão a devida importância. É complicado.(...)Então, "qual o compromisso que eu tenho com a escola, não é?'. Então é isso; ainda está faltando a importância. É aquilo que estávamos falando dos valores, não é? Infelizmente, muitos ainda acham que... Criados, não é? È a formação mesmo. Ou não dão importância do filho estar estudando: 'Ah, pra que estudar?' Até... Não precisa disso'. Infelizmente, ainda existe. (D E).
> Se vai se divertir numa festa, ai sim 'eu colaboro'... Mas a APM, 'Pra quê?'

A direção informa que a arrecadação da APM é gasta, principalmente com a compra de material escolar para os alunos carentes. Em relação à obtenção de verbas para a Associação de Pais e Mestres, a APM, o Decreto Estadual nº 12983/1978 estabelece que a associação tem permissão para a obtenção de recursos financeiros, com a finalidade de "colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade" (SEE/SP, 1978, seção II, art. 2º).

O reforço escolar é um meio de tentar superar as defasagens de aprendizagem, aferidas pelo baixo desempenho escolar. A partir de agosto de 2006, A Secretaria de Educação do Município deferiu o programa de reforço paralelo de sua rede, contratando professores com essa finalidade, no cargo denominado CRP, ou seja, Contratado para o Reforço Paralelo.

Sobre esse assunto, retomamos o comentário de uma mãe (E 3), cujo filho ficou de reforço em matemática no final do ano letivo, e, foi avisado de que ficaria para recuperação final, o que não se concretizou: "fez algumas continhas e passou" (E 3). A direção da escola questiona o conhecimento dessa mãe sobre o processo de recuperação da aprendizagem escolar:

> Precisa ver como ela te falou. Não é assim, fazer umas continhas e passar. Para o aluno não ficar para recuperação, é por que ele atingiu a nota, até o final do ano, os vinte pontos, no final do ano, então ele não poderia ficar para. Mas é essa a importância que eles dão para a escola, repito: 'Ah, faz umas continhas ai, passou'.Com certeza não foi assim. Agora se o aluno ficou para recuperação, então ele ficou mais duas semanas, com o conteúdo todo direcionado, não só com essas continhas. (D E).
> Nas salas de recuperação (VD E).
> Então esse aluno não ficou. Se ele fez algumas continhas, ou deve ter feito algo mais, é que ele não estava para recuperação. Se não ele teria que ter ficado sim. É que ele alcançou a média e nem para a recuperação foi. (D E).

Em seguida, detalha o processo de recuperação e reforço escolar, tentando desfazer um possível mal-entendido pela interferência de como pôde ter sido relatado pelos pais que não aceitaram a inclusão de seus filhos nesse processo:

> Durante o ano todinho tem a recuperação paralela. Tem em fevereiro, vai, em março. Se o aluno não atingiu, já em fevereiro e março, então, mensalmente ele tem uma prova além, para ele tentar recuperar no bimestre, para não ter uma única no final. Ao final do ano, se nos quatro bimestres ele não atingiu os vinte pontos, então ai ele ainda tem outra oportunidade. Mas durante o ano todo teve. Mas vamos supor que ele atingiu até dezenove pontos, vai para conselho, pode até passar. O conselho pode aprovar. Mas se ele atingiu entre quinze e dezenove pontos, pode até passar, mas vai para recuperação. Ele pode ir para recuperação em até três componentes. Mas ai é uma coisa super-direcionada, na área em que ele precisa. Elas vão ver quais são as dificuldades, vão rever os componentes, vão fazer a avaliaçãozinha. Não é assim não.
> (...) E tem aquelas professoras, por exemplo, que tinham seis de recuperação e mais seis que elas consideravam fracos ou medianos, aqueles que ficam "apertadinhos"; colocaram também, deixaram como reforço, mas para render algumas coisas, alguns problemas etc. (D E).

Sobre a participação dos pais nas atividades escolares a direção considera insuficiente e nos casos mais críticos, desestrutura o processo educativo conforme o perseguido pela escola:

> A gente queria mesmo é que interferisse, que freqüentasse mais. A gente está sempre procurando trazê-los para a escola, não só para problemas de indisciplina, mas para participar das atividades mesmo, porque é importante. Porque a coisa mais triste que tem é o que a gente vê quando um aluno foi para uma competição escolar, saiu de um evento vitorioso e às vezes nem os pais comparecem. Então, a gente vê que tem algum que tem um potencial tão grande, não é? E chama nossa atenção... A gente gostaria que interferisse bem mais, positivamente, bem mais.

Assim sendo, comparando-se os discursos dos pais e dos familiares, confirma-se que a maioria dos pais só vai à escola, quando muito, para conhecer os resultados do desempenho dos alunos, em reuniões bimestrais.

