FAMÍLIA, ESCOLA, TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Antônio Augusto Gomes Batista

Hamilton Harley de Carvalho-Silva

CENPEC

FAMÍLIA, ESCOLA, TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Iniciativa
FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL

Presidente do Conselho
Maria Alice Setubal

Coordenação Geral
Paula Galeano

Programa Ação Família
Lúcia Amadeo

www.fundacaotidesetubal.org.br
www.facebook.com/fundacaotidesetubal

Parceria
FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Vice-presidente
Antonio Jacinto Matias

Superintendente
Isabel Cristina Santana

Gerente
Patricia Mota Guedes

www.fundacaoitausocial.org.br

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF)

Representante no Brasil
Gary Stahl

Representante Adjunta
Antonella Scolamiero

Coordenadora do Programa de Educação no Brasil
Maria de Salete Silva

www.unicef.org.br

Realização
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC)

Presidente do Conselho de Administração
Maria Alice Setubal

Superintendente
Anna Helena Altenfelder

Coordenadora Técnica
Maria Amabile Mansutti

Coordenação Administrativa Financeira
Iris Céspedes de Souza

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas
Antônio Augusto Gomes Batista

Assessora de Comunicação
Ivana Boal

www.cenpec.org.br/

Apoio
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP)

Processo nº 2010/20245-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

"As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP".

Apoio

Parcerias

Realização

Iniciativa

FAMÍLIA, ESCOLA, TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Antônio Augusto Gomes Batista
Hamilton Harley de Carvalho-Silva

Primeira edição

São Paulo
CENPEC
2013

Créditos

Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisa
Antônio Augusto Gomes Batista

Coordenação Adjunta
Vanda Mendes Ribeiro

Autores
Antônio Augusto Gomes Batista
Hamilton Harley de Carvalho-Silva

Autores do Posfácio
Antônio Augusto Gomes Batista
Hamilton Harley de Carvalho-Silva
Luciana Alves

Textos complementares
Vanda Mendes Ribeiro
Joana Buarque de Gusmão
Ivana Boal

Produção editorial
Heloisa Vasconcellos / Tino Editorial

Projeto gráfico
Leticia Dias de Moura / Conjunto 31

Diagramação
Pedro Queiroz / Conjunto 31
João Carlos Heleno / Conjunto 31

Preparação e revisão
Jonathan Busato

Fotografias
Veronica Manevy

Croquis das residências e mapas
Vania Tramontino

Família, escola, território vulnerável / Antonio Augusto
Gomes Batista, Hamilton Harley de Carvalho-Silva. -- São Paulo : CENPEC, 2013.

ISBN: 978-85-8115-031-4

1. Educação – Aspectos sociais 2. Escola e família 3. Vulnerabilidade Social I.
Batista, Antonio Augusto Gomes. II. Carvalho-Silva, Hamilton Harley. III.

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação – Aspectos sociais 370.19
Bibliotecária: Maria Célia Tonon Parra CRB/8 Nº 9060

ÀS FAMÍLIAS, ESPECIALMENTE ÀS MÃES QUE NOS RECEBERAM.
A JUSSARA E SUA FAMÍLIA.

SUMÁRIO

PREFÁCIO – MARIA ALICE SETUBAL 9

INTRODUÇÃO 13

PARTE I – A pesquisa

FAMÍLIA, ESCOLA, TERRITÓRIO: O PROBLEMA DA PESQUISA 23

AS FAMÍLIAS, UM TERRITÓRIO E SUAS ESCOLAS: METODOLOGIA DA PESQUISA 31

PARTE II – Retratos sociológicos

Ana 57
Célia 65
Cleide 77
Edna 95
Ivone 111
Júlia 117
Lúcia 125
Fabiana 141
Marta 153
Rosa 161
Vanda 175
Zoraide 191

UM TRAÇADO DAS CASAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS 197

PARTE III – Posfácio

ESFORÇOS EDUCATIVOS DE MÃES DE UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL 205

REFERÊNCIAS 234

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresento a publicação *Família, escola, território vulnerável*, fruto do estudo "Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social", produzido no âmbito da pesquisa *Educação em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social*, iniciativa da Fundação Tide Setubal, coordenada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec.

Para a Fundação Tide Setubal, esta produção está alinhada a duas diretrizes de sua ação em São Miguel Paulista, Zona Leste de São Paulo: o fortalecimento da população e das instituições locais e a sistematização do conhecimento. Ambas realizadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento local de forma sustentável, em prol da melhoria na qualidade de vida no território.

Ao jogar luz sobre os esforços educativos das famílias para a escolarização de seus filhos, a presente publicação contribui também para que as instituições, e a sociedade como um todo, reconheçam e valorizem o papel das famílias, particularmente das mães, em sua luta cotidiana para oferecer melhores oportunidades aos filhos.

Inúmeros estudos apontam para a grave situação das famílias em territórios de alta vulnerabilidade social. Constata-se que as desigualdades territoriais estão intrinsecamente relacionadas com desigualdade de oportunidades educacionais. Crianças, adolescentes e jovens de comunidades marcadas pela pobreza, como nas periferias das grandes cidades e nas zonas rurais, usufruem de ofertas educacionais mais restritas. Assim, fazem-se necessárias políticas focalizadas, em razão dos desafios específicos. Para isso, é fundamentalproduzir conhecimento sobre esta realidade de forma a influir nas políticas públicas.

O Cenpec se aliou à Fundação Tide Setubal neste trabalho com o objetivo de desenvolver uma investigação rigorosa e contribuir assim com a intervenção na realidade e apoio aos atores sociais e agentes públicos dos territórios. Para nós, as organizações da sociedade civil, por seu envolvimento e sua proximidade com as comunidades, possuem grande sensibilidade às necessidades de conhecimento e pesquisa comprometidos com a mudança social, e têm condições de promover e aprofundar reflexões sobre a realidade, apresentando contribuições para o aprimoramento das políticas públicas.

Tais políticas, de acordo com os resultados da investigação realizada, precisam reconhecer, levar em conta e fortalecer as aspirações e os esforços educativos de quem vive e atua nos territórios. Se, por um lado, as famílias das camadas mais pobres tendem a conhecer pouco o funcionamento da instituição escolar, geralmente não são ouvidas e chegam a ser invisíveis às escolas, por outro lado as escolas e seus agentes sentem-se ignorados e desprestigiados pelas famílias. Faz-se necessária a aproximação – família e escola – para a construção deuma relação de confiança e apoio mútuo.

Reconhecemos que as escolas, sozinhas, não têm como dar conta de todas as demandas sociais das famílias, e por isso não podem ficar isoladas no território. Entretanto, se apoiadas por uma política educacional abrangente e sistêmica, elas têm a responsabilidade de acolher e orientar as famílias em sua luta pela escolarização dos filhos. Para isso é necessário conhecer as famílias dos alunos, reconhecer seus esforços, acolhê-las e informar seus direitos e deveres. Enfim, exercer o papel de formar a todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em seu sentido mais amplo, fortalecendo sua participação e contribuindo para a redução das desigualdades.

Agradecemos o apoio da Fundação Itaú Social, Unicef e Fapesp no desenvolvimento da pesquisa.

Maria Alice Setubal
Presidente dos Conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária e da Fundação Tide Setubal

INTRODUÇÃO

Este livro se destina a educadores. O objetivo que o anima é o de contribuir para desfazer mal entendidos e visões distorcidas que, na maior parte das vezes, impedem uma interação enriquecedora entre escola e famílias das camadas populares, especialmente aquelas mais pobres, afastadas do universo escolar e moradoras de territórios segregados e estigmatizados em centros metropolitanos. Ele pretende auxiliar os educadores a compreender essas famílias e suas relações com a escola, para, assim, saber como melhor com elas se relacionar no exercício de sua tarefa educativa.

Este livro para a escola – mas que também interessará a todos aqueles que atuam em organizações voltadas para o apoio a essas famílias e para a defesa de seus direitos – originou-se de uma pesquisa realizada entre 2011 e 2013, com um grupo de mães que viviam numa região da extrema periferia da cidade de São Paulo, marcada pelo preconceito, pela pobreza, pela ausência de uma rede de proteção social e por uma limitada presença do Estado.

O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social mostra que essa região se caracteriza por manchas de alta exposição ao risco social – trata-se de espaços ameaçados pela insalubridade, pelas más condições de moradia, saúde, segurança e acesso a serviços de mobilidade urbana, e em que os próprios laços sociais, apesar dos esforços dos moradores e de diferentes organizações presentes no território, se encontram esgarçados. Esses espaços concentram um grande número de famílias com dificuldades para assegurar sua própria reprodução social e, em casos mais graves, a continuidade mesma da unidade do núcleo familiar.

A pesquisa era parte de uma investigação mais ampla, que buscou examinar as relações entre a escola e desigualdades socioespaciais em grandes centros urbanos – o chamado "efeito de território", de "vizinhança", ou, em outras palavras, o modo como, nas grandes cidades, a segregação socioespacial tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas localizadas nesses territórios[1].

O objetivo específico da pesquisa realizada com as famílias foi, especificamente, o de apreender como as mães que residem nesses territórios se relacionam com a escolarização de seus filhos. Quais são suas expectativas em relação à escola?

1. Sob o título de "Educação em territórios de alta vulnerabilidade social em grandes centros urbanos", a investigação mais ampla foi coordenada por Maria Alice Setubal e inicialmente também por Anna Helena Altenfelder e Maurício Érnica. A partir de 2011, a segunda coordenação foi assumida por Antônio Augusto Gomes Batista. Também participaram da pesquisa, desenvolvida entre 2009 e 2013, Julio Maria Neres, Frederica Padilha, Hamilton H. de Carvalho-Silva e Luciana Alves. Iniciativa da Fundação Tide Setubal e do Cenpec, a investigação contou com a parceria da Fundação Itaú Social, do Unicef, bem como com o apoio do Fundo Educação para o Século XXI e da Fapesp.

Envolvem-se no processo de escolarização? De que maneira? De que modo transmitem disposições e valores que contribuem ou não para a experiência escolar de suas crianças? Que processos possibilitam compreender suas relações com a escolarização dos filhos, sejam eles ligados ao território ou à vizinhança, sejam ligados à escola ou às condições de vida dessas mães e de suas famílias?

Três grandes discursos ou representações deram origem à pesquisa e às perguntas que a orientaram. Em primeiro lugar, os discursos de agentes escolares – especialmente professores, coordenadores pedagógicos e diretores –, que retratam uma omissão das famílias de meios populares, sobretudo das mais pobres e moradoras dos territórios mais vulneráveis, em relação à escolarização de seus filhos. Essa suposta omissão ou desinteresse estaria baseada na reduzida presença dos pais, particularmente das mães, na vida escolar das crianças – nas reuniões de pais e mestres, no acompanhamento dos deveres de casa e do caderno do aluno, na inculcação de bons hábitos e de regras de civilidade, além do respeito ao professor e do valor à escola e à educação, na exigência de um bom desempenho ou, em suma, em toda uma ação educativa familiar que complementaria o trabalho educativo da escola ou que mesmo, para alguns, seria uma de suas condições.

