

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARCUS VITOI SILVA

**CRÔNICAS DO COTIDIANO: O DIA A DIA FAMILIAR DE ALUNOS DA ESCOLA
PÚBLICA DE JUIZ DE FORA – MG**

**JUIZ DE FORA
2005**

MARCUS VITOI SILVA

**CRÔNICAS DO COTIDIANO: O DIA A DIA FAMILIAR DE ALUNOS DA ESCOLA
PÚBLICA DE JUIZ DE FORA – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Diva Chaves Sarmento

Juiz de Fora

2005

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCUS VITOI SILVA

**CRÔNICAS DO COTIDIANO: O DIA A DIA FAMILIAR DE ALUNOS DA ESCOLA
PÚBLICA DE JUIZ DE FORA – MG**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Diva Chaves Sarmiento – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF

Prof. Dr Jaílson de Souza e Silva
Universidade Federal Fluminense- UFF

Profa. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas
Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF

Juiz de Fora, 11 de março de 2005.

AGRADECIMENTOS

Com certeza a conclusão de um mestrado é uma grande vitória. Vitória que, no meu caso, só pode ser alcançada em função do grande apoio por mim recebido. Essa força veio dos colegas de trabalho, que não se opuseram em nenhum instante ao meu objetivo, e para isso acabaram se sobrecarregando em suas rotinas. Não posso também desconsiderar o total apoio de meus “patrões” que em nenhum momento colocaram empecilhos em minha trajetória. Na verdade, tornaram a minha conquista menos penosa. Aos professores e colegas de curso agradeço a compreensão e a amizade compartilhada nesse período tão importante de minha vida. Gostaria de também compartilhar essa vitória com meus familiares que me apoiaram durante todo o curso e souberam compreender minhas ausências. Agradeço, também, aos meus alunos que fizeram parte desta pesquisa e também aos que não participaram diretamente da investigação, pois foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigado a todos.

RESUMO

A educação pública é a matriz da presente dissertação. Nesta, é feita uma investigação, com abordagem qualitativa, no cotidiano familiar de alunos da rede pública municipal de Juiz de Fora, MG. A metodologia utilizada é inspirada na etnografia. As estratégias de investigação para a construção dos dados da pesquisa são a entrevista não-estruturada realizada através de “visitas não intrusivas”, a fotografia e a entrevista semi-estruturada. A investigação busca compreender os aspectos da cotidianidade desses alunos, e de que maneira essa realidade pode interferir no processo de escolarização dos alunos investigados. O contexto de investigação são os bairros localizados no entorno de uma escola pública, onde o professor-pesquisador desenvolve suas atividades tanto de investigação quanto de magistério. A apresentação dos construídos da pesquisa fundamenta-se nas crônicas das famílias pesquisadas. Essa forma de apresentação pode vir a constituir uma alternativa que supere a apresentação fragmentada dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. A pesquisa mostrou que a ação escolar se insere no campo das atividades cotidianas e como tal, acaba por produzir condutas guiadas pela espontaneidade e pouco reflexivas, não atribuindo à escola a prioridade esperada.

Palavras chaves: cotidiano familiar, significado da escola e relação família-escola.

ABSTRACT

The public education is the main theme of this dissertation. In this, I make an investigation with qualitative approach, about the familiar quotidian of public schools students from Juiz de Fora/MG. The methodology used is inspired on ethnography. I take as investigation strategies for the research data construction the non-structured interview realized through “non-intrusive visits”, the photography and the semi-structure interview. The investigation tries to understand the aspects of these students quotidian, and in which way this reality might be interfering in the schooling process of the investigated students. The investigation context are the neighborhoods around a public school where the teacher-researcher develops both activities, teaching and researching. The research presentation is made through chronicles of the researched family. This form of introduction can be an alternative which transcend the fragmented presentation from the gotten data during the country research. The research has showed that the scholar action inserts itself on quotidian activities and just as, produces guides conducts by spontaneity and little reflexive.

Key-words: familiar quotidian, school meaning, relation family-school.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 O PESQUISADOR DO COTIDIANO FAMILIAR: UMA AUTOBIOGRAFIA . | 14 |
| 3 A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO | 19 |
| 4 A PESQUISA DO COTIDIANO FAMILIAR: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA ADEQUADA DE INVESTIGAÇÃO | 21 |
| 4.1 AS ESTRATEGIAS DE INVESTIGAÇÃO | 21 |
| 4.1.1 A etnografia | 21 |
| 4.1.2 As visitas domiciliares..... | 22 |
| 4.1.3 A fotografia | 24 |
| 4.1.4 A entrevista semi-estruturada..... | 25 |
| 5 ESTRUTURA CONCEITUAL | 26 |
| 5.1 O COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDO..... | 27 |
| 5.2 A REALIDADE DA VIDA COTIDIANA | 33 |
| 5.3 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA | 37 |
| 6 A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR | 43 |
| 7 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA | 51 |
| 7.1 ALGUMAS DAS PESQUISAS REALIZADAS | 51 |
| 7.2 A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA | 65 |
| 8 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO | 71 |
| 8.1 OS ALUNOS INVESTIGADOS | 71 |
| 8.2 OS BAIROS NO ENTORNO ESCOLAR | 73 |
| 9 CRÔNICAS DO COTIDIANO: OS CONSTRUÍDOS DA PESQUISA | 78 |
| 9.1 NO PAPEL DE PAI | 79 |

| | |
|---|------------|
| 9.2 A ESCOLA NÃO É BOA PARA MINHA NETA | 86 |
| 9.3 NA RUA | 93 |
| 9.4 O PROBLEMA É DE FAMÍLIA..... | 98 |
| 9.5 MENINO FOGO NA ROUPA | 103 |
| 9.6 TIRANDO O FILHO DA RUA..... | 108 |
| 9.7 SEGUINDO O EXEMPLO DA IRMÃ..... | 114 |
| 9.8 NO MUNDO DA BOLA | 118 |
| 9.9 BURRO COMO A MÃE..... | 124 |
| 9.10 PAI NA RUA | 128 |
| 9.11 SOBRE OS PSEUDÔNIMOS | 134 |
| 10 COMPREENDENDO A REALIDADE COTIDIANA | 135 |
| 10.1 AS ESTRUTURAS FAMILIARES | 135 |
| 10.2 OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA..... | 143 |
| 10.3 CONDIÇÕES DE VIDA NO ESPAÇO FAMILIAR | 147 |
| 10.4 OS PAPÉIS SOCIAIS | 151 |
| 10.5 O SIGNIFICADO DA ESCOLA | 158 |
| 10.6 OUTROS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO..... | 161 |
| 11 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA..... | 167 |
| 12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 182 |

1 INTRODUÇÃO

A educação pública, matriz da presente investigação, é compreendida como um direito de todos os cidadãos, o qual deve ser realizado com qualidade. Para Arroyo (2003), perceber a educação pública de qualidade como um direito de todos os brasileiros foge à nossa tradição histórica. Romper com essa tendência é um dos desafios para o século que se inicia.

A qualidade educacional aqui defendida não é a que, nos últimos anos, vem sendo difundida por práticas e políticas educacionais. Ações estas que têm como critérios de referência concepções essencialmente empresariais, como redução de despesas, aumento na produtividade e busca de competitividade. A qualidade aqui referenciada é aquela capaz de assumir uma postura política na busca de uma ruptura com o modelo social atual, que se tem mostrado cada vez mais excludente e discriminatório. Qualidade que possa transformar a escola pública em uma “utopia realizável” (SARMENTO, 2002) superadora da produção do fracasso escolar.

É certo que a escola pública brasileira “encontra-se em uma encruzilhada” (BURBULES e TORRES, 2004). Persistindo em ser uma instituição produtora do fracasso, pode acabar sendo substituída por novos modelos educacionais, abrindo espaço para a privatização ou para outras políticas educacionais que venham a desresponsabilizar o Estado do cumprimento desse dever. Por outro lado, a metáfora da encruzilhada utilizada pelos autores acima citados nos possibilita vislumbrar novos caminhos para a escola pública, novas alternativas que possam garantir à educação pública um papel fundamental na manutenção do Estado democrático.

O que faço nesta investigação é trilhar um caminho pouco explorado pelas pesquisas brasileiras, ou seja, procuro compreender as ações cotidianas dos familiares e alunos da rede pública de ensino. Ao explorar essa realidade, tento mostrar a necessidade de se repensarem os critérios adotados para qualificar a educação, que, por ser uma atividade essencialmente humana, exige parâmetros coerentes com sua natureza. Refiro-me a uma educação que tem como critérios a inclusão, o respeito às diferenças, a valorização dos saberes dos alunos e de seus familiares, a ética como norteadora das relações humanas e o respeito às culturas populares. Penso em uma educação que busca considerar em suas ações as práticas e relações cotidianas dos alunos e de seus familiares, procurando superar, dessa forma, sua condição de produtora do fracasso ou mesmo de legitimadora de desigualdades.

Apresentar, para educadores, o cotidiano de alunos e familiares oriundos de uma escola da rede municipal de educação de Juiz de Fora, através da etnografia, é a intenção nesta investigação; por outro lado, acreditar que essa apresentação possa servir como referência para novas reflexões no interior da instituição escolar é a pretensão do pesquisador.

Trata-se de reflexões que podem ajudar a compreender a crise apontada por Sarmiento (2002) e oferecer subsídios para alternativas por ele sugeridas em busca de sua superação. Para o autor, é importante ter em mente a lógica do direito da criança com relação à educação, a questão sobre a forma como a criança aprende, sobretudo em contextos multiculturais e o fato de que a comunidade educativa deva incluir em suas práticas escolares os saberes locais, as representações dos grupos populares, possibilitando, dessa forma, transformar a escola em uma organização “aprendente”.

Tornar a escola uma organização aprendente é, portanto, refazer, repensar e reconstruir as práticas e as relações no âmbito escolar. Para se tornar aprendente, é imprescindível que a escola conheça a realidade em que está inserida e busque a competência, respeitando “a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” (FREIRE, 1995, p. 42).

Podemos considerar que, para conhecermos e nos apropriarmos de uma cultura, temos que dela nos aproximar e, assim, poderemos perceber suas manifestações e seus significados. Aproximar-se de uma cultura é viver sua prática cotidiana.

Começo esta investigação com uma sucinta autobiografia, na qual apresento-me como pessoa e exponho minha visão sobre a educação e sobre o mundo. Com esta exposição, pretendo esclarecer aos leitores as bases de minhas interpretações e a origem da questão que proponho investigar.

No item seguinte procedo a uma delimitação de meu objeto de estudo, ou seja, o cotidiano familiar de alunos da rede pública de Juiz de Fora MG. Nessa mesma parte da dissertação, especifico os objetivos a serem atingidos com este trabalho.

No quarto item apresento a metodologia utilizada durante a investigação. O referencial metodológico é a etnografia realizada sob a perspectiva da “descrição densa” descrita por Geertz (1989). As estratégias utilizadas foram a entrevista não-estruturada, realizada através de visitas não-intrusivas, a fotografia e a entrevista semi-estruturada.

Como estrutura teórica que dá suporte à etnografia aqui desenvolvida, utilizo as teorias sobre a estrutura do cotidiano, sobre o conhecimento da realidade e

os processos de construção identitária. São essas teorias que me amparam e me norteiam durante as análises das informações obtidas durante as visitas domiciliares. Essa estrutura conceitual é desenvolvida no quinto item do presente trabalho.

No sexto item, faço uma contextualização do processo de escolarização brasileiro e uma busca pela universalização do acesso à escola. Nessa mesma parte da dissertação, demonstro de que maneiras o fracasso escolar tem sido encarado. Este tem sido entendido, na maioria das vezes, como resultado da ausência de habilidades do aluno ou mesmo consequência de uma deficiência cultural. Aponto ainda para a possibilidade de se pensar a educação pública sob uma perspectiva intercultural, acreditando que, dentro dessa possibilidade, a escola pública possa vir a ser verdadeiramente democrática. Ainda neste tópico, faço breves considerações sobre a constituição da família na sociedade brasileira, no que se refere aos arranjos familiares.

No item seguinte, começo a delimitar meu campo de investigação. Início esse processo, realizando um movimento de aproximação teórica com a questão investigada. Esta é realizada através da análise de algumas investigações que já abordaram a relação entre a família, a cultura e a escola. Utilizo pesquisas realizadas na Inglaterra, França e também trabalhos realizados no Brasil.

No oitavo item, faço uma contextualização sobre o entorno da escola pública investigada, apresentando um pouco da história dos bairros que compõem a região, das mudanças ocorridas nos últimos anos, e apresento alguns dos serviços públicos e privados de que as comunidades desses bairros podem usufruir.

A apresentação das informações recolhidas durante a investigação acontece no nono item, as quais são denominadas de construídos da pesquisa. Tal

denominação decorre de sua natureza intersubjetiva e de sua elaboração a partir da interação entre investigador e investigados. A apresentação é feita em forma de crônicas que relatam a cotidianidade de cada família investigada. Posteriormente, essas informações, obtidas através das observações e de entrevistas, são agrupadas em categorias de análises para serem interpretadas em função do referencial teórico proposto, sendo relatadas no décimo item deste trabalho.

Concluo o presente trabalho detalhando minhas considerações sobre a pesquisa e propondo reflexões que possam ser úteis em discussões sobre as ações pedagógicas na escola pública.

2 O PESQUISADOR DO COTIDIANO FAMILIAR: UMA AUTOBIOGRAFIA

Neste item, meu objetivo é apresentar aos leitores o pesquisador que desempenha a função de etnógrafo. Essa tarefa é desempenhada com certa dificuldade teórica e empírica, decorrente de minha formação inicial e de minha atuação profissional, porém realizada com muita seriedade e dedicação.

Em uma pesquisa com abordagem qualitativa, torna-se importante para os leitores uma aproximação com o investigador. Esta tem o objetivo de explicitar as visões e as concepções do autor sobre o objeto de estudo. É com essa intenção que apresento uma rápida autobiografia, passando por minha formação inicial e minhas experiências profissionais. Este item serve também para demonstrar a maneira pela qual me vi “ligado” à questão e ao objeto dessa investigação.

Formei-me como professor no ano de 1988, licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Antes mesmo de terminar meu curso de graduação, já estava lecionando em uma escola particular da cidade, uma instituição católica, com grande tradição na região e cuja meta pedagógica era formar alunos para “excelência humana e acadêmica”.

Conseguia incorporar, como objetivo de minha prática pedagógica, o objetivo final da formação idealizada pela instituição, acreditando que, através da atividade física, poderia auxiliar na formação humana e acadêmica dos alunos. Por serem humanos, estão “na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (FREIRE, 1986, p. 27), sendo sob essa perspectiva de compreensão da

natureza humana - em processo de construção - que fazia sentido educar para a formação humana. Esta pautada em valores morais e éticos.

Dessa maneira, encontrava, dentro da escola, respaldo para justificar minhas ações pedagógicas. Os valores cristãos, defendidos pela escola, como solidariedade, cooperação, respeito, entre outros, faziam-se presentes em minhas aulas e orientavam meus planejamentos. O resultado das aprendizagens não era medido pela vitória ou pelas derrotas, mas sim pelas ações realizadas durante a atividade.

No ano de 1998, fui aprovado em um concurso para professor da rede municipal de educação de Juiz de Fora. Iniciei minha experiência na rede pública com muito receio das dificuldades que poderia encontrar, como a possível ausência de material para as aulas, dúvidas com relação não só ao comportamento dos alunos, mas também ao envolvimento dos professores, e temia, principalmente, a pouca valorização dos profissionais da educação pública. Na verdade, iniciei minhas atividades carregado de grandes preconceitos com relação à escola pública.

No entanto, com o exercício de minha profissão e com o passar dos anos, esses preconceitos foram, aos poucos, superados. Os materiais e os espaços utilizados durante minhas aulas não eram os ideais, porém não inviabilizavam meus objetivos. Os alunos valorizavam minhas ações e eu me sentia mais gratificado trabalhando com os alunos da rede pública do que com os da rede privada. A imagem que fazia do professor público foi, parcialmente, desfeita. Boa parte dos professores se envolvia efetivamente com a escola.

Com relação à valorização do profissional da educação, em alguns pontos, esta é maior do que na iniciativa privada. A existência de um plano de

carreira e a possibilidade de uma licença para me dedicar a novos estudos eram um incentivo para eu me envolver cada vez mais com a educação pública.

Conhecendo melhor a realidade da escola pública do município de Juiz de Fora, passei a percebê-la sob outro ponto de vista. Era uma percepção de quem estava inserido na realidade e que fazia parte do processo. Dessa maneira, podia idealizar, como objetivo educacional, formar alunos dentro dos mesmos referenciais de excelência humana e acadêmica, que buscava na escola da rede privada. Para atingir tal meta, seria importante formar alunos capazes, conscientes e críticos e ter em mente que “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1986, p. 30).

Falar em esperança e educação é reviver os ideais de Paulo Freire, é possibilitar a conscientização, é falar de integração negando a acomodação, é pensar em uma escola alegre, crítica e com qualidade, é pensar em uma ação política e pedagógica dentro da escola, numa prática voltada a atender os anseios das camadas populares e que almeje a transformação da realidade, tida por alguns como imutável.

Mergulhado nessa perspectiva em relação à educação pública, começava a perceber a possibilidade de a escolarização elevar o nível de consciência das classes populares, permitindo-lhes assumir “o seu papel histórico na luta pela transformação da sociedade” (RODRIGUES, 1986, p. 19), tornando-as conscientes de que “a educação não é a alavanca da transformação da sociedade” (FREIRE, 1995, p. 30), porém tem papel imprescindível nesse processo.

Contudo, não queria fazer uma apropriação ingênua dessa possibilidade educacional. Esta apropriação, para ser significativa, deveria ser feita de maneira analítica, possibilitando um aprofundamento teórico sobre o ato de educar, sobre a

relação da cultura com a educação, da cultura com a sociedade brasileira, sobre as origens da constituição da família brasileira e, ainda, que a possível transformação da sociedade deveria ser pensada “no sentido da verdadeira humanização do homem” (FREIRE, 1986, p. 49).

Comecei a perceber que meus conhecimentos sobre educação eram insuficientes para essa empreitada e que só minha formação acadêmica inicial não daria suporte para enfrentar a possibilidade por mim vislumbrada para a educação pública. Passei a me dedicar a estudos que não estavam relacionados especificamente com minha formação inicial, especializando-me em Currículo e Prática Educativa¹. Minhas participações em cursos e palestras já não estavam mais voltadas para a Educação Física, e sim relacionadas a questões gerais sobre a educação.

Nesse processo de formação continuada, fui convidado a participar, como pesquisador, do projeto intitulado “Entorno escolar”², desenvolvido pelo Núcleo de Ensino em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC), pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nunca havia realizado uma pesquisa acadêmica em minha vida, identificando-me com os pesquisadores do tipo “professor praticante”. Estes são possuidores de “uma incipiente formação acadêmica de onde derivam suas questões de pesquisa” (MONTEIRO, 1998, p.13).

Foi a partir dessa minha recém-iniciação acadêmica e da minha já longa prática educacional que vislumbrei a possibilidade de compreender, através das ações cotidianas familiares, as possíveis interferências dessas práticas nos

¹ Curso ministrado pela PUC-RJ, no período de março de 1998 a fevereiro de 2000.

² O trabalho desenvolvido nesse projeto, escrito em co-autoria com o Prof^o Dr^o Roberto Alves Monteiro, foi apresentado no Simpósio - Espaço e identidade em processo do desenvolvimento de ensino e aprendizagem, realizado no período de 26 a 28 de novembro de 2003, em Siegen, Alemanha.

processos de escolarização de membros de camadas menos favorecidas socialmente.

Até minha inserção na realidade da educação pública, o fracasso escolar não fazia parte das minhas reflexões. Foi somente após minha efetivação no cargo de professor da rede municipal de Juiz de Fora que passei a conviver com essa situação. Porém, o mais dramático, para mim, era a aceitação desse fracasso por parte dos alunos e, principalmente, por parte dos professores e diretores.

Outro fato que me incomodava eram as explicações ingênuas proferidas, por parte do corpo docente, em conselhos de classe e em outras reuniões pedagógicas. Para esses professores, o fracasso seria decorrente da “natureza da criança”, de sua origem social, da carência alimentar, da falta de interesse dos alunos e familiares ou mesmo da falta de compromisso com a escola. Não quero aqui desconsiderar as interferências de algumas dessas situações citadas acima, porém aceitá-las com naturalidade seria condenar as camadas menos favorecidas socialmente ao constante fracasso. Na tentativa de propor novas reflexões sobre o tema, é que surge a questão principal dessa investigação: a compreensão do fracasso com uma visão sobre o cotidiano familiar dos alunos.

3 A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A questão principal da presente investigação é compreender de que maneira o cotidiano familiar pode estar refletindo ou interferindo na escolarização de alunos de uma escola pertencente à rede municipal de educação de Juiz de Fora - MG. Como já descrevi anteriormente, esta questão só começou a fazer parte de minhas reflexões, indagações e estudos, a partir de minha inserção na realidade da educação pública brasileira.

Ao tomar o cotidiano familiar como objeto de investigação, ressalto a possibilidade de, ao explorá-lo, poder compreender as implicações e relações desse ambiente com os resultados escolares alcançados pelos membros dessas famílias. Acreditando que a relação entre família e escola ainda deva ser campo de investigação educacional, proponho investigar essa temática valendo-me da compreensão das práticas cotidianas familiares e de seus significados.

Esta pesquisa busca lançar novas reflexões sobre o tema. Para compreensão dessa problemática, a pesquisa busca atingir os seguintes objetivos: 1) compreender o significado da escola na percepção dos familiares; 2) conhecer as condições que circundam o processo de escolarização; 3) conhecer as estruturas familiares desses alunos; 4) descrever os papéis sociais desempenhados pelos alunos; 5) descrever os espaços de vivências dos familiares; 6) conhecer outros espaços de socialização dos alunos

A ordem de apresentação dos objetivos da pesquisa não tem a intenção de colocar prioridades sobre os mesmos. Ela se faz sob a concepção de que tal questão só pode ser mais bem equacionada, analisando-se todas as interferências

ocorridas durante o processo de escolarização dos alunos da rede pública. É oportuno destacar que o que faço nessa investigação é analisar uma dessas interferências, ou seja, o cotidiano familiar.

4 A PESQUISA DO COTIDIANO FAMILIAR: A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA ADEQUADA DE INVESTIGAÇÃO

O sucesso de uma investigação está diretamente relacionado à escolha de uma metodologia adequada para sua execução. A presente dissertação foi concebida sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa e buscou estratégias de investigação coerentes com os pressupostos desta concepção de pesquisa. Para maior compreensão destas, passo a descrevê-las a seguir.

4.1 AS ESTRATEGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Dentro da diversidade de estratégias coerentes com uma proposta qualitativa de investigação, foram escolhidas três, a visita “não-intrusiva”, a fotografia e a entrevista semi-estruturada. Todos estes recursos foram utilizados para dar suporte a uma metodologia de pesquisa realizada com inspiração etnográfica.

4.1.1 A etnografia

Investigar o cotidiano das famílias de escolares, numa abordagem qualitativa, é almejar a compreensão dos significados das ações que se passam no dia-a-dia dessas famílias. Assim, trata-se de estudar ações que fazem parte da rotina e que, no entender de Heller (2000), são “espontâneas”.

Esta abordagem requer o preparo dos pesquisadores, no sentido de reverem sua visão de mundo, de modo a utilizá-la na interpretação, sem, entretanto, transformá-la em modelo interpretativo. Investigadores que usam uma abordagem qualitativa se propõem a assumir o desafio “... de apreender o sentido de eventos, sob a ótica dos que deles participam, sem imporem um quadro pré-determinado de raciocínio sobre a realidade observada” (MONTEIRO, 1994, p. 29).

As estratégias de investigação incorporam, portanto, a observação, a anotação e a interpretação das espontaneidades da vida cotidiana. Tais estratégias requerem muito cuidado do pesquisador, pois ele “não vê as coisas em si, ou melhor, vê as coisas reduzidas aos seus signos, os quais irrigam e avolumam as representações sociais, as visões de mundo” (PAIS, 2003, p. 55). O investigador precisa compreender as ações cotidianas como decorrentes de uma cultura, precisa realizar o esforço de compreendê-las numa dimensão semiótica (GEERTZ, 1989; MONTEIRO, 1998; PAIS, 2003).

Na investigação que dá suporte ao presente trabalho, a inspiração etnográfica está sendo utilizada com o objetivo de “apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 59).

4.1.2 As visitas domiciliares

A etnografia de famílias no entorno escolar foi desenvolvida a partir de visitas domiciliares, e, eventualmente, a outros ambientes de convívio familiar. Esse espaço externo ao ambiente familiar só foi visitado quando o pesquisador foi convidado a fazê-lo.

As visitas foram realizadas dentro de uma perspectiva de “visitas não-intrusivas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O fato de ser professor da escola e conhecido por boa parte da comunidade dos bairros investigados facilitou a realização das visitas sob essa perspectiva. Entretanto, essa característica não é suficiente para determinar que as visitas foram realizadas sem nenhuma interferência no ambiente familiar, pois, em alguns momentos, ficava claro, para mim, a alteração da rotina familiar³.

As visitas aconteceram com uma agenda de conversação aberta, não existindo preenchimento de fichas e de relatórios, e nem mesmo gravação durante as mesmas. As informações e os dados recolhidos durante as visitas foram anotados em um diário de campo. A anotação acontecia assim que o pesquisador se encontrasse afastado da residência. Posteriormente, as informações eram redigidas em forma de nota de campo.

Durante todo esse processo, os dados ou, como preferi chamá-los, os construídos da pesquisa, iam sendo organizados em notas expandidas e, posteriormente, interpretados em função do referencial teórico elaborado. Esse processo interpretativo ajudou a tornar mais visível o significado das práticas cotidianas e comunicá-las através do texto, exteriorizando, assim, a cultura dessas famílias. Esse significado, “descrição densa” para Geertz (1989), não é apenas o relato dos acontecidos, mas também uma interpretação da interpretação, “buscando compreender pelo descrever, não tanto pelo explicar” (MONTEIRO, 1998, p. 11).

³ Um exemplo significativo de mudança na rotina familiar foi o acontecido durante a visita NE-04-03. Ao iniciar a visita, a aluna ainda dormia e quando acordou passou pela sala e começou a dizer “vou fazer xixi e...” porém, alterou sua fala para “vou ao banheiro e já volto”. Este é um claro exemplo de que, em alguns momentos, minha presença estava sendo intrusiva.

Durante as visitas domiciliares, foram realizadas entrevistas sob a perspectiva do modelo não-estruturadas. Esse tipo de entrevista é utilizado para recolher informações dos próprios entrevistados, e permite ao entrevistador “desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Para esses autores, essas entrevistas geram a “nota de campo”, que é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 150).

4.1.3 A fotografia

Outra estratégia utilizada para a construção dos dados da pesquisa foi a fotografia produzida pelos próprios alunos investigados. Nesta fase da investigação, o aluno recebeu, por empréstimo, uma máquina fotográfica com filme de 24 poses. Acompanhado do recebimento da máquina, aconteceu uma rápida explicação sobre sua utilização e também uma orientação sobre os fatos que deveriam ser fotografados, os quais deveriam retratar acontecimentos da rotina diária dos alunos. A máquina era recolhida assim que o aluno terminasse de retirar as 24 fotos.

A utilização da fotografia tem o objetivo de perceber a forma como as “pessoas definem o seu mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 186) e serve para, em conjunto com as entrevistas, possibilitar um aumento no número de fatos a serem interpretados.

Esta etnografia visual desempenha um papel privilegiado na pesquisa, pois permite a possibilidade do registro visual das práticas cotidianas e a melhor compreensão do significado dessas por quem as pratica. Essa possibilidade é

explorada na interação entre o investigador e o aluno-fotógrafo, quando da apresentação das fotografias. Espera-se, nesse momento, que os alunos possam descrever o significado da imagem captada, permitindo, assim, uma análise sob outro foco. Dessa forma, a câmera fotográfica e as fotos produzidas pelos alunos tornam-se importantes aliados da entrevista na presente investigação.⁴

Para fins de elaboração da dissertação, decidi não apresentar essas fotografias no texto final. A opção tem o propósito de conservar a privacidade dos familiares envolvidos na pesquisa.

4.1.4 A entrevista semi-estruturada

É importante destacar que essa estratégia não fazia parte do projeto inicial da pesquisa. Entretanto, durante a pesquisa, percebi a necessidade de utilizar outro instrumento que me possibilitasse ir “mais a fundo”, em alguns fatos surgidos durante as fases anteriores. O principal desses era a pouca frequência do tema escola durante as visitas. Por isso, utilizei a entrevista semi-estruturada para perceber o significado dado a ela pelas famílias entrevistadas.

Esse sentimento levou-me a optar pela utilização de uma entrevista semi-estruturada logo após as visitas domiciliares. As bases para a elaboração do roteiro da entrevista foram as questões que, no entender do pesquisador, ainda precisavam ser compreendidas. Essa estratégia possibilitou transformar “descrições superficiais” em descrições etnográficas. Nessa etapa, foi solicitada aos participantes a permissão para gravação da entrevista.

⁴ As fotos tiradas durante a investigação foram entregues aos alunos. Ao pesquisador restaram cópias reproduzidas pelo computador, revisitadas durante a fase de análise das informações.

5 ESTRUTURA CONCEITUAL

A etnografia, aqui desenvolvida, utiliza como referenciais teóricos, para as interpretações dos dados construídos durante a investigação, os estudos sobre a estrutura do cotidiano, sobre a construção da realidade cotidiana e sobre os processos de construção da identidade. São estes os aportes teóricos que sustentam e norteiam as análises realizadas neste estudo.

Todo este referencial teórico foi elaborado em função de uma concepção semiótica da cultura. Essa visão supera a percepção clássica e restrita que busca identificá-la como “a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos” (CHAUÍ, 1986) de um determinado grupo social. Em um sentido mais amplo, a cultura pode ser compreendida com um conjunto de atitudes, tanto no campo material quanto no simbólico, construídas em função das relações sociais.

Alguns autores nos oferecem um caminho para a compreensão do conceito de cultura dentro dessa perspectiva mais abrangente. Geertz (1989, p. 15) considera esse conceito essencialmente semiótico, afirmando que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e assumindo “a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Também, Cuche (1996) adota a abordagem semiótica da cultura. Para ele, os estudos culturais devem levar em consideração tanto as ações quanto os significados que as efetivam. O autor compreende a cultura como uma produção histórica, que é construída no dia-a-dia, nas relações sociais cotidianas. Portanto,

conhecer uma cultura é compreender as condições que a tornaram possível. É, também, compreender as relações de poder que a sustentam, pois, ainda segundo Cuche (1996, p. 145), “falar de cultura ‘dominante’ ou de cultura ‘dominada’ é então recorrer a metáforas; na realidade, o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros”. Logo, “as culturas populares revelam-se, na análise, nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação” (CUCHE, 1996, p. 148). Desse modo, neste texto, sempre que fizer referência à cultura popular, não o farei como um substituto para o termo cultura dominada, mas como uma manifestação autêntica dos saberes de um grupo social.

A cultura popular é aquela das pessoas que, em uma sociedade organizada em classes sociais, usualmente, se encontram em posição desprivilegiada em relação às elites. Em tais situações, pode ocorrer, segundo Cuche (1996, p. 150), uma manipulação cotidiana passível de ser interpretada como “um conjunto de ‘maneiras de viver com essa dominação’, ou, mais ainda, como um modo de resistência sistemática à dominação”.

Com essa especificação sobre a noção de cultura e também das relações entre culturas distintas, passo a descrever as teorias que me serviram de apoio para as análises futuras. A primeira destas é a que tem como base a estrutura da vida cotidiana, e que passo a descrever:

5.1 O COTIDIANO COMO OBJETO DE ESTUDO

Esta investigação tem como objeto de estudo a vida cotidiana de alunos e familiares no entorno de uma escola pública do Município de Juiz de Fora. Para

compreensão desta temática, busco em Agnes Heller subsídios para minhas interpretações. Essa filósofa tem na teoria do cotidiano um dos temas centrais de suas reflexões.

De acordo com Heller (2000), a cotidianidade é vivida por todos, independentemente de sua raça, de sua posição social ou do seu nível intelectual. Esta é caracterizada por práticas de ações espontâneas e com pouca ou nenhuma reflexão sobre a mesma. Além de ser comum a todos, é também “a vida do homem inteiro” (HELLER, 2000, p. 17), sendo esta a característica que permite a influência da individualidade sobre a generalidade da atividade cotidiana.

A vida cotidiana pode ser compreendida como parte de um processo genérico e individual. O genérico é fortemente marcado pela cultura, e o individual pela identidade. Portanto, a vida cotidiana é a vida do indivíduo, simultaneamente particular e genérico, que não pode desprender-se de sua cultura, de sua posição social, de sua identidade e de sua visão de mundo.

Esse indivíduo particular/genérico já nasce inserido em um cotidiano; porém, precisa aprender a viver na cotidianidade. Esse aprendizado é realizado em pequenos grupos, como a família, a igreja, a escola, e na comunidade. São estes que “estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER, 2000, p. 18). O homem é, portanto, produto de sua cultura, sendo-lhe esta transmitida pelos pequenos grupos.

Este estudo tem interesse específico sobre a cotidianidade familiar. Estando a família inserida em um contexto social mais amplo, acaba por determinar uma ordem prioritária para as práticas cotidianas, determinação que não se torna homogênea em função da individualidade característica da vida cotidiana.

Da mediação entre o indivíduo, a família e suas condições históricas e culturais surge uma hierarquização sobre as partes que compõem a vida cotidiana, as quais são, de acordo com Heller (2000), o trabalho, a vida privada, o lazer, o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação⁵. Em função das estruturas sociais e econômicas em que a família se encontra inserida, pode-se estabelecer maior prioridade sobre uma parte, ficando caracterizado o predomínio de uma sobre as outras. Em algumas comunidades, privilegia-se o trabalho; já, em outras, pode ser a atividade social sistematizada que encabeça a lista de prioridades. A vida cotidiana, dessa forma, é vivida em vários espaços: nas residências, nos bairros, no trabalho, na igreja, na escola ou em outros locais em que essa hierarquização privilegie.

Para a presente investigação, é fundamental caracterizar dois espaços específicos da cotidianidade: a residência familiar e o bairro. A residência é o espaço privado das ações cotidianas, onde o individual se sobrepõe ao genérico e acaba por revelar as ambições, os segredos, as identidades, os gostos e as crenças. A residência é “o indicador fiel e tagarela”, pois “revela a personalidade de seu ocupante” (CERTEAU, 1996, p. 204).

O bairro, ao contrário da residência, é o espaço público; porém, como é de uso habitual das pessoas pertencentes a uma mesma comunidade, acaba por adquirir características específicas desse grupo social. É nesse espaço que se desenvolvem relações entre moradores e onde se afirma a sociabilidade. Aprende-se no bairro “uma rede de sinais sociais que lhe são preexistentes” (CERTEAU, 1996, p. 43). Dessa maneira, o bairro se inscreve na história de seus moradores.

⁵ Para melhor compreensão das partes que compõem a estrutura da vida cotidiana, consultar Agner Heller, 2000, p.18.