Nesse sentido, o acompanhamento dos pais é considerado insuficiente. Portanto, além da direção da escola, além da ação dos professores de enviar atividades para casa, objetivando fazer com que os pais incluam participem da educação escolar dos filhos por meio da supervisão das tarefas para casa, bem como criar mecanismos de co-responsabilidade no desempenho escolar, nos casos mais críticos desse desempenho, a escola costuma encaminhar as crianças para um tratamento relativo ao desenvolvimento psicopedagógico:

> (...) Porque um exemplo agora mesmo. Eu recebi um telefonema da Secretaria do DAP, Departamento de Assistência Psicopedagógica da prefeitura municipal. (...) A direção do DAP ligou avisando que um aluno daqui agendado não compareceu. Então, é tão difícil, a gente encaminha o aluno e ele não comparece. (D E).

Com vistas também a esclarecer possíveis confrontos no modo como as dificuldades de aprendizagem mais graves são detectadas e encaminhadas pela escola ao DAP ou ao NAPS, procura detalhar os procedimentos da escola:

> Quando o aluno apresenta um baixo rendimento, que a gente percebe que esta com algum problema, a gente encaminha para o DAP. Essa criança lá vai ser atendida por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo (VD E).
> Nos casos de problema de aprendizagem. Mas tem alguns casos, neurológicos... A gente encaminha para o pediatra, através do postinho. (D E).

Considera que a diferença entre os modos de educar e a experiência social na vizinhança pode pôr em risco, ou liquidar, o trabalho da escola no sentido de inclusão social. Considera que muitos dos exemplos vivenciados no cotidiano familiar e, no caso de distúrbios psicológicos da criança, a negação em corresponder ao encaminhamento especializado para tratamento é mais um entrave no processo educativo:

> Todo o encaminhamento é feito pela escola, o problema é... A família levar. No caso, ótimo, porque eles detectam o problema e se a família leva, o aluno com certeza vai evoluir. Então, a escola está sempre encaminhando. Agora a maioria, não vou dizer a maioria, mas em muitos casos, é o que a gente vê. Como nesse caso, é a terceira chamada. Ai, já pensou? Se não vai pela terceira vez, é arquivado. Ai cai tudo por terra. É o que acontece com o filho de sua entrevistada (E 7). Existe uma palavrinha que eu não nenhum receio se tiver uma volta da mãe: é a chamada negligência. Então esse aluno se torna multi-repetente, porque ele não rende. Ele é chamado. A mãe não vai. Quando vai, quer dizer, ela não vai num ano. É até cansativo porque nós insistimos em mandar. Até uma vez a profissional do DAP ligou uma vez: 'De novo, está enviando esse caso!'. Nós temos a obrigação de mandar! Então a gente manda! Se a gente manda, é porque está detectando o problema. 'Mas de novo!'. É porque já foi encaminhado, já chamou, a mãe não levou, já arquivou. Ai, o ano passou, concorda, Ana? Ai de novo o ano: 'Ele melhorou?' Acho que não, ele não foi tratado... Ai encaminha tudo de novo. No caso dele agora. Ai, quando a mãe leva, o aluno já é adolescente, já tem outro tipo de problema. Então, realmente, é complicado, é uma interferência negativa. Porque a nossa parte, eu tenho certeza de que nós fazemos. Temos falhas, não somos perfeitos; a gente tem essa noção lógica: ' puxa, a gente podia ter melhorado aqui, ali'. Como eu falei que o projeto com as famílias, a gente atingiu determinados objetivos. Agora vai mudar. Agora, com certeza, os encaminhamentos, tudo que e preciso para o bem-estar dos alunos, para que eles progridam, desenvolvam, a gente faz. Agora, a gente está sempre batendo na trave por causa dos alunos que tem essa interferência negativa.

Outra face negativa da conduta dos pais, ou responsáveis, é a sua ausência em casa, sobretudo ao deixarem as crianças à própria sorte:

> Muitos alunos daqui, a gente encaminha para o Conselho Tutelar, criança abandonada. Seja por bons ou maus motivos; bons que eu digo é assim, volto a repetir, a mãe precisa do seu ganha pão. Mas a criança fica sozinha em casa, cuidando de outros, em casa, você deve ter percebido. Então, numa dessas visitas em que o inspetor foi convocado, uma criança, nosso aluna, estava sozinha com outra criança. Então é complicado não é? Porque, se a mãe não foi encontrada, a mãe já não vai. Eu sei que a mãe voltou e agora já saiu de novo. Olha a desestruturação da família, não é? Deixou com outras pessoas. Não se sabe se é da família ou não? (D E).