O segundo discurso, cada vez mais presente entre nós, é complementar ao anterior e sua consequência lógica. Pressupondo a adequação do primeiro discurso – a correção do diagnóstico que realiza –, defende e propõe ações de mobilização e educação das famílias para que passem a valorizar a escolarização dos filhos e nela se envolvam, adotando valores, comportamentos e práticas que auxiliem a escola em sua tarefa.

O terceiro discurso se contrapõe aos dois anteriores e forneceu as bases principais de nossa pesquisa. Diferentes investigações, internacionais e nacionais, demonstram, desde os anos 1990, que a "omissão" ou "indiferença" dos pais das camadas populares em relação à escola é um mito. Segundo essas investigações, de fato, os agentes escolares, sobretudo os professores, enfrentam reais dificuldades com a ampliação do acesso e com o ingresso de crianças das camadas populares na escola, pois estão, em geral, despreparados para lidar com esse público. Uma das formas de interpretar essas dificuldades é atribuí-las às crianças mesmas e a suas famílias: por um lado, elas teriam deficiências cognitivas e linguísticas; por outro – e é o que nos interessa particularmente aqui – seus pais seriam desinteressados ou omissos em relação à escola, bem como adotariam estilos educativos limitados, que necessitariam ser enriquecidos a fim de assegurar um percurso escolar bem-sucedido[2]. Daí a existência do segundo discurso de que tratamos aqui. Nele não é difícil ver um prolongamento de uma das fontes da

2. Ver, por exemplo, Bourdieu e Champagne (1998); De Queiroz (1995); Dubet (1997) e, especialmente, Charlot (1997) e Lahire (1997). Para uma síntese desses estudos e em sua repercussão nas pesquisas brasileiras, ver Vianna (2005).

educação compensatória dos anos 1960-1970, organizado em torno da hipótese da mãe inadequada[3], e que vem animando programas e projetos para tornar a lógica das práticas educativas familiares mais próxima das escolares.

Sabemos, porém, há quase duas décadas, com Bernard Charlot (1997), que

> [...] não há demissão dos pais das famílias populares [com relação à escola], isto é preciso afirmar com veemência! [...] [Nesse domínio] Nós estamos na ordem do sofrimento, da impotência, não da demissão. [...] Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola (p. 70).

A ausência de aproximação com o mundo da escola decorreria antes de dois fatores. Em primeiro lugar, da impossibilidade de as aspirações educacionais e valores atribuídos à escolarização se manifestarem por meio dos comportamentos esperados pela escola e comuns às classes médias – grupo social familiar aos agentes escolares –, seja em função da baixa escolaridade dos pais, seja em função de desenvolverem processos de socialização de suas crianças que tendem a se basear em lógicas muito afastadas da escolar. Assim, as aspirações e esforços das famílias se tornam "invisíveis" para os agentes escolares.

Em segundo lugar, a relação com o universo da escola tende a ser vivida por esses pais como algo "externo" ao universo da própria família e de suas relações mais próximas de convívio, por isso difícil e carregada, não sem frequência, de sofrimento, constrangimento e sentimento de impotência, como descreveu anteriormente Bernard Charlot. Trata-se de um profundo mal-entendido.

Não se trata, por tudo isso, de "educar" as famílias para aumentar suas aspirações: elas são grandes, e também grandes são seus esforços. Trata-se de torná-los visíveis para a escola, de fazê-la compreender sua lógica, a fim de acolhê-los e potencializá-los. Sabemos que não é uma tarefa fácil. Trata-se também, como se verá mais tarde, de atuar sobre a escola para que ela, por sua vez, compreendendo essas famílias, possa auxiliá-las em suas práticas educativas, no direcionamento de suas aspirações, no conhecimento de seus direitos e na busca de sua garantia.

Reconhecemos também que sabemos pouco e de modo esparso sobre as relações com a escola das famílias que residem nos territórios ditos vulneráveis e que constituem as frações mais desfavorecidas das camadas populares. Nesses espaços das grandes metrópoles, tanto as famílias quanto as escolas vivem num mundo em que a instabilidade e a precariedade tendem a ser a regra. Assim que

3. Ver, a respeito, Baratz e Baratz (1970).

as famílias ocupam progressivamente esses espaços, a escola é a primeira e às vezes única presença do Estado no território. Vê-se chamada, convocada, interpelada, quer queiram seus agentes quer não queiram, a estabelecer diferentes vínculos com as famílias, distintos daqueles que usualmente cria em regiões não vulneráveis: a responder por demandas de saúde, de assistência, de busca por assegurar direitos.

Estamos diante de todo um outro contexto de relação entre escola e família: explorá-lo sob o ponto de vista das mães foi o objetivo da pesquisa que aqui apresentamos. Esperamos que ela contribua – repetimos – para a compreensão do modo como essas famílias se relacionam ao mundo da escola, para assim descobrir modos de acolher e potencializar seus esforços para assegurar a escolarização de seus filhos.

Com efeito, os resultados da investigação mostram que, ao contrário da representação usual, essas mães depositam na escola grandes expectativas: esperam que seus filhos tenham acesso a uma escolarização longa; esperam que eles ultrapassem a escolaridade limitada que tiveram, quando a tiveram – como que reparando uma percurso interrompido; esperam que, com uma escolaridade de maior duração e seus certificados, suas crianças possam ingressar no mercado de trabalho formal – algo que os pais têm dificuldade de conseguir; esperam ainda, dentre outras coisas, que a escola, no aqui e agora, além de ensinar seus filhos a ler, escrever e contar, os proteja da violência presente no território e, não sem frequência, na própria escola.

A pesquisa mostra também que, muito distante da visão que uniformiza e homogeneíza a relação com a escola mantida pelas famílias dos territórios segregados, não se pode traçar um retrato único das famílias estudadas. Se com certeza todas as crianças se encontravam matriculadas e frequentando a escola, encontramos mães cujas severas condições de vida limitam fortemente um maior envolvimento com a vida escolar dos filhos. Ao mesmo tempo, porém, encontramos um grupo de mães com maior envolvimento e que empenhava grandes esforços, com maior ou menor regularidade, tanto em momentos chave do percurso escolar – como na busca de evitar a matrícula na escola do bairro, recorrentemente mal avaliada, ou na recuperação da aprendizagem – quanto ao longo do percurso, levando e buscando os filhos em diferentes escolas por longos trajetos, procurando se informar sobre seu desempenho na escola e acompanhando o dever de casa, às vezes oferecendo apenas a simples presença. Encontramos também distintos estilos educativos, daqueles mais afastados da lógica escolar e próximos da "rua" e dos valores que presidem a interação no território, àqueles mais baseados na

interdição das relações de convívio com outras crianças do bairro e em formas de interação baseadas em acordos e na negociação. Tal envolvimento, porém, tende a limitar-se aos anos iniciais da escolarização, quando as mães e parentes próximos têm maiores recursos para compreender a cultura escolar, bem como maior autoridade sobre as crianças.

Com uma rara exceção, encontramos uma reiterada afirmação pelas mães de uma grande insatisfação com a escola em que seus filhos estudam, em razão da setorização da matrícula. Queixam-se da violência nela presente, da ausência de disciplina, da descrença da própria escola na capacidade de seus filhos em aprender, das poucas reuniões de pais, do descaso com que são tratadas. Muitas acabam por acreditar que o problema não é só da escola: é das próprias crianças, a maior parte delas "faveladas", e de suas famílias. O círculo se fecha, com a interiorização do estigma e do preconceito.

•

Organizamos o livro de forma que ele pudesse ser lido de diferentes maneiras. A parte central apresenta retratos sociológicos – um procedimento de análise e apresentação de dados – por meio do qual se faz um perfil de cada uma das doze mães estudadas. Cada um, na forma predominante de relato, conta a história de uma família, a partir do ponto de vista de uma mãe, buscando apreender suas relações com escolarização dos filhos. Os retratos não seguem uma ordem lógica e não pretendem representar, em sequência, algum tipo de categorização. Foram dispostos de forma a representar a diversidade das famílias. O leitor pode lê-los como desejar, seja em sequência, seja fora da ordenação.

A parte anterior apresenta a pesquisa, seus pressupostos e metodologia, apresentando ainda o território onde moram as famílias. Como nosso tema central é a relação dessas famílias com a escola – e com escolas precisas –, descrevemos também nessa parte as escolas com que se relacionam.

A última parte – que também pode ser lida independentemente – realiza uma análise que se quer aprofundada do conjunto dos dados.

Nem sempre a escrita consegue transmitir com precisão uma determinada realidade. As ruas e becos do território; as casas, seus enfeites, os bibelôs, as toalhas de crochê, os móveis suspensos para proteger das enchentes; os "quintais" onde brincam as crianças e secam as roupas; as escadas íngremes; as construções que vão crescendo de puxadinho em puxadinho.

A fotógrafa Veronica Manevy contribuiu para que o leitor pudesse ter uma dimensão mais complexa dessa realidade que nossa inabilidade com escrita não nos permitia construir: a poderosa humanidade das pessoas de quem falamos e sua tentativa de construir, num território muitas vezes ameaçador e hostil, "nosso canto no mundo" (Bachelard, 1974, p. 358), um espaço de abrigo e proteção, ainda que ele mesmo muitas vezes ameaçado pelas enchentes ou pela ausência de posse – a casa e os espaços de sociabilidade em seu entorno.

Para nos ajudar a compreender as diferentes formas que as casas dessas famílias assumem, contamos também com a ajuda da arquiteta Vania Tramontino, que, visitando as famílias, desenhou os croquis apresentados na PARTE II. Eles permitem entender as moradias, seu agrupamento em lotes, bem como a organização do espaço em seu interior e sua relação com a "rua".

Tanto o trabalho de Verônia Manevy como o de Vania Tramontino só foi possível pela participação de Hamilton H. de Carvalho-Silva, que não só as acompanhou na visita às famílias como participou ativamente – com a sensibilidade e delicadeza que lhe são características – da produção dos trabalhos.

PARTE I

A pesquisa

FAMÍLIA, ESCOLA, TERRITÓRIO: O PROBLEMA DA PESQUISA

Como famílias que residem em territórios vulneráveis de grandes centros urbanos se relacionam com a escola e com a escolarização de seus filhos?

Essa pergunta orientou a pesquisa realizada e suas escolhas metodológicas. Ela nasceu, na verdade, de um conjunto de questões mais amplas, organizadas em torno de uma investigação sobre as relações entre escola e segregação socioespacial em grandes centros urbanos. Nossos interesses centrais, nessa investigação mais ampla, eram:

a) examinar o efeito de territórios segregados e socialmente homogêneos sobre as oportunidades educacionais oferecidas nas unidades localizadas nesses territórios, bem como, e especialmente,
b) apreender os mecanismos sociais e escolares que produziam esse efeito, reduzindo a qualidade dessas oportunidades e aumentando as desigualdades educacionais.