Em todas as partes da vida cotidiana, nas residências, no bairro, no trabalho, na escola ou na igreja, ocorrem conflitos entre o genérico e o individual. A superação desses conflitos é mediada pela ética, que se assume como “uma necessidade da comunidade social” (HELLER, 2000, p. 23). É em função da ética que o homem consegue impedir que seus interesses individuais se sobreponham aos interesses coletivos.

A ética, quando é assumida como motivação interna, que Heller (2000) chama de moral, tem duas funções: a inibição e a transformação. Dessas funções, a mais atuante é a que tem o caráter inibidor. Ela é uma construção individual, porém não é particular; “é individual, no sentido de atitude livremente adotada (com liberdade relativa) por nós diante da vida, da sociedade e dos homens” (HELLER, 2000, p. 23). A ética, ou se preferirmos chamar de moral, tem seu componente individual diretamente relacionado ao componente social, surgindo dessa relação uma valorização da inibição sobre a transformação. Nessa interação do poder inibidor com o poder transformador, surgem as opções práticas para as ações cotidianas.

Portanto, a cotidianidade se manifesta e se mostra rica em opções de tomada de decisão sobre uma ação. Algumas dessas escolhas não precisam passar pelo julgamento da moralidade; outras, entretanto, estão diretamente relacionadas a esse julgamento. Tomo emprestados da autora dois exemplos para demonstrar esta possibilidade: escolher entrar em um ônibus cheio ou esperar pelo próximo é uma decisão que não passa pelo crivo da moral; porém, ceder o assento a uma pessoa idosa é uma ação decidida através da moralidade. Quanto mais uma ação está condicionada ao julgamento moral ou ético, mais esta se afasta da rotina diária e, conseqüentemente, deixa de ser uma prática cotidiana.

Como podemos perceber, a espontaneidade torna-se uma tendência característica da vida cotidiana. Essa se concretiza pela especificidade da cotidianidade, em que se age de maneira condizente com a estrutura social ou até mesmo com o modismo e que se faz “acompanhar por motivações *efêmeras*, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento” (HELLER, 2000, p. 30). Sendo assim, nas práticas cotidianas, os indivíduos não atuam de maneira puramente consciente sobre suas ações, mas sobre a base das possibilidades. Quanto mais o indivíduo passa a atuar de maneira totalmente consciente, mais essa prática se eleva ao nível de práxis.

A práxis pode ser definida como uma ação que “se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁSQUEZ, 1977, p.5). Quando uma ação se eleva ao plano de práxis, também tende a se afastar da cotidianidade e “converte-se em ideologia” (HELLER, 2000, p. 33), perdendo sua espontaneidade. É importante destacar que não existe uma “muralha chinesa” (HELLER, 2000) entre o cotidiano e as ações que estão acima dele e, ainda, que “não existe a mínima possibilidade de realizar-se alguma classificação das atividades humanas em atividades cotidianas de um lado e atividades não-cotidianas de outro” (DUARTE, 2001, p. 41).

Dando continuidade à apropriação da teoria de Agnes Heller sobre a estrutura da vida cotidiana, é importante discutir o papel da alienação na vida cotidiana. Para a autora, “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*” (HELLER, 2000, p.37). A alienação ocorre “quando os processos de apropriação e de objetivação se reduzem, para o indivíduo, ao nível da genericidade em-si, ao nível de sua reprodução espontânea enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social

do trabalho” (DUARTE, 2001, p. 38). Porém, é fundamental destacar que a possibilidade de se prestar à alienação não significa dizer que a vida cotidiana seja essencialmente alienada, pois “formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitações” (HELLER, 2000, p. 38). Esta possibilidade pode acabar por dar origem a uma sobreposição do individual sobre o coletivo, da práxis sobre a cotidianidade.

Como as objetivações genéricas em-si não necessitam de uma postura reflexiva sobre suas práticas, estas tendem a ser espontâneas e formar a base das ações cotidianas. Por outro lado, as objetivações genéricas para-si não acontecem, sem que ocorra um processo de reflexão, de validação moral. Essas ações tendem a se tornar práxis e, mais uma vez, se afastam da cotidianidade.

A vida cotidiana, assim caracterizada como comum a todos os homens, espaço onde o homem se mostra por inteiro, repleto de ações espontâneas e pragmáticas, espaço para o conflito entre o individual e o genérico, hierarquizado, mediado pela moral e pertencente a um contexto que tende à alienação, apresenta-se como um campo privilegiado de análises, pois se mostra revelador de práticas e transformações sociais bem como dos conflitos pertencentes a essas práticas (PAIS, 2003).

Para melhor compreensão das ações objetivas e subjetivas vividas na cotidianidade, é importante buscar referências teóricas sobre os processos de construção da realidade na vida cotidiana e sobre a socialização dos indivíduos, sendo esta temática desenvolvida no item a seguir.

5.2 A REALIDADE DA VIDA COTIDIANA

Conhecida a estrutura da vida cotidiana, principalmente dentro da perspectiva teórica de Agnes Heller, interessa a esta investigação o conhecimento sobre a concepção da realidade dentro desta cotidianidade. Para tal, utilizo as teorias de Berger e Luckmann (1985) sobre a construção da realidade na vida cotidiana, sobre a interação social, a institucionalização e a socialização.

Para esses autores, a vida cotidiana é a própria manifestação da realidade. Esta ganha objetividade nas rotinas espontâneas que a caracteriza. A realidade da vida cotidiana é resultado de uma construção social e se reafirma, principalmente, através da linguagem, nas relações entre os indivíduos que participam dessa dimensão.

Esta realidade está sistematizada em torno do “aqui e agora” e se caracteriza por práticas guiadas pelo pragmatismo. De acordo com os autores, a vida cotidiana se divide em dois setores: o não-problemático e o problemático. O primeiro é apreendido rotineiramente sem maiores dificuldades. Trazendo para o ambiente escolar, esse setor pode ser exemplificado como o ir à aula diariamente, excetuando-se os sábados e domingos. Isto é habitual para quem se vê envolvido com o processo de escolarização.

O outro setor, o problemático, é composto por situações novas e que ainda não foram incorporadas nas práticas cotidianas. Essa situação pode ser exemplificada pela solicitação da escola para que o responsável pelo aluno compareça a uma determinada reunião. Para o responsável que não está habituado a comparecer à escola, este é um problema que deve ser equacionado. A partir do momento em que esta nova situação se apresenta como rotineira, passa a fazer

parte do setor não-problemático, e tende a se incorporar nas práticas cotidianas. Ao se integrar nesse setor, as ações passam a receber significado. Ainda retomando o exemplo acima, ir à escola acompanhada pelos responsáveis por causa das notas, pode ser incorporado tanto pelo responsável quanto pelo aluno, como um sinal de grandes dificuldades escolares.

Além de abranger esses setores, a vida cotidiana está estruturada em função do tempo e do espaço. A temporalidade está diretamente relacionada à consciência do indivíduo, agindo de maneira coercitiva sobre as práticas cotidianas. Essa estrutura informa ao indivíduo que o mesmo deve se guiar pela lógica seqüencial do “primeiro as primeiras coisas” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.46), ou seja, agir de acordo com suas necessidades imediatas. Este conhecimento se torna essencial para a vida cotidiana, afetando tanto as ações diárias quanto à totalidade da vida desses indivíduos.

A dimensão espacial está diretamente relacionada com a interação social e suas objetividades. É nessa convivência, cuja experiência mais importante ocorre na interação “face a face” que a realidade da vida cotidiana é partilhada com os outros. Nessa relação social, o “aqui e agora” individual é partilhado com o “aqui e agora” do outro. O “meu mundo” é partilhado com o “mundo do outro”.

Essas interações são dotadas de grande flexibilidade; porém, as influências de esquemas tipificadores tendem a nos informar e padronizar nossas ações para com os outros. Do mesmo modo que nossas ações são previamente concebidas em função do que o outro possa representar, este, também, o faz com relação a mim. Essas tipificações só perdem sua força quando as pessoas se tornam acessíveis umas às outras.

As interações exigem da conduta humana uma certa padronização de atitudes. Esta passa pela percepção de se ter um corpo, no sentido biológico, e ser um corpo, no sentido social. O ter um corpo significa que o homem possui um componente instintivo que deve ser controlado em função da ordem social. Este controle e esta ordem também são resultados da produção humana e social, que tendem a se institucionalizar quando estabelece um modelo único de conduta para os indivíduos de uma sociedade.

A busca pela manutenção da ordem social se justifica pela “instabilidade do organismo humano” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.77) e se concretiza na criação de hábitos e padrões. A institucionalização, dessa forma, torna-se uma necessidade, concretizando-se ao estabelecer um modelo único de conduta para os indivíduos pertencentes a um determinado grupo social. Para que essa institucionalização ocorra efetivamente, é necessária a criação de mecanismos de controles sobre as condutas e ainda de legitimação dessas concepções.

A institucionalização controla a conduta humana ao permitir previsibilidade na ação do outro, evitando, dessa maneira, o conflito. Ao mesmo tempo em que evita o confronto, transmite uma realidade rígida, tida como imutável. Dessa maneira, o mundo da criança é o mundo do pai, o mundo do aluno é o mundo da sua escola. Porém, esses mundos necessitam ser apresentados aos indivíduos recém-incorporados àquela realidade.

Essa apresentação se faz através da socialização. Todo indivíduo nasce com uma predisposição para a sociabilidade; porém esta só se inicia quando ocorre a interiorização, ou seja, a compreensão objetiva sobre a ação do outro. Dessa forma, o indivíduo começa a assumir significativamente o mundo dos outros. A interiorização ocorre simultaneamente com a identificação; o indivíduo socializado

passa a se identificar com o mundo do outro e a percebê-lo como seu. Nesse processo, a realidade, a identidade e a sociedade vão se cristalizando na concepção do indivíduo recém-socializado.

A socialização, entendida como um processo que pretende introduzir alguém em uma determinada sociedade, pode ser realizada, de acordo com Berger e Luckmann (1985), através de dois modelos: a socialização primária e a secundária.

O primeiro modelo é o vivido na infância cuja instituição legitimadora é, basicamente, a família. Esse modelo é dotado de forte significado para as crianças. Estas tendem a incorporar o mundo dos pais como sendo o seu mundo. Como nesta fase as escolhas são relativamente pequenas e restritas aos ambientes familiares ou próximas a ele, é de se esperar que as crianças adotem uma postura passiva em relação a esse processo. Porém, em sociedades complexas, os processos de socialização não se extinguem nesse modelo inicial.

A socialização secundária é necessária para apresentar a este indivíduo, já socializado no ambiente familiar, outros setores da sociedade. Essa socialização se caracteriza por aprendizagens específicas requeridas pela instituição legitimadora desta ação. A formação dessas habilidades pode ser pretendida pela escola, pela fé, pelo trabalho ou mesmo pelo lazer.

A grande dificuldade desse modelo é decorrente da necessidade de se lidar com identidades pré-definidas e com uma visão de mundo já interiorizada, mas pode ser superada, levando-se em conta a possibilidade de passagem por este modelo sem a identificação do indivíduo com o significado destas ações. Nesse caso, o indivíduo cumpre apenas papel social exigido pela instituição, não interferindo na ordem social pré-estabelecida.

A socialização, primária ou secundária, desempenha importante função na constituição da identidade dos sujeitos. Para melhor compreensão desse processo, é aconselhável buscar referências sobre a identidade e seus processos de constituição.

5.3 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A noção de identidade e dos processos para sua construção vem constituir uma das referências teóricas utilizadas para a análise das informações obtidas durante as visitas de campo. Construo este texto apoiado nas proposições teóricas elaboradas por Cuche (1996), Castells (1999), Heller (2000) e Hall (2002).

A temática e as discussões sobre a construção da identidade têm sido extensamente desenvolvidas na atualidade. Uma das grandes dificuldades encontradas por quem se envolve com a questão é construir uma teoria irrefutável para o assunto. Por se tratar de um conceito complexo e ainda pouco desenvolvido nas ciências sociais (Hall, 2002), as elaborações teóricas relacionadas a ela encontram-se abertas às críticas e a novas argumentações.

Essa característica, que pode vir a representar uma dificuldade para os teóricos da sociologia, tende a se converter em benefícios para quem propõe a utilizá-la como referencial teórico. Esta vantagem pode ser caracterizada pela liberdade interpretativa proporcionada pelo tema. Particularmente, penso que seja mais proveitoso trabalhar com uma “verdade” ainda em construção; se é que podemos construir uma verdade sobre as temáticas sociais.

Talvez o primeiro passo para a construção deste referencial seja a elaboração de um conceito para identidade. Para Hall (2002), a construção desse

conceito passa pela percepção de concepções distintas sobre a identidade e o sujeito. Essas percepções seriam a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. A primeira concepção tende a perceber o indivíduo como portador de uma razão, sendo que o desenvolvimento desta viria a se constituir como base para a sua identidade. O olhar sociológico propõe uma nova reflexão sobre esta suposta autonomia individual para construção identitária. Nessa concepção, a identidade seria determinada pela ação tanto do indivíduo quanto do outro que com ele interage. A concepção de sujeito na pós-modernidade defende a idéia de que as identidades não estariam relacionadas ao fator biológico e sim ao histórico. As identidades se apresentariam como uma estrutura flexível e mutante.

Para a elaboração de um conceito para identidade, abandonarei a concepção de sujeito do iluminismo e também a do sujeito na pós-modernidade. Abandono essas concepções pela complexidade da discussão das mesmas, algo que fugiria aos propósitos do referencial elaborado para este trabalho. Adoto então a concepção do olhar sociológico sobre o sujeito. Esta concepção considera a importância da interação entre o sujeito e a cultura, oferecendo-me a possibilidade de definir a identidade como a significação, individual ou coletiva, de valores culturais.

Dessa maneira, a identidade “costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2002, p. 12), mantendo-os unificados, ou, metaforicamente dizendo, “prendendo” os sujeitos aos seus mundos. A opção pelo olhar sociológico se faz pela coerência dessa proposição com minha investigação e também com as proposições elaboradas por Cuche (1996) e Castells (1999). Esses são os autores que me auxiliam ao descrever as possibilidades de construção de identidades.

Um dos grandes problemas encontrados pelos teóricos é responder à questão habitualmente colocada sobre a maneira como essas identidades são construídas. Para Castells (1999), ela é realizada através de um processo de construção de significados com base em fatores culturais que acabam prevalecendo sobre outras formas significativas.

A significação pode ser realizada por meio de estratégias individuais ou coletivas (Cuche, 1996). A noção de construção identitária através de estratégias propicia uma noção de liberdade ao indivíduo que a constrói; porém, esta não deve ser compreendida como uma autonomia total e sim como “uma margem de manobra”.

A identidade se efetiva, ou melhor, se concretiza, através das relações de poder entre as culturas. É dentro de contextos sociais determinantes da posição social e da visão de mundo dos sujeitos que esta concretização ocorre. Não é, portanto, uma construção puramente objetiva e nem subjetiva, é resultante de ambas as influências. Para Castells (1999), a construção de uma identidade pode ocorrer de três maneiras: pela “incorporação ou legitimação”, pela “negação ou resistência” ou pela “identidade de projeto”.

A construção da identidade através da “incorporação ou legitimação” ocorre quando membros de uma determinada cultura assumem os valores pertencentes à outra cultura; dessa forma, passam a assumir uma identidade que lhes é imposta. Essa forma de construção de identidade dá origem, conforme afirma Castells (1999), à “sociedade civil”, que é o modelo de sociedade construído com base na institucionalização dos valores.

Quando a construção identitária ocorre através da “negação ou da resistência” de valores externos a uma cultura, esta cria “trincheiras de resistência”

que levam ao não-reconhecimento dos valores impostos. A identidade construída a partir da negação ou resistência aparece como própria dessa cultura. Esse tipo de construção identitária acaba resultando na constituição de comunas ou comunidades.

Ainda segundo Castells (1999), “sujeitos”, que podem atuar de maneira significativa nas mudanças de uma sociedade, surgem através da “identidade de projeto”. Neste modo de construção identitária, as culturas interagem de maneira diferente das descritas anteriormente, e podem até assumir um aspecto de conformidade, uma em relação à outra, em função dos interesses comuns das culturas em questão.

É importante considerar que a identidade e sua construção podem não estar relacionadas ao desempenho de um papel social. Estes “são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade” (CASTELLS, 1999, p. 23). O papel social é essencial para o funcionamento da sociedade, pois são eles que, ao predizerem a conduta dos sujeitos, facilitam a interação social. Essas condutas, de certa forma estereotipadas, são responsáveis por manter a ordem social. Porém, é fundamental destacar que o sujeito pode desempenhar um papel social e este não vir a se constituir como um referencial para a construção identitária, pois o mesmo pode não se tornar significativo, não contribuindo para a construção substancial de sua identidade (Heller, 2000).

Sobre a identificação, ou não, do homem com o papel desempenhado por ele, Heller (2000) destaca quatro possibilidades: “a identificação”, “o distanciamento aceitando as regras de jogo dominantes (incógnito dissimulado)”, o “distanciamento recusando intimamente as regras de jogo dominantes (incógnito opositor)” e, por fim, a “recusa do papel”.

A total identificação do indivíduo com o papel é “precisamente a forma direta de revelar-se a alienação” (HELLER, 2000, p. 98). Essa total identificação pode resultar em um completo aniquilamento da personalidade. As ações determinadas pelo papel desempenhado pelo sujeito passam a adquirir significado e são incorporadas à identidade do mesmo. Porém, em outras situações, o desempenho de um papel pode não exercer a mesma influência sobre o indivíduo.

Isto ocorre quando o indivíduo se confronta com seu papel e pode decidir por assumir a posição de “distanciamento aceitando as regras de jogo dominantes (incógnito dissimulado)”. Ele o faz de modo que sua personalidade não se desfaça e ele seja capaz de desempenhar seu papel e sua função social, só que de maneira dissimulada. Contudo, nessa forma de identificação, o sujeito joga um jogo que pode se tornar extremamente complexo, já que tem, a todo tempo, de tentar harmonizar a preservação e sua personalidade com a aceitação da realidade (HELLER, 2000).

Outra maneira que o indivíduo tem de lidar com o papel social acontece através do “distanciamento recusando intimamente as regras de jogo dominantes (incógnito oposicionista)”. O indivíduo cumpre o seu papel, entretanto, preserva sua identidade e seus valores. “O homem situado num incógnito de oposição encontra-se em contraposição com o mundo em que vive; não despreza os homens que representam ingenuamente os vários papéis, mas sim o mundo que lhes prescreve tais papéis” (HELLER, 2000, p. 100).

Quando não ocorre identificação do sujeito com a conduta dele esperada, ou seja, quando acontece a negação de um papel social, o “homem já não se distancia do papel, nem tenta preservar sua identidade através do papel, mas a realiza sem se inserir na ordem dos comportamentos de tipo papel” (HELLER, 2000, p. 101). Para a autora, o homem que se recusa a cumprir o seu papel é sempre um

rebelde, mas não necessariamente um revolucionário; este se identifica quando “não apenas subtrai sua própria pessoa ao jogo dos papéis, mas também se opõe à base econômica e política de determinadas funções de papel e se propõe a abolir a sociedade que produz os costumes e usos determinados que se cristalizam em papéis” (HELLER, 2000, p. 102). Com relação ao desempenho de um papel, a autora considera que essa ação é condicionada pela sociedade, e que, “mesmo no contexto mais manipulado, produz-se constantemente a recusa do papel” (HELLER, 2000, p. 106).

No estudo a ser apresentado nesta dissertação, as teorias descritas acima serão utilizadas para alimentar o processo interpretativo, ao estudar famílias de estudantes da escola pública do município de Juiz de Fora, MG.

6 A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Uma pesquisa etnográfica exige do pesquisador um duplo caminho de investigação: um que tende a se aproximar do objeto de estudo e um outro que se afasta do mesmo. O afastamento é importante, pois permite ao investigador uma visão geral sobre a questão estudada. É neste sentido que faço, neste item, uma sucinta síntese sobre o fracasso escolar e suas “explicações”.

Pesquisas educacionais realizadas no contexto brasileiro, como a desenvolvida por Patto (1999), têm levado à compreensão de que a escola destinada às camadas populares não tem alcançado êxito, sendo já comum intitular o resultado dessas ações como “fracasso escolar”. A autora, referindo-se às pesquisas desenvolvidas a partir da segunda metade do séc. XIX e legitimadas pelo desenvolvimento da psicologia, indicava que essas pesquisas tentavam explicar a produção desse fracasso, culpando os alunos e sua origem social.

Inicialmente, surgiram as hipóteses que se prestaram a justificar o fracasso pela concepção de um dom natural do aluno. Essa corrente teórica buscava justificar a ineficiência da educação popular sob o argumento de que “a escola oferece ‘igualdades de oportunidades’, sendo que o bom aproveitamento dessas oportunidades depende do **dom**-aptidão, inteligência, talento de cada um” (SOARES, 2001, p. 10). O fracasso concebido sob essa visão responsabilizava somente o aluno e era nele que se encontrariam as justificativas para o mau desempenho escolar.

Sob essa perspectiva, era natural que se institucionalizasse, nas unidades escolares, a classificação e a hierarquização dos alunos. Criaram-se, assim, as

turmas ditas boas e as turmas ditas ruins, realizando uma antecipada alocação social dos alunos dados como mais capazes e dos considerados menos capazes. Ainda, segundo essa perspectiva, a reprovação escolar passou a ser considerada como algo característico do sistema, próprio dele, pertencente à sua natureza e, portanto, naturalizada tanto por autoridades quanto por responsáveis diretos pelo processo de escolarização. Essa perspectiva de análise justificou, por décadas, os altos índices de repetência na 1ª série.

O acesso das camadas populares brasileiras à escola só começou a se ampliar na década de 30. Com essa expansão, pode-se perceber a grande dificuldade de conciliar o aumento da procura com a qualidade do ensino. Os altos índices de repetência e reprovação sinalizavam essa deficiência e demonstravam a ineficiência do sistema de educação brasileiro em popularizar-se e em atender, com qualidade, segmentos sociais cada vez mais amplos. Indicativa dessa ineficiência, por exemplo, é a constatação de que “em 1950, os índices oficiais referentes ao número de repetentes estavam em torno de 54% da população escolar” (DORNELES, 2000, p. 25).

Em contrapartida, esse processo de expansão deu início ao deslocamento das explicações sobre o fracasso escolar que deixou, gradativamente, de ser uma questão do indivíduo para ser percebido como uma questão mais ampla. Dessa maneira, uma explicação que passou a ser recorrente no meio educacional estava relacionada à noção da deficiência cultural das camadas populares. Assim sendo, as respostas para o grande número de reprovações, principalmente de alunos oriundos das camadas menos privilegiadas economicamente, eram encontradas em argumentos que defendiam a idéia da ineficiência ou privação cultural a que esses grupos estavam submetidos.

Na década de 70, Pierre Bourdieu divulgou o conceito de capital cultural que, em sua concepção, seria determinante para compreender a diferença de desempenho entre os alunos.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais- quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia –propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998a, p.74).

O conceito de capital cultural foi assimilado no contexto escolar brasileiro, e o sucesso escolar diretamente relacionado a ele. Se com isso superou-se a noção do dom, por outro lado, assumiu-se a idéia da deficiência cultural. Essa teoria serviu, também, para legitimar a hierarquia social incorporada pela escola em seu processo de escolarização. Para os defensores da deficiência cultural, “os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituiriam as classes dominadas e socioeconomicamente desfavorecidas” (SOARES, 2001, p. 12). Ainda, de acordo com Bourdieu, a escola demonstrava sua função de reprodutora de desigualdades ao instituir os exames, pois estes acabavam conduzindo os alunos das camadas populares considerados inaptos a se identificarem “com aqueles que malogram” (BOURDIEU, 1975, p. 171).

Essa visão com relação à escola, marcada pelas teorias chamadas crítico-reprodutivistas, acabou por instituir um certo “pessimismo pedagógico” (MELLO, 1994, p.121). Bonnewitz (2003) mostra que, em seus trabalhos, Bourdieu possibilitava entender que a instituição escolar, ao invés de diminuir as desigualdades sociais, legitimava-as. Dessa maneira, a escola se tornava para a classe dominante uma das instituições centrais de reprodução cultural e social. Os

resultados dessas ações acabavam por legitimar, dentro do espaço escolar, as diferenças sociais.

Conforme essa perspectiva, a escola tenderia a reproduzir o modelo de sociedade onde a escola estivesse inserida. A reprodução social, via escola, seria garantida por estratégias que acabavam se constituindo em uma prática de imposição cultural. Isto ocorre quando uma determinada cultura impõe seus padrões e referenciais sobre outra. Essa “violência simbólica” se manifestava na organização dos currículos escolares, nos critérios de avaliação produzidos pelos professores e na concepção meritocrática em relação ao sucesso escolar.

Além de colocar em dúvida a função da escola com relação à possibilidade de reorganização social, este olhar sobre a escola e suas práticas educacionais deslocou o foco das atenções com relação às causas de fracasso escolar. Tais causas estariam relacionadas a fatores sociais e externos à escola, distanciando, dessa maneira, dos domínios e da ingerência da mesma. O resultado desse pessimismo seria a construção, por parte das famílias, principalmente as menos favorecidas socialmente, de um sentimento frustrante com relação à escola. Ela passa a ser considerada, por essa parcela da sociedade, como sendo “um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva” (BOURDIEU, 1998b, p.221).

Pesquisadores brasileiros também tentavam explicar a ineficiência da escola pública dentro de nossa realidade. Uma das argumentações é a defendida por Macedo (2000). Para o autor, a ineficiência da educação popular no Brasil pode ser compreendida em termos da adoção de um modelo educacional, o da “escola da excelência” e da sua apropriação nas escolas destinadas às camadas populares. Esse modelo escolar, comprometido com a busca da excelência de resultados, tende a pautar suas ações em função do melhor, do mais perfeito, e a valorizar,

“como corolário, conteúdos disciplinares, professores especialistas nas suas matérias, enfim, valorizar o que é especial ou de ponta no sistema” (MACEDO, 2000, p. 21). Para o autor, é este modelo educacional que, em função de seus princípios e critérios, produz a repetência, a evasão e a exclusão.

Em substituição à concepção acima descrita, o autor propõe a adoção de um modelo de escola para todos que garanta o direito à educação sem “romper com a excelência, nem com o melhor para os nossos alunos e professores”. Segundo o mesmo autor, trata-se, “talvez de tomá-los [os princípios e critérios da escola de excelência] como uma referência, e não mais como uma condição de entrada ou permanência na escola” (MACEDO, 2000, p. 23).

Não é o objetivo desta dissertação o aprofundamento da crítica à proposta da escola da excelência, seja de sua natureza ou de seus princípios. Entretanto, interessa ao fluxo da argumentação, neste trabalho, acentuar que a escola da excelência busca justificar o fracasso escolar com base numa teoria de carência cultural, uma vez que há um padrão pré-estabelecido a ser alcançado, não sendo responsabilidade da escola criar condições para que todos os alunos possam atingi-lo. Os alunos que não acompanham o processo escolar possuem carências oriundas do contexto externo à escola, na linha apontada por Bourdieu. Essa compreensão acabou proporcionando uma explicação da “desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam” (PATTO, 1999, p. 124).

Uma tentativa de superar essa visão foi entender que os efeitos da privação cultural desses alunos deveriam ser atenuados por uma educação voltada a suprir essas deficiências. Dessa maneira, a escola estaria obrigada a desempenhar a função de oferecer o que falta à família. Sobre essa idéia de

educação compensatória, é interessante resgatar a idéia de Bernstein (1979) que, nos anos 70, alertava para o risco de, ao tentar compreender o fracasso nessa perspectiva, desloca a atenção da instituição escolar para focalizá-lo somente na organização familiar. Esse mesmo autor mostrava, ainda, que essa perspectiva trazia implícita a idéia de que “tudo o que informa a criança e dá sentido e objetivos ao que ela faz fora da escola, deixa de ter um sentido válido e de ser compreendido como uma chance de poder progredir no interior da escola” (BERNSTEIN, 1979. p. 44).

O mesmo autor alertava que essa compreensão da deficiência cultural traz a expectativa de que tanto a criança quanto os pais deveriam abandonar na porta da escola sua identidade social, seu modo de vida e suas representações sociais. Para Bernstein (1979), na busca de superar esse problema a escola deveria, além de incorporar a vivência que a criança adquire no seu meio social, explicar à família o sentido e a estrutura da escola e inseri-la no quadro da experiência educativa do aluno.

Pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil durante as décadas de 80 e 90 começaram a desenvolver outro olhar sobre o fracasso (PENIM, 1989, PARO, 1995 e PATTO, 1999). Focalizaram o cotidiano escolar, as práticas docentes e as representações sociais dos participantes do processo educacional. Nessas investigações, a idéia do fracasso escolar foi ampliada e compreendida como uma questão a ser investigada, considerando a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, o multiculturalismo, entre outros enfoques. De acordo com essas pesquisas, a questão cultural pode vir a surgir como uma nova explicação para o fracasso escolar. O fracasso seria resultado da diferença cultural,

e não de sua deficiência (SOARES, 2001). Para esses investigadores, o que ocorre no contexto escolar é um confronto e também um conflito entre culturas distintas.

Um dos grandes problemas do argumento da diferença cultural é que ela possa vir a encobrir atitudes da escola, como instituição, e dos professores, como profissionais da educação, permeadas de descrédito e de desqualificação da cultura das camadas populares. Na visão de McLaren (1997), o problema é que essa perspectiva pode levar a percepção da diferença cultural como carência e tal como Bernstein apontava nos anos 70, tentar mostrar para as crianças e para seus familiares que estes devem abandonar toda sua cultura como um “pré-requisito para juntar-se à turma”.

A tentativa de compreender e explicar as razões do fracasso escolar parece não atingir a raiz do problema. Como Cuche (1996) destaca, tais diferenças são resultantes de relações desiguais entre grupos sociais. O que existe de fato é uma hierarquia entre as culturas cujo resultado efetiva a hierarquização social.

A escola pode tornar-se, assim, para a cultura da elite, mais um de seus instrumentos de imposição hegemônica. Mas isso não parece se dar num contexto de aceitação pacífica, pois, de outro lado, também na escola, culturas dominadas têm seus valores colocados à prova em várias situações e favorecem a criação de “trincheiras de resistências” (CASTELLS, 1999), mantendo viva sua cultura.

Sob esse enfoque, outra perspectiva, a intercultural, começou a se desenvolver no meio acadêmico. Nessa, busca-se compreender a questão da diferença “como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo” (FLEURI, 2000, p. 67). Pode ser que essa perspectiva seja capaz de viabilizar melhor o sonho de uma escola realmente democrática. Assim sendo, o estudo etnográfico passa a ser um grande aliado para compreensão do desempenho escolar.

Ao se entender que o cotidiano escolar já tem sido pesquisado, considerando-se o interior da instituição escolar (PENIN, 1989; PARO, 1995; PATTO, 1999), percebe-se a pertinência de outra linha de investigação. Um dos exemplos de estudo do cotidiano escolar no Brasil é aquele realizado por Paro (1995); entretanto, como o próprio autor alerta, ao chamar atenção para o entorno das escolas, há a necessidade de uma perspectiva complementar. Segundo ele, “infelizmente, a maioria das propostas e estudos que se têm levado a efeito com vistas à democratização das relações na escola não tem ousado transpor os muros da própria unidade escolar” (PARO, 1995, p. 20, grifo meu).

No próximo item, relato alguns trabalhos enfocando esse alerta e voltando-se a investigações do cotidiano familiar dos alunos. Abre-se, dessa maneira, um promissor campo de investigação para as pesquisas educacionais, especificamente as relacionadas ao sucesso ou ao fracasso escolar. É no sentido de exploração das possibilidades dessa vertente de investigação que esta dissertação foi concebida e estruturada.

7 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Com a proposta de aproximação gradual do objeto de estudo, faço neste item da dissertação uma breve revisão de trabalhos acadêmicos que consideraram a relação entre a família e escola e suas interferências nas práticas educacionais de seus membros.

Esta aproximação se conclui com uma breve análise sobre a concepção de família, na realidade brasileira, o que em parte ajuda a compreender o imaginário construído com relação a essa instituição.

7.1 ALGUMAS DAS PESQUISAS REALIZADAS

A relação família-escola tem-se tornado foco de diversas investigações na área educacional. Algumas pesquisas destacam a relação entre o ambiente familiar e os resultados do processo de escolarização de seus membros. Entre essas, destaco a pesquisa realizada por Paul Willis na Inglaterra e publicada sob o título “Aprendendo a ser trabalhador”. Outra investigação apresentada neste item é a obra “Sucesso escolar nos meio populares; as razões do improvável” de Bernard Lahire.

Também faço nessa parte da dissertação a apresentação de três pesquisas realizadas no contexto brasileiro e que tratam da questão família e escola. Duas foram realizadas no Rio de Janeiro-RJ e a outra em Juiz de Fora-MG.

A pesquisa realizada por Willis (1991) aponta para a superação da visão puramente reprodutivista das instituições sociais, mais especificamente da escola.

Em seu trabalho, o autor destacava que estruturas ou determinações macro-sociais só se reproduzem se estiverem dotadas de “poder simbólico” e de significação dentro de um contexto micro.

O pesquisador desenvolveu seu estudo, de natureza etnográfica, com um grupo de adolescentes, filhos de trabalhadores, residentes em um bairro operário inglês. O grupo investigado era composto, basicamente, por alunos que apresentavam problemas em suas vidas escolares. Para o autor, o ambiente familiar e suas manifestações culturais exercem grande influência sobre as decisões dos grupos sociais e dos indivíduos, pois é a cultura que “fornece os princípios de movimento e da ação individuais” (WILLIS, 1991, p.153).

Em seu trabalho, demonstra a maneira como o ambiente familiar de trabalhadores ingleses acabava por estimular em seus filhos uma “cultura contra-escolar”. Essa cultura tinha como características principais o descrédito com relação à função escolar; o ceticismo com relação à qualificação; a desconfiança de que a mobilidade social seria, basicamente, decorrente do esforço individual; e o desenvolvimento da crença de que o trabalho seria uma atividade sem significado.

Willis (1991) sugeria que as formas culturais proporcionavam os subsídios para a construção de subjetividades e a confirmação das identidades, gerando, nos jovens investigados, atitudes e comportamentos caracterizados pelo autor como contrários à educação escolar. Assim sendo, a “cultura contra escolar”, que levava os alunos a rejeitarem a escola e seus valores, condenava os garotos da classe operária ao fracasso na escola e a um futuro de trabalho manual, ou seja, mantinha-os em sua própria condição de classe.

No entanto, o autor chamava a atenção para o fato de não existir nenhuma possibilidade de previsão dos resultados da ação escolar sobre as famílias

investigadas. Acreditava ser possível encontrar respostas para o fracasso escolar na significação dada à escola por essas famílias, indicando que poderia haver algum espaço para a ação no nível cultural, evidenciando, em seu estudo, algumas ações nesse sentido.

Para ele, a escola não deveria entrar em confronto com a família, mas manter um certo grau de autoridade para com ela; deveria usar técnicas de pequenos grupos e trabalhos coletivos; tomar as formas culturais e as atitudes sociais como texto básico para o trabalho de sala de aula, e tentar promover habilidades reais e disciplina na busca de uma forma de auto-análise social. Argumentava, ainda, que uma tal politização cultural seria uma pré-condição para uma mudança em longo prazo.