Nesse sentido, a preocupação da escola remete-se à ocupação do tempo da criança, sob a supervisão de adultos, a fim de superar a precariedade da existência material nas camadas populares.

III.4 Conclusão do capítulo

Os pais nem sempre são os principais detentores da autoridade no interior das famílias. Essa autoridade inscreve-se em uma divisão dos papeis sociais, na configuração de interdependência familiar. Nessa divisão, atribui-se, sobretudo às mulheres, mães, tias ou avós, mesmo às que trabalham fora, a tarefa de conduzir a educação das crianças.

A maioria dos responsáveis pela educação sócio-familiar das crianças gostariam de regular suas atividades cotidianas, em sua seleção normativa e no estabelecimento de horários para uma ou outra atividade, inclusive aplicam as punições domésticas, caso os filhos exerçam uma conduta indesejável no seu comportamento social, no que se refere à conduta em casa e na escola. Entretanto, as normas familiares são menos rígidas do que as da escola, tendo em vista o modo como se processam no cotidiano.

Há conflitos no interior das relações familiares. Os conflitos dizem respeito, sobretudo, à seleção das amizades, à tentativa de controle do tempo na divisão de tarefas e do lazer e à tentativa de coerção dos filhos ao que os pais conhecem como “boa conduta” social. Em alguns casos recorre-se às punições simbólicas, com a idéia de culpa sob a perspectiva divina, ou a castigos físicos.

O maior conflito é relativo ao tempo das atividades. Embora a maioria dos responsáveis familiares tentem controlar a divisão do tempo das crianças, entre o brincar e o estudar, não conseguem sistematizá-la, pois a sua própria inadequação à disciplina na divisão do tempo, decorrente emergência das necessidades cotidianas os afastam da tentativa de dirigir o tempo com a rigidez do modo escolar de educação. Isso é plenamente justificável, pois os acontecimentos no cotidiano, em

sua maioria, ocorrem assistematicamente, sobretudo quando as condições de existência não fornecem subsídios suficientes para a manutenção de necessidades que seriam essenciais.

Diferentemente, na escola, o tempo é um elemento disciplinar na divisão de tarefas pedagógicas. Assim sendo, o tempo no cotidiano sócio-familiar não obedece às estruturas impostas na divisão do tempo estabelecida na rotina escolar. Embora a escola tente impor um tempo das aprendizagens educativas em casa, a estrutura da divisão do tempo no cotidiano não permite que a as famílias correspondam a esse modo disciplinar de educação, o que gera um conflito entre as lógicas educativas da escola com a da família.

O controle das lições, por intermédio da supervisão dos cadernos é o meio mais recorrente imposto pela escola de acompanhamento dos pais às tarefas escolares.

Parece-nos que as lições de casa, uma tarefa extra-escolar a ser desenvolvida pelas crianças em seu horário livre, é um fator de conflito entre família e escola, já que supervisioná-las ou ajudar às crianças na realização dessas tarefas nem sempre está ao alcance dos familiares, sobretudo pela pouca ou nenhuma escolarização desses. Se as crianças não conseguem realizar as tarefas da escola sozinhas, alguns pais supõem que não estão aprendendo os conteúdos ministrados.

Isso remete os responsáveis ao questionamento sobre o papel da escola: alguns acreditam que a escola deveria dar conta da transmissão do conhecimento e, ela mesmo, cobrar das crianças a resposta a esse conhecimento. Além disso, a autoridade escolar é questionada no papel do professor em não controlar o cumprimento das tarefas e atividades complementares ao assunto estudado em suas aulas. Daí origina-se um conflito sobre a divisão de papéis na tarefa de educar.

As atividades dos professores na escola sempre têm umas finalidades pedagógicas educativa, sobrepondo-se as atividades de transmissão do legado cultural da humanidade, por meio da leitura, escrita e memorização em exercícios escritos. Já na família observa-se o domínio das experiências práticas e orais, como na imitação de adultos em certas profissões reconhecidas socialmente. A participação dos responsáveis na dinâmica escolar seria por meio de reuniões com objetivos específicos.

Nessas reuniões entre pais e mestres, o foco principal o é conhecimento das notas atribuídas em boletim, bem como a solicitação aos pais de acompanhamento das tarefas escolares.

Ao delegar lições de casa, enviar bilhetes de convocação, caso os alunos não tenham realizado as tarefas escolares ou se comportem mal na sala de aula e no espaço escolar como um todo, os professores procuram manter um acompanhamento constante dos pais e dividir a responsabilidade pelo desempenho escolar das crianças. Quando não há correspondência dos familiares estabelece-se outro conflito.