Nossa investigação mais ampla situou-se, desse modo, no campo dos estudos sobre o efeito educativo das desigualdades socioespaciais. Dado o fenômeno da segregação social no espaço físico de uma metrópole como São Paulo, a pesquisa constatou a presença, no contexto estudado, do efeito de lugar, de vizinhança ou território, vale dizer, de uma limitação das oportunidades educativas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino localizados em espaços segregados, resultante das desigualdades condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial de sua população. Em contextos semelhantes, outras investigações vêm detectando o mesmo fenômeno[1].

A apreensão dos processos sociais que produzem esse efeito enfatiza, primeiramente, fatores de natureza contextual, como o grau em que o espaço urbano reproduz ou reifica a estrutura das posições sociais, aumentando ou reduzindo a segregação socioespacial: concentrando nesse espaço uma população social e culturalmente homogênea, impedindo ou dificultando interações entre grupos sociais, restringindo a mobilidade urbana e o acesso ao mercado de trabalho, bem como promovendo uma distribuição justa de recursos e o acesso a direitos básicos[2].

Discriminam, ainda, como elementos explicativos na produção do efeito de território, dimensões ligadas:

1. A primeira síntese de nossas conclusões pode ser encontrada em Érnica e Batista (2012). Para outras investigações empíricas ou teóricas sobre o tema, ver Ribeiro e Katzman (2008), Bourdieu (1997), Maloutas (2011), Ben Ayed e Broccolichi (2008).

2. Sobre a natureza contextual do fenômeno, cf. a análise feita por nossa equipe sobre o caso de Teresina: Érnica (2012).

a) às características da oferta (de equipamentos públicos, da matrícula em educação infantil, características das relações de interdependência entre escolas próximas, por exemplo);
b) às características da demanda (perfil dos alunos e de suas famílias, cultura do território, por exemplo).

Dentre as investigações que se voltam à demanda na construção do efeito da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares estão aquelas que recaem sobre características das famílias, especialmente suas disposições éticas e culturais e suas expectativas escolares. Tendo já nos voltado, em investigações anteriores, para diferentes dimensões da oferta, interessou-nos voltar nossa atenção agora para dimensões da demanda: as famílias e sua relação com a escola[3].

FAMÍLIAS, ESCOLA, TERRITÓRIOS SEGREGADOS

Como apontamos anteriormente, diferentes estudos, nacionais e internacionais, vêm indicando ser um mito o discurso da omissão ou indiferença das famílias das camadas populares em relação à escola.

Essas pesquisas não negam, como também já indicamos, as dificuldades reais que as escolas e os educadores enfrentam para, com a democratização do acesso à escola, lidar com crianças e famílias até então pouco familiarizadas com o universo escolar, sua cultura, sua linguagem e seus códigos. O que questionam é uma das explicações dadas a essas dificuldades: a de que os pais não se interessariam pela educação de seus filhos, não valorizariam a escola e transmitiriam a eles esse desinteresse.

De acordo com as investigações, como os educadores tendem a tomar como universais suas expectativas em matéria de comportamento, de atitudes e de relação com o saber e com a escola, esperam que as disposições das famílias das camadas populares sejam as mesmas das classes favorecidas, tomadas como universais pela instituição. Não encontrando tais disposições e atitudes, interpretam um modo de relação diferente com a escola como desvalorização da instituição e desinteresse pela escolarização (Charlot, 1997).

As mesmas investigações apontam, entretanto, um forte interesse pela escola pelas camadas populares. Por um lado, detectam a presença de práticas de mobilização familiar para assegurar o sucesso dos filhos, seja tendo em vista uma escolarização longa, seja tendo em vista os anos iniciais[4]. Ainda que em casos

3. Para uma discussão dos processos de produção do efeito das desigualdades socioespaciais sobre a escolar apreendidos pela investigação, ver Érnica e Batista (2012); Alves, Batista e Érnica (2012); Alves *et al*. (2013) e Batista *et al*.(2013).

4. Para o primeiro caso, ver Laurens (1992), Zéroulou (1988), Vianna (1998) e Portes (1993). Para o segundo, cf. Lahire (1997).

excepcionais e, quando mais frequente, sob formas atípicas, a mobilização tende a se traduzir, por exemplo, pela busca de informações sobre o funcionamento do sistema escolar, pelo acompanhamento dos estudos, pela seleção de companhias, por escolhas mais ambiciosas de escolas e cursos, por um planejamento temporal da escolarização, por uma participação mais intensa e regular na escola.

Mesmo quando não encontram as formas mais facilmente reconhecíveis de presença na escolarização, apreendem-se formas "invisíveis" de envolvimento familiar, baseadas tanto na afirmação do valor da escola como na transmissão de disposições que, mesmo não propriamente escolares, guardam uma semelhança com aquelas necessárias para o mundo escolar.

Em relação ao valor atribuído à escola, um importante trabalho é o realizado por Maria Lígia de Oliveira Barbosa e Maria Josefina G. Sant'Anna (2009). Seus resultados mostram que "mães menos escolarizadas (aquelas que frequentaram apenas a escola primária ou cursos de alfabetização de adultos) são justamente aquelas que valorizam mais fortemente a educação". Em contrapartida, mostram também que "mães que passaram por uma escolaridade mais longa (algumas delas tendo mesmo terminado algum curso superior) dão um valor bem menor ao estudo de suas crianças" (p. 18). Já quando se comparam pais com ocupações manuais e não manuais, entre os primeiros o valor dado à educação é menor do que o atribuído pelos últimos. As pesquisadoras também analisaram o valor atribuído à educação por moradores de favelas do Rio de Janeiro: ele é mais alto para eles do que para não moradores.

Os estudos que apreendem a transmissão de disposições que guardam semelhança com as valorizadas pela escola partem, primeiramente, da constatação de relações de distanciamento e, em certos casos, de confronto entre as lógicas da socialização escolar e a das famílias de meios populares (Thin, 1998). Apesar dos alertas de Cléopâtre Montandon (2005) sobre as dificuldades para estabelecer relações diretas entre estilos educativos parentais e pertença social, distintas pesquisas, como os estudos clássicos realizados por Basil Bernstein (1971), mostram a grande distância entre a socialização das crianças de meios populares e a escolar. Pesquisas mais recentes reforçam a inexistência de homologia entre os dois modos de socialização, como é o caso do trabalho de Daniel Thin (1998) ao analisar as relações de moradores de bairros populares de Lyon com a escola. O modo escolar de socialização derivaria daquilo que o autor e outros sociólogos franceses chamam "forma escolar": separação das atividades educativas de outras atividades sociais; separação da escola como instituição voltada somente para uma função pedagógica; aprendizagem que se desenvolve segundo regras; aplicação de normas impessoais, que se aplicam a todos, professores e alunos; ocupação permanente dos alunos; aprendizagens

autônomas, separadas da prática e do senso prático, devendo ser explicitadas discursivamente. O modo de socialização escolar teria a forma escolar como matriz e se oporia à socialização das famílias de meio popular, descritas em grande parte, infelizmente, por Daniel Thin em oposição à escolar, como seu negativo.

Por essa razão, vale a pena, por meio de uma pesquisa realizada por Anette Lareau (2007), compreender melhor esse modo de socialização. Baseada em pesquisa etnográfica com famílias da classe média e trabalhadora norte-americanas, brancas e negras, a pesquisadora descreve traços característicos da socialização das crianças filhas de trabalhadores, que terminariam por incitar uma relação com instituições, dentre elas a escola, de maior "dependência", bem como um "sentimento de inutilidade e frustração" e um "conflito entre as práticas de criação da casa e as práticas escolares" (p. 27). Ao mesmo tempo, em oposição às crianças das classes médias, que como fruto da socialização veem surgir, na relação com os adultos e com as instituições, um "sentimento emergente de direitos", as crianças filhas de trabalhadores desenvolvem um "sentimento emergente de restrição" em relação à posse de direitos. As características são as seguintes, designadas como um modo de socialização do tipo "crescimento natural", em oposição ao "cultivo orquestrado" típico das classes médias:

> Elemento chave da abordagem educativa: os pais dão os cuidados básicos e permitem o crescimento dos filhos.
> Organização da vida diária: as crianças passam grande parte do tempo com a família/parentes.
> Uso da linguagem: diretivas. Crianças raramente questionam/desafiam os adultos; aceitam as diretivas.
> Laços sociais: laços fortes com a família estendida. Crianças estão normalmente em grupos de idade heterogênea.
> Intervenção nas instituições: dependência das instituições. Sentimento de inutilidade e frustração. Conflito entre as práticas de criação da casa e as práticas escolares.
> Consequências: sentimento emergente de restrição por parte da criança (Lareau, 2007, p. 27).

Dada essa forte discrepância entre a lógica da socialização familiar e a lógica da socialização escolar, como explicar, então, casos de sucesso e adaptação escolar em meios populares? Como apontamos mais acima, estudos vêm indicando formas "invisíveis" de transmissão de disposições e atitudes favoráveis à lógica escolar.

Elas residiriam menos num direcionamento familiar para a escola ou para "se dar bem na escola" do que na possibilidade de transmissão de um senso ético – de um *ethos*, no sentido bourdieusiano – capaz tanto de fazer face às adversidades da instituição escolar como de integrá-la num quadro mais amplo de valores.

Fazendo uma revisão de estudos sobre a longevidade escolar em meios populares, Maria José Braga Vianna (2005) destaca, dentre outros, dois trabalhos que caminham nessa direção. Embora partam da importância da socialização familiar na compreensão dos percursos escolares, enfatizam diferenças no interior nos modos de socialização que influenciam a relação com a escola.

O primeiro trabalho destacado por Vianna é o de Smaïn Laacher (1990). Segundo ele, algumas famílias de meios populares, imigrantes, possuem em suas práticas de socialização um forte componente moral mais geral, embora não direcionado diretamente para a escola:

> [...] essas famílias são dotadas de uma moral educativa, de uma educação governada por uma moral da prudência, do cuidado e, talvez, sobretudo da perseverança [...]; a escola não é o todo dessa moral, é apenas uma dimensão. Toda essa educação, feita de tensão permanente, não visa de modo algum produzir alunos brilhantes, ela é inteiramente e de modo atormentado voltada por uma obsessão ética: fazer (e ter feito) em terra de imigração crianças dignas desse nome, "crianças que dão orgulho"; crianças "não perdidas" [...] que eram "agora homens"; que eles "não tinham dado vergonha", tudo simplesmente porque não tinham se envolvido com a polícia, com a justiça ou com a droga" (Laacher, 1990, p. 35)[5].