Ao contrário de Paul Willis, que relatou casos de alunos que fracassavam na escola, Bernard Lahire dedicou-se à pesquisa do sucesso escolar de alunos oriundos das camadas populares. Sua investigação buscava compreender as diferenças entre as famílias populares e como estas poderiam ser determinantes para o sucesso escolar dos filhos. O autor relata exemplos de famílias cujas crianças, mesmo na ausência de condições favoráveis ao aprendizado, podiam apropriar-se dos conhecimentos escolares.

A pesquisa foi realizada na França e também tinha como objeto de estudo o cotidiano familiar dos alunos. Para o autor, é no ambiente familiar que a criança aprende a se comportar, a raciocinar, a avaliar, a agir e reagir; porém, ela não somente reproduz o que faz a família, “mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (LAHIRE, 1997, p. 17).

O objetivo da investigação era compreender as “razões do improvável”, ou seja, quais seriam as estratégias utilizadas por alunos e familiares oriundos de camadas menos favorecidas economicamente e que, mesmo com essas dificuldades, alcançavam o sucesso escolar. Dessa forma, foram identificadas situações que favoreciam o sucesso e o fracasso.

Para o autor, há uma pluralidade de formas de vida social e formas de pensamento e de comportamento, além de só podermos compreender os resultados e comportamentos escolares se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual a criança constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação e a maneira como podem “funcionar” nas relações sociais em contextos escolares.

Os casos de fracasso escolar resultam do fato de que pouco do que os alunos interiorizam através da vivência do contexto familiar ajuda no enfrentamento do jogo escolar.

A organização e análises das configurações familiares de alunos cujo sucesso escolar poderia ser previsto como improvável foi realizada, levando-se em consideração cinco fatores: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

A presença da cultura escrita dentro do ambiente familiar é compreendida como uma aproximação do universo da cultura escolar. Para isto, é considerada a familiaridade com a escrita, a leitura de livros e jornais pelos adultos e ainda as formas de organização familiar que privilegiam a escrita, entre as quais os lembretes, as agendas, a lista de compras, a caderneta de telefones e outras formas de estruturas textuais. Estas contribuem para uma gestão mais racional, mais

calculada, menos imediata e menos espontânea das atividades familiares. Tal sistematização pode predispor a respeitar horários, organizar tarefas e cumprir deveres escolares. Exemplificava: quando se anota algo antes ou depois de um telefonema, ou mesmo antes de ir ao médico, a pessoa demonstra a preocupação com a precisão verbal e discursiva. Esses comportamentos predispoem favoravelmente às práticas escolares. Para Lahire (1997, p.21), o fato de os filhos assistirem aos pais recorrendo a leituras, a textos escritos “pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar”.

Assim, Lahire admite que as condições e disposições econômicas estão relacionadas à manutenção da estabilidade financeira familiar que garantiria aos membros da família uma certa distância com relação a questões emergentes de sobrevivência cotidiana. Considera, ainda, que os casos de desemprego, os empregos informais, a insegurança econômica e também a maneira como as famílias enfrentam essas situações, que pode ser decisiva para a manutenção dessa estabilidade.

Dessa maneira, uma morte, uma separação, um desemprego podem fragilizar a economia familiar. A reação aos problemas gerados vai condicionar a recuperação da estabilidade econômica ou piorar a situação social da família. Enquanto muitas famílias com o mesmo nível de renda mergulham em dívidas e caminham para a pobreza, outras aprendem a gerir a grande precariedade econômica e, dessa maneira, não agravam sua situação social; em alguns casos, até a melhoram.

O terceiro fator que serve como referencial para as análises é a ordem moral doméstica. Algumas famílias ensinam os filhos a valorizarem o “bom

comportamento”, numa prática que destaca o respeito à autoridade do professor. Este é um componente importante dentro da organização familiar. Para o autor, é no contexto familiar que se cria a predisposição à aceitação das propostas escolares, sem rebeldia. Esta se concretiza em horários rígidos para as refeições, no controle sobre os horários de chegada e saída da escola e no acompanhamento da realização das tarefas escolares. Para o autor, a valorização do bom comportamento, da conformidade às regras, do esforço e da vontade pode auxiliar em uma boa trajetória escolar.

A junção entre a estabilidade econômica e a ordenação temporal faz com que o aluno adquira “sem perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (LAHIRE, 1997, p. 27).

Em conformidade com a organização doméstica pautada na disciplina e exteriorizada na construção de uma rotina diária, é importante retomar as formas de autoridade familiar. Algumas famílias pautam suas ações em busca da autonomia dos filhos, enquanto em outras a autoridade se impõe pela sanção física ou verbal. A legitimidade de uma autoridade familiar pode auxiliar na aceitação da autoridade escolar.

As famílias que procuram formar a capacidade de autonomia, isto é, o caminhar sozinho, auxiliam o seu autocontrole e desenvolvimento futuro. Por outro lado, a ordem imposta pela sanção física, sem reflexão sobre a atitude indevida, leva a uma cobrança constante com relação ao cumprimento das regras e tarefas. O autor ressalta, ainda, que as crianças podem estar sendo submetidas a regimes disciplinares distintos e mesmos conflitantes na escola e no lar.

Por fim, o autor destaca as formas de investimento pedagógico das famílias. Estas se referem a um projeto de ascensão social via escola. As estratégias podem ser as mais diversificadas, entre as quais: a existência de um projeto familiar em que a escolarização pode ser considerada meta prioritária, investimento através do esforço dos pais, que utilizam o tempo livre para auxiliar os filhos. Essas formas de investimento podem variar, sendo mais ou menos rigorosas e sistemáticas para se atingir o sucesso escolar.

Com seu trabalho, Lahire (1997) mostra que a apropriação de um “capital cultural” não é impossível para quem não o possui em seu ambiente familiar. A partir do momento que fossem estabelecidas situações adequadas, dentro do contexto familiar, essa aprendizagem poderia se concretizar. Para o autor, são as diferenças secundárias as responsáveis diretas pelo sucesso escolar nos meios improváveis.

Outra consideração importante do autor é a de que a “omissão parental é um mito”. Este mito tem sido construído pelo desconhecimento, por parte dos professores, das lógicas de configurações familiares dos alunos oriundos desses contextos. Como não conhecem a realidade, esses professores julgam que os pais não se preocupam com o futuro de seus filhos. Lahire (1997) afirma que quase todos os pais “têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles” (LAHIRE, 1997, p. 334). No entanto, há casos em que as disposições sociais e as condições familiares para auxiliar os filhos na escola estão “a mil léguas” das expectativas dos educadores.

O autor conclui seu trabalho considerando que o sucesso escolar de alunos provenientes do meio popular é facilitado quando, dentro do ambiente familiar, existe a presença de condições que beneficiam o aprendizado escolar. Estas estão relacionadas ao uso da linguagem escrita, a uma certa estabilidade

financeira da família, à valorização do “bom comportamento” dos filhos e, ainda, à existência de uma estratégia familiar de investimento pedagógico.

Se por um lado Lahire desmitifica o “mito da omissão parental” por outro, acaba por indicar maneiras ou mesmo modelos de organização familiar produtores do sucesso escolar. Não querendo desconsiderar seus estudos, acredito que outras análises da realidade cotidiana devam ser consideradas, principalmente as que tratam da realidade brasileira. É nessa vertente que passo a apresentar pesquisas realizadas dentro do nosso contexto.

Dentre estas investigações, apresento o trabalho realizado por Souza e Silva (2003), que trata da relação entre família e escola e mais especificamente sobre o sucesso de alunos oriundos das camadas menos favorecidas socialmente. A pesquisa foi realizada na favela da Maré, município do Rio de Janeiro e tinha como objetivo explicitar os possíveis fatores que favoreceriam o sucesso escolar de alguns moradores da região. O critério adotado pelo autor para determinar o êxito desses moradores foi o fato de terem chegado à Universidade.

Para desenvolver seu trabalho, o autor entrevistou onze moradores da favela e passou a analisar seu material empírico sobre três óticas. A das relações estabelecidas entre os membros dessas famílias, a dos traços comuns existentes entre os entrevistados e também as estratégias utilizadas por eles para chegarem à universidade.

Com relação às redes familiares, o autor destaca, no estudo realizado, a importância da figura materna no processo de escolarização dos filhos e, também, da paterna no sustento material do lar. Dessa maneira, fica visível a divisão de papéis entre os membros da família com relação à educação dos filhos. O resultado dessa estrutura é que, na maioria dos casos, a participação do pai foi compreendida

como pouco significativa no sucesso escolar dos filhos. Já a mãe foi considerada facilitadora dos processos que determinarão o êxito escolar.

Ao se dedicar aos traços comuns dos investigados, o autor os define “a grosso modo” como sendo “de origem nordestina, pele clara, primogênito, solteiro ou casado tardiamente, ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio e funcionário público” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 114). Vale destacar a constatação feita pelo autor sobre os filhos mais velhos em relação aos mais novos. No primogênito, era depositado maior grau de responsabilidade nas atribuições familiares cotidianas; já aos caçulas, era dada maior liberdade para atuação no “mundo da rua”. Essa situação dos filhos mais novos criava uma condição de menor controle dos pais sobre os mesmos. Dessa maneira, a intensa socialização na rua acaba por limitar o processo de escolarização dos caçulas.

Sobre as estratégias desenvolvidas pelos estudantes para alcançarem seus objetivos, o autor destaca que não ocorreram em função do investimento dos pais, pois, para estes, a conclusão do ensino médio já seria suficiente. Porém, a chegada ao curso superior apresentava forte correlação com as expectativas dos pais com relação aos filhos, embora não fosse esta a meta perseguida pelos pais.

Outra importante consideração feita pelo autor se refere ao papel da socialização secundária nos alunos investigados. Para ele, essa etapa da vida social foi determinante para ampliação dos horizontes e das ambições dos entrevistados. Essa socialização acontecia na própria rede escolar, na igreja, ou em grupos locais da comunidade.

Ao concluir seu trabalho, Souza e Silva faz considerações sobre temáticas que interferem no processo de escolarização dos alunos das classes populares. Entre estas estão as situações econômicas dos alunos, a classificação familiar dada

aos filhos, a importância dos pais no processo de escolarização e faz também considerações sobre os processos de identificação com outros indivíduos fora do ambiente familiar, por exemplo colegas ou professores.

Ao tecer considerações sobre a situação econômica dos alunos, o autor destaca que é este o fator primordial e definidor da curta permanência dos membros de origem popular na escola. Em razão da precariedade econômica desses grupos, o universo de possibilidades sociais se reduz. Nesse ponto, o autor considera importante o papel dos projetos do tipo bolsa-escola, pois tais empreendimentos podem “estabelecer um mecanismo de satisfação de necessidades materiais presentes com a constituição de iniciativas que apontam para um projeto de futuro” (SOUZA E SILVA, 2003, p.127).

Sobre a classificação dada pelos familiares aos filhos, o autor destaca que esta já começa a ser construída a partir dos primeiros contatos da família com a escola. Um filho se torna um bom aluno quando essa visão é compartilhada pela escola e pela família. O tempo de permanência desse aluno na escola está diretamente relacionado à classificação dada a ele.

No que tange ao papel dos pais no processo de escolarização, o autor considera que não há uma correspondência direta entre a responsabilidade paterna e o investimento escolar dos filhos. Para ele, muitos pais investem menos do que poderiam. A forma usual de investimento se reduz ao apoio material. Assim sendo, não cabe aos pais a definição sobre o destino dos filhos no espaço escolar e sim “que o estudante tenha *interesse* em nele conquistar uma boa posição” (SOUZA E SILVA, 2003, p.131). Dessa forma, a permanência e o sucesso escolar decorrem do grau de identificação do aluno com as atividades escolares.

A identificação dos alunos com colegas ou mesmo com professores que atuam em outros espaços sociais exerce um papel significativo sobre as estratégias de escolarização. Se, por um lado ampliam as perspectivas dos alunos, por outro, pode gerar um sentimento de *“incompatibilidade cultural”* e um forte desejo de abandono do espaço de nascimento.

A relação entre a família e a escola também foi objeto de investigação de Fabiana Coelho (2001). A pesquisadora realizou sua pesquisa em um bairro popular da cidade de Juiz de Fora-MG, com os objetivos de compreender a importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos e também a maneira como essas famílias se envolviam com a instituição escolar. Para atingir suas metas, a pesquisadora optou por analisar um conjunto de alunos com sucesso escolar.

Inicialmente, o sucesso escolar estava diretamente relacionado à visão da pesquisadora sobre o mesmo. Para ela, o sucesso estaria condicionado a não-reprovação durante a escolarização. Essa percepção foi alterada pela visão da direção da escola que levantou a possibilidade de se investigar o sucesso mesmo com a existência de reprovação no processo educacional.

Com essa nova percepção, foram estabelecidas duas categorias de “sucesso escolar”. Uma para os que nunca foram reprovados e outra para os que já haviam repetido algum ano durante suas escolarizações. Na primeira categoria, foram investigadas quatro famílias; e, na outra, a dos repetentes, foram visitadas três famílias.

Seguindo suas análises, a autora relata que os alunos que alcançaram o sucesso, sem reprovações, eram oriundos de contextos familiares formados por pai e mãe de baixa escolaridade, os quais confiavam no trabalho realizado pela escola. Estes participavam pouco das atividades escolares, quando a participação estava

diretamente relacionada à presença deles na escola. Porém, eram atuantes dentro do contexto familiar, valorizando e acompanhando as atividades escolares, mesmo não possuindo escolaridade compatível com a escolarização dos filhos. A distância entre a escolarização dos pais e dos filhos gerava, em alguns alunos, um sentimento de solidão. O relato de uma das alunas entrevistadas é bem significativo com relação a esse sentimento; para ela “em casa, é você, o livro, o caderno e mais ninguém” (COELHO, 2001, p.135).

Por outro lado, as análises com relação ao grupo dos reprovados apontam para a existência de características “diferentes do normal”. Essas “anormalidades” foram apresentadas como: filhos que não conhecem os pais, pais que preferem que o filho trabalhe ao invés de estudar, casamentos em crise e a presença de padrastos no seio familiar.

A pesquisadora também investigou os professores da escola. Para alguns deles, a culpa pelo fracasso escolar dos alunos poderia ser encontrada na “desorganização familiar”. Para esses educadores, essa situação, acrescida das dificuldades socioeconômicas, configuram-se como agravantes “que impediriam o pleno exercício do ato pedagógico” (COELHO, 2001, p. 89).

A autora destacava que a mobilização em torno de um projeto escolar partiu, nos casos estudados, muito mais do aluno do que de uma estratégia familiar. No entanto, os pais se mostraram dispostos a suportar grandes sacrifícios para garantir o bom desempenho dos filhos.

Com relação ao reconhecimento, por parte dos alunos, sobre as estratégias pessoais utilizadas para alcançar o sucesso, foram identificadas as seguintes situações: o envolvimento efetivo nas atividades escolares, a participação

ativa na sala de aula, o esforço individual e a conscientização sobre a importância da escolarização.

Ao concluir seu trabalho, a autora defendeu a necessidade de maior aproximação entre a escola e as famílias. Esse estreitamento das relações possibilitaria um conhecimento mais preciso sobre a realidade familiar dos alunos e suas inúmeras práticas cotidianas. Com a compreensão dessa realidade, por parte da escola, a aproximação tenderia a se tornar mais significativa.

Além de apontar essa necessidade, Coelho (2001, p.143) destacava a escola como sendo a instituição que tem “maior capacidade na exploração e consolidação de formas realmente efetivas de relação família-escola”, ressaltando que os resultados dessa aproximação só se efetivariam quando houvesse um reconhecimento nítido sobre os objetivos da família e da escola.

Outra pesquisadora que investigou a relação entre família e escola foi Dauster (1992). Sua pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada dentro de uma favela do Rio de Janeiro. Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos, suas famílias e parte dos professores da escola.

Nesse trabalho, a autora destaca que, habitualmente, os estudos relacionados ao fracasso escolar valorizam a lógica da “cultura escolar” e, a partir desse referencial, apresentam os impasses decorrentes dessa concepção de cultura escolar em confronto com o da realidade das camadas populares e suas ações frente aos processos de escolarização.

O objetivo da pesquisadora era compreender a construção social do fracasso escolar, visto sob a ótica dos familiares. Primeiramente, Dauster (1992) percebeu uma negação, por parte das crianças e dos familiares, de um modelo de escola alheia aos seus interesses de alfabetização e de profissionalização.

Para uma das professoras investigadas, o percurso escolar dos alunos é marcado por fases distintas. A primeira é quando a criança chega à classe de alfabetização. Nessa etapa, tanto a criança quanto a família se mostram interessadas pelas atividades escolares; porém, a partir da 1ª série, as atitudes de resistência à escola começam a ser percebidas, seja nos desempenhos escolares ou na iniciação ao trabalho.

Dauster (1992) apontava, também, que a inserção dos alunos no mundo do trabalho não decorria somente das condições financeiras da família. Dentro do universo da investigação, o trabalho infantil é concebido simbolicamente como obrigatório, sendo uma prática cotidiana coletiva e representada como natural. Para a autora, essa iniciação acontecia com o incentivo dos adultos. Estes compreendem o trabalho como um meio auxiliar, em conjunto com a escola, para a socialização dos filhos.

Dentro desse contexto, trabalho e escola fazem parte do dia-a-dia das crianças investigadas. O trabalho para essas crianças engloba, além das necessidades econômicas, outros significados como a socialização e a noção de uma ajuda aos pais que lhes garantem a moradia e a alimentação.

Para os alunos e para as famílias investigadas, o trabalho podia ser compreendido como uma maneira de se resguardar dos perigos da rua. Dessa maneira, a criança que se inicia no mundo do trabalho está protegida da marginalidade, das drogas e de outros riscos decorrentes de ser “criada solta”.

O trabalho também é percebido como forma de se ter acesso a bens materiais que ajudam a construir uma identidade jovem dentro de uma sociedade de consumo de massa. Assim sendo, o dinheiro recebido sob a forma de trabalho é que garante o tênis e a roupa “de marca”.

Para Dauster (1992), tanto o trabalho quanto a escola são dotados de significados plenos para o grupo investigado. Porém, o trabalho iniciado precocemente produz uma antecipação da vida adulta na criança. Esse quadro acaba por gerar uma situação conflitante entre a criança, a família e a escola, gerando a indagação: Como gerenciar uma infância de curta duração com um modelo escolar concebido sob a ótica da infância cronologicamente longa? Para a pesquisadora, o que tem ocorrido efetivamente com as camadas populares é a adoção de um modelo escolar de curta duração.

Os conhecimentos elaborados pelos autores aqui citados servem como ponto de partida para a elaboração do meu estudo sobre a relação entre família e os processos de escolarização de seus membros. Além desse referencial, considero produtivo apresentar um pouco das teorias que tratam da constituição da família brasileira, assunto tratado a seguir.

7.2 A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA BRASILEIRA

Além da aproximação com os trabalhos já realizados sobre a relação entre a escola e a família, conhecimentos sobre a constituição da família e seu estágio de evolução na sociedade brasileira são relevantes neste trabalho. Este item é importante por possibilitar a compreensão dos motivos que nutrem o imaginário de alguns professores que buscam, nas estruturas familiares, as razões e explicações para as práticas educacionais dos alunos.

A família é uma das mais antigas instituições sociais, sendo, talvez, a que mais caracteriza a vida em sociedade. Ela é formada por um complexo sistema de relações entre seus membros, composto pelos cônjuges, filhos e parentes mais

próximos. Para compreender a constituição das famílias brasileiras, principalmente as das camadas populares, precisamos retornar à época da colonização de nosso território.

O período Colonial brasileiro é marcado por um sistema econômico exploratório e escravocrata, fortemente controlado pelo Estado e pela igreja católica. Com relação à constituição das famílias, o modelo de pai e mãe casados na igreja era considerado ideal para o catolicismo. Também se constrói nesse período de nossa história uma ideologia discriminatória com relação às famílias dos escravos e dos indígenas. Considerava-se que os negros se encontravam em condições pré-humanas e, ainda, que suas relações familiares deveriam ser desconsideradas, pois viviam em promiscuidade sexual. Para a igreja, os escravos “seriam ‘coisas’, e a escravidão era vista como uma missão de salvação” (NEDER, 1994, p. 30), para dar a eles a condição de humanos.

Além da missão de “salvar” os escravos e os índios, a igreja católica exercia a função controladora sobre as uniões matrimoniais que, durante todo o período Colonial e Imperial, estavam vinculadas à igreja. Dessa forma, o matrimônio poderia ser concebido como um instrumento para a difusão do catolicismo no Brasil. Esta ação só perdeu forças a partir da Proclamação da República. Naquele período, a união civil passou a ter validade jurídica e o matrimônio ganhou uma certa independência com relação ao catolicismo.

Também na República, nota-se a forte presença do ideário liberal nas políticas públicas, passando a influenciar a discussão sobre o papel da família na constituição da nacionalidade. A essa discussão são acrescentados outros fatores como a grande quantidade de ex-escravos nas cidades, o aumento do impacto social devido à crescente urbanização e também aos processos de iniciação da

industrialização brasileira. O padrão desejado e concebido como o mais eficiente para a constituição da nação é o da “nova família” (NEDER, 1994, p.31), que tem como referência a família do tipo burguesa de estrutura nuclear. Nessa organização familiar, o marido garante a sobrevivência da família através do trabalho fora de casa e a mulher recebe atribuições para serem desenvolvidas dentro do ambiente familiar.

As bases para execução das atribuições femininas dentro da família deveriam ser adquiridas através da educação formal. Assim, a nova mulher deveria ser preparada para desempenhar o papel de mãe, o de educadora dos filhos e ainda o de suporte para que o marido pudesse desempenhar suas atribuições fora do lar, garantindo a sobrevivência da família. É interessante destacar que essa nova atribuição com relação à mulher e, conseqüentemente, à mãe, era concebida para a modernização da família branca de origem européia.

Com relação às famílias dos ex-escravos, o positivismo da República se une mais uma vez ao racismo para considerá-las incapazes e inferiores, comparativamente ao modelo acima citado, e ainda para afirmar que de nada adiantariam “boas escolas, com ensino de qualidade, para seres inferiores, incapazes de aprender” (NEDER, 1994, p. 33). A política educacional voltada para atender aos libertos e às camadas mais pobres da população se prestava a oferecer somente processos rudimentares de alfabetização e tinha caráter assistencialista. O maior problema de um modelo educacional pensado dentro dessa estrutura está na ausência da dialética que, calando os indivíduos, lhes impõe uma passividade e não lhes permite o desenvolvimento de uma consciência crítica (Freire, 1980).

A igreja católica que havia se separado do Estado, quando da Proclamação da República, torna a ter influência política durante o Estado Novo e começa a introduzir nas ações públicas o seu modelo de “família padrão, higienizada

e patriarcal, com presença marcante do moralismo e do controle sexual típicos desta matriz ideológica” (NEDER, 1994, p. 34). É esse o modelo, ainda hoje apresentado em alguns livros didáticos, considerado como referência pelas ações escolares de boa parte das escolas.

Além de estar presente nos livros didáticos, é esse o modelo concebido como o ideal para produção de uma parceria produtiva entre escola e família. Muitas vezes, o fracasso escolar tem sido justificado pela desestruturação ou mesmo deficiência na organização familiar. Talvez fosse mais coerente compreender o fracasso não nas famílias e sim nas ações pedagógicas que desconsideram novas estruturas familiares, principalmente as existentes nos meios populares.

A concepção que justifica o fracasso pela deficiência na estrutura familiar desconsidera que a família brasileira contemporânea passou por um processo de mudança e, como consequência desse movimento, ocorre uma redefinição de atribuições aos seus membros. Tal transformação é decorrente de vários fatores, entre os quais, os econômicos, os religiosos, os sociais e os políticos.

As necessidades econômicas fazem com que vários membros contribuam com o sustento da família, os quais criam uma “unidade de rendimentos” (DURHAM, 1980), na qual a soma dos salários asseguram a manutenção de um determinado padrão de consumo.

Com relação aos fatores religiosos, constata-se uma “diminuição da força norteadora da religião” (GRZYBOWSKI, 2002, p. 41) católica sobre as uniões matrimônias que, somada ao individualismo presente nas sociedades modernas e a medidas legais, como a aprovação do divórcio, acabam por estabelecer um cenário onde o estabelecimento de um modelo familiar passa a ser incoerente.

Nesse cenário de transformações, surgem modelos distintos de arranjos familiares. Por mais que a organização do tipo casal com filhos ainda seja a mais comum na sociedade brasileira, seus percentuais encontram-se em declínio na atualidade (Berquó, 1998). Em contrapartida, novos arranjos têm aumentado suas incidências nas estimativas oficiais. Entre estes estão os arranjos de casal sem filhos, o de pessoas morando sozinhas, o arranjo formado entre parentes e agregados e o modelo monoparental.

Com relação a este último modelo de arranjo familiar, Berquó (1998) destaca que tem crescido, dentro da realidade brasileira, o modelo de famílias monoparentais chefiadas por mulheres. Para ela, os principais determinantes dessa situação seriam o aumento no número de separações, a viuvez, as novas formas de união sem coabitação e também o nascimento de filhos de mães solteiras.

Parece surgir, nesse quadro apontado pela pesquisadora, um grande empecilho para as ações pedagógicas pautadas em práticas tradicionais com relação à participação dos pais na escola. Essa inviabilidade pode ser considerada se a participação estiver diretamente relacionada à frequência dos responsáveis em reuniões ou ao imediato comparecimento na escola quando houver uma solicitação, uma vez que, havendo um único responsável pelo sustento da casa, criação e educação dos filhos, pouco tempo resta para outras solicitações.

Além de passar por um momento de reestruturação e reorganização, a família também tem deixado de desempenhar algumas atribuições que são consideradas de sua responsabilidade, dentre as quais a socialização. De acordo com Sarmiento (2002), essa incumbência tem sido cada vez mais desempenhada pela convivência social realizada em espaços públicos, ou seja, na escola, nas ruas, nas praças, nas igrejas e cada vez menos no ambiente familiar. Esses espaços

públicos têm-se tornado, de acordo com o autor, a fonte primeira de referência e sociabilidade para as crianças.

Como se pode perceber, não é coerente entender a relação entre a família e a escola sob a ótica dos modelos familiares. O que parece existir são várias organizações parentais dentro de uma certa comunidade. Se a escola toma um ou outro tipo de família como ideal, acaba por condenar, mesmo que de maneira inconsciente, outros tipos de arranjos familiares. Como esta proposta de trabalho está ancorada na concepção de educação com direito de todos os cidadãos, acredito ser prudente analisar as trajetórias escolares sob a lógica da significação atribuída à escola pelos que a procuram, independente do modelo ideal de família.

É isto que alguns dos trabalhos relatados anteriormente demonstraram. Para Willis (1991), a escola, na perspectiva burguesa, tem pouco significado para os alunos oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Por outro lado, Lahire (1997) postula que o sucesso é decorrente do nível de significação dado ao trabalho escolar pelos alunos e pelas famílias. Coelho (2001) e Souza e Silva (2003) apontaram para a possibilidade de compreensão do sucesso escolar mais como uma ação individual do que de um projeto familiar. Já Dauster (1992) aponta para a importância de, ao se analisar o desempenho escolar, considerar as visões dos alunos e seus familiares com relação à escolarização e ao trabalho infantil.

Dessa forma, parece ser mais frutífero, na análise da relação família-escola, explorar o campo da significação da escola para alunos e para família, analisando o cotidiano familiar, do que atribuir o fracasso à carência cultural, à ideologia do Dom e às deficiências na organização familiar.

8 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Esta parte da dissertação foi elaborada com a intenção de possibilitar aos leitores uma compreensão mais específica da realidade investigada. Nela descrevo os critérios utilizados para escolha dos sujeitos da pesquisa e também realizo uma breve descrição dos bairros investigados.

8.1 OS ALUNOS INVESTIGADOS

A composição do conjunto de sujeitos da pesquisa foi feita em função de duas situações distintas. Um grupo foi composto por alunos com dificuldades em seus processos de escolarização, o outro foi composto por alunos que não apresentavam esses sinais de dificuldades. Em termos do imaginário escolar, poderia dizer que o primeiro grupo era o dos “maus alunos” ou “fracassados” e o segundo dos “bons alunos”. Participaram desta pesquisa dez alunos e seus respectivos familiares. Desse total, oito fazem parte do grupo com dificuldades e dois pertenciam ao outro grupo.

Os critérios utilizados para determinar o agrupamento foi basicamente pessoal e construídos nos anos anteriores à investigação, quando desempenhava a função de professor da escola. Dessa maneira, minha vivência dentro da escola foi a maior responsável por esta classificação. As referências foram coletadas durante a participação em conversas informais com professores, em conselhos de classes, em reuniões pedagógicas e também em minhas aulas. Do total de alunos investigados,

oito foram escolhidos pelo próprio pesquisador e dois escolhidos por indicação da direção da escola. Estes últimos pertenciam ao grupo dos alunos com dificuldades.

Para os alunos com dificuldades, o principal critério foi o fato de já ter sido reprovado em seus processos de escolarização. Soma-se a esse critério outros como a agressividade, o número elevado de faltas, a pouca participação da família na escola e a existência de irmãos também estudantes ou ex-alunos da escola.

Em termos de sexo, escolaridade e idade, o grupo se compõe da seguinte forma: do total de dez alunos somente dois são do sexo feminino; a escolaridade varia da 2ª série do ensino fundamental à 7ª série do ensino fundamental e a idade dos alunos está entre os limites dos dez aos dezessete anos.

É importante fazer duas considerações sobre os critérios para escolha dos sujeitos com dificuldades na escolarização. A primeira é a de que o principal critério escolhido, a repetência, tomado como referencial para as dificuldades do aluno dentro da escola, é discutível, principalmente para considerar esses alunos como fracassados. A repetência não é o único ou o mais importante indicador do fracasso escolar, porém é um dos mais considerados dentro da instituição escolar. No entanto, dadas as condições de vida de muitos alunos, aqueles que conseguem completar sua escolaridade, mesmo com repetência, podem, às vezes, serem vistos como vitoriosos. O problema maior se apresenta para aqueles que acabam se evadindo das escolas antes de completar seu percurso.

A segunda consideração é bastante pessoal. Mesmo considerando a repetência apenas como um sinalizador do fracasso escolar, tenho claro, em minha percepção, que, em muitos casos, tal situação se torna a mais provável. A repetência pode decorrer da circunstância de vida do aluno. Nesses casos, o sucesso ou fracasso não é tão somente decorrente de ações pedagógicas ou

determinação familiar ou pessoal; outros fatores, externos ao processo de escolarização, devem ser considerados. A necessidade prematura de trabalhar pode ser um desses fatores que interferem na escolarização dos alunos.

8.2 OS BAIRROS NO ENTORNO ESCOLAR

As visitas de campo foram realizadas em dois bairros pertencentes ao entorno da escola, os quais foram concebidos de maneira distinta. O mais antigo surgiu da iniciativa privada, enquanto o mais recente foi fruto de um projeto de loteamento popular, lançado pela prefeitura de Juiz de Fora. A esses dois bairros soma-se uma grande área habitacional resultante de ocupações irregulares ocorridas durante anos, e acabou sendo incorporada ao bairro mais novo em 1998.

O principal bairro, que fica no entorno da escola municipal que serve como referência para a presente investigação, teve sua oficialização em 1945, através da primeira planta fornecida pelo IPLAM (Instituto de Pesquisa e Planejamento da prefeitura de Juiz de Fora). O projeto foi idealizado pelo proprietário do terreno, que, oriundo do Rio de Janeiro, resolveu transformar seu antigo sítio em um próspero bairro. Para tal, vendia lotes a preços populares. Pela proximidade do centro da cidade, rapidamente o loteamento prosperou.

Em um terreno cedido pelo próprio empreendedor, foi fundada, em 1949, a escola do bairro. Esta funcionou em seu local original até o ano de 1974, quando foi construído um novo prédio escolar, possibilitando atender à demanda que se fazia crescente. Atualmente, a escola atende a 870 alunos, distribuídos pela educação infantil, ensino fundamental e suplência, funcionando em três turnos, incluindo o noturno.

Após a construção da nova escola, um novo movimento ocupacional começou a ocorrer no entorno da escola, iniciando-se a partir de meados da década de 80. O poder público municipal, que havia adquirido no ano de 1985 um terreno de 54.973 m², localizado logo acima do bairro anteriormente descrito, decidiu projetar um loteamento para essa área. No ano de 1986, foi lançado um projeto de loteamento para ocupação do espaço, destinado a famílias de baixa renda. Porém, essa ocupação não ocorreu de acordo com o previsto. Apesar de várias famílias terem comprado seus lotes e construído suas casas de maneira regular, esse espaço também foi ocupado de maneira irregular.

O poder público imbuído por regularizar a situação das famílias decidiu, em 1998, incorporar o loteamento ao patrimônio da EMCASA⁶. Com essa medida, seria possível, de acordo com a mensagem nº 3037 de 08 de junho de 1998 do prefeito municipal, dar prosseguimento a “mais uma etapa do plano habitacional do município, possibilitando, dessa forma, a regularização de moradia da população carente”. A iniciativa iria beneficiar 100 famílias que se encontravam em situação irregular e cuja ocupação e construção das residências já haviam sido efetivadas.

No mesmo ano de 1998, foi lançada mais uma iniciativa para construção de casas populares nesse loteamento. O projeto foi criado pela prefeitura e contava com o apoio financeiro da sociedade. A idealização do projeto previa a construção das residências sem a utilização de recursos públicos, angariados através de contribuições mensais de voluntários da comunidade e das mensalidades dos adquirentes que pagavam, na época, R\$ 3600,00, divididos em 60 parcelas de R\$ 60,00.

⁶ A EMCASA- Empresa Regional de Habitação de Juiz de Fora- é a entidade responsável pela execução das políticas habitacionais da prefeitura municipal de Juiz de Fora.

Mais 35 residências foram, então, incorporadas ao bairro. A estrutura das residências era composta de um quarto, uma cozinha e um banheiro, perfazendo um total de 22 m². De acordo com o projeto, seria possível ao proprietário duplicar a área de suas residências através da iniciativa própria.

Um diagnóstico socioeconômico elaborado pela EMCASA, em 2003, possibilita uma compreensão da situação atual em que os moradores do bairro se encontram. Esta pesquisa levou em consideração uma amostra de 304 residências e, de acordo com o documento, mais da metade dessas residências apresentam um padrão construtivo ruim. Com relação aos serviços públicos, quase a totalidade é beneficiada com o fornecimento de energia elétrica e coleta de lixo. Metade dos moradores residem no bairro há mais de 10 anos. Com relação à renda familiar, somente uma parcela de 12,04% recebe rendimentos acima de R\$ 240,00.

Outro relatório, elaborado no ano de 2004, pela equipe de Serviço Social do programa socioeducativo da AMAC⁷ revela as instituições, tanto públicas quanto particulares, atuantes no contexto investigado. Na área da educação formal, o bairro possui três escolas públicas, duas escolas particulares destinadas à educação infantil; e ainda três creches, duas de responsabilidade particular e uma pública. No campo da saúde, existem duas Unidades Básicas de atendimento à população, ambas da prefeitura de Juiz de Fora. Nessas, além de consultas médicas realizadas de acordo com a disponibilidade de profissionais, a população pode ser atendida em pequenos procedimentos: curativos, injeção, nebulização, trocas de talas, retirada de gesso, verificação da pressão arterial e outros.

⁷ A Associação Municipal de Apoio Cultural, AMAC, é o órgão da prefeitura municipal de Juiz de Fora que coordena as ações na área das políticas sociais.