Esse conflito é substanciado na tentativa de imposição das práticas escolares também em casa. Essa imposição torna ilegítimas as práticas dos pais que não as cumprem e legitima a hierarquia da prática educativa escolar. Nesse sentido, a preocupação da escola é com a ocupação incessante do tempo das crianças, sob a supervisão dos adultos, a fim de superar a precariedade de sua existência material. Daí resultam conflitos pertinentes à invasão dos espaços educativos, fruto da desapropriação das responsabilidades e objetivos de cada âmbito educativo.

As crianças com dificuldades de adequação às expectativas socializadoras da escola, experimentam de um processo escolar marcado por rupturas e

descontinuidades, ou por dificuldades de aprendizagem, em relação à turma em que se encontram, ou por reprovações consecutivas. A saída que alguns encontram para voltar ao ambiente escolar é tentar concretizar os estudos em cursos de EJA.

No caso da entrevistada (E 7), cuja escolaridade dos filhos é marcada por rupturas e retrocessos, concluímos que espera mais afetividade nas práticas educativas, no que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos. Acredita que todas as dificuldades existenciais devem ser levadas em conta, resultando na diminuição das exigências escolares, as quais considera muito rígidas.

No discurso da direção da escola municipal, podemos observar que procurar cumprir as leis que regem a educação escolar, sobretudo LDBEN (Lei 9394, dez, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CBE nº 04/1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA,(Lei nº 8.069, jun,1990). Predominam nos objetivos da educação escolar dois aspectos: a garantia do saber sistematizado e a inserção das crianças no referencial histórico de sua produção, com vistas a conduzi-los a uma autonomia na realidade predominantemente letrada.

Também procura acrescentar a rotina escolar um trabalho dirigido aos valores de conduta social e da (re)inserção no mercado de trabalho dos responsáveis por seus alunos. Entretanto, segundo o discurso da própria direção escolar, esse trabalho ainda não atendeu às necessidades para as quais foi iniciado. De acordo com a escola constata-se uma resistência dos pais em aderir aos eventos escolares que não sejam festivos, constituindo-se um novo conflito entre as lógicas socializadoras.

No que diz respeito ao núcleo familiar, considerando-se inclusive a vizinhança, como já expusemos nos dois capítulos anteriores, essas rupturas são fundamentadas pela transgressão das regras de conduta do comportamento social.

Na escola, relacionam-se, sobretudo, às práticas culturais escolares e a falta de integração dos pais nos modos de educar, inclusive relativo à condução de providências diante de diagnósticos de deficiências na aprendizagem dos filhos.

Mas, as famílias consideram que esse tipo de encaminhamento os desapropria do papel de responsáveis pela criação dos filhos. Portanto, dessa ação escolar, muitas vezes emerge nos pais um sentimento de proteção à subjetividade dos filhos, em sua dimensão afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a família e a escola, há diferenças e conflitos nas lógicas e nos modos de educar. Cada âmbito educativo tem suas prioridades, suas especificidades. Na família sobrepõe-se a dimensão da subjetividade do sujeito em suas relações afetivas. Na escola, o sujeito é visto prioritariamente como participante de um coletivo social, relevando-se o desenvolvimento de seus recursos intelectuais.

A escola é um espaço físico e social instituído com finalidades educativas que, para atingir seus objetivos com maior eficácia, precisa conhecer e fazer parte dos modos de realização de cultura no bairro em que se insere.

O bairro pode ser considerado como uma extensão do espaço privado da residência, tendo em vista que articula a vida privada com a vida pública. É o elo de ligação entre o privado e o público. É o meio termo entre o “dentro” e o “fora“:

> O bairro se inscreve na história do sujeito como uma marca indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública. (MAYOL, In: CERTEAU, 2002, p. 45).

Em convivência com os vizinhos no bairro, o individuo mantém a familiaridade cotidiana. O bairro é também um lugar de conhecimento e reconhecimento do sujeito como pertencente à sociedade num contexto mais amplo. Nesse sentido, a escola também se articula ao lugar como um elemento de mediação entre a cultura de “dentro” (do conjunto das práticas culturais no bairro) e a de “fora” (historicamente reconhecida) sem, no entanto, perder sua própria função educativa.

Assim sendo, o espaço tem sua função mediativa no exercício dos papéis sociais de cada individuo ou instituição. De acordo com SANTOS (2006 p. 317): “O espaço se dá ao conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem que ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual”.

Na escola, via de regra, observa-se o fenômeno da relação dicotômica entre as culturas popular e erudita. Se por um lado, tal fenômeno é concebido nas redes escolares com vistas à integração dos processos de aprendizagem, ou para evitar possíveis rupturas e descontinuidades nesse processo, por outro, interfere diretamente no diálogo da escola com a comunidade a qual atende, em suas necessidades e desejos específicos.