O segundo é a conhecida pesquisa de Bernard Lahire (1997) sobre situações de sucesso e fracasso de crianças de meios populares nos anos iniciais da escolarização. Para o sociólogo, as dissonâncias entre escolas e família tendem a se reduzir em função da configuração que podem assumir as complexas relações de interdependência entre ambas as instituições. Do lado das famílias, porém, Lahire destaca como as características do modo de socialização tendem a se converter em disposições cognitivas e éticas que aproximam as crianças do universo escolar. O controle do orçamento familiar e o apoio a formas de registro para fazê-lo, as formas de exercício da autoridade parental e, especialmente, a ordem moral doméstica, dentre outros aspectos, tenderiam a regular e ordenar atividades e horários, a gerar formas de classificação do mundo e das coisas, a criar um ambiente organizado, com regras de comportamento e vida claras e reiteradas. Esse universo regulado, por sua vez, tenderia a se converter em estruturas

5. No original: "ces familles sont dotées d'une morale éducative, d'une éducation gouvernée par une morale de la prudence, de la mise en garde mais aussi et peut-être surtout de la persévérance [...]; l'école n'est pas le tout de cette morale, elle n'en est qu'une dimension. Toute cette éducation, faite de tension permanente, ne vise nullement à produire prioritairement de brillants élèves, elle est toute entière tournée et taraudée par une obsession éthique, faire (et avoir fait) en terre d'immigration des enfants dignes de ce nom, des 'enfants qui font honneur' ; les enfants 'non perdus' [...] qu'ils étaient 'maintenant des hommes', qu'ils n'avaient 'pas fait honte', tout simplement parce qu'aucun d'entre eux n'avait eu affaire avec la police, la justice ou la drogue".

cognitivas ordenadoras do pensamento e do comportamento que se externalizariam na ação das crianças, inclusive na escola.

Haveria, assim, formas "invisíveis" de envolvimento ou de contribuição das famílias para a vida escolar dos filhos.

Como, porém, isso se daria em territórios vulneráveis nas grandes metrópoles, em que direitos básicos são negados e as condições de vida podem ser extremamente precárias?

Nesse caso, uma corrente explicativa enfatiza como forte elemento limitador o próprio território, especialmente a emergência, nele, de subculturas ou padrões culturais que ameaçariam a coesão social e a integração dos habitantes ao tecido social. A escola, nesse quadro, seria negada pela população, que nela veria a representante não apenas de um Estado que a abandona e a oprime, mas também – ainda que de maneira às vezes difusa – de uma sociedade contra a qual constrói uma cultura e um modo de ser[6]. Seria ainda mais distante a homologia entre os modos de socialização familiar e escolar? À distância se deve acrescentar a palavra confronto? Quanto mais aberta ao território e à sua cultura, menores seriam as possibilidades de interação da família com a escola?

6. Seria muito importante aprofundar esse raciocínio. Pesquisas que tendem a enfatizar o esgarçamento do laço social nos territórios segregados costumam, a nosso ver, fazer generalizações talvez excessivas (cf. Wilson, 1987; Flores, 2008) e a desconsiderar a heterogeneidade das famílias que neles vivem, mesmo considerando que, nas periferias das metrópoles, as relações entre o legal, o ilegal e o ilícito (Telles, 2010) vêm definindo novas culturas e formas de sociabilidade, e, acreditamos, novos modos de relação com a instituição escolar.

AS FAMÍLIAS, UM TERRITÓRIO E SUAS ESCOLAS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista o conjunto de perguntas de pesquisa e o conhecimento acumulado sobre elas, optamos por desenvolver uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, tendo como centro os pontos de vista e, sempre que possível, as práticas de mães residentes num território vulnerável a respeito da escolarização de seus filhos.

O termo "vulnerabilidade social" não é usado aqui com o mesmo sentido de "pobreza", mesmo que inclua essa dimensão:

> Em seu sentido amplo, a categoria "vulnerabilidade" abarca duas condições: a dos "vulnerados", que se idendifica à condição de pobreza, quer dizer, que já padecem de uma carência efetiva que implica a impossibilidade presente de sustento e de desenvolvimento, bem como uma debilidade futura, a partir dessa incapacidade; e a dos "vulneráveis", para os quais a deterioração de suas condições de vida não está ainda materializada, mas aparece como uma situação de alta probabilidade em um futuro próximo, a partir das condições de fragilidade que as afete. (Perona e Rocchi, 2001)[1]

Dados nossos interesses de pesquisa, tomamos por territórios vulneráveis aqueles espaços criados nas metrópoles pelas desigualdades socioespaciais e que conjugam, no caso da cidade de São Paulo, localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de baixa renda e escolaridade, implicando , desse modo, segregação socioespacial, bem como reduzido acesso da população a direitos básicos. Essas características têm por consequência a reprodução das desigualdades e da probreza.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seleção de famílias e do território deveria, evidentemente, se dar de maneira articulada, dado nosso interesse em pesquisar famílias residentes em um território segregado. Uma vez que nossa investigação mais ampla havia sido feita na subprefeitura de São Miguel Paulista, não desejávamos abandonar a região, seja pelo conhecimento já acumulado sobre a área, seja pelos contatos que nela mantínhamos. Assim, estabelecemos negociações com uma instituição local que atua

1. Trad. livre de: En su sentido amplio la categoría de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los "vulnerados" que se asimila a la condición de pobreza, es decir que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables" para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. (Perona e Rocchi, 2001)

em bairros localizados na grande várzea do rio Tietê, onde desenvolve diferentes programas, um deles voltado para o apoio a mães de um território bem demarcado[2]. O programa busca ampliar a autonomia e melhorar a qualidade de vida de famílias com elevado nível de vulnerabilidade, por meio de reuniões, grupos de discussão e encontros de capacitação com as mães.

Decidimos ter acesso às famílias por meio das mães que participavam desse programa, sempre com a mediação dos agentes que nele atuam. Primeiramente foi realizada uma pré-seleção dos sujeitos com base nas fichas cadastrais do programa. Nessas fichas havia informações sobre o perfil socioeconômico e escolar das mães participantes e suas famílias. De um total de trezentas fichas, foram selecionadas trinta, com as quais compusemos um grupo relativamente heterogêneo com base nos critérios que se seguem:

Quadro 1: Características gerais consideradas na seleção das fichas cadastrais

Dimensão	Objetivos
Escolaridade da mãe	Diversificar os níveis de escolaridade e de possibilidades de trajetória escolar das mães
Idade da mãe	Diversificar as gerações no grupo
Renda familiar bruta	Diversificar as faixas de renda
Número de filhos	Diversificar o tamanho da fratria
Escolaridade dos filhos	Diversificar as etapas de ensino na fratria, com ênfase no fundamental
Instituição escolar em que os filhos estão matriculados	Diversificar os estabelecimentos de ensino com que as famílias se relacionam

Apesar de essas mães viverem em um mesmo território, suas famílias apresentam, numa escala microssocial, distintos níveis de vulnerabilidade social, condicionados por fatores tais como a renda, origem étnico-racial, escolaridade, número e ciclo de vida de seus membros. Observamos que há ainda outras dimensões, menos mensuráveis, que também contribuem para diferenciações: se vivem em casas mais ou menos expostas aos riscos da violência ou de danos provocados pelas enchentes frequentes no bairro, se compartilham lotes com outras casas, se vivem em ruas principais ou em becos e vielas, se moram ao nível da rua ou em casa assobradadas, se convivem de forma mais direta com o tráfico de drogas ou não.

2. Mais à frente o território será caracterizado. De acordo com nossos protocolos de investigação e com os princípios que regulam a ética em pesquisa, o anonimato de pessoas e instituições, bem como do território, será garantido.

O modo como as famílias se situam frente a essas dimensões afeta suas possibilidades de dar respostas aos desafios impostos pela segregação socioespacial, mesmo contando com apoio da assistência social de um mesmo programa.

Para apreender essa heterogeneidade, procedeu-se a uma segunda seleção, baseada no contato com a assistente social do programa, bem como nas observações realizadas durante reuniões com as mães. Nestas, a pesquisa foi apresentada a grupos de mães que preenchiam os critérios de seleção. Do grupo de trinta mães que participaram das reuniões, dezesseis se dispuseram, inicialmente, a participar da pesquisa. No momento das visitas e entrevistas, porém, restaram doze que participaram efetivamente da investigação. O quadro 2 sintetiza a heterogeneidade desse grupo. Quanto à escolaridade, duas mães nunca frequentaram a escola, cinco a abandonaram ainda nas séries iniciais do ensino fundamental, quatro completaram o ensino fundamental e só uma possuía ensino médio completo. Apenas três – Ana, Cleide e Rosa –, depois

Quadro 2: Famílias selecionadas. Dados e informações referentes ao ano de 2010, segundo a ficha cadastral do projeto social que atua com as famílias do bairro

Nome da mãe	Escolaridade da mãe	Renda em salários mínimos	Nº total de filhos	Número de filhos matriculados por estabelecimentos de ensino					
				Ed. Infantil	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Ana	8ª série	1,2	2	-	-	1	-	1	-
Célia	Nenhuma	1,0	4*	-	-	1	-	1	-
Cleide	3ª série	2,4	5	1	4	-	-	-	-
Edna	Ensino médio	3,3	1	-	-	-	1	-	-
Fabiana	4ª série	1,4	2	1	1	-	-	-	-
Ivone	8ª série	Não consta	2**	-	1	-	-	-	-
Júlia	8ª série	1,5	5	1	2	-	-	-	1
Lúcia	4ª série	2,6	2	-	-	1	1	-	-
Marta	Nenhuma	1,6	4	-	2	-	1	-	-
Rosa	5ª série	1,0	2	-	2	-	-	-	-
Vanda	4ª série	2,4	3	-	1	1	1	-	-
Zoraide	8ª série	1,7	5	2	2	1	-	-	-
Totais	-	-	37	5	15	5	4	2	1

(A) Escola estadual localizada no bairro em que residem as famílias pesquisadas.
(B) Escola municipal localizada próxima ao centro comercial do bairro.
(C) Escola municipal de ensino fundamental e médio localizada próxima ao centro comercial do bairro.
(D) Escola estadual localizada distante do bairro. Estão apenas os filhos matriculados do ensino médio.
(E) Escola estadual localizada em outro distrito.

* Célia desconhece o número total de filhos, porém se referiu a dois que moram no Nordeste e dois que moram consigo.
** Ivone convive apenas com um de seus dois filhos.

de adultas, se matricularam em programas de Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à renda familiar mensal, em apenas um caso chega a ser superior a três salários mínimos. A maior parte das famílias, sete delas, possui a renda familiar total inferior a dois salários. O número de filhos dependentes dessa renda também é variável, de um a cinco filhos; porém, metade das mães participantes possui, no máximo, dois filhos. Todas elas têm filhos que frequentam a escola pública em alguma etapa de ensino, relacionando-se com no mínimo uma instituição. Exceto uma delas, Edna, todas possuem filhos matriculados em ao menos dois diferentes estabelecimentos de ensino.