Com relação às manifestações religiosas, sete instituições estão presentes na realidade investigada. O policiamento é realizado pelo efetivo lotado no posto policial localizado em um dos bairros. As comunidades contam ainda com dois abrigos onde o poder público e a iniciativa privada são parceiros. Um destes atende à comunidade idosa e o outro às crianças.

Além dessas instituições, os moradores dos bairros podem usufruir de dois programas sociais desenvolvidos pela prefeitura de Juiz de Fora. A responsabilidade sobre a execução de ambos recai sobre a AMAC que é a instituição que, no município, coordena as ações sociais na cidade, visando promover uma melhoria na qualidade de vida da população.

Um destes, o projeto “Bom de Bola, Bom de Escola” desenvolve suas atividades ancoradas nas práticas esportivas e é realizado em um campo de futebol próximo à escola. O espaço foi concebido para atender crianças e adolescentes carentes na faixa etária de 05 a 15 anos e que seriam acompanhados em seus desempenhos acadêmicos. O local onde a atividade é desenvolvida é um campo de futebol gerenciado pela própria comunidade do bairro. Além de desenvolver as atividades esportivas, o projeto ajuda na alimentação dos participantes, fornecendo um lanche ao final das atividades.

O outro projeto, denominado de “Curumins”, foi concebido para atuar em diversos campos de atividades: esporte, capoeira, dança, música e também oficinas de artes e de teatro. Com um atendimento voltado para a faixa etária de 06 a 12 anos, o projeto foi concebido sob a lógica de ocupar o tempo em que as crianças estão fora da escola. Para os alunos que freqüentam os “Curumins”, são oferecidas quatro refeições diárias além de espaço e orientação para realização das atividades escolares.

Este é o contexto onde a investigação foi realizada. No item seguinte, apresento a parte empírica da pesquisa, organizada a partir das crônicas familiares, elaboradas a partir da interação com os parentes dos alunos investigados.

9 CRÔNICAS DO COTIDIANO: OS CONSTRUÍDOS DA PESQUISA

Para a apresentação das informações obtidas durante a parte empírica da investigação, foi feita a opção pela crônica. Esta forma de redação é, por natureza, um texto leve em que são relatadas e interpretadas experiências vividas pelo autor/pesquisador.

Por outro lado, é importante destacar que a opção pela crônica não tem a intenção de distanciá-la da realidade acadêmica, nem de desconsiderar os critérios de validação científica. Busca-se, com essa forma de apresentação, propiciar ao leitor uma apreensão da totalidade e complexidade das experiências vividas pelo pesquisador. Como apontado por Fernandes e Dias (2004), a crônica pode vir a ser uma alternativa que supere a apresentação fragmentada dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. As crônicas foram produzidas no decorrer das visitas, e utilizavam como referência as notas de campo produzidas pelo pesquisador.

Outra consideração importante a ser feita é sobre a etnografia, método de investigação que pode ser a ponte entre a produção acadêmica e a atividade docente, entre a teoria e a prática (WOODS, 1995). É sob essa perspectiva que proponho apresentar a etnografia sob a forma de crônicas do cotidiano, realizando a “descrição densa” (GEERTZ, 1989) das visitas realizadas durante a investigação. A opção por relatar os construídos da pesquisa por meio de crônica é feita, portanto, na tentativa de aproximá-la da realidade a qual pretendo atingir, ou seja, a escola. A etnografia aqui apresentada é tanto uma ciência quanto uma arte capaz de representar em palavras as imagens, os sentimentos e os significados (Woods, 1995).

Também Dauster (1996) destacava as possibilidades de utilização da etnografia em pesquisas educacionais. Para a autora, a abordagem antropológica pode trazer benefícios para o campo educacional. Com essa metodologia, os professores poderiam vir a conhecer seus alunos “com outras lentes”, analisando a diversidade sócio-cultural e abandonando a perspectiva da privação cultural como reposta para o desempenho escolar.

Cabe considerar, ainda, que a apresentação sob a forma de crônicas encontra semelhanças com os “perfis de configuração” apresentados por Lahire (1997). Para o referido autor, esses perfis apresentam uma realidade social e uma verdade relativa que é resultado “do estilo do desenhista”. As crônicas descritas nesta investigação apresentam, portanto, uma verdade relativa, que é construída da interação entre investigador e investigados. Para cada uma, foi escolhido um título que caracteriza a família (do) ou o aluno investigado. A seguir, apresento as crônicas do cotidiano investigado.

9.1 NO PAPEL DE PAI

A rua onde mora Carlos⁸ fica na parte mais alta do morro que se ergue por detrás da escola. Sua casa fica localizada no final da rua, na contra-encosta desse morro. Para percorrer o trajeto casa-escola-casa, Carlos utiliza os vales-transporte que são distribuídos na escola. A distribuição dos vales é um direito garantido pelo poder público municipal aos alunos que residem a mais de um quilômetro da escola onde estudam.

⁸ Os nomes utilizados para designar os estudantes são pseudônimos.

A casa faz parte do condomínio construído pelo poder público com ajuda da iniciativa privada, e é resultado do mais recente projeto municipal de construção de casas populares no bairro. A residência ainda mantém a estrutura elaborada no plano inicial da construção, ou seja, é constituída por três ambientes: a cozinha, o banheiro e um único quarto. No caso específico dessa residência, o acesso é feito pela lateral da casa; logo à frente se encontra o banheiro, ao fundo a cozinha e do outro lado o quarto, cômodo em que fica localizada a única janela da moradia, que dá vista para a rua.

O acabamento da residência de Carlos ainda se encontra da maneira como foi entregue pelos construtores, ou seja, paredes internas com reboco, porém sem pintura, piso cimentado e paredes externas sem reboco. A construção foi realizada, utilizando-se blocos de concreto e cimento e os três cômodos da casa possuem laje. A área construída da casa é de 22 m², em um terreno de aproximadamente 50 m².

Alguns vizinhos optaram por reformar e até ampliar suas casas. Notam-se nos arredores casas pintadas externamente e também algumas onde foram construídas varandas. Percebe-se, também, que alguns moradores ampliaram suas residências. Essa possibilidade era assegurada pelo projeto inicial da prefeitura, conforme prerrogativa: “a grande vantagem para o proprietário é que ele pode aumentar sua residência para 44 metros quadrados”⁹. Entretanto, os moradores estão enfrentando problemas por causa da fragilidade das estruturas físicas de suas residências. Apesar da antecipação da possibilidade de ampliação das residências,

⁹ Informação retirada do folder elaborado pela Fundação Solidariedade Pró-habitação para divulgar o projeto.

feitas pelo poder público, o que se percebe são algumas rachaduras nas estruturas das casas. Tal fato representa um risco para a integridade física dos moradores.

Como a família de Carlos não alterou a estrutura de sua casa, não enfrenta esse tipo de problema; porém, outro: todos são obrigados a conviver em um espaço muito reduzido. No único quarto da casa, dormem dois adultos e cinco crianças, que se acomodam entre uma cama de casal e um beliche.

Além da cama de casal e do beliche, existe ainda no quarto um pequeno armário sobre o qual ficam a televisão e o aparelho de som da família. Na janela, uma cortina vermelha. A cozinha é mobiliada com uma mesa de dois lugares e um fogão.

A família de Carlos, adolescente de dezesseis anos, é composta pela mãe e quatro irmãos mais novos (dois meninos; um de nove anos e outro de cinco, e duas meninas; uma de três anos e outra de um). Há, ainda, a figura de um outro adulto nesse núcleo familiar: o eventual companheiro da mãe das crianças. Em relação a ele, é necessária uma explicação: ele é o pai biológico das duas crianças mais novas e do menino de nove anos. Segundo a mãe, ele está morando com a família “há pouco tempo porque estava meio enrolado” (NE-01-02)¹⁰; além disso, “ele tem três mulheres, eu e mais duas” (NE-01-07). Durante a pesquisa, o “pai dos três foi embora” (NE-01-07) da casa. A mãe de Carlos explicou que isso era comum e que ele já havido sido até preso por não ter pagado pensão a uma de suas mulheres. Ironicamente, ela comentou que ele “foi passar umas férias lá no CERESP¹¹, ficou treze dias no spa” (NE-01-07).

¹⁰ Com o propósito de organização das visitas, estas foram codificadas da seguinte maneira: NE, abreviatura de nota expandida, seguida do número dado ao aluno investigado e, após, do número da visita realizada a esse aluno.

¹¹ O CERESP (Centro de Remanejamento de Presos) é um presídio localizado em Juiz de Fora.

O pai do menino de cinco anos mora no Morro do Vidigal, Rio de Janeiro, e, de acordo com a mãe, “ele não bate muito bem” (NE-01-02). Com relação ao pai de Carlos, o comentário da mãe é o seguinte: “esse daí a gente vai tentando descobrir” (NE-01-07).

O sustento da família é garantido pelo trabalho da mãe, que é funcionária de um hotel localizado no centro da cidade, onde trabalha no turno da noite de 2^a a 6^a feira. Aos sábados, trabalha pela manhã e à noite, e, aos domingos, tira sua folga semanal. Além do salário recebido pela mãe, existe um complemento em função do recebimento do benefício do Bolsa-Escola e, de acordo com a mãe, “este dinheiro ajuda muito nas despesas da casa” (NE-01-08). No período de férias, Carlos faz “biscates com parentes” (NE-01-06) e ajuda nas despesas da casa. Dos pais das crianças, a mãe não recebe nenhum tipo de ajuda financeira.

Garantir o sustento de uma família de seis pessoas exige priorizar algumas situações como, por exemplo, deixar de “comprar fralda” (NE-01-02) e optar por comprar alimento, o que também implica em exercer outras escolhas, como a quem, dentre eles, esse pouco alimento será destinado. Em uma das visitas, a criança de sete anos reclamou que estava com fome, pois não tinha almoçado bem na creche. Carlos, que estava tomando conta da casa, lhe respondeu: “tem leite aí, só que é da Carla” (a irmã de um ano) (NE-01-04).

Nessa situação de precariedade alimentar, a refeição fornecida na escola ou na creche é fundamental. O menino de cinco anos, que frequenta a creche, relatou que “toma o lanche pela manhã, almoça e à tarde tem mais um lanchinho” (NE-01-04). O menino de sete anos “almoça na escola todo dia” (NE-01-04).

Além da precariedade alimentar, a família é obrigada a lidar com a falta de recursos para pagar as contas públicas. Essa situação foi presenciada em uma das

visitas realizadas. Chegando à casa do aluno, encontrei seus quatro irmãos mais novos no escuro e um deles perguntou se eu iria “ligar a luz” (NE-01-09). Quando me reconheceram, fiquei conhecendo a real situação que estavam enfrentando. A luz de sua casa havia sido desligada em razão da falta de pagamento. Fiquei sabendo também que as crianças estavam sozinhas, porque a mãe havia ido pagar as referidas contas e Carlos estava ajudando o tio no depósito de papel.

Quando a mãe chegou, disse-me que havia conseguido um adiantamento salarial de seu patrão. Esse dinheiro acabou comprometendo tanto seu salário do mês posterior quanto o 13^º salário. Com o adiantamento, ela pagou as seis contas que estavam atrasadas. Mesmo tendo sido pagas, a família teria de aguardar, até 72 h, para que a luz fosse religada. Além de passar a noite às escuras ou à luz de velas¹², os membros dessa família ainda teriam de enfrentar a situação de “ficar sem nenhum dinheiro para comprar comida” (NE-01-09).

Durante as visitas feitas à casa de Carlos, encontrei-o em dois espaços de socialização: na rua, com os colegas; ou em casa, com a família. Enquanto no primeiro ele se diverte, principalmente nas brincadeiras de futebol com os vizinhos; no ambiente familiar, a sua socialização ocorre dentro de outra realidade, a de cuidar dos irmãos para que a mãe possa trabalhar e, assim, tentar sustentar a família. De acordo com o relato do então companheiro da mãe, “não sei o que seria deles (das crianças, dele e da mãe) se não fosse Carlos, para tomar conta das crianças” (NE-01-01). Esse modelo de socialização informa a Carlos que a função de cuidar dos irmãos deve preceder à de brincar, como adolescente, e à de estudar, como aluno.

¹² A visita (NE-01-09) foi realizada com a utilização de uma vela para iluminar o quarto.

As atividades relacionadas à escola não são prioritárias, sendo desempenhadas geralmente no final do dia. Tal fato pode estar relacionado ao cumprimento de tarefas domésticas, principalmente a de cuidar dos irmãos, ou mesmo aos momentos de lazer dentro de casa. Tal situação pode ser exemplificada quando, em uma visita, Carlos relatou que teria uma avaliação de Português no dia seguinte, porém só iria estudar “depois da novela” (NE-01-01). Entretanto, o aluno declara que a função de cuidar dos irmãos “atrapalha mais ou menos, nem tanto não” (E-01)¹³ as tarefas escolares.

A frequência do aluno à escola fica comprometida por algumas situações. A primeira está relacionada à tarefa de cuidar dos irmãos, pois “quando a mãe sai para trabalhar, pela manhã, ele não pode ir à aula”. Outra situação que impede a frequência de Carlos é o acometimento de alguma doença. Ele necessitou ficar ausente por uma semana em função de herpes nos lábios, relatando que iria retornar à escola “na segunda-feira, pois a boca já estava desinchando” (NE-01-03). Nesse período, Carlos teve que se superar, pois, além de cuidar dos irmãos, mesmo adoentado, ainda tinha que “copiar a matéria que havia perdido porque estava doente” (NE- 01-03).

Carlos não é tido na escola como um bom aluno, pois, pela opinião dos professores, falta a muitas aulas. Em seu processo de escolarização, já foi reprovado por duas vezes, e, ao final do ano de 2003, teve de pedir transferência da escola. Como foi aprovado para a 8^a série do ensino fundamental e sua atual escola não oferece essa série no turno diurno, sua transferência se tornou necessária. Como tinha que cuidar dos irmãos para que a mãe pudesse trabalhar à noite, não restava alternativa para Carlos.

¹³ Este código foi utilizado para organizar as entrevistas gravadas, o E maiúsculo indica entrevista,

Entretanto, as férias de julho de 2004 ocasionaram nova mudança na vida cotidiana dessa família. Com o dinheiro recebido por Carlos, que estava ajudando seu tio em um depósito de papeis, recebendo R\$ 50,00 por semana, a família percebeu a necessidade de redirecionar suas rotinas. O aluno decidiu transferir-se de volta para a escola próxima à sua casa, só que estudando no turno noturno. Nessa nova situação, o papel de cuidar das crianças menores seria transferido ao segundo filho da família.

Parte do dinheiro recebido pelo aluno é repassado à mãe, numa forma de Carlos contribuir para manter o sustento do lar. Assim sendo, a família acrescenta o pagamento de Carlos às duas outras fontes de recursos, ou seja, o salário da mãe e o dinheiro do Bolsa-Escola. A outra parte do dinheiro é destinada às despesas pessoais do aluno. Com esse dinheiro já havia conseguido fazer sua primeira compra, uma linha e um aparelho de celular do tipo pré-pago. Estes seriam pagos em dez parcelas mensais.

Com a nova rotina cotidiana, Carlos passou a dividir as tarefas escolares com as do trabalho com o tio. Essa situação não preocupa sua mãe, pois a mesma acredita “que a pessoa pode conciliar o trabalho com a escola, pois há condições para isto” (E-01).

Mesmo com as dificuldades aqui relatadas, Carlos espera que a escolarização possa lhe render “um serviço direito” (E-01) no futuro. Essa possibilidade é vislumbrada em oposição a sua ocupação atual. A mãe também valoriza as atividades escolares e considera a “escola fundamental”, relatando que vai “fazer tudo para ele (Carlos) e para os demais” concluírem os estudos (E-01).

9.2 A ESCOLA NÃO É BOA PARA MINHA NETA

Bruna é uma adolescente de quatorze anos que vive com a mãe e mais dois irmãos, um de dezoito anos e outro de oito, em uma casa próxima à construída pelo seu avô materno. Este conta que conseguiu comprar o terreno e construir seu “barraco com latas” (NE-02-08); só posteriormente foi “melhorando sua casa” (NE-02-08). Logo que se mudou para esta casa, a família passou por um momento de grande risco. O avô de Bruna disse que certo dia choveu muito forte e que uma enxurrada passou por dentro da casa; naquele instante, ele pensou “que havia matado toda sua família” (NE-02-08). Felizmente nada de mais grave aconteceu com os moradores da casa.

Com as reformas realizadas, a casa passou a ter suas paredes externas de alvenaria. Os cômodos não possuem laje e são cobertos com telhas de amianto. Algumas divisórias internas também são de alvenaria; outras, porém, são feitas com tecidos. Entretanto, essa residência ainda se encontra vulnerável à ação da natureza. Sua fragilidade foi demonstrada durante uma chuva de granizo que quebrou as telhas e acabou danificando a televisão da família.

Na verdade, a casa é resultado da divisão da antiga residência do avô de Bruna que continua morando em uma casa geminada à da família. A residência da aluna mede, aproximadamente, 25 m², distribuídos em uma sala, uma copa e um único quarto. A sala é mobiliada com dois sofás, uma mesa de centro e uma estante com televisão, som e telefone. A copa possui uma mesa de quatro lugares, armário, fogão e geladeira. No quarto da casa, existe uma cama de casal e outra televisão.

A casa está localizada a aproximadamente 500 m da escola. O acesso é feito através de uma escada que liga a principal rua do bairro às ruas localizadas nas

partes superiores do morro. Depois de subir alguns degraus dessa escada, chega-se à casa de Bruna. Logo no portão, avistam-se três cachorros, todos presos a correntes. À direita, ficam os acessos à residência, uma porta leva à sala e a outra à copa. Mais ao fundo, fica a casa do avô de Bruna. No lado esquerdo, existe um barranco onde se pode notar alguns objetos provavelmente descartados pela família.

A vida escolar da aluna é marcada por uma repetência na segunda série do ensino fundamental. Ela conta que foi reprovada “porque a professora não gostava dela” (NE-02-02). Outra situação que caracteriza a aluna é seu comportamento agressivo na escola. Esta agressividade é percebida tanto com os colegas quanto com os professores e funcionários da instituição. Situação também observada em seu cotidiano familiar. Em duas visitas realizadas durante a investigação, a agressividade da aluna foi o assunto da conversa.

Em uma das visitas, a mãe estava preocupada porque havia brigado com a filha e esta havia tentado agredi-la. O resultado da discussão foi a fuga da aluna de casa. De acordo com a mãe, ela havia fugido para “o campo dos sem-terra”¹⁴(NE-02-04), e de acordo com o relato de uma sobrinha havia dito que não voltaria mais para casa. Demonstrando muita aflição, a mãe solicitou-me ajuda para convencer a filha a retornar para casa. Prontifiquei-me a ajudá-la. Porém, quando estava me dirigindo para o local, encontrei Bruna retornando para casa.

Aproveitei para conversar com a aluna sobre o motivo da discussão com a mãe. Ela me relatou que havia ido até o posto de saúde buscar remédio para um primo e também para uma tia, porém havia esquecido os mesmos e não sabia onde.

¹⁴ Este nome foi dado pelos moradores para identificar uma recente invasão de terras no bairro.

Disse que só decidiu retornar para casa depois que a prima lhe avisou que os remédios haviam sido encontrados pela enfermeira do posto de saúde. Disse ainda que continua com “raiva da mãe” (NE-02-04) porque esta havia lhe agredido com um cinto.

Outro caso de agressividade me foi relatado pela mãe. Esta contou que Bruna e o irmão mais velho agrediram-se fisicamente e que a filha havia se dirigido ao posto policial, localizado no bairro, e denunciado o irmão pela agressão. A polícia atendeu à solicitação de Bruna e se dirigiu até sua residência. Após conversar com a mãe e com o irmão de Bruna, resolveu amigavelmente a briga, e orientou a mãe a solucionar por conta própria seus problemas familiares. Entretanto, outra situação problemática havia se estabelecido durante essa visita da polícia até a residência de Bruna.

Na conversa com os familiares, os policiais descobriram que o irmão de Bruna havia sido expulso da escola por ter “xingado uma professora” (NE-02-03). Ao constatar esse fato, os policiais encaminharam a situação para o Conselho Tutelar do bairro. Como no Conselho ninguém estava ciente da situação ocorrida, a mãe foi orientada a procurar a escola e exigir o retorno de seu filho.

Mesmo com a possibilidade de ser readmitido na escola, o irmão de Bruna decidiu abandonar o ano letivo e se dedicar ao trabalho de feirante. A atividade, realizada de maneira informal, ocupava todas suas manhãs, e como precisa acordar muito cedo e ficava cansado à noite, decidiu parar “por um tempo com as aulas” (NE-02-03). Quando abandonou a escola, o irmão de Bruna estava cursando a 5^a série do ensino fundamental, no turno noturno da escola.

Com o dinheiro recebido por seu esforço, seu irmão ajudava nas despesas domésticas e já havia conseguido comprar “até um celular” (NE-02-03), o

que foi motivo de uma certa revolta de Bruna, pois fazia questão de ter também um aparelho, como o irmão, e reclamava que a mãe “não queria lhe dar um” (NE-02-04).

Logo após decidir por abandonar a escola e optar pelo trabalho de feirante, o irmão de Bruna se envolveu em uma situação bastante complicada: foi detido por policiais em um bar. De acordo com a mãe, “o filho estava tomando conta do bar” (NE-02-08) quando a polícia chegou e encontrou drogas tanto em sua posse quanto escondidas no bar. Atualmente, o filho se encontra preso, aguardando julgamento.

Já na prisão, o filho havia confessado à mãe que usava drogas, só que não gastava dinheiro para adquiri-las. Ele o fazia em troca de serviços para o dono do bar. Para receber a droga, cuidava do estabelecimento quando o dono precisava se ausentar e ainda fazia faxina no bar.

A situação do irmão de Bruna no presídio preocupa demais sua mãe que, além de se “sentir envergonhada” (NE-02-07) com o fato, relata que o mesmo tem sérios problemas de saúde, pois, além de não possuir um dos rins, apresenta ainda problemas pulmonares, em função de uma facada recebida há dois anos, consequência de ter sido confundido com outra pessoa. Enquanto isto, a mãe recorre a advogados particulares para resolver a situação do filho.

Para tentar solucionar o problema, ela contratou uma advogada que lhe cobrou R\$ 500,00 pela causa. O dinheiro para pagar a profissional foi conseguido com a “venda de um som do filho” (NE-02-07). Entretanto, a advogada nada havia feito pelo filho. Nessa situação, ela decidiu pedir auxílio a outro advogado que já havia trabalhado para ela regularizando a pensão de seu ex-marido, razão por que ele não cobrou honorários. A mãe estava mais tranqüila com o processo, pois o

advogado “havia pedido um relaxamento da prisão” (NE-02-07) e havia dito que ele só ficaria preso por um ano.

Com relação à vida cotidiana familiar, Bruna, é percebida por seu avô como “uma vagabunda” (NE-02-04), pois só quer ficar na escola e não ajuda a mãe em casa. Na sua visão, a “escola não é boa para a neta” (NE-02-02). Esta percepção do avô foi construída em função da participação de Bruna no projeto de dança da escola. Como este projeto é desenvolvido no horário extra-turno, a aluna tem de ir à escola também à tarde, ausentando-se, portanto, do lar nesse período.

Mesmo considerando a neta uma vagabunda, pelo fato de ficar muito tempo fora de casa, o avô demonstra um grande carinho por ela. Disse que era “ela quem cuidava dele quando ficava doente” (NE-02-05) e lhe devia muita gratidão, chegando a afirmar que “gostaria de morrer nos braços dela” (NE-02-06). A saúde do avô de Bruna também foi uma preocupação durante as visitas. Em uma delas, disse-me que estava precisando racionar o uso dos remédios, pois estes estavam acabando e, como não pôde ir ao médico, não conseguiu nova receita para apanhá-los no Posto de Saúde, localizado no próprio bairro.

A mãe de Bruna conta que se separou do marido quando descobriu que este a traía e, em razão disto, jogou “leite quente nele” (NE-02-08). Na época, ela estava morando em outro bairro e decidiu voltar para a casa do pai. Depois de alguns anos, mesmo contra a vontade do pai, aceitou que o marido voltasse para casa. Segundo ela, o marido sofria de câncer e ela cuidaria dele. Foi nesse retorno do marido para o lar que o irmão mais novo de Bruna nasceu. O pai de Bruna veio a falecer em razão de sua doença. Disse-me o avô que ele “deveria estar ardendo no inferno” (NE-02-08).

A família de Bruna se mantém financeiramente com a pensão deixada por seu ex-marido em benefício da mãe. De acordo com ela, a separação momentânea de seu ex-marido não chegou a acontecer legalmente, o que a impede de receber integralmente a pensão, devendo repassar parte desse dinheiro a uma ex-companheira que havia vivido com ele no período em que estiveram separados. Entretanto, da união não havia nascido nenhuma criança.

A renda familiar se completa com o dinheiro recebido do programa Bolsa-Escola da prefeitura municipal. De acordo com a mãe, esse dinheiro ajuda muito a família, pois começou a recebê-lo logo após a separação de seu marido quando “não tinha como sustentar as crianças” (E-02). Ela o utiliza “para comprar merenda e pagar aula particular” (E-02). A outra fonte de recursos fora interrompida com a prisão do filho mais velho que ajudava a mãe com parte da remuneração que recebia por seu trabalho como feirante.

A família sobrevive com a soma desses recursos que, de acordo com a mãe, possibilita que não passem fome, só “não dá para comer carne todos os dias” (NE-02-08). Com estes, consegue-se também, aos poucos, ir mobiliando a casa com as economias. Durante o período das visitas, aproximadamente 13 meses, foram compradas uma mesa de jantar, uma estante nova para a sala e começava-se a pagar o financiamento de uma televisão.

Além das despesas com alimentação e melhorias do lar, a mãe ainda investe em aulas particulares para os filhos. No caso de Bruna, a participação nessas aulas acontece somente após ajudar a mãe nas tarefas domésticas. Mesmo tendo “aula particular” (E-02) para realizar suas tarefas escolares, a aluna mostrou-se preocupada com sua aprovação no final do ano. Disse que não estava com boas

notas em Matemática e em Português e que, se fosse reprovada mais uma vez, “pararia de estudar” (NE-02-06).

Mesmo com a possibilidade de ser reprovada e com o pensamento de abandonar a escola, se isto viesse a acontecer, Bruna segue com sua escolarização, consciente de que, se aprovada, poderia vir a enfrentar uma nova situação: a de ter de sair da escola onde estuda atualmente. Com a aprovação para a oitava série, Bruna teria de estudar à noite, e sua mãe não aprova a mudança, pois, de acordo com ela, “a escola à noite é muito perigosa” (NE-02-08). Além desse problema, o do trabalho é outro que começa a se tornar real para a aluna.

Já próximo de completar quinze anos, Bruna já desenvolve uma atividade remunerada, realizada na feira, onde auxilia o ex-patrão do irmão na barraca de frutas. Ao contrário de seu irmão, ela só ajuda ao feirante nos dias em que a feira é realizada no bairro, uma vez por semana. A atividade conta com o apoio da mãe e é justificado pela seguinte fala: “ela tá ficando mocinha e *qué* muita coisa que eu não posso dar a ela..., ela vai ter que trabalhar” (E-02). Com esse apoio da mãe, há possibilidade de Bruna vir a repetir o comportamento do irmão e se dedicar integralmente ao trabalho de feirante. Apesar disto, tanto filha quanto mãe têm expectativas futuras em relação à escola.

Enquanto, para Bruna, essa esperança se reduz a “ganhar um diploma” (E-02) na escola, a mãe confia na possibilidade de um bom futuro para a filha, “porque ela já tá na sétima série e daqui um *cadinho* ela forma e vão ver o que ela vai ser da vida” (E-02). É com essa dupla esperança que a aluna continua sua vida escolar.

9.3 NA RUA

As visitas realizadas na casa do aluno Hugo aconteceram durante partes dos anos de 2003 e 2004. O interessante desse fato é que foi possível conhecer sua rotina como aluno do turno diurno e, posteriormente, do noturno. Isto porque, quando iniciei a pesquisa, o aluno cursava a 5^a série do ensino fundamental, no período da manhã. Já no ano seguinte, foi obrigado a se transferir para o turno da noite, porque estava “velho para estudar de manhã” (NE-03-09). O velho aqui citado corresponde à idade de quatorze anos. Hugo possui em seu histórico escolar três reprovações, todas na 4^a série.

A família de Hugo é composta por sua mãe e uma irmã mais velha. A irmã também estuda na escola e, aos quinze anos, está cursando a 7^a série. Foi reprovada uma vez “por dois pontos” e afirmou que isto aconteceu porque o professor teria “marcação com ela” (NE-03-01).

A casa onde Hugo mora foi construída pelo pai, enquanto este ainda vivia com eles. Com a separação dos pais, o filho perdeu totalmente o contato com ele. Além de não se comunicar com os filhos, este pai não oferece nenhum tipo de ajuda financeira para sua criação. A construção da casa começou quando a família “ganhou o terreno da prefeitura há treze anos atrás” (NE-03-06). Este seria “uma sobra” (NE-03-06) de um projeto de assentamento da prefeitura. Todo o processo de doação do terreno aconteceu, de acordo com a mãe, à custa de “orar muito” (NE-03-06).

Esse momento de muita oração teve início quando a família foi despejada de sua antiga residência, localizada em outro bairro da cidade, por falta de pagamento dos aluguéis. De acordo com a mãe de Hugo, o poder da oração foi o

responsável pelo bom atendimento quando da visita à prefeitura para solicitar ajuda e também quando aconteceu a escolha do terreno onde atualmente residem.

A mãe do aluno conta que, ao ser despejada, decidiu procurar ajuda na prefeitura. Ao explicar sua situação, conseguiu sensibilizar o funcionário responsável por oferecer terrenos aos necessitados. Este disse que, mesmo havendo várias pessoas na sua frente, iria ajudá-la. Para tanto, solicitou seu retorno à prefeitura na manhã do dia seguinte. No horário combinado, foi convidada a entrar num carro da prefeitura para conhecer um novo loteamento projetado pelo poder público municipal. Nesse carro, estavam a mãe de Hugo, o funcionário da prefeitura e mais um outro senhor. Durante o percurso, descobriu que aquele senhor também precisava de um terreno para construir sua moradia.

Ao chegarem ao local¹⁵, onde, à época, as ruas ainda eram de terra, foi informada pelo funcionário da prefeitura da existência de “uma sobra” (NE-03-06) no loteamento e, dessa forma, ele poderia oferecer dois lotes. Entretanto, o direito inicial de escolha seria do outro senhor, pois ele há mais tempo aguardava doação de um lote. Quando a mãe de Hugo conheceu os lotes, fez, internamente, a escolha pelo “pedaço mais em cima da rua”. Sabendo que dependeria da escolha da outra pessoa, decidiu “orar um pouco” (NE-03-06) para que sua escolha se efetivasse. Depois de um tempo, o senhor fez a escolha de seu lote e, mais uma vez, o desejo da mãe de Hugo efetivou-se e ela passou a ser dona do lote pretendido.

A casa foi sendo construída de acordo com as possibilidades financeiras da família. Nesse período, passaram um tempo na casa da avó materna do aluno. Terminado o primeiro cômodo “onde hoje é a copa” (NE-03-06), a mãe, o ex-marido

¹⁵ Este loteamento aqui citado é o bairro popular projetado pela prefeitura de Juiz de Fora descrito no item 8.2.

e a filha, na época com três anos, mudaram-se para a nova residência. A mãe relata que essa fase foi muito difícil, pois “nem banheiro existia” e “até água tinham que pedir aos vizinhos” (NE-03-06).

Com o passar dos anos, a estrutura da casa foi melhorando. Atualmente, a residência está distribuída da seguinte forma: copa, cozinha, dois quartos, banheiro e uma sala, que foi reduzida em tamanho para dar espaço a uma varanda, na entrada da casa. Ao todo, a construção aparenta ter, aproximadamente, 60 m², ocupados com sofá, mesa, geladeira, fogão, camas individuais, televisão, aparelho de som e telefone.

A casa é cuidada pela mãe, que não se furta, nem mesmo, de pintá-la “em uma madrugada que estava sem sono” (NE-03-06) e pela filha que cuida de arrumar a casa e, também, quando necessário, prepara a refeição para ela e o irmão. Hugo, ao contrário da mãe e da irmã, não auxilia nas tarefas domésticas. As obras necessárias para a conservação da casa são realizadas sempre com a ajuda dos “irmãos da igreja” (NE-03-08), seja para a construção de um muro de arrimo ou mesmo para a retirada de uma umidade na parede da cozinha. Parte da umidade dentro da residência é resultado de infiltrações de água pela laje da casa.

O sustento da família é garantido pelo salário da mãe que trabalha, de segunda a sábado, como empregada doméstica no centro da cidade e também por esporádicas ajudas de um tio de Hugo que mora em Juiz de Fora. Possivelmente, a família poderia se beneficiar do programa Bolsa-Escola oferecido pela prefeitura. Mesmo recebendo comunicação da escola sobre esse auxílio, “a mãe nem tinha procurado saber” (NE-03-02) sobre a possibilidade junto à escola. Sem a ajuda do pai dos filhos, a família se mantém com o salário mínimo recebido pela mãe.

Como trabalha durante todo o dia e por toda a semana, inclusive aos sábados, a mãe dos alunos não consegue acompanhar, diretamente, o processo de escolarização de seus filhos. Tem, porém, a confiança de “que os filhos passarão de ano” (NE-03-04). A mãe tenta, como estratégia de auxílio pedagógico, utilizar a filha mais velha como orientadora de Hugo; entretanto, como ela me relata, este “não gosta de estudar” (NE-03-02).

Hugo parece gostar muito é de jogar bola na rua. Foi nesse espaço de convivência que o encontrei durante várias visitas. Em algumas dessas, nem mesmo dentro de casa ele aparecia. A brincadeira de futebol era sempre realizada na companhia de um vizinho da família que, além de companheiro na recreação, era também colega de Hugo na escola.

Quando comecei a visitar sua família, Hugo não participava de nenhuma atividade extra-escolar. Somente depois de um tempo é que começou a participar do projeto “Bom de Bola Bom de Escola”, desenvolvido pela AMAC (Associação Municipal de Apoio Cultural), em um campo de futebol gerenciado pela comunidade do bairro.

O aluno demonstrava muita satisfação com a nova atividade e sua mãe achava “que ele havia até engordado um pouco” (NE-03-06) depois que entrou para o projeto que utiliza o futebol como prática desportiva. Geralmente, é oferecida aos alunos uma fruta após a atividade. Entretanto, durante a realização da investigação, Hugo resolveu abandonar o projeto, alegando que “lá a gente só treina, nunca tem jogo” (NE-03-07).

Além do futebol, outra atividade que desperta o interesse de Hugo é a música. Essa informação me foi passada por sua mãe, ao comentar que o aluno tocava bateria durante os cultos da igreja freqüentada pela família. Ao fazer esse

comentário, a mãe aproveitou para me convidar a assistir ao filho tocando na igreja. O convite foi prontamente aceito por mim.

No dia combinado, cheguei à igreja para assistir ao culto e também para ver Hugo tocando. Este já estava na porta me aguardando. A seguir, sua mãe veio me receber e me apresentou como “professor de Hugo” para a pessoa que conduziria a celebração. A irmã de Hugo também estava na igreja. No início do culto, éramos vinte e duas pessoas presentes na igreja.