Não há como negar o predomínio da cultura escolar, num mundo letrado como em que vivemos. Quem busca a escolarização tem como objetivo prioritário acessar o patrimônio cultural da humanidade e inserir-se com mais propriedade nesse mundo letrado. No entanto, não podemos conceber o conceito de culturas como um

produto homogêneo ou dicotômico, ignorando-lhe as estratificações e combinações variadas. A circulação das culturas mediatizam uma combinação variada, em que as concepções de cultura se interpenetram, no processo da experiência sócio-histórica humana:

> Cultura é uma forma de comunicação do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio. (SANTOS, 2006, p. 325).

Desse ponto de vista, para repensar tanto os processos internos das instituições educativas, escolar ou familiar, quanto as diferenças nos contexto em que se processam, consideramos o conceito de educação necessariamente associado ao conceito de cultura.

As práticas dos familiares têm suas próprias lógicas e coerências internas decorrentes das necessidades imediatas e do que desejam para o futuro dos filhos. Entretanto, pondo-se em relevância a aquisição de conhecimento cultural, parecem incoerentes quando confrontadas com as lógicas escolares. Reduz-se a autonomia dos sujeitos, produzindo a idéia de que a vida plena e “progressista”, se é que ainda pode-se usar esse termo, só é possível com a submissão às normas de coerção sociocultural de valor reconhecido em uma escala hierárquica:

> Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais que pelo capital cultural dos pais. (THIN, 2006, p. 212).

A história humana é constituída pela experiência do homem em sua existência nos diferentes papéis e lugares em que a realiza: “(...) a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais” (GULLAR, 1999).

Desse ponto de vista, acreditamos que a visão de cultura numa relação dominante/dominado recorrente no interior das instituições de ensino deve ser conscientemente evitada no processo de aprendizagem escolar. Aos educadores escolares cabe buscar metodologias e estratégias de ensino que respeitem e incluam no Projeto Pedagógico Escolar o conhecimento e reflexão sobre a experiência real de seus alunos, como objeto de estudo sobre a condição humana, tendo em vista um processo de aprendizagem participativo e de reflexão inclusiva e autônoma.

De acordo com esse ponto de vista, a formação educativa da criança seria a síntese de um processo dialético referente à educação em ambos os contextos, sócio-familiar e escolar, de educação informal e de formal.

Por outro lado, na concepção de muitos profissionais de ensino em camadas populares, certos pais compreendem afetividade em âmbito escolar num contexto significativo dúbio, confundindo-a com permissividade excessiva. Atribuem esse fenômeno à mudança histórica no processo de escolarização, conforme a LDBEN (1996), que resultou na adoção do sistema de Progressão Continuada, confundido em muitos casos com promoção automática, ou seja, sem parâmetros que norteiem a continuidade do processo de aprendizagem na crescente complexidade do domínio do saber.

É um consenso entre os educadores que o Sistema de Progressão Continuada em ciclos, muitas vezes realiza-se como uma “promoção automática”, ou seja, no interior de cada ciclo o aluno não desenvolve as habilidades necessárias para a série, ou ano escolar, seguinte, muitas vezes pela possível ineficácia dos processos de reforço e recuperação existentes. Assim sendo, ao final de cada ciclo, quando é

possível a retenção por defasagem na aprendizagem[74] não resolvidas no interior do ciclo, os responsáveis e os próprios alunos já se acostumaram com a progressão e, na incompreensão do Sistema de Ensino se rebelam quanto à qualidade do ensino e as práticas desenvolvidas pelos professores.

Consideramos a validade do Sistema de Progressão Continuada em sua dimensão inclusiva, tendo em vista romper um processo histórico de repetências em massa e desescolarização nas camadas populares. No entanto, compreendemos que é preciso discutir e pensar constantemente em como esse sistema se processa, com vistas à garantia da qualidade de ensino, incluindo-se a melhoria no diálogo entre sistema educacional vigente e os profissionais de ensino, a família e a escola, a escola e os alunos.

Conforme aponta THOMPSON, historicamente a cultura popular tem seu caráter conservador e rebelde. Isso significa que as inovações das camadas superiores socialmente são compreendidas "como uma exploração, a expropriação de direitos de usos costumeiros, ou a destruição violenta de padrões valorizados de trabalho e lazer". (THOMPSON, 1998, p.19)

O imediatismo, uma das características identitárias dos dias de hoje, também é um fator desta desmotivação. O conhecimento cientifico parece não trazer benefícios à vida cotidiana. Os benefícios simbólicos do conhecimento escolar estão sempre direcionados a uma perspectiva futura, comumente relacionada pelos moradores do conjunto à inserção de seus filhos no mercado de trabalho.