Em São Paulo, a setorização da matrícula estabelece que a vaga de cada aluno deve ser designada para um estabelecimento de ensino próximo a seu local de moradia. Apesar disso, foi possível garantir no grupo certa diversidade de escolas, pois muitas mães procuram, embora nem sempre consigam, transferir seus filhos da escola em que foram compulsoriamente matriculados. Essa variação mostra, como se verá adiante, que as mães hierarquizam as escolas próximas segundo certos critérios e informações obtidas na vizinhança.

O trabalho de campo baseou-se em visitas feitas às mães com duração mínima de um dia e máxima de três. Durante as visitas as mães eram entrevistadas ao longo de seus afazeres, de maneira informal. A observação – também de inspiração etnográfica – contribuiu para a obtenção de informações sobre as características da residência, vida da família, vizinhança e sobre alguns aspectos do cotidiano no território, a partir de visitas aos locais de sociabilidade e aos equipamentos educacionais, dentre eles duas escolas, e equipamentos culturais disponíveis. Sempre que possível, ao visitar uma mãe com agendamento, fazíamos também uma visita a outra sem agendamento. Nesse caso, conforme sua disponibilidade, a acompanhávamos em suas atividades, como buscar as crianças na escola, ou tínhamos uma pequena conversa. No total foram feitas 25 visitas às casas das doze famílias no período de março a outubro de 2011.

As mães acabaram por se tornar nossas principais informantes, de modo que a pesquisa se tornou um estudo sobre as relações da mães, e não das famílias, com a escolarização dos filhos. Embora pretendêssemos entrevistar os pais, durante os dias de semana eles se encontravam ausentes, trabalhando. Nos finais de semana, as dificuldades decorriam também de suas atividades fora de casa: alguns trabalhavam, outros não aceitavam deixar de lado as sociabilidades cotidianas: os mutirões para a construção de casas de amigos e vizinhos, a ida ao bar e ao centro próximo. Por essa razão, conseguimos entrevistar apenas um pai.

Entretanto, quando as crianças estavam em casa, dependendo do horário em que

as mães aceitavam nos receber, eram também entrevistadas, partindo-se da exploração de materiais escolares ou da conversa já iniciada com a mãe. Suas falas enriqueceram as entrevistas, a observação e o levantamento de dados sobre as dinâmicas familiares e sobre, nos termos de Bernard Lahire (1997), consonâncias e dissonâncias em relação ao universo escolar. No diálogo entre mães, filhos e irmãos, captamos elementos da socialização familiar que escapavam aos relatos maternos ou que os contradiziam. Assim, nossa pesquisa oscila entre as declarações das mães sobre suas relações com a escola e sobre suas práticas de socialização familiar, de um lado, e suas relações e práticas efetivas, apreendidas na dinâmica das interações com os filhos e nas contradições entre suas declarações e as deles.

Além das visitas, foram realizadas seis reuniões com a assistente social da instituição local e três encontros com funcionários da mesma organização, para complementar e triangular informações. A triangulação foi usada também entre as mães: elas se conheciam, muitas vezes perguntávamos se uma tinha notícias de outra, de forma a coletar pontos de vista delas entre si. Essa triangulação foi importante para ratificar ou não a interpretação que fazíamos das entrevistas e observações, oferecendo-nos mais segurança para sua análise. Embora desejássemos entrevistar agentes da escola estadual que atende à maioria das crianças do bairro, os contatos foram infrutíferos, e tivemos que nos contentar com informações indiretas, dadas pelas famílias e pela equipe da instituição local, que nela desenvolve projetos. Com uma das mães visitamos a escola por ocasião da distribuição de material escolar. Como a escola estadual concentra a maior parte das crianças matriculadas, tivemos também de renunciar, infelizmente, a reunir informações sobre o desempenho e a conduta das crianças na escola, e assim estabelecer relações entre envolvimento materno e resultados escolares.

Para a coleta de dados, dispúnhamos de roteiros pré-estruturados, os quais foram sendo reformulados na medida em que a pesquisa transcorria. Os dados recolhidos foram sistematicamente organizados em (a) diários de campo gravados e posteriormente redigidos logo após as visitas; (b) relatórios de visita descritivos, e (c) planilhas de dados primários para atualização das fichas cadastrais e incorporação de novas informações que pudessem se tornar úteis às análises, tais como religião, cor (atribuída pelo entrevistado), acesso a programas de transferência de renda e gastos domésticos, entre outros. Para dados precisos ou para esclarecimentos pontuais, foram feitas ligações telefônicas para as mães.

Uma decisão metodológica importante foi retomar as visitas numa segunda onda de coleta, um ano e meio após a primeira. Como a instabilidade e a precariedade marcam a vida de muitas das famílias e é característica do território, investigações

dessa natureza precisam levar em conta a dimensão temporal na coleta de dados.

Seguindo as orientações de Annette Lareau (2000) sobre a crítica a tomadas de decisão metodológicas em pesquisas qualitativas, apontamos aqui duas que nos parecem mais importantes. Embora, para entrada em campo, a mediação da instituição local tenha sido fundamental, a construção de todo um grupo vinculado a seu programa não nos parece ter sido uma decisão sábia, ao final da pesquisa. Embora se perceba, ao cabo da análise, uma heterogeneidade das relações das mães com a escola, é possível supor que esta seria maior se elas não tivessem como traço unificador prévio uma disposição comum para participar de um programa de melhoria de vida que enfatiza sua autonomia e o acesso a informações e conhecimentos.

Uma solução metodológica mais adequada seria a de começar um grupo do programa e, através deste, utilizar a técnica de bola de neve para seleção de outros sujeitos. Por meio dessa técnica, um sujeito já selecionado indica outro de seu conhecimento, e assim por diante. O procedimento garante o estabelecimento de laços de confiança entre pesquisadores e pesquisados e pode ser interrompido e recomeçado para evitar que todo o grupo de sujeitos pertença a um único círculo de relações[3].

Outro ponto importante foi a dificuldade de, na coleta, conciliar a atenção em aspectos mais amplos e na relação com a escola: acreditamos que direcionamos excessivamente nossa atenção – de uma maneira muito imediata – para a relação com a instituição escolar, dando pouco peso a aspectos mais amplos, como a história de vida das mães, sua própria relação com o saber e com a escola, sua relação com o território. Uma oscilação entre uma atenção mais difusa e o foco na relação com a escola talvez pudesse ter trazido elementos heurísticos que auxiliassem mais decisivamente na interpretação dos dados.

Essa análise se fez por meio de dois procedimentos articulados. Baseados em Bernard Lahire (1997, 2002, 2004), optamos pelo estudo de caso, usando retratos sociológicos como primeiro procedimento de análise. Os retratos, primeiramente, tomam como escala de análise do mundo social o nível micro – sobretudo o individual – tratado em sua singularidade, sem porém renunciar à possibilidade de explicação sociológica do individual e do singular, nem tampouco de encontrar similaridades entre os distintos casos particulares tratados. Para isso, porém, a análise renuncia à lógica empregada para a abordagem de fenômenos em escala macrossociológica, baseada na seleção de fatores e na busca de estabelecimento de relações causais. Com base no trabalho de Norbert Elias (1999, 1991, 1994), a

3. Apesar disso, um dos sujeitos nos foi indicado por uma das participantes. Mesmo assim, ele também havia sido integrante do programa desenvolvido pela instituição local.

aposta dos retratos sociológicos é de apreender as complexas relações de interdependência e as configurações sociais que tornaram uma biografia ou um percurso possíveis. Assim, um retrato não se prende ao enredo de uma vida ou a um conjunto de fatos, mas assenta-se na apreensão, para cada vida singular, de um conjunto de propriedades e processos sociais em sua inter-relação. Desse modo, os retratos não são casos anedóticos, mas relatos sustentados por uma estrutura baseada nos princípios e pressupostos de uma análise sociológica da realidade individual, a que procura dar inteligibilidade. Sua finalidade mais geral é dar uma resposta ao modo como o social se torna individual e, tal como interpretamos aqui, expressa-se na ação singular de um indivíduo.

Tais ações singulares, frutos de configurações sociais específicas, são certamente irrepetíveis. Mas parte delas guarda semelhança com outras ações, o que torna possível uma análise "transversal" dos retratos (Costa e Lopes, 2008). Esse foi o segundo procedimento utilizado: a busca de semelhanças e similaridades entre os retratos da mães, para construção de categorias que descrevessem processos e condições compartilhados ligados a suas relações com a escola e a escolarização de seus filhos, dependentes dos efeitos das desigualdades socioespaciais.

O TERRITÓRIO

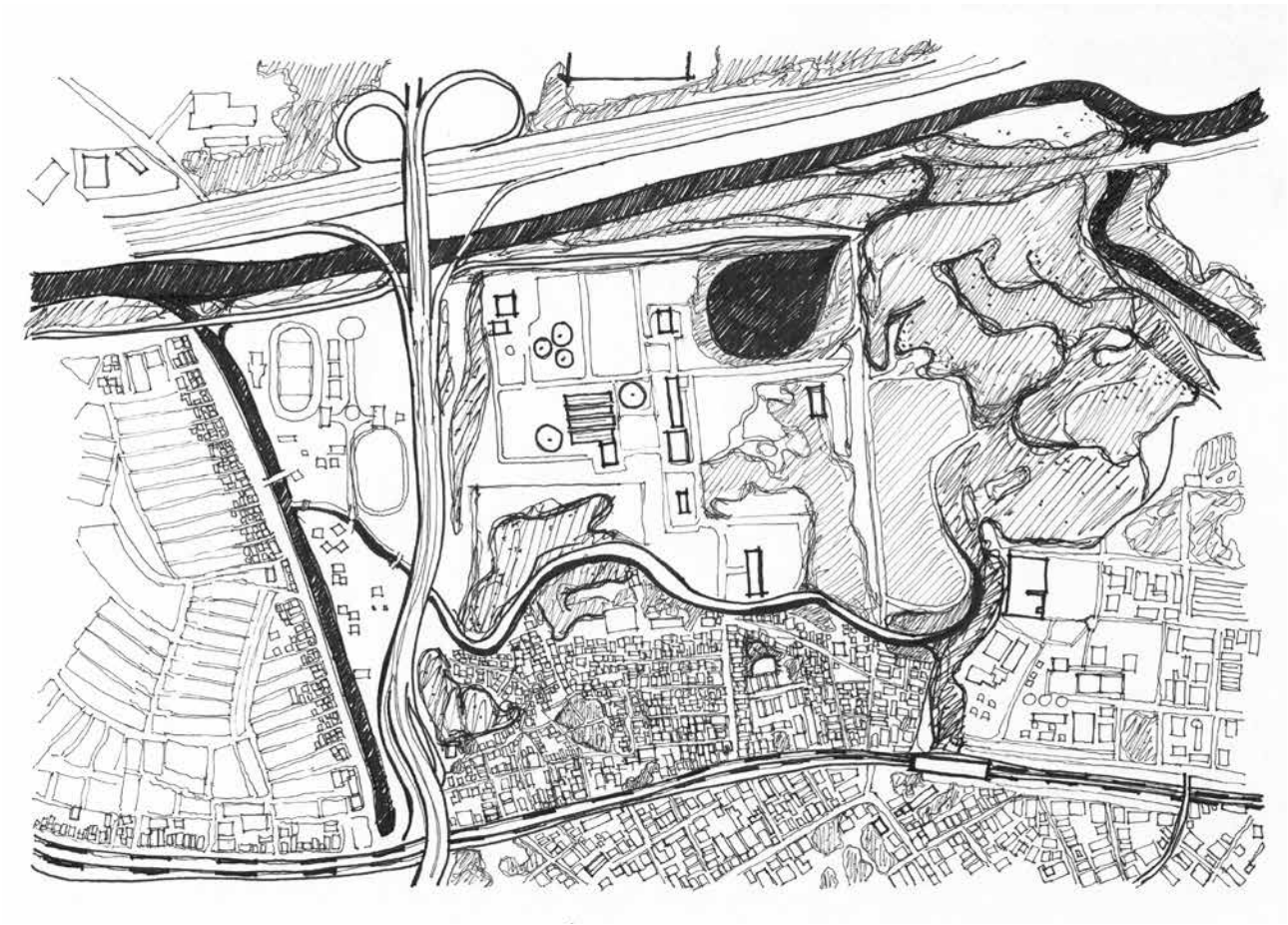
O bairro está bem próximo do estruturado centro comercial de um dos principais distritos da subprefeitura, bem como de uma estação de trem. Apesar disso, tal proximidade, para quem anda a pé, era garantida principalmente, até há pouco tempo, por uma passarela improvisada de madeira, que se projetava sobre muros e a linha de trem, até ser recentemente retirada.