Durante a cerimônia, fui informado pela mãe de Hugo que a pessoa que estava conduzindo o culto era um “evangelista” e, ainda, que ele “era filho da pastora” (NE-03-06). Fiquei sabendo também que a igreja havia sido construída em um cômodo da casa dessa mesma pastora. As falas do celebrante faziam referência à frase “Faz de mim senhor um vaso novo” que estava escrita em um cartaz localizado ao fundo da igreja.

Passado algum tempo, Hugo e sua irmã foram convidados a dar início ao louvor. Nesse instante, Hugo começa a tocar a bateria e sua irmã se põe a cantar. Como conheço pouco de música, não podia avaliar se a dupla estava afinada; porém, podia notar claramente uma grande satisfação em ambos. Enquanto tocavam e cantavam, o celebrante incentivava os presentes a cantarem também. Em outro momento da celebração, quem foi à frente cantar foi a mãe de Hugo. Esta foi a última visita realizada à família de Hugo no ano de 2003.

Ao reiniciar as visitas, já no ano de 2004, fiquei sabendo da transferência de Hugo para a noite. A mãe do aluno estava satisfeita com a transferência, pois ele faria “duas séries em um só ano” (NE-03-08), a 5^a e a 6^a do ensino fundamental. Mesmo com esta suposta vantagem, a mãe se mostrava preocupada com o filho estudando à noite, na companhia de pessoas mais velhas. Hugo também estava

satisfeito com a transferência, pois além de “ser mais fácil de noite” tinha “parado de brincar durante as aulas” (NE-03-09).

Outra situação com que me deparei foi com a vontade de Hugo de procurar emprego. Ele me disse que já havia trabalhado em uma oficina mecânica; porém, não havia recebido o prometido e parou de trabalhar. No momento, estava tentando um emprego de entregador de jornais. Quando quis saber se o dinheiro seria para ajudar sua mãe nas despesas da casa, Hugo respondeu que não. Esta foi a mesma resposta dada pela irmã ao afirmar que “o dinheiro é para ele” (NE-03-09).

A expectativa da mãe de Hugo é que os conhecimentos adquiridos na escola possam ser úteis quando o aluno “for para o exército” e assim tenha “alguma coisa para apresentar” (E-03). Sobre essa qualificação, a mãe faz referência a “um curso de informática” ou de “marcenaria” (E-03). Lembra ainda da necessidade de que a escola ofereça esses cursos, pois “a gente não tem condições de pagar um curso” (E-03).

Para Hugo, suas reprovações decorrem de seu comportamento em sala de aula. Segundo suas palavras, “brincava muito, não prestava muita atenção na aula e a professora ficava me chamando atenção, mas eu não dava importância na aula” (E-03). Com relação ao seu futuro, espera “ter uma boa profissão” (E-03) e conta para isso com as desejadas “aulas de informática” (E-03) que a escola ainda não oferece.

9.4 O PROBLEMA É DE FAMÍLIA

Luíza foi a primeira aluna investigada não-escolhida por mim e sim pela diretora da escola. Quando expliquei à diretora que gostaria de investigar alunos

com alguma dificuldade na escola, o nome de Luíza foi prontamente apontado como o de uma aluna que atenderia às minhas expectativas. De acordo com ela, essa aluna estava com uma grande defasagem entre sua idade e a série. Ela está com doze anos e cursando a segunda série do ensino fundamental.

A casa de Luíza fica na encosta do morro atrás da escola, na terceira rua paralela à da escola. O acesso pode ser feito por ruas que cortam esse morro, ou por uma escada que se inicia na rua da escola. Trata-se de uma das escadas construídas pelo poder público para facilitar a vida das pessoas que se deslocam a pé para suas residências. Utilizando esse acesso como referência, a escola está localizada a aproximadamente 700 m da casa da aluna.

Apesar de não ter visto todos os cômodos da casa, pude perceber que ela é composta por uma área externa, logo à frente da casa, onde se vê um cachorro preso a uma corrente. Essa área é de terra, existindo pedaços de carpete no caminho que leva até a entrada. Esta é feita por uma varanda, onde se encontra um pequeno sofá de dois lugares, e de onde se avista a cozinha à esquerda e, à frente, a sala.

Foi na sala da residência que realizei a maioria das visitas. Ela é mobiliada com dois sofás, uma estante, há um aparelho de som, um telefone e é decorada com alguns quadros. No início das visitas, o telefone estava desligado. Posteriormente, foi religado pela operadora. À direita da sala, fica localizado o quarto dos pais de Luíza e, à frente, o outro quarto da casa.

Em uma das visitas, fui convidado a conhecer o quarto dos pais de Luíza. Nele existem uma cama de casal, um berço, um armário e uma televisão em um suporte de parede. Como não recebi o convite para conhecer o outro quarto, minha

estimativa com relação ao tamanho da casa fica comprometido. Mesmo assim, arrisco-me a dizer que a casa não deva ter mais de 35 m² de área construída.

Moram na casa o pai, a mãe, a aluna, outros três filhos adultos do casal, uma nora e dois netos, uma menina de quatro anos e um menino de dois. Ainda convive diariamente na casa outra neta de seis anos, filha do irmão mais velho de Luíza que mora no mesmo terreno, em uma casa separada.

Dois dos cômodos da casa, a varanda e a cozinha, não possuem laje e são cobertos com telhas de amianto. Sob essas condições, tais espaços ficam vulneráveis a chuvas de granizo. Em uma dessas chuvas, a utilização dos cômodos ficou restrita. Em razão dos estragos causados pela chuva, a Defesa Civil fez uma visita à residência da família. Durante a inspeção, informaram que não forneceriam novas telhas para substituir as danificadas, pois a casa possuía outros cômodos que não foram danificados e, nessa situação, a permanência da família na residência não oferecia riscos. Para recuperar os estragos causados pelo granizo, a mãe informou que “precisaria utilizar o dinheiro da Bolsa-Escola na reforma” (NE-04-02).

O dinheiro recebido pelo projeto é um dos componentes da renda familiar. Outra fonte de recursos é a pensão, por invalidez, recebida pela mãe. Esta possui uma deficiência motora, de nascença, em sua perna direita. Completam a renda familiar o salário do pai de Luíza e a ajuda financeira de um dos filhos que mora na casa.

De acordo com a mãe de Luíza, a situação atual da família é melhor do que em anos anteriores. Ela conta que seu marido havia ficado desempregado por oito anos e viveu nesse período “de bicos” (NE-04-03). Na época, ele bebia demais e era muito agressivo com a família. O vício foi abandonado após a entrada do pai para a igreja evangélica freqüentada pela mãe de Luíza.

Outra situação anterior também foi um agravante para a família: a prisão de um dos irmãos de Luíza. A detenção decorreu de seu envolvimento com amigos que usavam drogas. De acordo com a mãe, “ele estava com um colega que tinha drogas” e foi preso junto com ele. Foi condenado a quatro anos de reclusão. Após cumprir três, foi libertado.

A mãe conta que nesse período o Bolsa-Escola foi essencial para a sobrevivência da família, pois “tinha dia até de não ter o que comer dentro de casa” (E-04). Atualmente, o pai se encontra empregado, dois de seus filhos trabalham na prefeitura, outro ganha algum dinheiro “fazendo biscates”. Sobre esse filho, a mãe de Luíza comenta que ele “toma remédio controlado para evitar crise” (NE-04-03). A filha mais velha não trabalha fora, ficando reservado para ela o serviço doméstico.

Em uma das visitas, a mãe me contou que parou de freqüentar a escola a partir do dia em que foi humilhada em uma reunião do colegiado. Tudo começou após a visita da mãe de uma aluna à sua casa. Esta disse que sua filha havia sido agarrada, na escola, pelo irmão de Luíza, na época com sete anos. Após saber do acontecido deu uma “coça no menino” (NE-04-03). Posteriormente, foi chamada à escola em companhia do filho para uma reunião com o colegiado para resolver “a situação de seu filho” (NE-04-03). Na reunião, a única pessoa a defender o filho foi a sua professora, afirmando que nada havia acontecido com as crianças dentro da escola.

A mãe conta que a situação nunca foi esclarecida e ainda que ouviu dizer que “quem metia o dedo na menina era o pai dela” (NE-04-03). Consola a mãe o fato de que “os humilhados serão exaltados” (NE-04-03). Este fato gerou duas situações para a família: uma, a predisposição da mãe em não ir mais à escola; e outra, ainda mais grave, o abandono da escola por parte de seu filho. Ele parou de estudar na

primeira série do ensino fundamental. Coincidentemente, este é o irmão de Luíza que ficou preso por três anos.

Com relação à situação de Luíza na escola, a mãe considera que houve uma grande melhora após o início de um acompanhamento psicológico requerido pela escola. Inicialmente, o tratamento era realizado na igreja do bairro, onde duas psicólogas atendiam. Com o fim do serviço no bairro, Luíza foi encaminhada para o centro da cidade. Para viabilizar o tratamento, a família recebe vale transporte tanto para Luíza quanto para seu acompanhante.

A dificuldade de Luíza na escola é percebida pela mãe como sendo “de família” (NE-04-01). De acordo com a mãe, a filha “conhece todas as letras mas não lê” (NE-04-01). Já a psicóloga que atende atualmente a aluna afirmou para a mãe “que o problema de Luíza estava dentro de casa” (NE-04-03). Este seria decorrente da agressividade dos familiares com a aluna.

De acordo com a mãe, Luíza é uma filha que não ajuda nas tarefas domésticas e em função deste comportamento é classificada, pela mãe, como sendo “uma vagabunda” (E-04). Apesar desta visão, pude perceber que Luíza auxilia a família na tarefa de cuidar de seus sobrinhos. Além dessa ocupação, a aluna preenche seus horários fora da escola com brincadeira com colegas na rua.

Para Luíza, o significado da escola se resume na possibilidade de “conseguir trabalhar”. Para a mãe, a expectativa é “que vai ser grande o futuro dela”. Esta esperança é decorrente da melhora da filha depois de iniciado o tratamento psicológico. De acordo com a mãe, a filha “tá produzindo mais, graças a Deus” (E-04). É nesta expectativa que Luíza prossegue com sua escolarização.

9.5 MENINO FOGO NA ROUPA

Bernardo foi o segundo aluno escolhido por indicação da diretora da escola. Ela me disse que a situação do aluno poderia ser bem interessante para minha investigação. De acordo com ela, o aluno estava apresentando um quadro de apatia frente às atividades escolares e também de muita agressividade com os colegas. Bernardo está com 10 anos e cursando a 2ª série do ensino fundamental.

A primeira informação, já no campo de pesquisa, que tive com relação ao aluno me foi dada por uma vizinha. Como não estava encontrando a casa de Bernardo, decidi pedir ajuda a uma senhora que varria sua calçada. Esta me apontou a casa onde moraria o aluno e logo depois fez o seguinte comentário: “esse menino é fogo na roupa” (NE-05-01). Tal comentário foi justificado pelas inúmeras vezes que Bernardo havia subido no telhado das casas vizinhas para apanhar pipas.

Mais duas situações me ajudaram a elaborar uma imagem de Bernardo, construída pelas pessoas mais próximas a ele. Uma me foi relatada por dois alunos que me viram saindo de sua casa. Eles disseram que o apelido de Bernardo seria “doidinho” (NE-05-02) e, ainda, que outras crianças gostavam de se divertir chamando-o por este apelido. A diversão se tornava perigosa em razão da reação de atirar pedras em quem o provocava.

O outro fato ocorreu em uma padaria próxima à sua residência. Nesse dia, havia ido à casa de Bernardo para lhe entregar a máquina fotográfica para que ele tirasse fotos. Bernardo tirou duas fotos dentro de casa e saiu para tirar mais na rua. Depois de pouco tempo, não mais do que quinze minutos, retornou para casa afirmando que a máquina havia estragado. Como vi que realmente ela não estava mais funcionando, convidei Bernardo para me mostrar onde poderia comprar pilhas

novas, pois poderia ser este o problema. O aluno me levou até a padaria. Chegando lá, fiquei esperando ser atendido pelo funcionário do caixa, enquanto Bernardo mexia em tudo e chegou até a pegar e chupar uma bala que estava no balcão. Naquele momento, fiquei um pouco sem ação, mas mesmo assim decidi repreendê-lo. Prontamente, o funcionário tentou me tranquilizar afirmando já “estar acostumado” (NE-05-02) com o comportamento do garoto.

Com relação à máquina fotográfica, descobri que o problema não era em função das pilhas. Como não consegui encontrar a causa, decidi levá-la a uma loja especializada. Lá descobri que o problema havia sido causado pelo próprio aluno ao rebobinar o filme que estava na máquina. Vale destacar que Bernardo foi o único aluno a mexer nas partes da máquina que eu havia lacrado¹⁶.

A casa onde esse aluno mora fica situada próximo à rua principal do bairro e distante da escola, aproximadamente, 400 m. Ela foi construída no terreno onde anteriormente residia sua bisavó. Com o passar dos anos, a antiga casa acabou se deteriorando e no mesmo espaço foram construídas três novas residências. Em uma dessas, moram a sua avó materna, um tio e uma tia. Na segunda, mora outro tio de Bernardo. Na terceira, moram o aluno e sua mãe. O fato de morar nesse terreno gerava preocupações na mãe do aluno.

A primeira preocupação decorria do interesse da avó em vender o terreno. Outra, era causada pelo fato de um de seus irmãos, o que mora só em uma das casas, brigar constantemente com ela. A situação se agrava pelo fato de as casas serem separadas somente por uma divisória feita de madeira que fica encostada na

¹⁶ Para evitar que problemas como este acontecessem, decidi passar uma fita em partes da máquina que não deveriam ser mexidas pelos alunos. Entre estas, estavam o local de rebobinar o filme, o dispositivo que abriria a máquina e ainda o compartimento das pilhas. E orientava aos alunos a não mexerem nesses locais.

porta que dá acesso às residências. Relata a mãe que esse seu irmão invade constantemente sua casa para agredi-la e, em uma dessas vezes, “jogou todas suas roupas no chão” (NE-05-02).

Em função das situações acima descritas, a mãe do aluno demonstrou interesse em se mudar da atual casa. Com essa finalidade, já estava vendo algumas casas, dentre elas uma localizada no próprio bairro e outra em um bairro mais distante. Preferia aquela encontrada no próprio bairro, pela qual pagaria R\$120, 00 de aluguel.

A casa de Bernardo se situa abaixo do nível da rua, o que possibilita uma visão superior de sua casa. Da rua percebe-se que parte da casa é construída com laje e outra é coberta por telhas de amianto. Ao penetrar na casa, pode-se constatar que é composta por uma cozinha, mobiliada com armário e fogão; um banheiro e dois quartos. Num dos quartos, que é ocupado pela mãe e pelo filho, existe uma cama de solteiro e uma televisão. O outro quarto não está podendo ser utilizado. Como está localizado na parte da casa onde não existe laje, seu uso ficou impossibilitado em função de uma chuva de granizo ocorrida na cidade. A casa tem em torno de 24 m² de área construída.

A mãe de Bernardo trabalha em uma lanchonete no centro da cidade. Seu horário de trabalho não é constante, sendo alternado da seguinte maneira: uma semana trabalha pela manhã, na outra à tarde. Em função da irregularidade de horários da mãe, em alguns períodos, Bernardo passava toda a manhã sozinho em casa ou mesmo na rua. Eventualmente, a tia de dezesseis anos e que mora no mesmo terreno do aluno ajudava a tomar conta dele. Durante a fase em que estava visitando o aluno, fiquei sabendo que essa tia, ex-aluna da escola, estava grávida.

A família se sustenta com o salário da mãe, sendo esta sua única fonte de renda. Mesmo tendo pai vivo, Bernardo não recebe dele nenhuma ajuda financeira e, nem mesmo, atenção. Sobre o pai do aluno, o comentário da mãe é o seguinte: “ele tem mais quatro e vive de biscates” (NE-05-03). Como sabe que não pode contar com o apoio financeiro do pai, sua mãe inscreveu-se no programa Bolsa-Escola, porém, teve negada sua solicitação. De acordo com a escola, sua renda estava acima da mínima exigida.

Mesmo estando, supostamente, acima da renda exigida pelo programa, a família convive com dificuldades decorrentes da precariedade financeira de seus membros. Um exemplo pôde ser observado quando fui realizar uma das visitas e encontrei a família às escuras. Isto porque o fornecimento da energia elétrica havia sido interrompido. O motivo do “corte de luz” (NE-05-06) era o não-pagamento de “três contas”. De acordo com a mãe, esse tributo deveria ser pago em conjunto com sua mãe e com o irmão. Porém, mesmo tendo repassado sua parcela para a mãe, ela não havia efetuado o pagamento.

Para enfrentar o período que estava sem energia elétrica, a família se via obrigada a não assistir televisão, a iluminar a casa durante a noite com velas e a tomar banho frio ou, até mesmo, ir até a casa de amigos para tomar banho com água quente. Além da perda de algumas comodidades obtidas através da utilização da energia elétrica, essa família se expõe aos possíveis riscos de utilização da vela como recurso para iluminar a residência.

Com relação à escola, a mãe acha que “o filho não gosta de estudar e por isso havia repetido várias vezes a 1ª série” (NE-05-01). Entretanto, estava notando uma melhora no empenho escolar, depois que Bernardo passou a freqüentar o psicólogo indicado pela escola. Esse acompanhamento, além de melhorar o

comportamento na escola, também trouxe mudanças positivas em suas atitudes dentro de casa.

Com a esperança de conseguir uma melhora, ainda maior, no comportamento do filho, a mãe estava tentando matriculá-lo no projeto “Bom de Bola - Bom de Escola”. Infelizmente, o desejo da mãe teria que aguardar até que ela pudesse conseguir recursos financeiros para tirar uma foto 3x4 de Bernardo. A apresentação da fotografia era uma das exigências para a matrícula no projeto.

Enquanto aguarda a entrada para o projeto, Bernardo continua com suas tardes livres e as ocupa com brincadeiras nas casas dos vizinhos, jogando videogame na casa da avó ou mesmo brincando na rua. Esta última atividade é uma preocupação da mãe que “não queria ele mais na rua, pois estava aprendendo muita coisa errada” (NE-05-04). Entretanto, parecia que a mãe não estava conseguindo manter seu filho longe da rua. Em três visitas realizadas, quando cheguei à residência da família, Bernardo não estava em casa e sim na rua.

Para a mãe de Bernardo, a escola seria importante para o filho, pois possibilitaria a ele “ter um futuro melhor” (E-05). Para ela, isto poderia acontecer se Bernardo começasse a “prestar mais atenção nas aulas” e parasse “de brincar” durante as atividades. Essa mudança de atitude seria determinante para “ver o que ele (o filho) vai ser da vida” (E-05).

Para Bernardo, o sentido da escola não estaria relacionado ao seu futuro mais distante, e sim no aprendizado de conhecimentos mais objetivos, entre os quais estaria o de aprender a “usar camisinha” (E-05). Com relação à sua progressão para a 3ª série, ele pergunta à sua mãe: “e se eu não passar?” (NE-05). Com esse receio, tanto a mãe quanto o filho, aguardam o resultado a ser divulgado, no final do ano, pela escola.

9.6 TIRANDO O FILHO DA RUA

Rafael é um dos dois alunos investigados que não têm dificuldades na escola. Ele está com treze anos de idade e cursando a 7ª série do ensino fundamental. Sua casa fica localizada na encosta do morro que contorna grande parte dos bairros em torno da escola que serve como referência para este trabalho.

O terreno onde a casa foi construída foi adquirido em 1966, pelo avô materno de Rafael. Naquela época, o local se chamava Morro dos Cabritos, e fazia parte de uma antiga fazenda. Como o avô já faleceu, quem conta esta história é a avó. Ela reside no mesmo terreno, só que em uma casa separada da de Rafael.

Para se chegar à casa do aluno, existem duas possibilidades. Subir uma das escadas que ligam a parte plana do bairro às ruas localizadas em sua encosta, ou pelas ruas que interligam o bairro. A rua onde está a casa é muito estreita e em função disso nem calçada existe, obrigando a quem quiser utilizar esse acesso a transitar pela rua em meio aos veículos, inclusive o ônibus coletivo que atende aos moradores do bairro.

A casa de Rafael fica localizada abaixo do nível da rua, no trecho onde existe uma acentuada curva. Da rua tem-se uma noção da estrutura física onde a família mora. Uma casa toda construída sob laje, com uma área de aproximadamente 60 m². Ao lado da casa, observa-se uma pequena construção, medindo em torno de 15 m².

Outra característica da residência é o grande número de cachorros: oito no total. Para chegar até a casa de Rafael, é necessário descer em torno de vinte degraus de uma escada construída no terreno, além de esperar que alguém tome conta de alguns dos cachorros da família, para evitar o ataque dos mesmos.

A área construída é constituída de uma sala, uma cozinha, dois quartos e um banheiro. Da sala pode-se ver todos os demais cômodos. Ela é ocupada por dois sofás e uma estante com televisão, videocassete, telefone e artigos de decoração. Entre estes estão os troféus que Rafael ganhou durante o período em que treinava caratê. À direita, estão localizados os quartos da casa, um do casal e o outro dos filhos. À frente ficam a cozinha e o banheiro.

A distribuição não atende às pretensões da família, que é composta por pai, mãe e três filhos: dois meninos, Rafael de treze anos e o irmão de cinco, além de uma menina de dez anos. A intenção manifestada pela mãe é de construir um novo quarto para que a menina possa ocupá-lo. Para satisfazer essa vontade, a família procura o local onde melhor possa realizar essa ampliação.

Para a mãe de Rafael, existem duas possibilidades. A primeira é construí-lo no espaço debaixo da casa. Como não visitei o local não consigo imaginá-lo. Só sei que a mãe utiliza parte desse cômodo para passar roupas e guardar utensílios da casa, além de estar sendo utilizado como residência provisória da avó. A situação será mais bem explicada à frente nesta crônica. A outra opção é ampliar a casa, utilizando o cômodo construído ao lado da atual. Ambas as opções são contestadas pela avó de Rafael.

Para ela, o melhor seria a ampliação do espaço onde estão localizados a cozinha e o banheiro. Como a casa foi construída em um terreno inclinado, a obra teria de ser executada sobre colunas. A avó defende essa opção, alegando que a construção do quarto embaixo da casa isolaria o cômodo e que a construção na parte lateral exporia a família à possibilidade de sério acidente. Como a casa está localizada no ponto onde a rua faz uma acentuada curva, a avó teme que algum veículo desgovernado venha a cair sobre esse cômodo. Por outro lado, a mãe

levanta a possibilidade de encontrar água sob o solo, o que, na sua visão, impossibilitaria a solução para ampliação da casa.

Durante as visitas, pude entender melhor a situação da avó de Rafael. Ela havia se separado do marido, e, mesmo nessa condição, viveram muito próximos um do outro. O ex-marido residia sob a casa, e ela passou a viver no espaço construído ao lado da residência. Com a morte do avô, o cômodo onde ele residia ficou desocupado e passou a ser utilizado pela mãe de Rafael.

Entretanto, a avó se viu obrigada a mudar de onde vivera por um longo período, por causa da chuva de granizo que caiu sobre o bairro, destruindo várias telhas de amianto que cobriam a casa. Como esse espaço não possui laje, não restou alternativa à avó de Rafael a não ser mudar-se para onde seu ex-marido residia. Em uma visita realizada, ela declarou “não estar satisfeita em morar com a filha” (NE- 06-01).

Mesmo não satisfeita com sua situação, a avó se mostra solícita aos apelos da filha e dos netos, seja para ajudar nas tarefas domésticas ou mesmo no auxílio para educá-los. Em função dessa atribuição, havia demonstrado preocupação com a conduta do neto. Para ela, seu neto “andava muito desobediente e respondendo a ela e também à mãe” (NE-06-04). A causa da mudança de comportamento estaria relacionada às companhias da rua.

Esta também era uma preocupação dos pais de Rafael. Para a mãe, seria necessário “tirar ele da rua”, pois, dessa forma, evitaria que ele se “misturasse” (NE-06-05) com alguns companheiros. O pai também defende essa estratégia para preservar a educação dada ao filho. Segundo ele, algumas companhias seriam desastrosas para Rafael e o resultado disso seria a perda “de toda a educação dada a ele” (NE-06-01).

Entre essas companhias, estava a de um vizinho, antigo colega de escola de Rafael e que, de acordo com sua mãe, vivia brigando com seus familiares, o que não era um bom exemplo para seu filho. Em uma das visitas realizadas na casa de Rafael, encontrei esse vizinho e descobri que ele também era meu ex-aluno. Como havia passado para o turno da noite, eu tinha perdido contato com ele. Nesse dia, tomei conhecimento de que ele havia abandonado a escola na 7ª série do ensino fundamental e, ainda, que não mantinha nenhuma outra ocupação. Além dessa preocupação, outra afligia a mãe de Rafael: a saúde do filho.

Ela se mostrou muito preocupada com “as fortes dores de cabeça que o filho estava sentindo” (NE-06-03). Para tentar solucionar esse problema, levou o filho a um médico. Este solicitou um eletroencefalograma, para assim diagnosticar com precisão a causa das dores de cabeça. O que parecia estar perto de uma solução se tornou uma angústia para a mãe de Rafael, pois, para realizar o exame, teria de aguardar “uns quatro meses” (NE-06-03).

Além dos cuidados com a saúde do filho, a mãe também se preocupava com a sua própria. Contou-me que sofria de pressão alta e que havia sido demitida de seu antigo emprego depois de ser acometida por uma isquemia cerebral. A demissão causou nela uma grande revolta, agravada por comentários de conhecidos de que a mesma “seria ilegal” (NE-06-01). Apesar dessa informação, não havia tomado nenhuma atitude contra seu antigo empregador. Atualmente, a mãe de Rafael está desempregada.

Nessa condição, a única fonte de renda da família advém do salário do pai que trabalha há doze anos em uma empresa localizada no próprio bairro. De acordo com a mãe de Rafael, seu marido não estaria muito satisfeito com o atual

trabalho e estaria pensando em fazer um curso de segurança, a fim de arrumar outro emprego. Mas, essa idéia não conta com o apoio da mãe.

Para auxiliar nas despesas da família, a mãe de Rafael cogita procurar um emprego. Essa possibilidade é contestada pela avó, ao lembrar os períodos em que a filha chegava de madrugada em casa e o tanto que isto preocupava a família. Outra alternativa seria tentar “*encostar* por causa de sua saúde”, o que se justificaria em função de seu quadro clínico de hipertensão.

Um dos motivos alegados pela mãe para a necessidade do complemento na renda da família seria o fato de os filhos estarem crescendo, o que acarreta aumento nas despesas domésticas. Dentre estas, o fato de Rafael estar precisando “colocar aparelhos nos dentes” (NE-06-01).

A rotina familiar de Rafael compreende as tarefas de “limpar o terreiro, arrumar a cozinha, encerrar a casa e arrumar o quarto” (E-06), além de ajudar a cuidar do irmão mais novo. Todas essas responsabilidades são compartilhadas com sua irmã. Sobre ela recai, ainda, a necessidade, esporádica, de auxiliar no preparo da alimentação da família. Além dos encargos domésticos, Rafael dedica parte de seu dia às tarefas escolares, tentando, dessa maneira, seguir parte do exemplo da mãe em sua escolarização.

Esta estudou até a oitava série do ensino fundamental e “nunca repetiu de ano”, uma característica mantida pelo filho. Entretanto, Rafael não pretende encerrar sua escolarização ao final da educação básica. Sua intenção é cursar o ensino médio e posteriormente vir a “realizar o sonho de ser cientista” (E-06). Para concretizar essa pretensão, uma decisão parece certa para os familiares: a troca de escola.

Como em outros casos descritos neste trabalho, Rafael também deve abandonar a escola ao final do ano. Com sua aprovação para a 8ª série, teria que passar a estudar à noite, possibilidade descartada tanto pela mãe quanto pelo filho.

Para a mãe, a transferência do filho seria necessária “porque à noite é muito perigoso” (E-06) na escola, “pois acontecem muitas brigas, até polícia precisa ir até lá” (NE-06-01). Na visão de Rafael, o turno noturno da escola se apresenta de maneira ainda mais perigosa. Segundo o aluno, “tem muita briga e até gente fumando maconha no banheiro” (NE-06-03).

A única atividade extra-escolar desenvolvida por Rafael teve de ser interrompida no ano anterior. Esta era realizada através de treinos de caratê. Sua interrupção ocorreu em razão da falta de um espaço físico para a atividade. Nem mesmo o fato de o professor ser morador do bairro auxiliou na solução desse problema. Como não tem mais esta atividade, Rafael ocupa seu tempo livre se divertindo em casa com o irmão mais novo. A diversão é realizada soltando pipa na laje, jogando Play-station ou assistindo, no videocassete, filmes gravados em noites anteriores.

Com relação ao futuro do filho, é confiada à escola a possibilidade de “que ele saísse de lá melhor do que ele já é” (E-06). Já, para Rafael, o sonho de se tornar cientista irá persistir, mesmo que venha a ter de trabalhar “para ajudar seu pai e sua mãe” (E-06).

9.7 SEGUINDO O EXEMPLO DA IRMÃ

Henrique é o segundo aluno investigado que não possui em sua trajetória escolar reprovação. Ele possui doze anos e está cursando a sexta série do ensino fundamental.

A casa onde Henrique reside fica localizada na mesma rua da escola, não distando desta mais do que trezentos metros. É uma casa bem ampla, com sala, cozinha, sala de jantar e três quartos. Todos os cômodos são mobiliados de forma a atender às necessidades da família. A casa é de propriedade dos avós do aluno, que, efetivamente, são os responsáveis por ele e pela irmã. A irmã de Henrique é ex-aluna da escola e, aos dezoito anos, estava comemorando seu ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora, no curso de Enfermagem.

A avó conta que os netos, Henrique e sua irmã, moram com ela desde que eram pequenos. Isto aconteceu quando a mãe das crianças resolveu mudar-se de Juiz de Fora. Com a mãe morando fora, a responsabilidade sobre a criação das crianças recaiu sobre os avós, e, de acordo com a avó, eles “cresceram e estudaram sob suas vistas” (NE-07-01). Atualmente, a mãe retornou para Juiz de Fora, mas a avó não permite que os netos morem com ela. Essa negação ocorre, de acordo com o relato da avó, por causa do envolvimento da filha e do genro com drogas (NE-07-04). Mesmo não morando junto com os filhos, a mãe os visita regularmente, principalmente quando os avós estão fora da cidade.

Durante as visitas realizadas ao aluno Henrique, era comum encontrarmos com uma prima dele, também aluna da escola. Essa garota mora com a mãe, mas como ela é portadora do vírus HIV não consegue arrumar emprego e, por isso, precisa da ajuda financeira do pai, avô de Henrique, para se manter.

Os avós de Henrique têm uma situação financeira estável. A avó é aposentada pela prefeitura de Juiz de Fora. Ela trabalhava como cantineira na própria escola onde hoje estuda o neto. O avô também é funcionário público municipal e atua na área de fiscalização. Ele desempenha suas atribuições fiscalizando os bailes realizados pela cidade e o comércio ilegal realizado nas ruas da cidade. A estabilidade financeira garante à família situações diferenciadas com relação às outras investigadas.

Esta condição pode ser mais bem exemplificada pela presença de um carro seminovo na garagem, e pela posse de uma granja em uma cidade próxima a Juiz de Fora. O carro é de propriedade da avó e tem-se destinado, basicamente, para levar a família, nos finais de semana, para a granja. A utilização do carro também é ambição da irmã de Henrique, que tem a intenção de utilizá-lo para ir às aulas na Universidade. Porém, como ainda não havia conseguido tirar sua carteira de habilitação, tinha que adiar suas pretensões.

A conquista do sítio parecia ser muito comemorada pelos avós de Henrique. Para o avô do aluno, este seria o seu destino logo que se aposentasse de seu trabalho na prefeitura de Juiz de Fora. Para a avó, a granja representava a “casinha para descansar” (NE-07-01).

Durante todo o período de visitas não encontrei Henrique desempenhando nenhuma atividade relacionada à escola e nem mesmo atividades domésticas. Basicamente, encontrava-o se divertindo frente à televisão ou jogando videogame. Quando não estava em casa, ou o aluno estava na igreja ou no sítio dos avós.

Apesar de não encontrá-lo realizando as atividades escolares, sua avó me garantiu que o mesmo as faz voluntariamente, e sem pedir auxílio a nenhum dos

familiares (NE-07-04). Com relação a essa temática, as funções desempenhadas, cabe ressaltar que em algumas das visitas encontrei a irmã de Henrique desempenhando tarefas domésticas. Estas se caracterizavam pelo lavar louças, cozinhar e arrumar a casa.

Muitos dos diálogos desenvolvidos durante as visitas giraram em torno da participação de Henrique nas atividades realizadas pela igreja próximo à sua casa. Em uma dessas visitas, a avó relatou-me que o neto estava com sono, pois a havia acompanhado à missa de cinco horas da manhã (NE-07-01). Em outra visita, não o encontrei em casa, pois o mesmo havia ido à igreja para conhecer o novo padre da paróquia (NE-07-03). Ao retornar para casa, Henrique relatou que havia tido uma boa impressão com relação ao novo padre.

Uma atividade extra-escolar desempenhada por Henrique também estava relacionada à sua participação nas atividades organizadas pela igreja; era o ensaio para o coral da igreja, realizados duas vezes por semana, sempre no horário noturno.

Em alguns encontros pude perceber o posicionamento da avó com relação à escola. Como algumas das visitas realizadas nesta família ocorreram durante uma greve de professores e se estenderam até o término da mesma e a divulgação do calendário de reposição das aulas perdidas, o assunto foi muito comentado. Para a avó, o que aconteceria, efetivamente, é que as aulas não seriam repostas em sua totalidade. Sua alegação estava embasada no argumento de que haveria uma falta de compromisso dos educadores com a reposição das matérias perdidas durante o período da greve. De maneira pouco esperançosa a avó declarou: “vamos ver o que isso vai dar” (NE-07-06).

Outro assunto que gerou alguma discussão foi o posicionamento da neta com relação ao suposto favorecimento do avô em relação a Henrique. Para ela, o avô protegia o neto, simplesmente pelo fato de ser homem. Nesse mesmo dia, chegou a afirmar que o avô era uma pessoa de “cabeça muito dura” (NE-07-01).

Neste ponto da crônica, torna-se importante relatar que os avós de Henrique têm quatro filhos, duas mulheres já citadas e dois homens. Para a avó, o posicionamento do marido com relação aos netos decorre da criação dada por ele aos seus filhos. Mesmo não sendo clara com relação a esse tema, ela deixou claro que o marido tratava a neta de maneira diferenciada, para evitar que acontecesse com ela o mesmo que aconteceu com sua mãe e sua tia. Só para lembrar, a mãe de Henrique havia se casado com um viciado em drogas e a outra filha era portadora do vírus HIV.

Outra questão que despontou durante as visitas foi o posicionamento racista do avô de Henrique. Como sua função era a de fiscalizar os bailes organizados na cidade em uma das visitas lamentou o fato de ter que trabalhar no final de semana em um baile Funk. Disse-me o avô que “para começar não gosta de bicho de orelha preta” fazendo uma clara referência aos negros, e prosseguiu afirmando que não havia nascido “para viver no meio deles” (NE-07-01).