De fato, nas camadas populares, há inúmeras diferenças entre as lógicas familiares e escolares:

---

[74] Tal defasagem pode ser confirmada nos exames da qualidade da educação, inclusive o último realizado em âmbito nacional, A Prova Brasil 2005, (anexos 6 e 7), cujos resultados, em âmbito nacional, amplamente divulgados pela mídia, revelam que o desempenho escolar dos alunos do final do ciclo I do EF, aferido em escala de habilidades e competências, ficou bem próximo do desempenho alcançado por alunos do final do ciclo II EF.

> Assim, contrariamente ao modo escolar, que tende a separar tempo de aprendizagens e tempo de práticas, a socialização familiar no ambiente popular acontece principalmente através dos atos da vida cotidiana, na convivência com adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro.(p. 217).

É preciso considerar as especificidades de cada âmbito educativo, já que suas propriedades e modos de educar são diferentes, mas complementares do processo de formação integral do sujeito: “O território compartilhado impõe a interdependência como práxis”. (MAYOL, IN: CETEAU, 2002, p.319).

Assim sendo, considero que é preciso conhecer a realidade familiar do aluno para melhor compreendê-lo e dialogar com ele em busca da eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Entre a família e a escola, há diferenças e conflitos nas lógicas e nos modos de educar:

> Com efeito, os pais expressam um sentimento difuso de que a escola não foi feita para eles e nem para seus filhos, manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização, e uma desconfiança no que tange à s instituições em geral. (Thin, 2006, p. 222).

Cada âmbito educativo tem suas prioridades, suas especificidades. Na família sobrepõe-se a dimensão da apropriação da subjetividade, do sujeito em suas relações afetivas. Na escola, o sujeito é visto prioritariamente como participante de um coletivo social, mais pelo desenvolvimento de seus recursos intelectuais. Ambos modos de educar constituem o modo de apropriação do sujeito da realidade em que vive. No entanto, há diferenças que especificam o domínio de cada instituição educativa e isso implica na reflexão sobre os limites de cada âmbito.

Mesmo ressignificada, a família ainda é um espaço de interação, de resistência e de apropriação da subjetividade individual:

> O sujeito, constituído no circulo de relações familiares, pode ter nos pais, modelos de autonomia e de autoridade democrática.(Castrillon, 1989, p. 52)
> (...) A parentela e a vizinhança compartilham um estoque simbólico em comum, enriquecendo a unidade social da família com um conjunto de relacionamentos reciprocamente referidos (ibid, p. 75).

O núcleo familiar pode constituir um ambiente de adaptação do individuo às normas de conduta social dominantes ou, então, de exercício de uma educação contra hegemônica, proporcionando-lhe uma educação crítica e emancipadora. O individuo constitui-se no exercício e análise de suas experiências individuais e coletivas, no entanto, a família desempenha um importante papel na apropriação da subjetividade.

Comparando-se as formas de educar podemos afirmar que na dinâmica sócio-familiar elas ocorrem predominantemente de modo espontânea, pela experiência prática cotidiana. Assim sendo, aprendizagem familiar está relacionada com o futuro social, por meio do trabalho, ou, ainda, por meio do papel no interior das famílias geradas pelos filhos (bom marido, boa dona de casa).

As atividades extracurriculares também compreendem o que Bernard (In: Thin, 2006, p. 217) considerou como uma “pedagogização das relações sócias”, pela sua aplicabilidade educativa no reconhecimento de um espaço social mais amplo, para além do cotidiano, como ocorre nos passeios, por exemplo, com resultados avaliativos da aprendizagem, formalizados em atividades escritas (pesquisas) ou de cartazes descritivos dos lugares visitados em passeios escolares.

O tempo destinado ao cumprimento das tarefas escolares em casa é um fenômeno da tentativa da escola em adequar seus alunos às suas finalidades educativas. Assim sendo, procuram ocupar o tempo das crianças também em sua dimensão além da escola, por meio das tarefas de casa. Esse fato também constitui um mecanismo de superposição aos modos de educar dos pais à medida que a escola orienta-os como devem proceder na educação familiar dos filhos, no controle do tempo e realização das atividades.

O cumprimento das tarefas escolares e o bom comportamento na escola constituem atributos do bom aluno. Portanto “As práticas dos pais de famílias populares agem mais pela pressão exterior do que pela busca de um autocontrole das próprias crianças” (Thin, 2006, p. 218).

Da confrontação das lógicas educativas emerge o conflito substanciado nas relações de poder, autoridade e na valorização hierárquica do capital cultural escolar. Observa-se a tentativa de imposição das práticas escolares, ou pelo menos parte delas, às práticas familiares. Essa imposição ilegítima a prática dos pais e legitima a prática dos educadores da escola e pode provocar rupturas inclusive nas relações afetivas entre pais e filhos, por meio da negação do poder de autoridade dos pais ou tentativas de exercê-la a qualquer custo, a fim de atender as expectativas do modo escolar de educação. Mas mesmo na lógica escolar há variantes. A escola também concentra esforços na revalorização da autoridade dos pais.