Sem ela, é preciso fazer um longo contorno pela linha de trem e uma boa caminhada para se chegar ao centro comercial. É essa agora a única maneira de se ter acesso ao bairro. A linha de ônibus serve apenas à área de ocupação mais antiga (ver mais à frente).

Excluindo essa entrada, o bairro é cercado e isolado, como mostra o mapa: à esquerda pela extensa alça de uma avenida; acima por um braço de rio, uma estação de tratamento de esgoto e pelo rio Tietê; à direita por uma indústria de produtos químicos; em frente pela linha do trem. Tanto por causa da estação de esgoto e dos rios quanto da indústria, um cheiro forte de produtos químicos está sempre presente no bairro.

As constantes enchentes de verão, que aumentaram com o adensamento popu-

Mapa 1: Território da pesquisa



Vania Tramontino

lacional, imprimem um modo de vida repleto de preocupações e desafios aos moradores. As portas das casas têm comportas e os móveis e equipamentos mais importantes são colocados sobre tablados improvisados, ou mesmo sobre plataformas de alvenaria. Na época das inundações, a realização das tarefas comumente mais simples, como "comprar pão" ou "ir à escola", transformam-se em verdadeiros desafios. Uma das mães participantes do estudo sintetiza numa frase as dificuldades enfrentadas: "Imagina, em dia de chuva, com enchente, ter que atravessar a enchente para ir pra escola. Tem que ter muita vontade mesmo" (Lúcia).

Durante a pesquisa de campo foi possível observar e descrever três diferentes áreas que compõem o bairro: uma área de ocupação mais antiga e urbanizada, outra composta por becos e vielas no centro e uma terceira de ocupação recente e mais precária. Por essa razão, o bairro apresenta um Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (São Paulo, 2004) médio de 4,4, situando-se assim numa faixa intermediária de vulne-

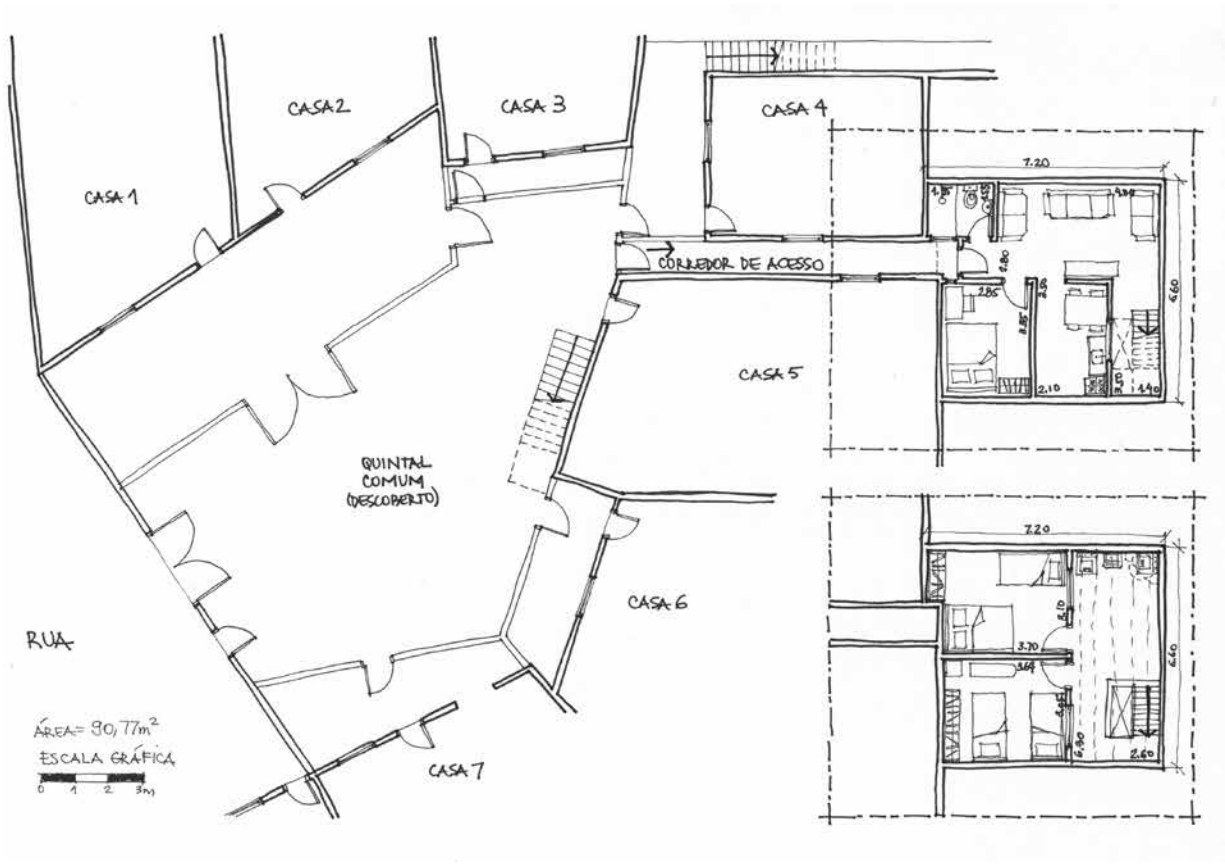
rabilidade. Tal média esconde, dessa forma, a heterogeneidade, organizada em torno das áreas de ocupação mais antigas e mais recentes: dos sete setores censitários que compõem o bairro, dois se situam no grupo 3 (Vulnerabilidade Baixa); três no grupo 4 (Vulnerabilidade Média) e dois nos grupos 5 e 6 (Vulnerabilidade Alta e Muito Alta).

A área de ocupação mais antiga fica mais próxima à linha de trem, é mais urbanizada que as demais e está localizada numa porção mais elevada do bairro, por isso menos afetada pelas enchentes. É composta por ruas asfaltadas, com iluminação pública e saneamento, e servida pela linha de ônibus. É também menos atingida pelo tráfico de drogas, que se concentra nas duas outras áreas. A partir da observação das ruas e das casas dessa área, é possível perceber que ela é habitada por famílias que, comparativamente aos moradores das demais partes do bairro, possuem melhores condições socioeconômicas. Tal percepção está embasada na observação de bens, como carros estacionados nas garagens e casas de alvenaria construídas em lotes individualizados e com acabamento nas paredes exteriores. Além disso, concentra os serviços existentes no bairro, como comércio, escola, pontos de ônibus, igrejas. Nenhuma das famílias entrevistadas morava nessa área, que é passagem obrigatória de carros e pedestres para sair ou entrar no bairro.

A parte central do bairro, de ocupação mais recente, caracteriza-se pela concentração de becos e vielas estreitas e pela falta de saneamento básico e de iluminação pública. É uma área afetada pelas enchentes. A observação sugere que se trata de um local em contínua expansão. É possível notar sobretudo a ampliação e a construção de novas casas umas sobre as outras[4]. As moradias de alvenaria, geralmente sem acabamento exterior, são construídas em lotes compartilhados, onde em alguns casos, mesmo sendo pouco óbvio, podem-se encontrar cinco ou mais residências. Alguns desses conjuntos de casas apresentam pequenas áreas comuns ou corredores protegidos por um portão. Tais áreas são comumente chamada pelas mães entrevistadas de "quintal". Esse tipo de construção, como se verá nos retratos, pode favorecer as redes de solidariedade entre vizinhos de um mesmo lote, que dividem o "quintal" e se revezam no cuidado das crianças.

A terceira área também tem ocupação mais recente. Localiza-se "nos fundos" do bairro. É a mais precária em relação ao acesso a serviços sociais e sofre mais com as enchentes, pois, além de estar na parte menos elevada do terreno, é o lugar onde o esgoto desemboca. Nela, além das casas de alvenaria sem acabamento exterior, é possível observar barracos de madeira, que muitas vezes estão construídos sobre a várzea do rio que por ali passa. O tráfico de drogas é mais intenso nessa porção do bairro, sendo realizado num terreno baldio conhecido pelos moradores como "campinho". Além disso, a maioria das casas está exposta à rua,

4. Segundo depoimento de alguns moradores, com falta de terrenos para construção de novas casas, é comum a venda das lajes para outras famílias. Assim, uma casa construída ao nível da rua pode vender sua laje para a construção de uma ou mais casas no segundo pavimento. A casa construída no segundo pavimento, por sua vez, pode vender a laje para uma nova construção, que constituirá um terceiro pavimento. Foi possível observar nessa porção do bairro construções com até quatro pavimentos.