Com relação à expectativa dos avós de Henrique quanto à escolarização do neto, a posição é bem nítida, ou seja, que ele alcance o sucesso da irmã, ingressando em um curso superior. Neste ponto, a posição do avô torna-se importante, pois, para ele, o neto “teria que ser doutor” (E-07). O título de doutor na compreensão do avô se resume à carreira de médico. Para realizar esse sonho, os avós de Henrique não confiam plenamente na escolarização oferecida atualmente ao neto. Para a avó, o neto terá de “fazer um cursinho em escola particular” (E.07),

assim como sua irmã, para poder passar no vestibular. É dentro dessa esperança que o neto é criado pelos avós.

9.8 NO MUNDO DA BOLA

Guilherme está com dezesseis anos e cursando a 6^a série do ensino fundamental. Em seu processo de escolarização, já viveu, por duas vezes, a experiência de ser reprovado. A primeira reprovação ocorreu na 4^a série e a outra na 5^a série.

O aluno vive em companhia dos pais e de um irmão mais velho. Este é ex-aluno da escola e está cursando a 1^a série do ensino médio em outra escola da região. O pai é marceneiro e atualmente está trabalhando em uma empresa que fabrica armários sob medida. A mãe de Guilherme não tem emprego fixo; entretanto, faz alguns trabalhos artesanais que ajudam a complementar o orçamento doméstico. Para aperfeiçoar seus trabalhos, está participando de cursos realizados dentro da escola onde Guilherme estuda. Nestes, aprende e também ensina como produzir objetos artesanais, como enfeites de geladeira, velas, bordados e outros. Com os conhecimentos adquiridos na escola, já está produzindo, em conjunto com uma vizinha, panos de prato que são vendidos na vizinhança.

A casa onde a família reside fica localizada a 600 m da escola, quando o acesso é feito pelo escadão que liga a rua principal à sua. Se a opção por chegar à casa do aluno for pelas ruas que dão acesso à sua residência, essa estimativa se amplia. Ao se escolher esta opção, o uso de um meio de transporte se torna essencial.

O local onde Guilherme e seus familiares estão residindo é resultado da divisão da casa da avó materna do aluno. Sua família teve de se mudar para lá depois de um desentendimento entre sua mãe e o dono do imóvel onde residiam. A mãe conta que morava em uma casa localizada duas ruas abaixo de onde hoje residem, e que decidiu retornar para casa de sua mãe, avó de Guilherme, após ter sua luz cortada pela Companhia Elétrica que abastece a cidade.

O corte no fornecimento de luz havia ocorrido por causa de uma dívida do antigo inquilino com a prestadora do serviço. O problema se agravou, porque esta não era a primeira vez que a família ficava sem poder usufruir dos serviços públicos. Anteriormente, o fornecimento de água já havia sido interrompido pelo mesmo motivo acima alegado. A situação, acrescida da dificuldade de arcar com o aluguel do imóvel, fez com que a família decidisse por mudar para onde hoje moram.

Ao tomar a decisão de rescindir o contrato de aluguel com o proprietário, a família tomou ciência do risco que corria morando naquele imóvel. Isto porque vieram a saber que o prédio onde moravam havia sido construído de maneira irregular. De acordo com a mãe de Guilherme, o proprietário fez as obras “sem ter autorização da prefeitura” (NE-08-03).

A mãe do aluno conta que essa fase foi muito difícil para sua família, pois tinha de enfrentar esses e outros problemas, sem a companhia do marido. Naquela época, ele estava desempregado e havia aceitado uma proposta para trabalhar em Brasília, DF. Com a distância efetiva do marido, a responsabilidade de cuidar dos filhos e da casa recaíram exclusivamente sobre a mãe. Nesse período, o pai acompanhava as dificuldades da família através do telefone, e garantia o sustento da família enviando regularmente dinheiro a eles.

O pai de Guilherme refere-se a essa fase como sendo de muitas dificuldades. Relata, ainda, que antes de decidir por aceitar o emprego numa cidade distante, já havia “tentado de tudo” (NE-08-03) para conseguir um trabalho dentro de Juiz de Fora. Como as tentativas não haviam alcançado êxito, não lhe restou alternativa a não ser aceitar a proposta.

Conta ainda o pai que poderia não ter aceitado essa proposta se tivesse conseguido resposta positiva com relação à sua solicitação de entrada no programa Bolsa-Escola da prefeitura. Para ele, a situação de sua família, a saber, pai e mãe desempregados e dois filhos para criar, garantia ele o direito a receber o recurso do programa. Porém, esta não foi a compreensão do poder público que lhe negou a solicitação.

Conta a mãe que a primeira reprovação de Guilherme ocorreu quando o pai estava morando em Brasília. Nesse período, seu filho estava apresentando reações alérgicas pelo corpo. Na busca de solucionar o problema, a mãe procurou um atendimento médico. Durante os exames não foram encontrados os motivos geradores da irritação, e como a médica não conseguia diagnosticar o quadro do aluno, decidiu por perguntar à mãe se Guilherme estaria “enfrentando alguma dificuldade emocional” (NE-08-02).

O primeiro questionamento da médica para a mãe foi se ela e o marido estariam em fase de separação conjugal. A hipótese foi prontamente descartada pela mãe. Ela explicou que a separação com o marido seria apenas momentânea, e decorrente da necessidade de trabalho vivida pelo pai. Com esse quadro apresentado, a médica diagnosticou as reações de Guilherme como sendo de origem “emocional” (NE-08-02).

A segunda reprovação de Guilherme foi justificada, pela mãe, como sendo um forte abatimento do filho quando da morte de seu avô. Como o filho era muito ligado ao avô, esse acontecimento acabou influenciando o seu desempenho acadêmico e como conseqüência havia sido reprovado na 5ª série do ensino fundamental.

Durante a realização das visitas à casa de Guilherme, não presenciei o aluno desempenhando nenhuma atividade doméstica e nem pedagógica. Quando estava em casa, ocupava seu tempo vendo televisão, ouvindo som ou jogando videogame em companhia de um primo. Em outras visitas, o encontrava na rua conversando com os vizinhos.

Porém, em uma das visitas vivenciei uma situação bem elucidativa. Nesta, não encontrei Guilherme em casa, e fiquei sabendo, por seus pais, que ele havia “viajado para jogar futebol” (NE-08-04). Uma das conseqüências dessa decisão era que Guilherme havia faltado a dois dias letivos.

A cidade de destino do aluno fica localizada próximo a Juiz de Fora, e o convite havia sido feito por um tio que reside nessa cidade. Durante sua permanência, Guilherme ficaria hospedado na casa desse tio. Pelo que descobri, esse tio treinava um time da cidade e fazia corriqueiramente o convite aos sobrinhos, tanto Guilherme quanto seu irmão.

Essa situação é esclarecedora por apresentar uma realidade significativa dentro desse contexto familiar que é o desejo, compartilhado por todos, de que os meninos venham a se tornar jogadores profissionais de futebol. Esse sonho é acalentado nos jovens pela experiência de ver dois tios, por parte de pai, que alcançaram um considerável sucesso na mesma carreira por eles almejada. Esse sonho é perseguido mesmo com prejuízo para a escolarização dos jovens.

Esse prejuízo é mais bem explicitado quando relatada a experiência vivida pelo pai de Guilherme e por seu irmão no ano que antecedeu essa pesquisa. Nesse ano, os dois decidiram mudar para São Paulo. Com a mudança, o filho poderia vir a fazer um teste em um clube de futebol na referida cidade. Para tomar essa decisão, ambos haviam concordado que o filho deveria abandonar a escola e se dedicar exclusivamente ao futebol. Foi o que fez o irmão de Guilherme, que abandonou a escola quando cursava a primeira série do ensino médio.

Infelizmente, a experiência não foi bem sucedida, pois apesar de o jovem ter conseguido se manter treinando no clube, seu pai não havia conseguido arrumar um emprego para sustentar tanto os membros que ficaram em Juiz de Fora quanto os dois que estavam em São Paulo. Dentro desse quadro, o regresso para Juiz de Fora se tornou a única alternativa para os dois.

Para Guilherme, as decisões tomadas em função do sonho de jogar futebol profissionalmente não resultaram em conseqüências como as causadas no irmão. Para este, foi incluído em seu processo de escolarização um abandono escolar, mesmo que provisório, porém suficiente para retardar em um ano a complementação do ensino médio. É interessante destacar que, até então, o irmão de Guilherme não havia sido reprovado. Já para o Guilherme, o prejuízo se reduz a algumas ausências nas aulas.

Durante a pesquisa de campo foi fato corriqueiro o encontro com a avó de Guilherme. Esses encontros aconteciam tanto na casa da avó quanto na casa do neto. A casa onde a avó reside é parte de sua antiga residência, agora dividida para abrigar a filha, o genro e os dois netos. Este espaço em que a avó mora é constituído por uma cozinha, um banheiro e um quarto. Nele reside ainda um “filho

alcoólatra” (NE-08-01) que, ao se separar da mulher, teve que retornar para a casa da mãe.

A presença desse tio é motivo de insatisfação por parte dos pais de Guilherme, pois, segundo eles, o tio “arruma muita confusão quando está bêbado” (NE-08-04). Em um desses momentos, já havia até se desentendido com os pais do aluno. Segundo a mãe do aluno, em uma dessas discussões, “quase que matou ele” (NE-08-05), isso porque havia lhe apertado com muita força no pescoço. Felizmente, nada de mais grave aconteceu.

Para a avó de Guilherme, a presença do tio também gera uma situação desagradável, isto porque sua casa é muito pequena e quando o filho chega alterado em casa o cheiro de álcool impregna o ambiente. Para amenizar a situação, a avó do aluno decidiu por transferir a cama do filho para a cozinha da casa.

Além dessa preocupação com o filho, uma outra relacionada ao espaço físico incomoda a avó de Guilherme: a grande quantidade de umidade presente nas paredes da casa. De acordo com ela, não adiantava gastar dinheiro para pintar as paredes, isso porque após algum tempo as paredes já estavam novamente mofadas. A presença de umidade nas paredes e no teto da casa também é percebida na casa dos pais de Guilherme.

A avó de Guilherme tem uma situação financeira estável. Isto porque recebe, além de sua aposentadoria, a pensão do falecido marido. Com esse dinheiro presenteia constantemente os netos, seja com jogos e aparelhos eletrônicos ou mesmo com bicicletas. Porém, ajuda para as despesas da casa só acontece quando “a coisa fica muito feia” (NE-08-06).

Para o pai de Guilherme, “sem a escolaridade a gente não consegue realizar nada” (E-08). A pretensão do pai, com relação ao nível de escolarização do

filho, satisfaz-se com o ensino “até o científico” (atual ensino médio) (E-08). Já para o aluno, a escolarização é um meio auxiliar para garantir a concretização do sonho de se tornar um jogador de futebol. Para ele, na escola se “aprende muitas coisas, e um dia isso pode ajudar” (E-08), afirma ainda que todos os jogadores de futebol estudaram “como eu estou estudando para realizar meu sonho” (E-08).

9.9 BURRO COMO A MÃE

Hernando é aluno da sexta série do ensino fundamental e com dezesseis anos já acumula em sua escolarização quatro reprovações. Ele é o quarto filho de um casal que possui cinco filhos. Destes, a mais velha casou-se e saiu de casa, os outros quatro continuam morando com os pais. Entre os que ainda residem com os pais, a mais velha, aos dezenove anos, teve de abandonar a escola após dar à luz uma criança. Antes da evasão, ela já havia sido reprovada por duas vezes. O irmão de Hernando tem dezessete anos e atualmente está trabalhando de manhã e estudando à noite. A outra irmã está com doze anos e também já foi reprovada por duas vezes. Para o pai dos alunos, todos os filhos, exceto o irmão de Hernando, são “burros como a mãe” (NE-09-02).

A família mora muito próximo à escola, não distando da mesma, mais do que trezentos metros. A casa onde residem foi construída no terreno que era de propriedade do avô paterno de Hernando. Este mesmo terreno abriga mais três famílias, todas de parentes. Como a casa do aluno foi construída no final do terreno, para chegar até ela é necessário caminhar e passar próximo às casas dos tios de Hernando.

Após passar pelas construções que abrigam os parentes do aluno, passa-se por uma parte do terreno livre de construções. Este mede em torno de 10 m de comprimento por 06 m de largura. Ali, a família de Hernando cria algumas galinhas em um pequeno viveiro. Estas são utilizadas para ajudar na alimentação da família. Nesse mesmo terreno, possuem uma pequena plantação com algumas hortaliças, legumes e frutas.

Depois de caminhar alguns metros por esse terreno chega-se à casa do aluno. A entrada da casa é feita por uma varanda que dá acesso à sala. Esta é mobiliada com dois sofás e uma estante com televisão e som. Complementam a casa a cozinha, o banheiro e três quartos, um do casal, um dos filhos homens e o outro para as meninas e o neto. Todos os cômodos, exceto a sala, ainda estão em fase de acabamento da construção.

Contou-me o pai que até alguns meses atrás sua residência era equipada com uma linha telefônica, porém como a “conta estava ficando muito cara” (NE-09-02) decidiu por cancelar esse serviço. Para que pudesse agendar e confirmar as visitas a esta família entrava em contato com ela através de um telefone localizado na casa de uma das tias do aluno. Como moram muito próximo, conseguia equacionar minhas visitas.

Tanto o pai quanto a mãe de Hernando trabalham. O pai é porteiro de um prédio no centro da cidade e trabalha alternando o turno diurno com o turno noturno. A mãe é responsável pela faxina de outro prédio, também localizado no centro da cidade. Ao contrário do marido, ela tem um horário constante no emprego. Sua rotina no trabalho se inicia às 9 h da manhã e termina às 18 h. Outro membro da família que exerce atividade remunerada é o irmão de Hernando, porém, seu salário não é utilizado para complementar o orçamento doméstico.

Durante a realização das visitas à casa desse aluno, quase sempre o encontrava na rua em companhia de outros moradores do bairro. Em uma destas (NE-09-03), encontrei-o tomando conta do sobrinho. Nesse dia, Hernando estava passeando com ele pela rua, utilizando um carinho de bebê. Enquanto isto, sua irmã, mãe da criança, assistia novela em casa acompanhada pela mãe.

Já em outra visita (NE-09-01), encontrei Hernando na casa da tia. Esta mora em uma casa construída no mesmo terreno onde o aluno reside. Neste dia, ele se divertia com o primo e alguns amigos da escola no videogame. Como nem a mãe nem o pai estavam em casa, pois trabalhavam, não consegui realizar a visita, mas pude presenciar um momento significativo de sua cotidianidade, ou seja, um de seus passatempos.

Outra maneira que o aluno tem para se divertir é jogando futebol. Isto ele faz em vários espaços. Algumas vezes, joga no campo de areia construído próximo a sua casa; em outras, participa de jogos em um campo localizado no centro da cidade. Para utilizar esses espaços, que pertencem à iniciativa privada, o aluno precisa “pagar uma taxa” (NE-09-05). Para arcar com essa despesa, Hernando conta com a ajuda financeira dos pais, ou mesmo com a benevolência dos companheiros que o liberam do pagamento. Outro local onde, eventualmente, joga é na quadra de um clube da cidade. Entretanto, esses jogos só são realizados quando o clube está disputando algum torneio. A vantagem desse espaço é que a família não precisa gastar com o pagamento das taxas.

Com relação aos irmãos de Hernando, tomei conhecimento de algumas situações. Sobre o irmão, ao qual o pai havia se referido como o único que “gostava de estudar” (NE-09-02), fiquei sabendo que ele já estava acumulando a função de trabalhador com a de estudante. Assim, pela manhã trabalha no escritório de uma

marmoraria e à noite dá continuidade ao ensino médio. Sobre ele, fiquei sabendo através de sua mãe que tentaria fazer concurso para o CTU¹⁷, porém nem a mãe nem a irmã sabiam para qual curso o jovem faria o exame de seleção (NE-09-03).

A irmã de Hernando viu-se obrigada a abandonar a escola após o nascimento de seu filho que, por ocasião da pesquisa, estava com nove meses, sendo criado sem nenhuma ajuda do pai da criança. Conta a mãe que ele reside em outra cidade e mesmo trabalhando não demonstra nenhum interesse em compartilhar com ela a educação da filha e as despesas com o neto. Antes de abandonar a escola, ela já havia sido reprovada por duas vezes. Além de parar com os estudos, a irmã se viu obrigada a abrir mão de um de seus lazeres preferidos que era participar das excursões organizadas no bairro com destino à cidade de Cabo Frio RJ (NE-09-04).

Com relação à outra irmã, a situação com o processo de escolarização é a seguinte: está com doze anos de idade e cursando a quarta série do ensino fundamental. Nesse caminhar, a exemplo de três dos seus irmãos, já vivenciou, por duas vezes, a experiência de ser reprovada.

Hernando é um aluno que não acumula nenhuma outra atribuição sistemática a não ser a de estudante. O que tem feito, esporadicamente, é ajudar a irmã a cuidar de seu filho. Dentro de casa não desempenha nenhuma tarefa doméstica, pois estas são realizadas pela mãe e pelas duas irmãs.

Esta família foi a primeira a manifestar um total descontentamento com o serviço prestado pela escola. Para o pai de Hernando, a atual escola “não dá

¹⁷ CTU é a abreviatura de Colégio Técnico Universitário. Este é oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora e tem a intenção de qualificar os alunos, através de cursos técnicos, para o mercado de trabalho. Os cursos são oferecidos em conjunto com o ensino médio e podem ser realizados no turno diurno ou noturno.

formação nenhuma” (E-09). Para solucionar esse problema, relatou que estava decidido por trocar o filho para outra escola. Mesmo sendo mais distante, essa alteração garantiria, de acordo com o pai, um “melhor estudo” e a possibilidade de o filho “ser alguém na vida” (E-09). Ao ser questionado se já havia ido a escola para reclamar da qualidade do serviço prestado, o pai disse que não, pois “não adianta nada” (E-09).

Para Hernando, a escola é a possibilidade de “aprender muitas coisas, estudar muito, formar para alguma coisa, aí depois só trabalhar” (E-09). Enquanto prossegue com sua escolarização continua com o sonho de “ser um jogador de futebol” (E-09) e poder dessa maneira “ter um futuro melhor” (E-09).

9.10 PAI NA RUA

A crônica que descreve a cotidianidade de Roberto é a última a ser apresentada nesta dissertação. Ela relata o dia-a-dia de uma família que enfrenta sérias dificuldades econômicas. De todas as famílias investigadas esta é certamente a que sobrevive com maiores dificuldades. Isto porque nenhum dos membros da família possui emprego. O único dinheiro que recebem é o benefício do Bolsa-Escola municipal.

O pai do aluno se apresenta como “paisagista” (NE-10-01), porém há mais de quatro anos que não consegue um emprego. Anteriormente, já havia trabalhado na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) e também em um shopping da cidade. Em ambos trabalhava “por conta” (NE-10-04), ou seja, não tinha vínculos empregatícios. Atualmente, o que tem feito esporadicamente são “bicos” (NE-10-03). Estes lhe garantem algum dinheiro. Mesmo nessa condição, o pai

demonstra insatisfação em aceitar ou pedir ajuda a outras pessoas ou instituições sociais. Segundo ele, “só para Deus” (NE-10-02) deveria se humilhar.

Outra situação, com relação ao pai, que chamou a atenção foi seu relato sobre a fase da vida em que “bebia três litros de cachaça por dia” (NE-10-05). Essa fase durou dos quinze aos trinta e dois anos de idade. Hoje o pai está com quarenta e dois anos e afirmou que continua bebendo “um pouco” (NE-10-05).

A mãe de Roberto é do lar e não desenvolve nenhuma atividade que possa lhe garantir algum retorno financeiro. O que faz é cuidar das crianças e da casa. Chamou-me a atenção durante as visitas a grande dificuldade auditiva da mãe. Esta se externava durante as conversas e também na fala do marido que a classificou como “surda” (NE-10-02).

Roberto, que está com doze anos, é o filho mais velho do casal. Ele possui ainda mais três irmãos, um menino de oito anos e duas meninas, uma de seis anos e a caçula que está com três anos. Dos filhos, os dois meninos estudam na escola municipal onde os outros alunos investigados estudam. Roberto está cursando a 2ª série e o irmão a 1ª série do ensino fundamental. As duas irmãs mais novas freqüentam a creche municipal localizada próximo a sua casa, a mais nova em horário integral e a outra no período da tarde.

A casa da família foi construída no final de um corredor que tem como laterais outras residências. É uma casa muito simples. Paredes externas sem reboco, coberta por telhas de amianto e com janelas onde não existem vidros. Na janela do quarto, existem ripas de madeira, as quais fazem a função de impedir a entrada da claridade ou da chuva. Na parte interna, a umidade toma conta de grande parte das paredes. A entrada é feita por um portal onde não existe porta.

Toda a construção mede, aproximadamente, 25 m², distribuídos por uma cozinha, um banheiro e um único quarto.

Em contraste com a diminuta residência, está o terreno onde a construção foi erguida. Este é bem amplo, devendo medir em torno de 150 m². Duas árvores frutíferas estão plantadas no terreno: uma mangueira e um limoeiro. Além do tamanho, outro aspecto chama a atenção: as condições sanitárias e os possíveis riscos a que os familiares estão submetidos.

Com relação à condição sanitária, percebe-se o perigo a que os familiares estão expostos ao conviverem com uma grande quantidade de lixo jogada no terreno. Nesse mesmo terreno, pude perceber desde ratos mortos (NE-10-04) até uma ossada de um pequeno animal (NE-10-01), provavelmente de um gato ou cachorro. Parte desses lixos estão localizados próximo à entrada da residência. Outra situação preocupante é a presença de uma caixa d'água, parcialmente descoberta, próximo a entrada da casa. É desse local que a família retira água para suas necessidades diárias.

A presença da caixa d'água no local onde está é justificada pelo corte do fornecimento feito pela prestadora de serviço. Disse-me o pai que o antigo morador da casa não estava em dia com as contas e por isso o fornecimento havia sido interrompido. Como não tem condições de pagar a dívida, a família precisa contar com a boa vontade dos vizinhos que lhe fornecem a água. O fornecimento é feito por uma mangueira ligada à casa vizinha, desembocando na caixa d'água localizada na casa de Roberto.

Outro perigo que se apresenta é com relação à integridade física dos moradores, principalmente das crianças. Estes estão expostos a uma grande quantidade de materiais perigosos, entre os quais arames farpados, arames

enferrujados, vidros, pregos, telhas quebradas, além de um vaso sanitário danificado. Chama a atenção também a presença de brinquedos estragados pelo chão. Nessas condições, estão um velotrol sem as rodas e uma cabeça de boneca.

Outra situação crítica vivida pela família e que ajuda a compreender as dificuldades que enfrentam foi relatada pelo pai de Roberto durante uma das visitas. Disse-me que “há alguns meses atrás” (NE-10-04) todos os seus filhos haviam sido recolhidos por ordem do Conselho Tutelar e encaminhados para uma instituição¹⁸ que cuida de crianças com “problemas familiares” (NE-10-04). Os filhos ficaram sob os cuidados dessa instituição por um período de seis meses.

Todo isso foi resultado de uma denúncia da escola para o referido Conselho. Nesta, a escola declarou que as crianças não estavam freqüentando as aulas. De acordo com o pai, as crianças não estavam indo à escola porque ele estaria “acamado” (NE-10-04), em virtude de uma doença; por isso, não estava podendo levar as crianças para a aula. Porém, este não foi o principal motivo da perda provisória da guarda dos filhos, outra situação, ainda mais grave, foi a causadora da ação do Conselho.

Conta-me ele que quando os membros do Conselho Tutelar chegaram a sua casa para esclarecer a situação presenciaram sua esposa medicando a filha mais nova, de três anos, na época com menos de um ano, com os remédios que eram para ser tomados por ele, o pai. Diante desse quadro, contou-me o pai, que os Conselheiros decidiram por recolher, imediatamente, todas as crianças e as encaminharam para uma instituição que as abrigaria. Durante o período que

¹⁸ A instituição aqui citada é denominada “Casa do Aconchego”. Esta é vinculada à AMAC e atende as vítimas de maus tratos familiares. Nela são atendidos crianças e jovens dos 0 aos 17 anos.

estiveram sob a responsabilidade do poder público, as crianças recebiam regularmente a visita dos pais (NE-10-04).

Esse período é considerado, pelo pai de Roberto, como o motivador de uma das reprovações do filho. As outras reprovações são compreendidas pelo pai como decorrentes da decisão do filho em “não ir à aula” (NE-10-06). Entretanto, a crença do pai de Roberto é que este ano “o filho passaria de ano” (NE-10-06).

A questão com relação a longos períodos de ausência na escola chama a atenção. Isso porque além de ser um dos motivos que gerou a ação do Conselho Tutelar também é compreendido, pelo pai, como parcialmente culpado pelas reprovações de Roberto. Porém, parece que os pais não encontraram soluções para essa dificuldade, uma vez que situação semelhante está se iniciando com o irmão do aluno que aos 08 anos de idade já não “quer ir para aula” (NE-10-07).

Depois que as crianças retornaram para o lar, os pais foram orientados a colocar três de seus filhos no projeto Curumin desenvolvido pela AMAC. Mesmo tendo ingressado no projeto, Roberto não o freqüentou por muito tempo. De acordo com ele, “os meninos do Curumins” (NE-10-05) estariam agredindo-o na saída e por isso havia parado de freqüentar o projeto. Ao tomar essa decisão viu sua matrícula ser cancelada.

O retorno de Roberto para o projeto era um desejo da mãe, porém, para que isso se efetivasse, deveria aguardar uma nova vaga, o que só deveria acontecer “no ano que vem” (NE-10-05). Felizmente, Roberto só ficou três meses sem freqüentar o Curumins, isso porque, mesmo não existindo a vaga, o aluno foi convidado a participar do projeto até o final do ano. Para a alegria da mãe, os três filhos mais velhos estavam participando do programa e é com certo alívio que ela relata que está “livre dos filhos” (NE-10-07) na parte da manhã.

“Livre” das crianças, a mãe pode dedicar-se a cuidar da casa. Entre as atribuições está “fazer comida”, “arrumar a casa” e “lavar roupa” (NE-10-07). Com relação ao pai, posso relatar que durante as visitas o encontrei em duas situações, a primeira em companhia de outros adultos na calçada próximo à residência e a outra dormindo. Com relação à primeira situação, é interessante considerar que em uma das visitas perguntei ao pai de Roberto se o filho estava em casa, e ele me respondeu que não sabia (NE-10-02), mesmo assentado bem próximo a sua casa.

Outra situação que chamou a atenção durante as visitas domiciliares foi a estranha movimentação próximo a casa de Roberto. Ali, jovens e adultos, todos do sexo masculino, aparentavam dar apoio a um ponto de drogas. Essa desconfiança foi aguçada quando presenciei um desses jovens passando um pequeno embrulho para outro. Em ato contínuo, recebeu uma quantia em dinheiro do receptor.

Ainda com relação a essa estranha movimentação próxima à casa do aluno, cabe mais uma consideração. No primeiro dia em que fui visitar a família, não fui recebido com muita simpatia pelos jovens que estavam próximo a casa da família. Eles só me indicaram onde Roberto morava após conversarem entre eles¹⁹.

No período que não estava participando do projeto Curumin, Roberto passava suas manhãs em casa. Pelo menos foi o que presenciei durante as visitas domiciliares. Na grande maioria das vezes que fui até sua residência, encontrava-o dentro de casa assistindo televisão ou no terreiro brincando com os animais da família: um cachorro e um porquinho da Índia.

¹⁹ Durante toda a investigação, este foi o único momento em que fiquei preocupado com relação a minha integridade física. Felizmente, esse sentimento não persistiu durante as outras visitas.

Com relação à expectativa sobre o futuro do filho, o pai relata que “tudo vai depender dele e não da gente. Então tudo que venha, vai ser do esforço dele” (E-10). Dessa maneira, o pai transfere para o filho parte da responsabilidade sobre seu futuro, cabendo-lhe a função de fazer “de tudo *pra* ele (o filho) enxergar a realidade” (NE-10).

9.11 SOBRE OS PSEUDÔNIMOS

Uma preocupação do pesquisador é tentar proteger ao máximo a identidade dos entrevistados. Uma das maneiras habitualmente utilizada pelos investigadores é adotar falsos nomes para os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, pode externar as experiências vividas durante a fase de investigação, preservando o verdadeiro nome dos investigados. Um trabalho que se torna simples é inventar esses pseudônimos. Entretanto, aqui, decidi chamar os alunos investigados pelos nomes de membros de minha família.

Entre os pseudônimos adotados, estão incluídos os nomes de minhas filhas e de meus sobrinhos. Com essa atitude, tento demonstrar que a situação em que esses alunos se encontram não decorrem de um dom, de uma privação ou de uma carência cultural e nem mesmo de uma situação puramente meritocrática. Penso que muito deve ser creditado à grande injustiça social que sempre esteve presente na realidade brasileira. É pensando dessa maneira que tento imaginar o futuro de minhas filhas, caso também elas vivessem uma realidade como a que encontrei nesta investigação.

10 COMPREENDENDO A REALIDADE COTIDIANA

Durante a interpretação das notas de campo e a organização dos dados, categorias de análise foram elaboradas, em função dos objetivos da investigação. Essa organização possibilitou a articulação das informações, das percepções dos pesquisados, das falas dos sujeitos, recolhidas durante a pesquisa, bem como observações sobre sua conduta, possibilitando melhor compreensão das questões envolvidas no estudo.

Seguindo esta organização, o presente item da dissertação está composto das seguintes categorias: 1) as estruturas familiares; 2) os espaços de vivência; 3) condições de vida no espaço familiar; 4) os papéis sociais; 5) o significado da escola; e 6) outros espaços de socialização.

Tais categorias foram surgindo no decurso da análise e interpretação dos dados e a ordem em que são apresentadas não estabelece hierarquia de importância ou mesmo de prioridade. É conveniente considerar que o estatuto de categoria neste texto incorpora as características da investigação qualitativa, isto é, as categorias são válidas apenas para o universo desta pesquisa.

10.1 AS ESTRUTURAS FAMILIARES

A família é uma das mais antigas instituições sociais, sendo, talvez, a que mais caracteriza a vida em sociedade. Ela é formada por um complexo sistema de relações entre seus membros. Historicamente, como já foi dito, a família dita nuclear e considerada como modelo ideal ainda faz parte do imaginário do pessoal atuante

nas escolas. Os cônjuges, os filhos e os parentes mais próximos constituem esse grupo de membros. Entretanto, no Brasil, as estruturas e as dinâmicas familiares têm sofrido grandes transformações nas últimas décadas, dando surgimento a novos arranjos sociais.

A família do tipo nuclear, embora ainda considerada nos planos de ação da escola, já não é a única forma de organização familiar. Nesta investigação, foram encontradas cinco famílias com esse arranjo familiar, quatro famílias com arranjo monoparental e uma família organizada em torno dos avós.

Entre as famílias nucleares, estavam a de Luíza, de Rafael, de Guilherme, de Hernando e de Roberto. Entre essas cinco famílias, duas tinham uma característica em comum: a convivência cotidiana das avós com seus netos. As avós, mesmo morando em casa distinta daquelas dos netos, porém muito próximas ou mesmo geminadas à deles, conviviam e partilhavam dos sonhos e necessidades de seus descendentes.

Outra organização familiar encontrada foi a monoparental. Estão organizadas dessa maneira as famílias de Carlos, de Hugo, de Bernardo e de Bruna. Todas têm a mãe como fonte principal de apoio e esta situação decorre, basicamente, da separação dos pais. Em outras situações, esta não é a razão principal da organização. Nesses casos, o modelo de estrutura familiar origina-se do não-reconhecimento do filho, como no caso de Bernardo, ou da viuvez feminina, como na família de Bruna. Cabe aqui considerar que, em todos os casos de separação e também no caso onde o pai não reconhece a paternidade, as mães não recebem nenhum tipo de ajuda por parte dos pais de seus filhos.

Também, nesse modelo familiar, o convívio cotidiano com os avós foi constatado. Esta é a situação vivida tanto por Bernardo quanto por Bruna. Do

mesmo modo descrito pelas famílias organizadas de maneira nuclear, esses avós convivem e participam das rotinas de seus netos. Por mais que a proximidade com os avós transmita uma certa segurança aos netos e a suas mães, isto não garante que eles não ficavam sozinhos em casa ou que não viessem a se aventurar no “mundo da rua”.

Um modelo único encontrado foi dos avós se responsabilizando em plenitude pela criação dos netos. Esta é a situação da família de Henrique. É interessante destacar que essa organização decorreu da opção dos avós em fazê-lo. Não é como se poderia imaginar em função da morte dos pais ou qualquer outra situação que obrigasse aos avós a se responsabilizarem pelos netos. Por mais que essa estrutura tenha sido justificada a partir da mudança da mãe das crianças para outra cidade, esta se manteve com o retorno da mesma para Juiz de Fora. O que efetivamente ocorreu foi uma negação ao estilo de vida adotado pelos pais dos alunos, marcado pelo consumo de drogas.

Essas famílias, com novas dinâmicas de relações sociais e novas estruturas constitutivas, conseguem realizar suas atividades cotidianas de maneira diversa. Na maioria das famílias nucleares, os alunos vivem uma boa parte de suas cotidianidades acompanhadas por um adulto. Também nessa situação encontra-se Bruna que mesmo pertencendo a um modelo familiar monoparental convive diuturnamente com a mãe. Esse convívio só é possível porque sua mãe não exerce nenhuma atividade remunerada fora do lar. Entre os alunos que possuem famílias organizadas dessa maneira, Hernando é o único que fica boa parte de seu dia sem a presença de um adulto em casa.

Entre os alunos que ficam sob a guarda de algum adulto durante o período em que não estão na escola, as estratégias de controle são distintas. Em

algumas situações, o controle é mais intenso, principalmente com relação ao ficar na rua, situação bem exemplificada pela família de Rafael, em que a mãe demonstra o medo pelas companhias da rua. O controle também é exercido pela avó de Henrique, só que, nesse caso, o recurso é a confiança depositada no neto pela avó, que não acompanha sistematicamente os passos do neto. Este parece ser o mesmo recurso utilizado pelos responsáveis por Guilherme. Em outras situações, como a de Luíza e a de Bruna, a guarda das mães é exercida de maneira mais relaxada, deixando as meninas fazerem o que bem entenderem. Entretanto, a forma de repreensão é quase sempre agressiva, quando têm ciência de um comportamento considerado inadequado por parte das meninas.

Outra estratégia utilizada por uma das famílias investigadas é a de colocar os filhos em programas sociais, onde exista alguém que possa cuidar dos mesmos enquanto não estão na escola. É este o caso de Roberto e seus irmãos. Os dois meninos e a menina mais velha passam a parte da manhã em um projeto de assistência social, a outra irmã frequenta a creche municipal localizada próximo à casa dos alunos. O interessante dessa estratégia é que ela não é utilizada para que os filhos não fiquem sozinhos em casa, mas porque tanto a mãe quanto o pai estão desempregados. O que motiva essa participação é a orientação dada pelo Conselho Tutelar e a necessidade de complementar a alimentação dos filhos.

Entre as famílias monoparentais, as estratégias de sobrevivência são distintas. Como as mães têm de criar seus filhos sem um companheiro ao seu lado, recai sobre elas a responsabilidade de tomar uma decisão que garanta a sobrevivência dos filhos, ou seja, deixar as crianças sozinhas em casa e sair para trabalhar. Estes podem ficar sob a responsabilidade do irmão mais velho, como no caso da família de Carlos, ou mesmo sozinhos, como relatado nas crônicas que

descrevem a cotidianidade das famílias de Bernardo e de Hugo. Na mesma situação, encontra-se Hernando, que mesmo pertencendo a um arranjo familiar do tipo nuclear, fica em casa somente na companhia dos irmãos, isso porque os pais trabalham diariamente.