O papel do professor é de fundamental importância neste contexto. Não como um “missionário salvador da pátria”, mas como um profissional consciente e conhecedor das dificuldades do seu oficio, da sua clientela, que deixa de lado os possíveis estereótipos e pré-conceitos e desenvolve sua ação pedagógica objetivando sua eficácia, prestando atenção às subjetividades individuais; utiliza as experiências educativas sociais do aluno, apesar das dificuldades do contexto, para lhe apresentar outras culturas, ampliando assim, a sua visão de mundo.

BIBLIOGRAFIA

a) Fontes Bibliográficas

A TRIBUNA. **Cidade terá 45 quilômetros de ciclovia.** Santos: Jornal A Tribuna, caderno Cidades, p. A 11, 22 agosto, 2007.

AFONSO. Almerindo J. *Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática?* In: J.Esteves e S.R. Stoer (orgs.). **A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento.** Porto: Afrontamento, 1989. pp 81-95.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Filosofia da Educação**: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Minas Gerais 1996.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 77, maio, 1991. (p. 53-67)

BRASIL, MEC. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. Lei Nº 9.394. Brasília: MEC, 20 dez 1996.

_____, CNE/CBE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Parecer CNE/CBE nº 04/1998. Brasília: CNE/CBE, 1998.

_____, Câmara Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Lei nº 8.069. Brasília: Câmara Federal, jun,1990.

_____, INEP. **Prova Brasil:** Avaliação do rendimento escolar. 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília: INEP. www.inep.gov.br (acesso em 09 fev, 2007).

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. **A construção da autonomia em crianças de origem operária.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1989 (224p.). Disponível no site www. http://libdigi.unicamp.br/. (acesso 18/06/2007).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Trad Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano** 2 morar, cozinhar. 4 ed. Trad. Epharaim F. Alves e Luci Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COMPANHIA HABITACIONAL DA BAIXADA SANTISTA - COHAB –ST. **Memorial Descritivo.** Processo nº 3.122/82 (fl 6-10). Santos: COHAB-ST, 1982.

_____. *Regularização fundiária:* Conjunto Habitacional Tancredo Neves. In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006. (f. 01 – 05)

_____. *Conjunto Habitacional Tancredo Neves.* In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006 (f.18)

_____. *Conjunto residencial Tancredo Neves:* setor I – setor II A e área remanescente. In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006 (f.19)

_____. *Distribuição de áreas.* In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006 (f.20- 21).

_____ *Sumário Das Principais Práticas Contábeis*. In: **Relatório da Diretoria - ano de 2003.** Item g. Projetos em Fase de Desenvolvimento.SANTOS,p.3. www.cohabsantista.com.br/balancopat/BALANÇO COHAB 2003.pdf (acesso em 20. set, 2006)

_____.*Item II – Atividades na área jurídica, financeira e administrativa*. IN: **Relatório da Diretoria** Balanço Patrimonial. SANTOS: 2001, p. 09) http://www.cohabsantista.com.br/balanco_pat/BALANCO_COHAB_2001.pdf. (acesso em 20, set, 2006.).

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo: SENAC, 2002.

EE PASTOR ALBERTO AUGUSTO. *Identificação da escola.* In: **Plano Gestão da EE Pastor Alberto Augusto**. São Vicente:EE Pastor Alberto Augusto, 2003. (s. p.)

EMEF SEBASTIÃO RIBEIRO DA SILVA. **Proposta pedagógica.** São Vicente: EMEF Sebastião Ribeiro da Silva, 2006.

FRIGERIO, Angela Maria Gonçalves; OLIVEIRA, Yza Fava de; MATTOS, Pablo Presado. **São Vicente:** a geografia dos mapas. Universidade Católica de Santos: Ed. Universitária Leopoldianum. 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO; Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GULLAR, Ferreira. **Corpo a corpo com a linguagem.** http://portalliteral.terra.com.br/ferreira_gullar/orelemesmo/index. Acesso em 12 de abril de 2006.

GONÇALVES. Mauro Castilho. **Cidade, cultura e educação:** o projeto de modernização conservadora da igreja católica, em Taubaté, em meados do século XX. São Paulo: Pontifica Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado, 2003.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

LÜDGE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELO, V. A. **Lazer e camadas populares:** reflexões a partir da obra de Edward Palmer Thompson. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 4-19, 2001.