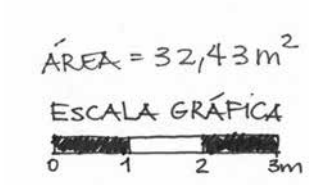


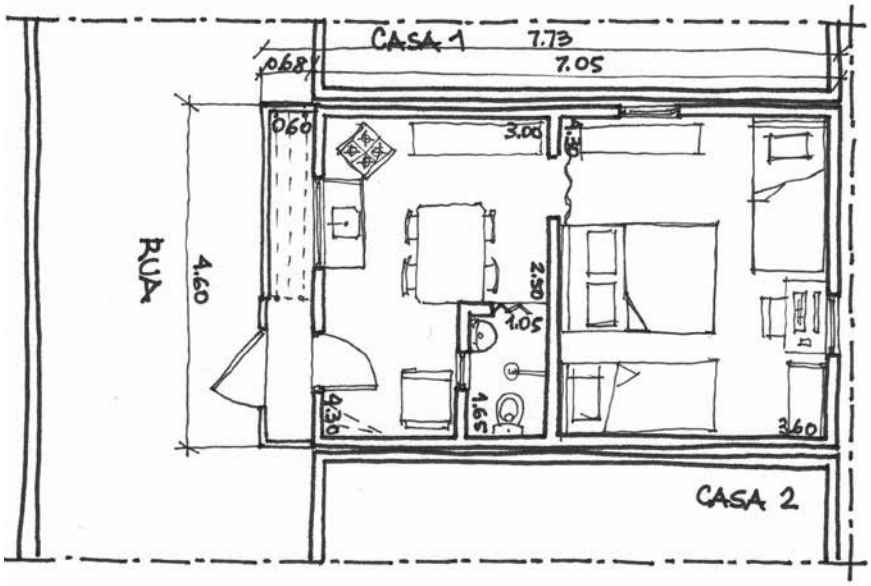
Vania Tramontino

Espaço de circulação e acesso a diferentes casas que compartilham o mesmo lote, o "quintal" pode favorecer redes de solidariedade entre as mães e proteger as crianças dos perigos da "rua". Para ele convergem as casas. Um portão fechado dá acesso a ele para quem vem do beco.

pois, diferentemente daquelas localizadas na área central, não podem, devido ao tipo de construção, contar com a proteção do "quintal". Possivelmente por isso as famílias se sentem menos protegidas.

> A família de Júlia mora numa pequena casa no final de uma das principais ruas do bairro, bem próxima a um córrego não canalizado e mal cheiroso, de frente ao campo de futebol ao lado do qual se concentra o tráfico de drogas. Ao lado fica um bar. Um carro estava parado com o porta-malas aberto tocando música em som bem alto. As portas vibravam. Vários homens jovens e adultos circulavam ali. Em um momento da conversa, Júlia me convidou para conhecer o campo e os fundos da casa, apresentando-me para os que por ali passavam, como que para assegurar minha segurança. Pegou na minha mão, me apresentou para alguns jovens que estavam no campo, bem como para uma senhora idosa que mora nos fundos de sua casa em condições piores às de Júlia, pois o esgoto passa na porta de sua casa e essa senhora é obrigada a atravessá-lo para entrar ou sair (trecho do diário de campo).





Vania Tramontino

A casa de Vanda dá diretamente para a rua, limitando as possibilidades de controle das interações dos filhos e a criação de redes de sociabilidade e convívio. Para proteção contra a enchente e alguma proteção contra a rua, a casa "avança" alguns centímetros sobre o beco, criando um anteparo ou pequeno "quintal", onde apenas a roupa pode ser posta para secar. A exiguidade do espaço não permite que as crianças nele brinquem.

As características das três áreas do bairro afetam diretamente o cotidiano e as condições de vida das famílias. Morar na porção central ou nos fundos do bairro, em casas ao nível da rua, sujeita essas famílias ao risco de "perderem tudo" nas enchentes. Dispor de um espaço compartilhado como um estreito corredor protegido por um portão, o "quintal", pode reduzir a exposição aos riscos da violência ou favorecer a construção de redes de solidariedade e de cuidados com as crianças. Portanto, a localização da moradia e suas condições podem imprimir diferentes sentimentos em relação ao próprio bairro, auxiliando ou não essas famílias na adoção de processos de proteção.

Os depoimentos das mães pesquisadas revelam uma combinação de percepções que vão desde uma grande ligação com o local, que se expressa nas possibilidades de ali construir um lar para a família, até o sentimento de grande desamparo, devido ao medo da violência e à preocupação com a segurança dos filhos.

Essas diferentes percepções têm, evidentemente, relações com fatores diversos. Embora haja uma tendência a encarar a periferia de maneira homogênea, pudemos observar durante o campo uma hierarquização do território, em virtude, primeiramente, da posição da moradia em relação à linha do trem. Rosa, uma das mães que, juntamente com sua família, migrou do interior da Bahia para a cidade de São Paulo, como se verá no depoimento a seguir, expressa significativo apreço pelo bairro onde mora. Talvez isso se deva ao fato de sua casa estar construída no segundo pavimento de um lote, sendo menos afetada pelas enchentes, e estar localizada mais próxima da área de ocupação antiga:

> O bairro é maravilhoso. Se eu pudesse não sairia daqui. Antigamente era tempo de guerra. Agora você sai e ninguém mexe com você. É perto de tudo. Nem me fale em mudar daqui. E ainda tem que aqui é o lugar que tem mais baiano [referência ao número de baianos conhecidos que vivem no bairro]. Eu morro de medo, porque o pessoal tá falando que vão passar uma estrada aqui e que vão desapropriar (Rosa).

De maneira oposta, Lúcia expressa um sentimento negativo em relação ao bairro, mais comum entre as entrevistadas. Ela sente-se oprimida pela violência, e por isso adota estratégias de controle e proteção dos filhos. Sua família mora numa casa construída ao nível da rua, localizada na porção central do bairro:

> Durante a conversa, Lúcia relatou uma série de casos de violência ocorridos no bairro. Em alguns momentos chorou ao contar como se sente desprotegida. A presença de drogas nas ruas, seu uso e sua venda, as constantes brigas entre os jovens e entre "as gangues" são suas maiores preocupações. Para ela, a rua é um espaço perigoso, e por isso prefere que os filhos fiquem todo o tempo dentro de casa, sob seu controle e olhar protetor (trecho do retrato sociológico da família de Lúcia).

Esses dois exemplos sugerem diferentes percepções do bairro, que variam entre aspectos positivos e negativos, misturados com sentimentos de satisfação e sofrimento, com sonhos e desilusões. Se por um lado as famílias se queixam da falta de saneamento, por outro orgulham-se de terem construído com seus esforços um lar para a família, por exemplo. Foi nesse bairro que elas, sobretudo migrantes do interior pobre dos estados do Nordeste e de Minas Gerais, encontraram a possibilidade de construir suas casas e arriscar uma vida longe das dificuldades passadas, que aparecem quando contam suas histórias de vida e lembram os sacrifícios que passaram em sua infância, que muitas vezes levaram ao abandono dos estudos, ao trabalho precoce e à obrigação de cuidar dos irmãos mais novos.

No bairro constituíram suas famílias. Enfrentam as enchentes e reconhecem no território possibilidades e limitações. Reclamam da violência e do abandono do Estado. Enaltecem a proximidade do bairro com o centro comercial e com os serviços de transporte, mesmo que às vezes pouco possam comprar ou que a nenhum lugar possam ir. Esperam a regulamentação da luz elétrica e do esgoto. Usam a criatividade para ter acesso à internet, compartilhando cabos e redes wi-fi. Algumas encerram suas crianças dentro de casa para protegê-las, outras

as soltam. Contraditoriamente, talvez todas tenham a mesma finalidade. Estão, como a maioria gosta de frisar, quase sempre prontas para enfrentar os desafios impostos pelo território em que vivem.

AS ESCOLAS

A subprefeitura à qual se encontra vinculada o bairro de moradia das mães possui 64 escolas que atendem o ensino fundamental[5], sendo 23 da rede municipal e 41 da estadual. Em 2010, havia nessas escolas mais de 52 mil alunos no ensino fundamental, distribuídos em 1.651 turmas. As mães entrevistadas se relacionam com cinco desses estabelecimentos de ensino[6], nos quais têm filhos matriculados. Um deles é municipal e se dedica exclusivamente ao ensino fundamental. Quatro atendem o ensino fundamental e também o ensino médio, sendo três da rede estadual e um da rede municipal.

Durante as entrevistas, as opiniões das mães sobre as escolas referiam-se, quase exclusivamente, ao ensino fundamental. A maior parte de seus filhos estava, naquele momento, matriculada nessa etapa da educação básica. Por essa razão, não dispomos de muitas informações para caracterizar, do ponto de vista materno, estabelecimentos de educação infantil ou a oferta do ensino médio nas escolas que trabalham com os níveis fundamental e médio. Para facilitar a leitura, considerando que não identificaremos as escolas, cada uma será designada por uma letra, conforme o quadro abaixo, o qual também traz referências sobre sua localização.

Quadro 3: Correspondência entre letra, estabelecimento de ensino e localização

Letra	Estabelecimento de ensino	Referência de localização
(A)	Escola estadual de ensino fundamental e médio	Localizada no bairro onde ocorreu a pesquisa.
(B)	Escola municipal de ensino fundamental	Localizada próxima ao centro comercial do distrito. É muito próxima da escola C.
(C)	Escola municipal de ensino fundamental e médio	Localizada próxima ao centro comercial do distrito. É muito próxima da escola B.
(D)	Escola estadual de ensino fundamental e médio	Localizada distante do bairro onde ocorreu a pesquisa.
(E)	Escola estadual de ensino fundamental e médio	Localizada em outro distrito, distante do bairro onde ocorreu a pesquisa.

5. Parte dessas escolas pode atender também ao ensino médio.

6. Além dos estabelecimentos que oferecem ensino fundamental, as mães se relacionam também com duas instituições de educação infantil da região, uma creche conveniada e uma escola municipal.

Trinta e duas crianças ou adolescentes filhos das mães entrevistadas encontravam-se, à época da pesquisa, matriculados em alguma instituição pública de ensino, sendo cinco na instituição de educação infantil localizada ao lado da escola estadual (D); quinze na escola estadual do bairro (A); cinco na escola municipal de ensino fundamental (B); quatro na escola municipal de ensino fundamental e médio (C); dois adolescentes matriculados no ensino médio da escola (D) e uma no ensino fundamental da escola estadual (E). Esta última se localiza em outro distrito. Em 2012, o conjunto de matrículas das cinco escolas aqui descritas correspondia a 5.992 alunos, distribuídas nas etapas de ensino como apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas por etapa e modalidade de ensino

Escola	Rede	Ensino fundamental – anos iniciais	Ensino fundamental – anos finais	Ensino médio	Total
(A)	Estadual	371	505	308	1345*
(B)	Municipal	331	607	0	1201**
(C)	Municipal	374	441	322	1137
(D)	Estadual	0	777	1195	1972
(E)	Estadual	0	186	151	337