Em função das estruturas familiares encontradas na investigação, fica claro que a tarefa de chefiar e garantir a sobrevivência da família não é exclusividade do pai. Essa função tem sido compartilhada e até mesmo exercida integralmente em boa parte das famílias pelas mães e também pelos avós dos alunos. Com relação ao sustento da família, é importante lembrar que, nos casos onde a organização familiar é a do tipo monoparental e o pai das crianças ainda é vivo, as mães não recebem nenhum tipo de ajuda dos mesmos para ajudar na criação dos filhos. Estes são os casos de Carlos, de Hugo e também de Bernardo.

A constatação mais significativa dessa investigação, com relação às novas estruturas familiares, é a presença cotidiana dos avós no ambiente familiar, sendo esses, em alguns casos, os responsáveis diretos pelo provimento das necessidades e educação das crianças. Foi fato comum encontrar, durante as visitas de campo, os avós convivendo com seus netos. Boa parte da explicação sobre essa convivência ocorre porque os netos residem próximo aos avós.

Essa proximidade física entre avós e netos é resultado de estratégias de sobrevivência familiar. Em quatro famílias, a de Bruna, de Rafael, de Bernardo e de Guilherme ela não decorre do interesse do convívio aproximado, e sim de necessidades financeiras. Os filhos, pais dos alunos que fazem parte da pesquisa, tiveram que retornar para casa dos seus pais por falta de recursos para adquirir uma residência própria ou mesmo pagar um aluguel.

A situação de morar próximo aos avós pode ser resultado da utilização do espaço disponível na casa ou no terreno dos mesmos para abrigar as novas famílias. É o que acontece no caso de Rafael que reside no espaço superior onde sua avó mora. Já no caso de Bernardo, a mãe reside em uma casa construída dentro do terreno de sua avó. Nesse terreno, existem três residências distintas, a do aluno, a de sua avó e a de um tio. Já nos casos de Bruna e Guilherme, as casas onde residem foram construídas a partir da divisão da antiga casa dos avós.

Essa nova estrutura nucleada ou mesmo assistida pelos avós evidencia uma estratégia de sobrevivência criada pelas famílias e que talvez não tenha sido ainda percebida pelas escolas. Entretanto, essa nova estrutura é uma realidade marcante no entorno da escola pública investigada.

Dessa maneira, a realidade da vida cotidiana é apresentada aos filhos de acordo com as possibilidades da família. Essa realidade, organizada em torno do “aqui e agora”, característico da vida cotidiana, passa a adquirir significado e se constituir em referências para a construção de suas identidades.

Uma identidade construída em cima da responsabilidade de ser o filho mais velho da família, como apontado por Souza e Silva (2003), antecipa o amadurecimento do aluno. Este aluno, obrigado por sua organização familiar a desempenhar papéis normalmente destinados aos adultos, pode se sentir desorientado em função de suas atribuições, ou ao que se espera dele. Se por um lado a família depende dele para se manter, de outro, a escola espera que este possa destinar um razoável tempo de seu dia para realizar o papel de aluno.

É nessa distinção entre os papéis atribuídos socialmente a esses alunos que suas identidades passam a ser construídas. No caso de Carlos, o papel de

cuidar dos irmãos prevalece, pela ordem pragmática, sobre o de estudar. Tanto que ele só o faz depois que a mãe chega em casa.

Mesmo com todas as transformações que têm ocorrido nas estruturas familiares modernas, a família não perdeu uma de suas funções principais que é a *socialização das crianças*. Essa função é compartilhada atualmente, e cada vez mais cedo, com a escola. Uma consequência dessa ação conjunta é o conflito na concepção de valores pelas instituições participantes e sua transmissão às crianças. Nesse caso, o risco de adoção de valores apoiados na perspectiva da “deficiência cultural” é grande, dada a fragilidade da estrutura familiar, e pode se tornar um decisivo empecilho para a efetivação do sucesso escolar.

É isto que parece ocorrer no caso de Luíza. A socialização desempenhada pela escola indica a esta família que a culpa pelo seu desempenho escolar decorre de procedimentos domésticos. O que parece mais preocupante é que essa visão é corroborada pelo diagnóstico da profissional que a atende no serviço de psicologia. A afirmação de que o problema da aluna está em casa, exime toda a responsabilidade da escola sobre a escolarização da menina.

São essas estruturas e arranjos familiares que informam aos alunos quais são os setores problemáticos e os não-problemáticos da vida cotidiana. É dentro dessa realidade que o mundo dos adultos é apresentado ao mundo das crianças. Para algumas famílias, não existe outra solução para garantir a sobrevivência do que a de deixar os filhos em casa e ter de sair para trabalhar. Isto se constitui em uma situação não-problemática para eles, por mais que esta situação possa ser percebida como problemática por outra instituição socializadora, no caso a escola.

Como destacado por Berger e Luckmann (1985), é dentro do ambiente familiar que a criança transforma as ações cotidianas em fontes de significado.

Assim sendo, esse modelo de socialização primária começa a indicar, para alguns dos alunos, que eles precisam desempenhar algumas outras atribuições, além das tarefas escolares. Estas podem ser caracterizadas por atividades domésticas ou mesmo uma sinalização positiva dos responsáveis para o ingresso no mercado de trabalho. Porém, esse acúmulo de atribuições não acontece com a maioria dos alunos investigados.

Nas crônicas que relatam o dia-a-dia de Hugo, de Bernardo, de Henrique, de Guilherme, de Hernando, de Rafael e também de Roberto não foram citadas outras atribuições que pudessem vir a se configurar como empecilhos aos processos de escolarização dos alunos. Ao contrário dos alunos que desempenham tarefas dentro da residência ou mesmo fora dela, esses alunos não desempenham nenhuma tarefa além da de estudante. Desse grupo, somente dois alunos tiram proveito da situação e conseguem ter um bom aproveitamento na escola, os outros cinco têm suas escolarizações atrasadas por reprovações.

Na tentativa de compreender as razões que diferenciam o percurso escolar desse grupo, reporto-me às idéias elaborados por Lahire (1997) e encontro “condições secundárias” nas famílias de Rafael e Henrique que facilitam o “sucesso” escolar desses alunos. Entre essas condições, estão uma razoável estabilidade financeira, um projeto familiar e pessoal de acesso ao curso superior, a presença constante de pelo menos um dos responsáveis dentro de casa, a vigia dos passos dos filhos/netos fora de casa, além de uma acentuada preocupação com a socialização realizada na rua.

10.2 OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA

Dentre todos os espaços de vivência, esta pesquisa privilegiou a residência como campo de investigação. Esta, percebida como um fiel indicador da realidade (Certeau, 1996), pode revelar as ambições de seus ocupantes, seus segredos, suas necessidades, seus gostos e suas crenças. É nesse espaço que as ações cotidianas podem estar marcadas pela singularidade, fugindo, dessa maneira, da generalidade. Como destacado por Agnes Heller, a cotidianidade é a vida do “homem por inteiro” e é essa vida por completo que a investigação buscou compreender.

Durante a pesquisa, não foi raro encontrar residências incompatíveis com relação entre o espaço físico e o número de moradores. Nos casos de Carlos, Bruna, Luíza e Roberto, uma reduzida construção abrigava um grande número de moradores. Além da imediata relação entre o espaço e as necessidades dos habitantes, outra dificuldade ganha corpo: o convívio, sem privacidade, entre adultos, adolescentes e crianças.

Essa relação diária acaba por criar uma situação complicada para as crianças habitantes desse espaço. É a apresentação precoce de uma realidade na qual elas não têm como interferir, somente fazer parte. Assim sendo, o mundo do adulto passa a ser percebido como o seu. Essas famílias socializam suas crianças dentro de uma realidade marcada pela dificuldade financeira, por estratégias próprias de sobrevivência, pela proximidade com a droga e pela necessidade de trabalho.

Muito dessa apresentação, como nos casos de Carlos e de Roberto, decorre da utilização de residências onde só existe um quarto para a família. Em

outra residência, os cômodos são separados por cortinas. É esta a situação de Bruna. Outra família, a de Luíza, mesmo morando em uma residência que possui mais de um quarto, a aluna se vê obrigada a dividir os espaço com um elevado número de habitantes.

Em algumas das residências, o reduzido espaço é consequência do retorno dos filhos, pais dos alunos, para casa. Dessa forma, os avós são obrigados a dividirem suas residências para abrigá-los. É esta a situação de Bruna, Guilherme, Bernardo. Dentre estes, os dois primeiros possuem os avós morando em casas geminadas às suas; já Bernardo reside em uma casa separada da avó, porém dentro do mesmo terreno. Nos casos de Bruna e de Guilherme, o retorno dos pais e filhos para a casa dos avós significou uma redução drástica no espaço da residência das famílias, principalmente o destinado aos avós.

Para Guilherme, a dificuldade causada por sua moradia não está diretamente relacionada ao espaço físico, pois, mesmo morando em uma casa pequena, este aluno possui um quarto só para ele e para o irmão. Entretanto, como mora em uma casa geminada à da avó, convive diariamente com os problemas gerados pelo tio, alcoólatra, que mora ao lado.

Uma situação diferente é a vivida por Luíza. O reduzido espaço doméstico foi agravado com a chegada de agregados, no caso uma cunhada, e o nascimento de sobrinhos. Dessa maneira, a residência passou a abrigar novos adultos e novas crianças, conseqüentemente, novas relações interpessoais passam a ser estabelecidas.

Em outras famílias, a dificuldade de espaço não parece ser preocupante. É isto que presenciei na residência de Hugo, de Henrique, de Hernando e de Rafael. Somente na família de Rafael é que foi levantada a dificuldade com relação à

distribuição dos cômodos e não com relação ao tamanho da casa. Para sua mãe, preocupava o fato da filha estar no mesmo quarto dos filhos. Nessas quatro famílias, os cômodos são distribuídos de modo a atender às necessidades e à privacidade dos familiares.

Além dessa relação entre espaço e habitante, outra, que me chamou a atenção, foi a fragilidade de algumas das residências. No caso de Bruna e de Luíza, parte das paredes são feitas com madeira. No caso de Carlos e de Roberto, seus pais ainda não conseguiram dar acabamento nas paredes da residência. Em algumas casas, as construções não foram feitas sob lajes. Esta última situação foi responsável por algumas dificuldades presenciadas durante a investigação. Estas podem ser exemplificadas como a perda de um televisor, a impossibilidade de utilização de um cômodo ou até mesmo de toda a casa. Esta última situação ocorreu com a avó de Rafael e foi determinante para que ela decidisse se mudar para o porão da casa do neto.

Também com relação à fragilidade das residências, cabe outra consideração referente às construções que ocorrem de maneira irregular. Durante as visitas realizadas nas famílias de Carlos e de Guilherme, essa questão foi perceptível. No caso de Carlos, os problemas aconteciam com seus vizinhos. Estes, na ânsia de ampliarem suas casas, colocavam em risco toda a família. Com relação a Guilherme, o problema foi apontado por sua mãe ao alegar que uma residência onde residia havia sido construída sem a autorização da prefeitura. Estes problemas que, por si só já se tornam relevantes, podem ser agravados se considerarmos que as famílias moram em uma encosta de morro.

Ainda com relação às construções das residências, outra situação foi presenciada. O que parecia ser uma condição que garantiria a qualidade de vida dos

moradores, ou seja, a construção da residência sob lajes, a referida qualidade não estava se efetivando. Nas casas de Hugo e de Guilherme, as lajes apresentavam infiltrações. Um dos problemas que emergiam dessa situação era a grande presença de umidade e mofo dentro das casas.

Outro problema que afeta as famílias é o da acessibilidade. Como a maioria delas das residências foram construídas no morro que contorna a escola, o acesso a elas geralmente se faz por caminhos que exigem um razoável esforço físico, tendo em vista que, para chegar às casas, é necessário subir as escadas construídas pelo poder público. Neste ponto, há que se considerar que essa exigência é atenuada pela construção das escadas ou “escadão”, como são chamados pelos usuários. Sem estas o acesso se tornaria ainda mais dispendioso.

Em algumas situações, esse caminho até as residências expõe as pessoas a riscos. Estes são gerados pela ausência de passeio público. É esta a situação de Rafael e Bernardo. Para ambos, além do risco de transitar pela rua em companhia de veículos, outro é bem aparente. Este foi apontado pela avó de Rafael, quando relatava o perigo de se morar naquele local. Como essas casas estão localizadas abaixo do nível da rua e próximo a curvas, existe a possibilidade de que um acidente automobilístico possa vir a gerar uma tragédia. O perigo de que algum veículo possa vir a cair sobre as casas é real.

Outro aspecto a ser considerado com relação aos espaços onde se localizam as residências é a presença do tráfego e o consumo de drogas. Este tema embora não tenha sido tratado especificamente, faz parte da cotidianidade das famílias. Surge daí o grande medo dos pais de verem seus filhos freqüentando o mundo da rua. O caso do irmão de Bruna e também de Luíza são típicos dessa situação. Estes marcaram suas vidas e de seus familiares em razão da convivência

com essa realidade. Até mesmo o espaço de trabalho, como no caso do irmão de Bruna que esporadicamente trabalhava em um bar, torna-se um ambiente perigoso.

Um dos alunos que também parece estar exposto a essa realidade é Roberto. Sua vivência, tanto dentro de casa como fora, parece ameaçada por esse mundo. Atenua o fato de estar participando de um projeto social e dessa maneira ficar menos exposto, ao menos em termos de convivência, a essa realidade.

Ainda com relação ao mundo da droga e da violência, foi pressentido um grande receio dos familiares em verem seus filhos estudando no turno noturno da escola. Para alguns familiares, as aulas no turno da noite acontecem em um contexto onde o consumo de drogas e a violência são tidos como comuns. Para evitarem que seus filhos estudem nesse turno, alguns responsáveis optam por trocá-los de escola. Para outros, entretanto, não existe outra solução a não ser mantê-los na escola.

10.3 CONDIÇÕES DE VIDA NO ESPAÇO FAMILIAR

Parte das famílias investigadas vive em condições impróprias para a manutenção da dignidade humana. Nesses casos, a precariedade econômica aliada à falta de espaço físico produzem situações onde a escolarização passa a não ser o mais preponderante.

A dificuldade econômica é mais nítida nos casos de Carlos e de Roberto. Essa situação é mais bem exemplificada pela carência alimentar a que essas famílias estão submetidas. Para a família de Carlos, a escassez de alimentos justifica a necessidade de escolher qual dos filhos deveria ser alimentado com o que restava de alimentos, sendo essa decisão tomada pelo próprio aluno. Já no caso de

Roberto, a sua alimentação e também a dos irmãos está diretamente vinculada aos programas sociais desenvolvidos no entorno da escola. Dessa maneira, os programas sociais acabam sendo percebidos como grandes aliados no suprimento das necessidades alimentares dos familiares.

Outra situação que parece se estabelecer é a aproximação real com o mundo do trabalho. Tanto Bruna quanto Hugo tendem a se aventurar por essa experiência. Porém esta aproximação não é resultado da total precariedade financeira de suas famílias. Para ambos os alunos, ela decorre de interesses pessoais. Como disse a mãe de Bruna em uma das visitas, os filhos começam a crescer e a ter desejos impossíveis para os pais. Nessa busca, o trabalho precoce passa a ser uma alternativa. O grande risco nessa opção é que o aluno venha a abandonar a escola.

Outra constatação foi com relação ao uso de eletrodomésticos e aparelhos eletrônicos pelos familiares dos alunos. Quase todos possuem aparelhos capazes de oferecer um certo conforto aos seus membros. Estes podem ser exemplificados pelo televisor, pelo aparelho de som, pelo videogame e pelo telefone fixo ou celular. Porém, em três das famílias investigadas, a de Carlos, de Bernardo e de Roberto, a ausência da geladeira chama a atenção.

Este equipamento, que a princípio seria essencial para a manutenção e conservação dos alimentos, parece não estar fazendo falta para quem não os tem. Por mais que o desejo de possuí-lo possa estar presente, sua presença não é imprescindível. Isto se caracteriza pela dramática situação de não ter o que colocar dentro da geladeira.

Ainda com relação a essa categoria de análise, é nítida a inadequação do espaço físico com relação ao número de moradores. Como já foi dito, essa relação

produz um ambiente que não consegue diferenciar o mundo dos adultos daquele da criança. Assim, a realidade da vida adulta, marcada pelas dificuldades financeiras, contrapõe-se a uma realidade desejada por parte de membros da escola, quando se referem ao contexto familiar dos alunos. A escola pode estar lidando com uma família e com uma realidade diferente do idealizado pela instituição e, assim, pode estar fazendo as cobranças que julga serem pertinentes dentro dessa idealização. Muitas dessas, improváveis de serem desempenhadas dentro do ambiente familiar.

Na grande maioria das famílias, não pode ser percebida uma estrutura física que viesse a favorecer a escolarização. A inexistência de um espaço próprio para estudos, a ausência de materiais como livros, jornais ou revistas, além de uma certa “solidão” pedagógica não facilitam a aprendizagem. Porém, essas famílias não o fazem por opção ou mesmo por uma negação à atividade pedagógica. O que foi percebido é a ausência de condições, seja de espaço físico ou mesmo de recursos financeiros, para que essas situações sejam estabelecidas. Assim sendo, os alunos se vêm obrigados a realizarem suas tarefas escolares em espaços pouco adequados à aprendizagem.

Vale considerar que Lahire (1997), em seus estudos, destacou a presença de recursos, como livros, revistas, jornais, agendas e a valorização da linguagem escrita, como um dos fatores que facilitariam o desempenho escolar das crianças. Esta seria, para o autor, uma das condições secundárias na produção do improvável, ou seja, o sucesso nos meios populares. Porém, o que foi percebido durante a investigação é que a vida cotidiana de parte dos alunos investigados está organizada em função da busca por soluções para os problemas mais imediatos do dia-a-dia. Como destacado por Berger e Luckmann (1985), a realidade cotidiana

está sistematizada em torno do “aqui e agora”. Esse pragmatismo diário não tem se mostrado em condições de criar facilidades para o desempenho escolar dos alunos.

A saúde dos familiares também foi fato recorrente durante as visitas. Esta é fortemente marcada pelas condições de assistência pública nessa área. No caso de Rafael, a expectativa da mãe era de que seu eletroencefalograma fosse realizado em um prazo de quatro meses, o que torna sua angústia ainda maior. O avô de Bruna teve de redirecionar, por conta própria, o tratamento médico realizado. Isso porque os remédios estavam acabando. A essas dificuldades podem ser acrescentadas a condição de saúde do irmão de Bruna na cadeia e a suposta demissão irregular da mãe de Rafael. Esses dois casos parecem apontar para uma certa “carência” de direitos, tanto na área da saúde quanto na jurídica.

Outra constatação da pesquisa foi a presença de atitudes agressivas entre algumas das famílias investigadas. Em visitas realizadas às famílias de Bruna, de Luíza e de Bernardo foi comum encontrar situações de violência doméstica. Estas se evidenciaram nas conversas sobre agressões entre os membros da família, nas afirmações contendo palavras com conotação pejorativa ou mesmo em estratégias dos responsáveis que utilizam a agressão física para coibir atitudes inconveniente dos filhos.

Na família de Bruna, a agressividade acontecia entre a aluna e seu irmão mais velho e também na relação entre mãe e filha. Como consequência dessa agressividade, foi presenciada uma “fuga” de casa por parte da filha, tendo sido relatada uma diligência da polícia até a casa da família. Nessa mesma família, outra relação se torna confusa. A da neta com seu avô. Bruna é considerada por ele como uma “vagabunda” mas, ao mesmo tempo, ele declara pela neta uma grande gratidão.

O adjetivo “vagabunda” também foi utilizado pela mãe de Luíza. O termo foi empregado para demonstrar que a aluna não ajudava nas tarefas domésticas. Outra situação de violência relatada nessa família foi a “coça” dada no filho, quando a mãe ficou sabendo que o mesmo havia, supostamente, molestado uma colega na escola. Nessa família, a violência entre o pai e os filhos também foi apontada como um dos fatores que interferiram no desempenho escolar dos filhos.

No caso de Bernardo, a violência acontece entre sua mãe e um tio. Este costuma invadir a casa do garoto (ambas as casas dividem paredes) e agredir a irmã, seja fisicamente ou moralmente. O resultado dessas agressões é que a mãe tem tentado se mudar da atual casa. Caso isso ocorra, provavelmente a agressão venha a terminar, porém, as despesas das famílias serão acrescidas e a dificuldade para arcá-las será ainda maior.

Pagar as contas públicas é uma dificuldade para algumas das famílias investigadas. Para a família de Roberto, o corte no fornecimento de água expôs todos ao risco de consumir uma água que fica armazenada de maneira inadequada. Já para as famílias de Bernardo e de Carlos, o corte no fornecimento de energia elétrica, além de reduzir o conforto da família, expôs essas pessoas a riscos ainda mais graves. Isto porque as crianças que residem nessas casas precisam utilizar velas para iluminá-las, o que cria uma real situação de perigo para os membros dessas famílias.

10.4 OS PAPÉIS SOCIAIS

Podemos considerar o desempenho de atribuições escolares como o exercício de um papel social dos alunos. Esse papel pode ser definido como um sistema de normas, impostas socialmente, e que geram obrigações ao ator que está no desempenho do mesmo. Dentro de uma organização, no caso a escola, os papéis definidos têm a função de facilitar a interação entre os participantes do processo educacional.

No decurso de qualquer interação social, considera-se que existe em vigor um conjunto de normas de ação pré-estabelecidas socialmente e que é mantido ou desafiado pelos mecanismos de representação social patrocinados pela escola ou decorrentes da multiplicidade cultural dos alunos.

Na realidade do entorno escolar estudado, foi possível encontrar alunos que se dedicam tão exclusivamente a desempenhar o papel de aluno fora da escola. Estes são os exemplos de Hugo, de Luíza, de Bernardo, de Rafael, de Henrique, de Guilherme, de Hernando e também de Roberto. A diferença existente entre esses alunos parece estar no controle dos adultos sobre a atividade escolar.

Com relação ao controle exercido pelos responsáveis, este pode ser percebido de duas formas. Um controle direto sobre as ações dos alunos e outra estratégia que dá certa liberdade para decisão do aluno. Nos casos de Rafael e de Henrique, alunos que nunca haviam repetido ano, o controle é mais diretivo e utiliza-se do diálogo como recurso de ação. No caso de Luíza, o controle também é diretivo, porém a estratégia utilizada pelos responsáveis está calcada em ações agressivas.

Outra forma de controle é a encontrada nas famílias de Hugo, Guilherme, Hernando e Roberto. Para estes, as decisões pessoais dos alunos estão acima dos desejos dos responsáveis. Destaca-se nesse grupo a liberdade dada pelos pais de

Roberto a ele e ao seu irmão de oito anos. Em ambos os casos, são comuns a ausência dos alunos na escola por conta da vontade dos mesmos em não freqüentarem as aulas.

Já no caso de Bernardo, o controle por parte da mãe fica restrito aos dias em que ela não está trabalhando no turno da manhã. Nos outros dias, o aluno passa todo o horário em que não está na escola dentro de casa ou mesmo na rua próxima a casa dele.

Dentre todo o grupo investigado, somente dois alunos desempenham papéis diferentes do papel de estudante. É o caso de Carlos que, inicialmente, cuidava dos irmãos e depois ingressou no mundo do trabalho, e o de Bruna que desempenha tarefas domésticas e já experimentava o trabalho. Nesses dois casos, a realidade está distante do imaginário pedagógico que percebe as atividades escolares como única atribuição dos alunos. O que esses alunos fazem é conciliar os papéis a eles atribuídos.

O aluno pode se transformar em mãe/pai, quando assume pelo menos uma das funções que geralmente são destinadas aos adultos da família. No caso de Carlos, é ele o responsável por cuidar dos irmãos mais novos enquanto a mãe trabalha. Já para Bruna, as atribuições estão relacionadas às tarefas domésticas. Essa função compreende prover o cuidado da casa, seja limpando, arrumando, cozinhando ou mesmo cuidando dos pertences dos familiares.

Nessas duas famílias, existe uma aproximação real com o mundo do trabalho. Para Carlos, ela já é concreta, para Bruna incipiente. Tendo em vista a iniciação de Carlos a essa realidade, sua rotina escolar teve de ser alterada. Antes estudava no turno da manhã, atualmente estuda à noite. Para Bruna, a rotina ainda não se alterou, pois realiza sua tarefa somente uma vez por semana e no período da

tarde. Um risco decorrente dessa conciliação de papéis é que as tarefas escolares dos alunos ficam prejudicadas e relegadas a um plano inferior. Elas são desempenhadas, quando o são, depois que todas as outras já foram realizadas, ou seja, o aluno só pode assumir o “papel de aluno” após realizar as atividades decorrentes dos demais papéis que lhe são atribuídos no cotidiano familiar.

Outro risco iminente é o de abandono da escola. No caso de Bruna, foi o que aconteceu com seu irmão. Como o trabalho atende às necessidades básicas da família e do aluno, este pode vir a ser privilegiado e sua conciliação com as tarefas escolares vista como impossível.

Ao discorrer sobre papéis sociais, Heller (2000, p. 108) pondera que “não existe nenhum contexto – por mais alienado que seja – no qual os papéis assumidos não deixam marca alguma no sujeito”. Com base nesse referencial, a realidade de Carlos e de Bruna deixa à mostra, como marca do cotidiano, que a função escolar deva ser preterida às outras funções assumidas no dia-a-dia das famílias. Essa característica certamente compromete a vida escolar e possivelmente, a vida futura desses escolares.

A autora destaca, ainda, as formas de identificação dos indivíduos com seus papéis. Eles passam por uma plena identificação com o papel, por uma negação do mesmo e por outras maneiras de identificação que, de certa forma, são uma manipulação das ações sociais esperadas dos que a executam. Nesses casos, as pessoas desempenham seus papéis sem se identificar com os mesmos.

No que tange ao cumprimento do papel de estudante, pode-se perceber nos alunos que nunca haviam sido reprovados uma identificação com o papel a ele atribuído. Vale destacar que Heller (2000) faz a consideração de que a identificação total de um papel poderia vir a aniquilar a personalidade do aluno. Essa identificação

poderia ser maléfica no caso dos alunos com reprovação escolar. Isto porque esses alunos poderiam vir a se identificar como sendo “burros” ou incapazes.

Porém, o que parece acontecer na maioria dos casos investigados é o que a autora classificou de “incógnito opositorista”. Nessa situação, os alunos desempenham suas atribuições preservando suas identidades, seus valores e, de certa forma, desconsideram os valores defendidos por outra instituição. Esse tipo de identificação pode estar ocorrendo pelo pouco significado dado pelos alunos à escola.

Dentro dessa realidade, parece despontar, na relação entre a família e a escola, uma situação pouco produtiva para aprendizagem dos alunos. Uma certa desconfiança com relação aos benefícios da escolarização se estabelece. Na maioria das famílias, parece existir uma descrença quanto à relação entre a escolarização e a possibilidade real de melhoria na estratificação social. A instituição escolar, dentro dessa visão, passa a ser percebida como algo que pode ajudar na construção de um futuro melhor, porém não é a única e mais eficaz alternativa para isto. A busca pelo emprego ou mesmo um outro tipo de qualificação, que pode ser na área esportiva, parece ser mais significativa para os alunos.

Esse tipo de desprezo com relação à escolarização não parece se efetivar como no caso investigado por Paul Willis. Em nenhuma das visitas foi levantada a possibilidade de recusa à escolarização. Em alguns casos, surgiram questionamentos com relação aos procedimentos pedagógicos adotados pela escola; porém, os benefícios da escolarização não foram questionados. Dessa maneira, não se percebeu, como apontado por Willis (1991), nenhuma manifestação de uma “cultura contra escolar”. Assim sendo, dentro da realidade investigada, não

podem ser percebidas ações de descrédito com relação à função escolar ou de ceticismo frente ao diploma fornecido pela escola.

O que parece surgir é uma objetivação da escola em-si, ou seja, a escola ganha sentido com uma prática institucionalizada e sua “inevitabilidade” (SOUZA E SILVA, 2003) é decorrente de papéis sociais que devem ser desempenhados pelos membros da sociedade. Pouco se questiona sobre a função e as práticas cotidianas da escola. Dentro dessa visão, ela passa a ser vista como uma instituição natural de uma sociedade, inserindo-se na cotidianidade das pessoas e pouco se refletindo sobre ela.

Ao buscar compreender a situação exposta acima, o pensamento de Freire (1980) vem à tona. Ele considerou experiências desse tipo como “as primeiras condições culturológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência” (FREIRE, 1980, p. 69). Em condições eivadas de autoritarismo e paternalismo, as famílias optam por duas posições radicais e opostas, ou o autoritarismo ou o paternalismo adotado nas escolas as satisfazem. Em tais condições, o diálogo da família com a escola se torna improvável. Mesmo quando a família busca a garantia de direitos relativos à educação, encaminhando o filho à escola, não cobra alterações na prática escolar quando se mostra insatisfeita com a ação por ela desempenhada. Essa prática foi relatada na família de Henrique e de Hernando. Mesmo tendo uma participação limitada na gestão escolar, essas famílias têm uma opinião e uma perspectiva sobre a escola, porém tais considerações não são apresentadas à escola por eles.

As opiniões e perspectivas são, em sua maioria, positivas, ao se considerar a ação escolar, ainda que decorram de inexpressiva participação dos pais na mesma. Elas parecem indicar uma crença genérica no valor da educação

assumida acriticamente pelas famílias e que alimentam a esperança de boas oportunidades no futuro. Dentro dessa lógica, as famílias pensam que os filhos precisam estudar para conseguir um bom emprego. Porém, em algumas das vezes as famílias ou não podem esperar esse tempo ou encontram outra maneira para atingir suas pretensões.

Uma perspectiva perigosa e importante a ser considerada é aquela em que ocorre a apropriação de culpa pessoal pelo fracasso na escola, o caso de Luíza é típico dessa consideração. Tanto para a mãe, quanto para a psicóloga que atende a aluna, o problema da aluna está dentro de casa. Argumentos de base genética também são feitos, como o do pai de Hernando que considera os filhos “burros” como a mãe. Assim, assumem as críticas feitas pela escola e acabam legitimando os valores defendidos pela cultura escolar sem lhes opor resistência.

A apropriação de pressupostos, principalmente os usados pelos defensores da ideologia do dom, aparece nos discursos de familiares como justificativas para o fracasso escolar dos filhos. Uma das alegações é a ausência de capacidades individuais dos alunos. Talvez nesse ponto, a identidade dos alunos possa estar sendo construída pela “apropriação” de valores pertencentes a uma cultura escolar ainda imbuída dos referidos pressupostos. Como destacado por Castells (1999), uma construção identitária realizada dentro dessa perspectiva pode dar origem a um modelo de sociedade baseado na institucionalização dos valores. Um desses valores pode ser a efetivação do discurso que defende a idéia da carência individual ou mesmo cultural.

10.5 O SIGNIFICADO DA ESCOLA

Nunca é demais lembrar que essa pesquisa tem como objeto de análise o cotidiano familiar de alunos pertencentes a uma escola pública municipal. Sendo assim, a percepção sobre o significado da escola deve ser analisada dentro desse universo. Vale destacar, também, que a vida cotidiana é compreendida por Heller (2000) como um espaço de ações espontâneas, pragmáticas e pouco reflexivas.

Dentro desse referencial, o que foi percebido é que a escola se insere nas práticas cotidianas dessas famílias como uma atividade tida com importante para o futuro dos filhos; porém, as ações decorrentes do processo de escolarização são guiadas pelo pragmatismo, pouco reflexivas e objetivadas em-si.

Decorre desse universo que as informações fornecidas durante as visitas domiciliares, realizadas sob os princípios da “visita não-intrusiva”, não foram suficientes para a compreensão do significado dado à ação escolar pelos investigados. Dessa maneira, senti a necessidade de utilizar o recurso da entrevista “semi-estruturada” para alcançar esse objetivo. As informações obtidas através dessa estratégia formam a base para as análises aqui descritas.

Dentro dessas análises, é interessante destacar que a objetivação em-si é uma das características da cotidianidade; isto porque esse tipo de significação não necessita de uma postura reflexiva sobre sua prática. Ela tende a ser espontânea e a se constituir como a base para as ações do dia-a-dia. O risco da adoção de significado dentro dessa perspectiva é que ela tende a ser alienante.

A alienação pode ocorrer, de acordo com Duarte (2001), no momento em que a apropriação dos significados de uma instituição se reduzem à genericidade

em-si. Assim sendo, a tendência dessa instituição passaria a ser a de reproduzir um modelo de sociedade e não de almejar sua transformação.

A ruptura com um modelo de sociedade e a busca por sua transformação devem ser realizados com a conscientização dos membros dessa sociedade. Uma das maneiras de realizar essa empreitada é, como já defendiam Rodrigues (1986) e Freire (1995), através da escola. Porém, uma prática escolar pautada na objetivação em-si não é capaz de conscientizar os alunos, principalmente os das camadas menos favorecidas socialmente. O que faz é, justamente, legitimar as desigualdades.

No caminho oposto ao da legitimação encontra-se a objetivação para-si, que só ocorre através de processos reflexivos. Nesse nível, as ações escolares tendem a se tornar práxis que, de acordo com Vásquez (1977), são ações interpretativas e transformadoras de uma realidade. Não foi dentro dessa concepção que percebi as significações dadas às práticas de escolarização dos alunos investigados.

Para os familiares de Rafael e de Henrique, os dois alunos que não haviam sido reprovados, o significado da escola é marcado por sua ação propedêutica. Ambas as famílias percebem a escola Fundamental como degrau para o acesso ao ensino médio e posteriormente à universidade. Se essa significação pode ser percebida como um dos facilitadores do processo de escolarização, por outro aponta, pelo menos no caso de Henrique, para uma certa descrença na qualidade desse ensino.

Essa desconfiança é fortemente marcada pelas críticas feitas pela avó com relação à escola do neto. Só para lembrar, parte das visitas realizadas a essa família foram feitas durante período de greve dos docentes municipais. Na ocasião,

a avó foi muito explícita ao comentar que as aulas perdidas não seriam efetivamente repostas, isso porque haveria uma falta de compromisso dos educadores para com os alunos.

Dessa maneira, o sonho do avô de Henrique em ver o neto se transformar em “doutor” ou mesmo o de Rafael de se tornar um cientista trilham por caminhos ainda obscuros. Para Rafael, a necessidade de trabalhar para ajudar aos pais já começa a ser cogitada. Para Henrique, a concretização da ambição do avô passa pela consideração de colocá-lo em uma escola particular durante o ensino médio, da mesma maneira que fizeram com sua irmã, quando esta decidiu por tentar, com sucesso, o curso superior.

Para outras famílias, o significado da escola não é vislumbrado com a expectativa de um curso superior para os filhos. Para elas, o sentido da escola é justificado na possibilidade de um “futuro melhor”. Assim sendo, a escola é quem credenciaria para o acesso a um trabalho melhor, a um diploma e ao consumo. Porém, mesmo com a expectativa de um futuro melhor, algumas famílias precisam solucionar seus problemas imediatos e para isso contam com o auxílio dos alunos.