RIOS, A. Terezinha. **Ética e competência.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de nossa época, v. 16.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SÃO VICENTE/SUPERVISÃO DE OBRAS E MEIO AMBIENTE. Certidão. Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006 (f.53)

SÃO PAULO/COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO. *Dossiê nº 00/022.0284 – CSG:* análise do projeto básico de sistema de abastecimento de água e sistema de

esgotos do conjunto habitacional Tancredo Neves (regularização). In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006. (f. 55, 56; 63- 64).

SÃO PAULO/SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. *Informação técnica DPRN-3/ETSA Nº 71-01:* Processo SMA nº 84.189/01. In: **Proc Nº 0051/06- I.** Santos: COHAB –St, 11 de jun, 2006. (f. 66 – 68).

THIN, Daniel. *Para uma análise das relações entre famílias populares e escola*; *confrontação entre lógicas socializadoras*. Trad. Anna Carolina da Matta Machado. In: **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED. V.11, n.32, p. 211-225, Maio/Ago 2006.

THIN, Daniel. **Tant qu'on a la santé… Des familles populaires et de la santé de leurs enfants.** Resumo da publicação disponível no site: http://nte-socio.univ-lyon2.fr. Acesso em 18/05/2007.

_____. **Désordre scolaire » dans les collèges de quartiers populaires.** Resumo da publicação disponível no site http://nte-socio.univ-lyon2.fr. Acesso em 18/05/2007.

_____. **L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires**. Resumo da publicação disponível no site http://nte-socio.univ-lyon2.fr. Acesso em 18/05/2007.

THIN, Daniel. MILLET, Mathias. **Ruptures scolaires et déscolarisation des collegians de milieux populaires:** parcours et configurations. Paris: Université Lumière Lyon 2, jun 2003, 429 p. Disponivel no site:http://cisad.adc.education.fr. (acessado em 18/05/2007.

_____ *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.* IN: **Paris:** Presses Universitaires de France**.** Coleção. Le lien social, 2005, 352 p., ISBN : 2-13-

054787-7. Resumo disponível no site: http://nte-socio.univ-lyon2.fr Acesso em 18/05/2007.

_____. **Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires.** Resumo da publicação disponível no site http://nte-socio.univ-lyon2.fr. Acesso em 18/05/2007.

_____. **Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs-relais**. Resumo da publicação disponível no site http://nte-socio.univ-lyon2.fr. Acesso em 18/05/2007.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa:** A maldição de adão. Trad Renato Busatto Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A miséria da teoria:** um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREVISAN, Luiz Amarildo. **Terapia de Atlas :** pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a historia e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

b) Entrevistas

Entrevista piloto 1 (EP 1): entrevista concedida em 24 de outubro de 2006.

Entrevista piloto 2 (EP 2): entrevista concedida em 28 de outubro de 2006 e em 27 de jan. de 2006.

Entrevista piloto 3 (EP 3): entrevista concedida em 30 de outubro de 2006.

Entrevista com Arquiteto Hidráulico da COHAB-St (COHAB-St): entrevista concedida em 29 de novembro de 2006.

Primeira entrevista com de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 1); Entrevista concedida em 26 de janeiro de 2007.

Segunda entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 2); Entrevista concedida em 26 de janeiro de 2007.

Terceira entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 3); Entrevista concedida em 27 de janeiro de 2007.

Quarta entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 4); Entrevista concedida em 02 de fevereiro de 2007.

Quinta entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 5); Entrevista concedida em 02 de fevereiro de 2007.

Sexta entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 6); Entrevista concedida em 02 de fevereiro de 2007.

Sétima entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 7); Entrevista concedida em 06 de fevereiro de 2007.

Oitava entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 8); Entrevista concedida em 07 de fevereiro de 2007.

Nona entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 9); Entrevista concedida em 10 de fevereiro de 2007.

Décima entrevista com família de aluno da turma selecionada para a pesquisa de campo (E 10); Entrevista concedida em 13 de fevereiro de 2007.

Entrevista com a diretora e com a vice - diretora da EMEF Sebastião Ribeiro da Silva (D E) e (VD E). Entrevista concedida em 22 de fevereiro de 2007.

ANEXOS

A seqüência dos documentos anexados está de acordo com a ordem em que foram citados no corpo do texto.

Anexo 1: Noticia de jornal: Mapa cicloviário de São Vicente.

Anexo 2: Documento Memorial Descritivo

Anexo 3: Mapa do Projeto de Construção do Conjunto.

Anexo 4: Documento expedido pela Secretaria do Meio Ambiente.

Anexo 5: Documento Distribuição de áreas.

Anexo 6: Resultados da Prova Brasil 2005: Índice de participação de escolas.

Anexo 7: Resultados da Prova Brasil 2005: Comparação de desempenho dos alunos.