Este é o caso de Carlos. Para ele, a escolarização é a possibilidade de arranjar um emprego mais qualificado, ou, como ele mesmo relatou, “um serviço direito”. Dessa maneira, demonstra insatisfação com sua ocupação atual que é a de trabalhar em um depósito de papéis. Por se tratar de um trabalho realizado de maneira informal e sem garantias trabalhistas, a escolarização passa a ser concebida como chance de reverter esse quadro. Esta também é a expectativa de sua mãe, que considera a escola como fundamental para a vida dos seus filhos.

Da mesma forma, está a expectativa da mãe de Bruna com relação à escola. Sua esperança é que a filha termine o ensino fundamental, mesmo que

tenha de conciliá-lo com o desempenho de alguma atividade remunerada. Dessa maneira, Bruna poderia conseguir um “diploma” e também ter acesso aos bens materiais de seu desejo, entre os quais o aparelho de telefone celular.

Para a família de Hugo, a expectativa é que ele possa aprender algum outro tipo de qualificação dentro da escola. Estes são exemplificados com um curso de informática ou mesmo de marcenaria. Com esse aprendizado, o aluno poderia garantir sua permanência no Exército após cumprir o serviço militar obrigatório.

Para os responsáveis por Luíza, Bernardo e Roberto, a expectativa de que a escola possa abrir possibilidades para um futuro melhor também foi apontada. Porém, esses responsáveis não conseguiram demonstrar em palavras quais seriam, concretamente, as possibilidades. A mãe de Luíza acredita que “vai ser grande o futuro da filha” (E-04). Para a mãe de Bernardo, a expectativa é que a escola possa possibilitar ao filho “ser alguém” (E-05). Já para o pai de Roberto, o futuro melhor do filho virá como conseqüência de seu esforço na escola.

Já para Henrique e para Hernando, a escola ganha significado como uma atividade complementar para realização de seus sonhos. Como têm como meta se tornarem jogadores de futebol, esses alunos percebem a escolarização como um aprendizado que “um dia pode ajudar” (E-08). Dessa maneira, acabam priorizando a atividade esportiva, com o aval dos responsáveis, em detrimento da atividade escolar.

10.6 OUTROS ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO

Como descrito no referencial teórico que norteia essa investigação, a socialização pode ser compreendida como um processo que tem como objetivo

introduzir um indivíduo em uma determinada sociedade. Para Berger e Luckmann (1985), esse movimento pode ser realizado através de duas maneiras: a socialização primária e a socialização secundária.

A primeira se inicia na infância e é realizada dentro do ambiente familiar. Esse modelo de socialização já foi aqui analisado, quando tratei das estruturas familiares, dos espaços de vivência, das condições de vida no espaço familiar e também quando descrevi os papéis sociais desempenhados pelos alunos. Vale lembrar que, nessa investigação, a socialização primária foi compreendida como um processo de aproximação, de forma muito concreta, do mundo da criança com o mundo dos adultos.

A outra maneira utilizada para introduzir os indivíduos em uma sociedade complexa é através da socialização secundária. Esta é realizada por instituições distintas à família e tem o objetivo de apresentar aos indivíduos outros setores de uma determinada sociedade. Esta pode ser realizada pela escola, pela igreja, por organizações sociais e também através do contato informal com outras pessoas de sua comunidade.

Como minha estratégia de investigação foi elaborada com a proposta de investigar essas instituições somente quando convidado pelos familiares, muito do que descrevo e analiso abaixo foi feito através dos comentários e percepções dos alunos e dos familiares investigados. Somente em uma das famílias ocorreu o convite para participar de um momento com este. Isto aconteceu com a família de Hugo, e o local visitado foi a igreja que a família freqüentava.

Mesmo antes de ir até a igreja freqüentada pela família de Hugo, já havia percebido o grande significado que essa instituição tinha para eles. Para sua mãe, muitos dos problemas vividos por seus familiares só foram superados através de

seus momentos de oração. Estes foram exemplificados pela mãe quando necessitavam de auxílio para encontrar uma nova residência, após terem sido desalojados da anterior e também no momento da escolha do terreno onde hoje residem. Além dessa “ajuda”, a família de Hugo conta com outro tipo de auxílio vindo dos membros da igreja.

Esta é uma ajuda mais concreta e é realizada pelos “irmãos da igreja”. Estes auxiliam a família quando algum problema se apresenta com relação à conservação da residência da família. Através desse vínculo de cooperação, os familiares de Hugo já haviam conseguido construir um muro de arrimo e retirado toda a umidade em uma das paredes de sua casa.

Outra situação que causou estranhamento foi a maneira como Hugo participava dos momentos de oração em sua igreja. Esta se contrapunha à percebida por mim quando via o aluno na escola. No ambiente escolar, Hugo se apresentava sempre calado e pouco participativo. Na igreja, em alguns momentos de oração, parece que se sentia o centro das atenções, pois era ele quem acompanhava, tocando bateria, os cantos entoados pela comunidade ali reunida. Nesses momentos, a satisfação de Hugo ficava claramente estampada em seu sorriso. Neste caso, ficava nítido que a escola não conseguia, assim como fazia a igreja, valorizar o potencial do aluno.

Mesmo não tendo presenciado a participação dos familiares de Luíza e do aluno Henrique em suas igrejas, pude compreender o significado desse espaço na vida deles. Para a mãe de Luíza, a igreja seria a responsável pela atitude do marido em abandonar o vício da bebida. Para ela, também, os ensinamentos proferidos na igreja serviram para consolá-la quando fora humilhada dentro da escola, pois, de acordo com sua igreja, “os humilhados” seriam exaltados.

Já para Henrique, o significado da igreja era demonstrado por sua efetiva participação nas atividades por ela organizadas. Seja indo à igreja para conhecer o novo padre, seja participando do coral ou mesmo freqüentando missas durante a Semana Santa às cinco horas da manhã.

Além das igrejas, outros espaços serviam de socialização para alguns dos alunos investigados. Entre estes estão programas sociais desenvolvidos pelo poder público municipal, modelos de socialização que relatados por três famílias investigadas.

Para Hugo, a participação no Programa “Bom de Bola Bom de Escola”²⁰ foi por pouco tempo, pois, de acordo com ele, no projeto só existiam treinos de futebol e nunca jogos com outras equipes. Por essa razão, havia abandonado o projeto, mesmo tendo sua mãe feito elogios ao ganho de peso posterior ao ingresso do filho no grupo.

Já para Bernardo, a participação no projeto acima citado se reduz a um desejo de sua mãe. Este não pode ser concretizado porque é feita a exigência, por parte do programa, da apresentação de uma foto 3x 4 da criança, e como a mãe de Bernardo ainda não havia conseguido pagar por essa foto não podia efetivar a inscrição do filho.

O outro aluno que freqüentava um programa social desenvolvido pela prefeitura de Juiz de Fora era Roberto. Este, entretanto, participava do outro programa assistencial oferecido no entorno da escola que serve como referência para essa investigação, o “Curumins”²¹. Além do aluno, outros dois irmãos freqüentavam o programa.

²⁰ Projeto descrito na página 76 desta dissertação.

²¹ Projeto descrito na página 76 desta dissertação.

Mesmo sendo programas sociais desenvolvidos pelo mesmo setor da prefeitura municipal, percebe-se uma ênfase distinta entre ambos. Enquanto no Programa “Bom de Bola Bom de Escola” a participação dos alunos se reduziu a um pequeno espaço de tempo, por não satisfazer os anseios do jovem, ou mesmo não passou de uma vontade impedida por motivos burocráticos, isto é, a falta de uma fotografia, no outro Programa, o “Curumins”, parece existir uma ação que busca superar os entraves à participação dos que o procuram.

Se formos comparar as dificuldades apresentadas pelos familiares para a participação dos alunos nos programas, podemos perceber posições conflitantes. Em um dos programas, o aluno viu sua participação negada pela falta de uma fotografia, enquanto, no outro, o aluno voltou a ser reintegrado ao projeto, mesmo não existindo oficialmente sua vaga.

Cabe ressaltar aqui que nenhum dos programas foi visitado durante a investigação, porém não é difícil compreender que um problema gerado pela falta de uma fotografia é de mais fácil solução que ter de acrescentar mais um aluno em um projeto onde não exista, efetivamente, a vaga. Ainda mais se considerarmos que neste último programa o custo do aluno é, provavelmente, maior que no outro.

Outra fonte de socialização encontrada durante a investigação foi a desenvolvida pelos alunos nas ruas do bairro. Para alguns familiares, esse modelo de socialização não apresenta nenhum risco para o aluno; para outros, entretanto, advém desse processo uma grande preocupação. Este medo é bem exemplificado pela família de Rafael. Para os responsáveis pelo aluno, seu convívio com alguns colegas de rua poderia colocar em risco todos os ensinamentos realizados pela família.

Ainda com relação à socialização realizada nesse universo, desponta outra preocupação que é a ligação com as drogas. Duas das famílias investigadas, a de Bruna e a de Luíza, tiveram suas vidas marcadas pela prisão dos irmãos. Ambas as detenções foram ocasionadas pela convivência dos jovens com usuários de drogas.

Se para essas duas famílias a convivência com as drogas já havia deixado marcas, para uma outra, a de Roberto, um quadro bem semelhante se apresentava. Isto porque em frente a sua casa parece funcionar um ponto de venda de drogas. Essa proximidade só não é mais preocupante porque o aluno passa parte de seu dia no Curumins e outra na escola. Esse perigo passaria a ser realçado se o aluno viesse a abandonar o projeto ou mesmo a escola.

Além das socializações realizadas pelas Igrejas, pelos programas sociais e pelo mundo da rua, outra fonte ser considerada seria o trabalho. Porém, ao contrário do observado por Dauster (1992), essa estratégia não parece ser valorizada como um meio auxiliar de socialização dos filhos. Nessa pesquisa, o trabalho recebeu significado apenas pela necessidade econômica do aluno ou da família.

11 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Daqui por diante, ocupo-me em refletir um pouco mais sobre o objeto de estudo da pesquisa e a partir dessas reflexões formular questões que possam vir a contribuir para se repensar a prática educacional, principalmente a desenvolvida em escolas públicas inseridas em realidades semelhantes a aqui descrita.

O primeiro passo para essa empreitada passa por um resgate da questão inicial da presente investigação, que era compreender de que maneira o cotidiano familiar de alunos pertencentes a uma escola pública municipal poderia estar interferindo no processo de escolarização deles.

Na busca da compreensão dessa questão, objetivei conhecer as estruturas familiares desses alunos, os espaços físicos onde essas famílias residem, as condições que circundam os processos de escolarização, os papéis sociais desempenhados pelos alunos, o significado dado à ação escolar e, ainda, conhecer outros espaços de socialização freqüentados por esses alunos. Penso que nessa fase da investigação possa retomar esses objetivos e analisá-los em conjunto e não separadamente como o fiz no item anterior, isto porque as questões estão interligadas e inter-relacionadas entre si.

Dentro da diversidade de realidades familiares encontradas, foram percebidas maneiras diferenciadas de se viver a cotidianidade. As soluções encontradas para enfrentar os problemas imediatos decorrem, basicamente, da pouca liberdade de opção para enfrentá-las. Essas soluções passam por deixar os filhos sozinhos em casa, pela necessidade de dividirem uma única residência com outros membros da família, pela necessidade de encorajar os filhos a ingressarem,

precocemente, no mundo do trabalho e também por uma percepção pouco crítica com relação à escolarização.

Dessa maneira, o dia-a-dia familiar não permite estabelecer parâmetros que possam ser utilizados para classificar realidades distintas. As dificuldades encontradas pelos adultos dessas famílias são vividas intensamente pelos filhos. Dentro dessa realidade, o mundo dos estudantes aproxima-se, de maneira concreta, do mundo dos adultos.

Se por um lado essa aproximação de realidades pode ser vista como conflitante em relação à socialização dos alunos, por outro, antecipa o “amadurecimento” dos mesmos, o que acaba enriquecendo as experiências de vida desses alunos. Com isto, parece despontar dessa situação que a escola não vem demonstrando ser capaz de incorporar em suas práticas essa riqueza de experiências.

Retomando a idéia elaborada por Berger e Luckmann (1985), de que a cotidianidade é a manifestação da realidade, é possível imaginar uma superposição dessas realidades. Dessa forma, o mundo do adulto se mistura ao mundo da criança da mesma maneira que o mundo do trabalho se mistura ao mundo da escola. Por mais que a prática escolar possa almejar separar realidades, que a princípio são distintas, a vida cotidiana de alguns dos alunos investigados impede que essa ação se concretize. Isto se agrava porque a percepção da ação escolar por parte dos familiares se faz na lógica da objetivação em si, ou seja, esses familiares, mesmo percebendo a escola como necessária, não a percebem como uma instituição que possa ajudar a transformar a realidade mais imediata. Dessa maneira, a valorização do trabalho escolar se faz na lógica de um indefinido e vago “futuro melhor”, que se contrapõe às necessidades iminentes de algumas famílias investigadas. Essa

discrepância já havia sido levantada por Dauster (1992) que, naquela época, indicava o desconhecimento da escola com relação à realidade de seus alunos.

Dentro dessa perspectiva familiar, o nível de escolarização almejado é inversamente proporcional às necessidades das famílias, ou seja, quanto maior a necessidade material, menor a ambição dos pais com relação ao nível de escolarização dos filhos. Assim sendo, as famílias mais carentes buscam a conclusão do ensino fundamental como meta. Para as famílias com situação um pouco melhor, o ensino médio passa a ser almejado. Somente as famílias com melhores condições financeiras é que vislumbram a possibilidade de ver seus descendentes ingressando em um curso superior.

Além dessa consideração com relação à cotidianidade e a prática escolar, as análises das informações construídas durante a parte empírica da investigação, apresentadas sob a forma de crônicas do cotidiano, permitem-me fazer mais algumas considerações.

A primeira consideração permite conceber, como apontado por Berger e Luckmann (1985), a vida cotidiana como manifestação da realidade, sendo esta composta por situações tidas como não-problemáticas e problemáticas. Estas últimas exigem ações imediatas para ser convertidas em rotineiras. Dentro dessa dimensão temporal, a lógica de solucionar os problemas mais imediatos, ou como disseram os autores “primeiro as primeiras coisas” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.46), afasta-se da lógica da ação escolar que pretende oferecer um “futuro melhor” para quem a frequenta. Esta distância se efetiva porque as necessidades de algumas das famílias investigadas exigem soluções urgentes e pragmáticas. Para estes, estudar acaba ficando em segundo plano.

Mesmo que a lógica de um futuro melhor para os filhos esteja presente nas falas dos responsáveis, alguns não têm condições de aguardar o tempo para que esses benefícios apareçam. Para esses, a escolarização passa a ser desempenhada em conjunto com o trabalho. Há que se considerar que o início da atividade remunerada desses alunos coincide com o fim do período que se vêem obrigados a freqüentar a escola para garantirem o recurso financeiro oriundo do programa “Bolsa-Escola” municipal.

A obrigatoriedade de freqüência às aulas é uma das condições definidas pelo Decreto nº 6023 - de 19-09-1997 da prefeitura municipal de Juiz de Fora, MG, para que a família possa ser atendida pelo programa. Essa condição é requerida não só do aluno beneficiário, como de todos os irmãos em idade escolar. O referido documento também determina outras condições para ingresso no programa, entre as quais a faixa etária atendida que vai de sete a quatorze anos e a renda “per capita” que não pode ser superior a um quarto do salário mínimo vigente. Ressalta o documento que cada família poderá receber somente uma bolsa, no valor de meio salário mínimo, independente do número de filhos matriculados na escola.

Com relação ao programa Bolsa-Escola desenvolvido pela prefeitura municipal de Juiz de Fora, acredito que outras considerações ainda devam ser feitas. Como a presença dos alunos só é controlada até que estes completem quinze anos, torna-se razoável imaginar que o mesmo foi concebido sob duas lógicas. A primeira é que ele garantiria a permanência do aluno até que completasse o ensino fundamental, ou seja, o benefício estaria garantido por um período de oito anos. A outra é que esse aluno não poderia repetir nenhuma série, pois se isso acontecesse não chegaria ao final do ensino fundamental dentro do prazo estipulado.

Outra consideração que deve ser feita é que, aparentemente, os benefícios do programa têm sido destinados a quem realmente necessita do auxílio. Somente um aluno, Roberto, mesmo passando por concretas dificuldades financeiras não era atendido pelo programa. Isto porque a renda da mãe era superior à estipulada legalmente. Essa necessidade financeira das famílias justifica, em parte, a busca pelo ingresso no mercado de trabalho desses alunos quando param de receber o benefício.

Entretanto, pode-se perceber também que esses alunos não conseguem completar a escolaridade pretendida dentro do período do benefício. Isso aconteceu com Carlos, está para acontecer com Bruna e poderá acontecer com Luíza e com Roberto, ou seja, com todos os alunos que recebem o benefício. Se por um lado o programa tem garantido o acesso e a permanência dos alunos na escola; por outro, os alunos beneficiados não têm conseguido alcançar o “bom desempenho” escolar pretendido pelo mesmo.

Dessa maneira, fica claro que a real permanência desses alunos na escola não tem sido suficiente para que os alunos aprendam, desenvolvam-se, e completem seu percurso escolar no tempo certo. Desponta dessa constatação a necessidade de que a escola, nesse período, procure criar condições de aprendizagem e valorização desses alunos e possa transformar a obrigatoriedade da frequência pelo benefício em um desejo pessoal ou familiar a ser priorizado e em sucesso escolar.

Sobre a atuação desses programas, Souza e Silva (2003) já havia apontado para a importância dos mesmos no suprimento das necessidades imediatas da família. Entretanto, como a obrigatoriedade da presença do aluno na escola, no nível local, se extingue quando o mesmo completa quinze de idade, o que

acontece é que alguns desses alunos começam a buscar novas fontes de rendimentos para suprir as suas necessidades e a dos familiares. Assim, podem se inserir no mercado de trabalho e acrescentar mais uma fonte de recursos à sua “unidade de rendimentos” (DURHAM, 1980). Por mais que esses alunos consigam conciliar as duas realidades, a do trabalho e da escola, existe o risco de virem a abandonar a escola a partir daí. Porém, se conseguirem completar o ensino fundamental, sua situação poderia ser um pouco diferente.

Como considerado por Dauster (1992), o trabalho pode ser tido como uma alternativa para a construção da identidade do jovem em uma sociedade de consumo. Se no estudo da autora, a ambição dos jovens se materializava na compra de roupas e tênis “de marca”, no contexto dessa investigação era esse dinheiro que garantiria o acesso ao desejado telefone celular. Para Carlos, essa ambição já havia se concretizado, para Bruna ainda era um sonho.

Como nesta investigação decidi compor o grupo de alunos investigados com alunos que já haviam sido reprovados e que a escola via como “problemáticos”, e com alunos que nunca haviam sido reprovados e tidos como “bons alunos”, cabem, aqui, algumas considerações que podem ajudar a compreender essa diferença e ainda algumas relações entre a minha pesquisa e as realizadas por outros investigadores.

Em seu estudo, Lahire (1997) já havia apontado que o sucesso de alunos provenientes das camadas populares poderia ser alcançado se algumas “condições secundárias” fossem estabelecidas dentro do ambiente familiar. Entre estas, estariam a presença da escrita no ambiente familiar, as condições econômicas, as formas de autoridade familiar e ainda a existência de um projeto escolar. Ao me

deter nessas situações e transpô-las para o grupo de alunos investigados nessa pesquisa, algumas correlações podem ser feitas.

Para Rafael e Henrique, alunos que não haviam repetido nenhuma série, puderam ser percebidas algumas condições que garantem o desempenho escolar satisfatório, tanto para a família quanto para a escola. Entre estas está uma certa estabilidade financeira dentro do ambiente familiar. Essa condição, aliada à vigilância do responsável, à vivência dentro de um ambiente familiar amplo e com privacidade e a expectativa de um futuro melhor pelo acesso a níveis mais altos de escolaridade, parece ser indicadora de condições mais favoráveis ao sucesso escolar desses alunos.

Para essas famílias, é possível aguardar certo tempo para que as ações escolares se concretizem, pois a escolarização básica é importante, por garantir o acesso ao curso superior. Mesmo existindo uma certa desconfiança com relação à qualidade do serviço prestado, os alunos oriundos dessas famílias acreditam e investem no trabalho escolar.

Se para esse grupo de alunos o sucesso escolar pode ser compreendido dentro da mesma perspectiva elaborada por Lahire (1997), o “fracasso” do outro grupo pode estar relacionado a uma assimilação da atividade pedagógica como sendo uma prática cotidiana nos moldes descritos por Heller (2000). Essa percepção acaba gerando ações pouco reflexivas, guiadas pelo pragmatismo e, como destacou a autora, com o risco de se tornar alienante. Nas famílias desses alunos a escrita não aparece como valor, não há controle do tempo e nem dos horários de estudo e ainda, não existe a expectativa de alcançar níveis mais altos de escolaridade.

Neste grupo, a situação financeira da família e a idade dos alunos determinavam as funções a que este aluno deveria desempenhar fora da escola.

Para os mais desprovidos financeiramente e que já estavam com idade próxima ao limite do programa Bolsa-Escola, caso de Carlos e brevemente o de Bruna, a necessidade de trabalhar se avolumava ou mesmo se concretizava. Esses alunos tinham que conciliar suas obrigações escolares com a iniciação ao trabalho. Ainda pertencem a esse grupo os alunos Luíza e Roberto que permanecem obrigados a atender o requisito de frequência às aulas para manterem o benefício do projeto. Um caso único dentro desse grupo é o de Bernardo que, mesmo aparentando uma carência financeira, não estava sendo assistido pelo programa.

Ainda dentro do grupo de alunos com reprovação escolar, os casos de Hugo, Guilherme e Hernando são intrigantes. Estes possuem condições econômicas familiares aparentemente melhores do que a dos outros alunos pertencentes a esse grupo e como consequência disso podem usufruir de um razoável tempo livre fora da escola. Para esses alunos, não foi percebida uma grande dificuldade para que as ações escolares fossem efetivamente desenvolvidas, porque não desempenhavam nenhuma outra atividade que pudesse vir a comprometer seus estudos; no entanto, o rendimento escolar deles não condizia com essa realidade.

Se a questão da disponibilidade de tempo não se apresentou como um entrave intransponível para o sucesso escolar, indago sobre a quem ou a que poderia ser creditada essa dificuldade. Penso que a resposta a esta questão não deva estar relacionada a nenhuma teoria de deficiência ou mesmo de carência cultural dos grupos menos favorecidos socialmente, e sim ao sentido dado por esse grupo à ação escolar.

Se, por um lado, parece existir em algumas das famílias um certo descrédito com relação aos benefícios futuros da ação escolar, algo similar ao sentimento de “engodo” descrito por Bourdieu (1998b), em outras, o retorno da

escolarização urge. Nesse grupo, as pretensões com relação à escolarização se resumem em conseguir um certificado que possa facilitar a entrada no mundo legal do trabalho. Pensam que isso pode ser alcançado com a conclusão do ensino fundamental ou mesmo do ensino médio.

Para outras famílias, que também se encontram em situação de instabilidade financeira, a escola passa a ser percebida como uma estratégia auxiliar e talvez menos valorizada para concretização dos sonhos de seus membros. No estudo realizado, essa situação foi percebida em duas famílias, a de Guilherme e de Hernando. Nestas, as pretensões dos alunos se encontram fora da escola, mais especificamente no âmbito esportivo, valorizando-se mais as práticas direcionadas a esse fim. Dessa maneira, a ação escolar passa a ser menos importante.

Uma constatação importante dessa investigação é que os alunos permanecem, até quando podem, na escola. Alguns desses têm como aliados o programa Bolsa-Escola, outros a garantia de não precisar ajudar nas despesas domésticas. Entretanto, essa permanência não parece indicar a valorização do trabalho escolar. Talvez, se os resultados da ação escolar pudessem ser percebidos de maneira concreta na realidade desses alunos, a escola pudesse vir a ser mais valorizada.

Tal significação poderia ser alcançada se a escola fosse almejada no nível das objetivações genéricas para-si. Dessa forma, a prática escolar poderia se elevar em nível de práxis escolar e atuar de maneira preponderante na transformação de uma realidade. Para tal, é preciso se repensar a escola e colocar mais algumas questões em discussão.

A primeira questão que levanto é sobre a necessidade de combater duas posturas habitualmente encontradas na realidade escolar brasileira. A primeira é a

postura pré-conceituosa com relação aos alunos das escolas públicas. A outra postura, que no meu entender deve ser revista, é a visão assistencialista e paternalista sobre esses mesmos alunos.

A continuação de uma prática educativa pautada em ações preconceituosas, com relação aos alunos que se encontram em situações semelhantes às descritas nesta dissertação, tende a produzir resultados danosos. Estas situações já foram substancialmente desenvolvidas no item que trata do fracasso escolar. Cabe aqui destacar que é resultado dessa postura a idéia de deficiência individual ou cultural.

Infelizmente, o que se percebeu durante a investigação é que essa prática ainda persiste no ambiente escolar. Mesmo não sendo a escola o foco da presente investigação, foi possível notar que alguns dos problemas atribuídos pela escola às crianças são assumidos pela família. Entre estes, está a idéia de uma incapacidade, até mesmo genética, dos alunos ou mesmo uma crítica, ao modo como os responsáveis criam seus filhos. As crônicas de Luíza e de Hernando servem como exemplos para essa consideração.

Também me coloco contra as ações educativas permeadas por práticas paternalistas ou assistencialistas. Parte dessa prática pode ser constatada pela idéia deturpada da “aprovação automática” em que os alunos terminam a etapa de escolarização sem adquirir conhecimentos necessários para tal. Geralmente, essas ações são concebidas sob a lógica de se perceber os grupos populares como “vítimas passivas de um sistema social monolítico” (SOUZA e SILVA, 2003). Essas práticas podem produzir nos alunos e em seus familiares uma posição de comodidade frente aos desafios e às dificuldades. Os resultados dessas práticas podem ser percebidos nos fracos desempenhos escolares de alunos que, mesmo

progredindo em suas escolarizações, pouco aprendem nas escolas, uma vez que se acomodam em resposta ao pouco que se espera deles. Outra postura que pode despontar dessa prática é a descrença na qualidade do serviço oferecido por parte de quem espera muito da escola.

Nessa investigação, chamou a atenção do pesquisador o posicionamento do responsável de um aluno sobre sua escolarização. Mesmo sendo este aluno um dos que nunca havia sido reprovado na escola, o posicionamento do responsável é de descrença com relação à qualidade do ensino oferecido. Como o projeto escolar dessa família inclui o acesso ao curso superior, parece surgir aí um grande questionamento sobre a qualidade da escola pública.

Esse sentimento, principalmente desenvolvido por quem alcança o sucesso no seu interior é preocupante, porque parece refletir um imaginário negativo com relação à qualidade do ensino público. Uma percepção dentro dessa lógica pode, no futuro, vir a apoiar outras iniciativas com relação ao atendimento do direito à educação e quem sabe até um “adeus à escola pública” (GENTILI, 1995) de qualidade.

Outra percepção também aponta para um quadro de pouca eficiência da escola para auxiliar as famílias nas suas ações cotidianas. Se a atividade escolar não contribui para ajudar na reflexão sobre as formas de superar as dificuldades do dia-a-dia, esta tende a não ser considerada uma instituição facilitadora para a transformação de uma realidade e, portanto, pouco significativa.

A socialização realizada pela escola pode estar desconsiderando uma realidade vivida pelos familiares desses alunos. Uma realidade que, como demonstrado nas crônicas de alguns alunos, é fortemente marcada pela carência financeira e social a que estas famílias estão submetidas. E, se posso nesse

momento fazer uso do termo carência, aproveito para considerá-lo de outra maneira e adotá-lo como ausência de atendimento de direitos básicos desses familiares. A carência aqui relatada decorre da incapacidade do poder público que não consegue atender aos direitos elementares de algumas dessas famílias.

Por mais que se perceba a ação do poder público, seja nos programas educacionais que oferecem vale transporte, atendimento psicológico e o “Bolsa-Escola” para alguns alunos; seja nos programas sociais como os descritos nessa investigação e até mesmo nas obras realizadas no bairro, não foi possível notar uma linha de ação conjunta que pudesse auxiliar na transformação, ainda que local, de uma realidade. E é nesse ponto que acredito que a escola possa vir a ser a instituição mais indicada para dar início a essa ação conjunta.

Para iniciar essa empreitada, a escola poderia tomar como princípio de ação o reconhecimento dos desejos e das necessidades da comunidade que a procura e tomá-lo como referência para a elaboração de seu projeto pedagógico. Nessa investigação, foram percebidos alguns anseios e algumas dificuldades que poderiam ajudar a escola a elaborar esse projeto. Entre os desejos estão o da ascensão social através da prática esportiva, a vontade de uma qualificação que ajudaria o ingresso no mercado de trabalho, como cursos de informática e o de marcenaria. Iniciativas como o “Bom de Bola, Bom de Escola” e o “Curumins”, uma vez articulados com o projeto pedagógico construído pela escola, podem ser auxiliares para atendimento a esses desejos. A escola precisa, também, incluir em suas práticas escolares os saberes locais e as representações dos grupos populares para, como disse Sarmiento (2002) transformar a escola em uma organização “aprendente”.

Além dessa articulação com os programas já existentes, novos projetos podem ser elaborados para atender as necessidades da comunidade onde a escola está localizada. Um programa extra-turno direcionado a auxiliar nas tarefas escolares, além de ajudar no processo de aprendizagem dos alunos, pode reduzir as despesas da famílias com professores particulares e auxiliá-las a controlar as atividades dos filhos. Outros projetos também podem contribuir para reduzir as dificuldades enfrentadas pela comunidade. Entre estes poderia estar uma orientação que evitasse a gravidez precoce e o consumo de drogas. Há na lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 34 que diz: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Para essas crianças, ações complementares seriam uma forma de ampliar a permanência com atividades voltadas para a melhoria da aprendizagem e para seu desenvolvimento.

Outra discussão que poderia ser fomentada pela escola é a temática relativa aos direitos do cidadão. Talvez com essa discussão a comunidade venha a tomar consciência de que alguns de seus direitos não estão sendo satisfatoriamente atendidos e assim, encontre maneiras de se organizar para lutar por eles. O interessante dessa proposição é que ela abre possibilidade para que a comunidade questione até o serviço prestado pela escola, o que poderia torná-la mais eficiente e democrática. A escola poderia, nos fins de semana, por exemplo, estar aberta à comunidade para uso da biblioteca, da quadra de esportes e outras atividades.

A escola também pode adotar uma linha de ação voltada a qualificar os familiares dos alunos para desempenho de atividades remuneradas. Seria ingenuidade pensar que a escola poderia solucionar o problema da dificuldade

financeira das famílias; porém, vale destacar que iniciativas da escola, oferecendo cursos para as mães como o freqüentado pela mãe de Guilherme, atenuam um pouco essa dificuldade. Dessa maneira, a escola poderia conseguir conciliar o projeto de um “futuro melhor” ajudando em um “presente melhor”.

Um ponto a ser destacado refere-se ao conceito de “fracasso escolar”. Os alunos, sujeitos do estudo, mesmo com repetência em sua vida escolar podem, em muitos casos, serem considerados vitoriosos ao concluírem suas escolaridades, por superarem os inúmeros percalços no caminho. No entanto, encontrei irmãos desses alunos, evadidos da escola no meio do percurso, vivendo situação marginal e com pouca expectativa de mudança de vida. Esses compõem o grupo dos “excluídos” como apontou Paulo Freire (1995). A escola precisa refletir sobre isso. Mesmo não podendo ser apontada como a culpada de tal situação, é preciso questionar: será que os alunos que mais precisam, são os que estão recebendo o melhor atendimento, significando, os melhores professores, acompanhamento extra classe, atenção individualizada e valorização pessoal?

Gostaria de concluir este trabalho tornando pública uma inquietação que me acompanhou durante boa parte da execução do mesmo. Ao adotar a etnografia como inspiração metodológica, assumi a responsabilidade de, ao compreender uma determinada cultura, apresentá-la para quem a desconhece. Ao me inserir em uma vertente antropológica que investiga grupos sociais distintos ao do investigador, porém pertencentes a uma mesma sociedade, deveria me sentir um “estranho” entre os “nativos”. Porém, quais seriam as diferenças entre minha cultura e a cultura dos alunos investigados?

Não pretendo me alongar nessa discussão até porque este não é um dos objetivos da investigação, mas cabe aqui ressaltar que muitas das diferenças entre o

investigador e os investigados são conseqüências de uma situação mais marcada por questões econômicas do que propriamente culturais. Particularmente, consegui valorizar a ação escolar em função da estabilidade financeira de minha família. Talvez não estivesse aqui elaborando essa dissertação se, por exemplo, me visse obrigado a trabalhar, desde bem jovem, para ajudar na sobrevivência de minha família.

12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERNSTEIN, Basil. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. IN: BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: Uma visão demográfica. IN: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** v. 4. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Editora Porto, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

_____. Os excluídos do interior. IN. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Os três estados do capital cultural IN. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs.) **Globalização e Educação; perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CASTELLS, MANUEL. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. morar e cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COELHO, Fabiana Carneiro Martins. **A casa e a escola parceria ou mal entendido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2001.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1996.

DAUSTER, Tânia. **Uma infância de curta duração- o significado do trabalho e da escola e a construção social do “fracasso escolar” nas camadas populares urbanas**. In Cadernos de Pesquisa, n.82. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. Construindo pontes - A prática etnográfica e o campo da educação. In DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DORNELES, Beatriz Vargas. **As várias faces do caleidoscópio; anotações sobre o fracasso escolar**. In: Pátio, revista pedagógica. Ano 3, n. 11. Artmed, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DURHAM, Eunice R. **A família operária; consciência e ideologia**. Revista de ciências sociais. Rio de Janeiro, v.23, n. 2, p. 201-13, 1980.

FERNANDES, Maria Cristina da S. Galan; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A utilização de crônicas de entrevista como recurso metodológico em pesquisas qualitativas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Trabalhos apresentados...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p.919.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRZYBOWSKI, Luciana Suárez. Famílias monoparentais; mulheres divorciadas chefes de família. In: Wagner, Bruna (org.). **Família em cena: tramas, dramas e transformações**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JUIZ DE FORA. Decreto nº 6023, de 19 de setembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 9077, de 02 de julho de 1997, que institui o Programa bolsa Sócio-educativa e dá outras providências. **Prefeitura de Juiz de Fora**. Juiz de Fora. MG, 19 de setembro de 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares; as razões do improvável**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1997.

McLAREN, Petter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, Lino. **O fracasso escolar hoje**. In: Pátio revista pedagógica. Ano 3, n. 11. Artmed, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO, Roberto Alves. **Believers and skeptics**: A study of science and mathematics teachers participation in the restructuring of their work place. Doctoral Dissertation. East Lansing, MI: Michigan State University, 1994.

_____ (Org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. IN: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo, SP: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. **O cotidiano e a escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola; o transitório e o permanente na Educação**. 4. ed. São Paulo. Autores Associados, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: **Educação e Sociedade** n. 78, abril de 2002. Campinas: CEDES, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

VÁSQUEZ, A D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. **Adaptando la etnografía a la educación**. In **La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en la análisis de la educación de los años 90**. Isabel Martinez y Ana Vásquez-Bonfman. Madri: Aprendizaje, 1995.