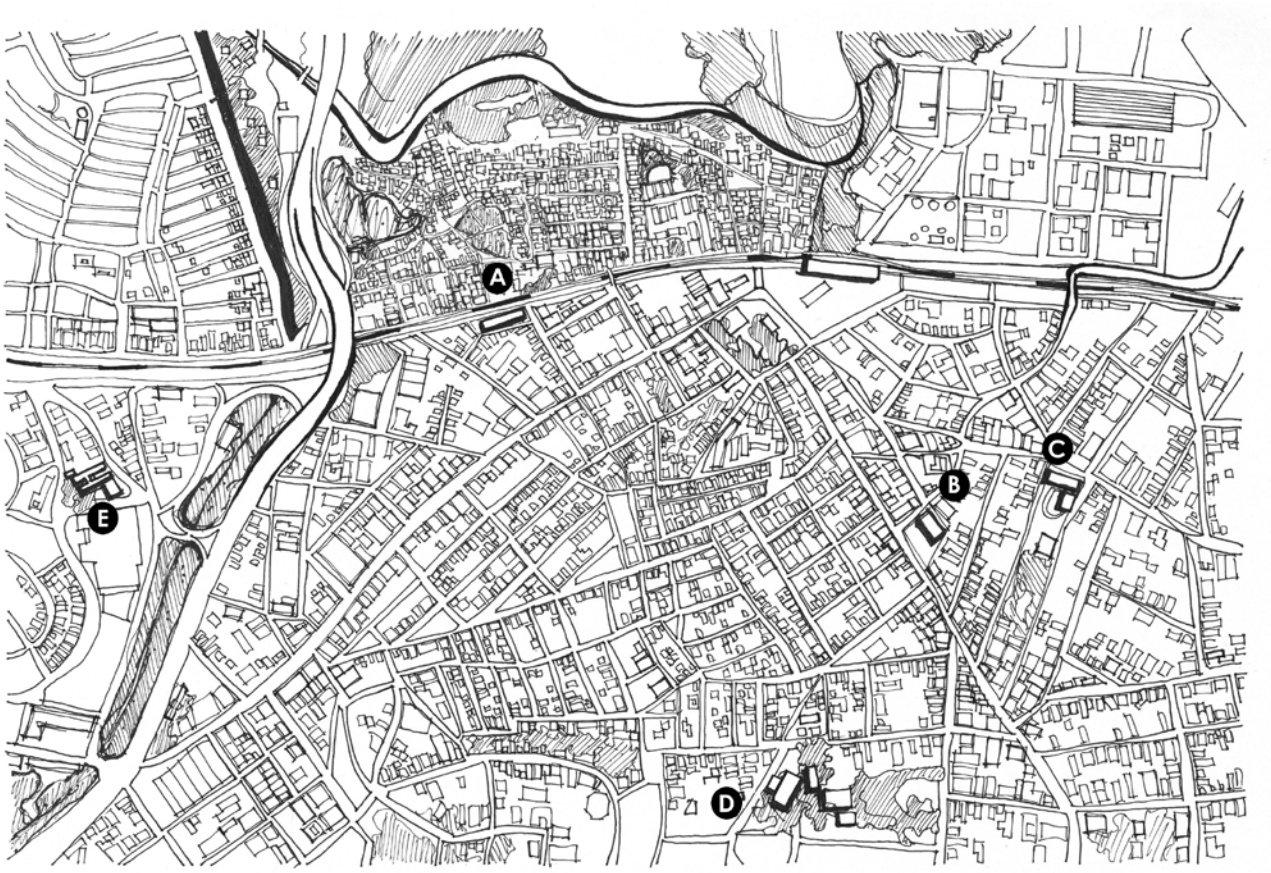
* Inclui 161 matrículas de ensino médio para Educação de Jovens e Adultos.
** Inclui 263 matrículas de ensino fundamental para Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Inep/Censo Escolar, 2012.

Devido à setorização da matrícula (sistema que, como se viu, vincula a inscrição da criança em uma dada escola à proximidade do seu endereço de moradia) e à implementação do sistema informatizado de designação das vagas em 2009, o controle do órgão dirigente central sobre as matrículas tornou-se mais rígido. Desse modo, a

escola (A) deveria ser a designada para matrícula de quase todas as crianças e jovens filhos das mães entrevistadas. Entretanto, encontramos situações de matrícula em outras escolas da região, ainda que a distância da residência em relação à escola ultrapassasse os 2 km estabelecidos como limite da regulamentação. Os cinco estabelecimentos de ensino que oferecem ensino fundamental e com os quais as mães se relacionam por terem filhos neles matriculados estão indicados no mapa a seguir:

Mapa 2: Localização dos estabelecimentos de ensino



Vania Tramontino

Vamos nos deter aqui apenas em quatro dos estabelecimentos de ensino acima anunciados: (A), (B), (C) e (E). As mães não trouxeram muitas informações sobre (D). Nela havia dois jovens no ensino médio, que concluíram o ensino fundamental na escola (B). Trata-se de um dado relevante. Como se verá na Parte III, após os anos iniciais, diminui expressivamente a capacidade e mesmo a necessidade – dada a independência alcançada pelos jovens – de as mães acompanharem a vida escolar dos filhos.

As opiniões sobre as quatro escolas mencionadas evidenciam a existência de uma hierarquia estabelecida com base em alguns critérios. Tais critérios foram explicitados mais claramente pelas mães que têm crianças em fase de alfabetização. No topo da hierarquia está a escola municipal de ensino fundamental e médio (C). É nessa escola que a quase totalidade das mães do grupo deseja matricular seus filhos.

> A [escola municipal C] e a [escola municipal B] são as melhores escolas da região [...] Têm um ótimo ensino, mas as mães preferem a [escola municipal C] porque tem ensino médio. Lá tem uma vantagem... você pode dar continuidade. [...] A [escola municipal C] é melhor porque se você estuda lá já tem o segundo grau garantido, não precisa ficar atrás de outra escola (Ana).

A escola estadual A, apesar de ser o destino de matrícula para a maioria das crianças do bairro, é considerada a pior escola: "Eu não queria que eles estudassem na [escola estadual A], que tem muita droga, tem briga, tem violência, um bate no outro. As mães não gostam da [escola estadual A]" (Célia).

A escola municipal B e a escola estadual E dividem o centro da hierarquia e aparecem como melhores alternativas frente à impossibilidade de matrícula no estabelecimento de ensino que ocupa a primeira posição (C). É importante mencionar que a escola estadual E oferece vagas apenas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, não se configurando objeto de escolha para as mães que necessitam matricular seus filhos nos anos iniciais do fundamental.

Os relatos das mães revelam que, antes da maior rigidez da setorização, a preferência pelas escolas era expressa, conforme a hierarquia acima mencionada, em um sistema de cadastro que exigia que três escolas fossem elencadas como opções. Com a setorização e a distribuição de vagas por um sistema informatizado, tornou-se mais difícil evitar a escola estadual A. A partir de então, os esforços pela matrícula nas escolas de interesse, na maioria dos casos, ocorrem após a confirmação da matrícula, por meio de tentativas de transferência dos filhos, em geral no segundo ano. De acordo com Ana, essa tentativa revela-se, muitas vezes, infrutífera: "É muito difícil transferir, só algumas mães conseguem. Os pequeninhos agora estudam tudo aqui na [escola estadual A]".

A resistência à escola estadual A, com tentativa de matrícula ou transferência para outros estabelecimentos de ensino da região, são práticas comuns junto às mães do estudo. A "fama" da escola no bairro é um primeiro critério usado quando desconhecem o cotidiano das escolas. Vanda usou esse critério: "Eu escolhi a

[escola municipal B] porque diziam que a escola era boa". Ana revelou ter tentado evitar a escola estadual A devido aos comentários que ouvia.

> Todo mundo aqui fala mal da [escola estadual A]. Converso com todo mundo e todo mundo só tem reclamação. Eu pensava que a pior escola era essa. Todo mundo falava mal. Quando conheci, vi que não era tão ruim assim. Ele é um pouco desorganizado, mas tem professor bom.

Embora Ana tenha feito a avaliação acima, cabe observar que na maioria dos casos as mães, após conhecerem o cotidiano da escola estadual A, continuam afirmando ser essa pior que as demais.

As escolas que conseguem assegurar a proteção dos filhos contra a violência e também a disciplina são, nas falas das mães, as mais bem avaliadas, conforme afirma Lúcia: "A [escola municipal B] é uma escola segura e disciplinada. Fico sossegada com a Janaína lá". Célia, por exemplo, afirmou já ter presenciado cenas de violência na escola estadual A: "Outra vez, eu vi os meninos correndo atrás de um menino pra bater e ele teve que se esconder na viela. A [escola estadual A] é muito violenta. Pedi a transferência dela [da filha]".

A ordem disciplinar é avaliada pela capacidade da escola em mantê-la, mas também pelo comportamento e local de moradia dos estudantes: "Eu tinha uma visão ruim da [escola estadual A], sabe? Daí eu entendi que não é a escola que não presta. São as pessoas que frequentam a escola que não prestam. Não é a escola em si" (Vanda). Lúcia, que considera a escola da filha "segura e disciplinada", critica o perfil dos estudantes da escola estadual A:

> Como pode ter tanta briga dentro de uma escola? Lá estuda muito moleque de favela e moleque de favela você sabe como é, né? Tem que ficar de olho [...] os mais velhos chamam os mais novos para dar um rolê. Passear mesmo. E chamam para passear pra quê? Eu bem sei a intenção desses moleques. Tem que ficar em cima. Tem que controlar.

A possibilidade de acesso a benefícios sociais por meio da escola também se constitui em um critério que contribui para a preferência. A escola do bairro (A) apresenta-se como uma instituição que não proporciona vantagens nesse aspecto, como reclama Marta: "Precisam ajudar quem precisa de ajuda. Não dão leite, não dão nada. A gente tem que comprar até uniforme". Ivone informa também que foi "lá na [escola municipal B] porque lá dava leite e a criança aprendia, mas não tinha vaga". Rosa, ao comparar a escola estadual A e a escola municipal C, reconhece o

interesse e a maior possibilidade de acesso aos benefícios sociais para as famílias que desejam ou possuem filhos matriculados nesta última. Porém, a distância da escola municipal C em relação à sua casa a impede de matricular a filha:

> Para mim as mães querem os filhos na [escola municipal C] por causa dos benefícios e não por causa da aprendizagem. Tem gente que fala para eu mudar de escola para ganhar o leite, o uniforme e os benefícios. Mas não pode ir atrás só de benefício, né? Eu já pensei em transferir pra [escola municipal C], mas é longe. Tem que atravessar a avenida. É perigoso.

O aprendizado e a proximidade com local de moradia, portanto, são outros critérios importantes, para algumas mães. Também importante é a presença de atividades educativas diversificadas, como excursões, passeios e atividades extras, que acenam para melhores condições no ensino. Para Vanda, "na [escola municipal B] tem aula sempre, tem passeio. As crianças têm oportunidade de conhecer outras coisas". Ao falar sobre as atividades extraclasse de sua filha, como as idas ao cinema, museus e teatro, Lúcia considera "isso muito importante. O pessoal aqui não tem oportunidade de levar os filhos para esses lugares. Assim, eles podem ter essa experiência". Em relação à escola estadual A, Fabiana sugere que: "o sistema da escola deveria mudar, dando mais educação para as crianças. Deveria fazer passeios, ter esporte. Alguma coisa que incentive as crianças a ir pra escola, alguma coisa pra essas crianças daqui que não têm nada".

Além de atividades diversificadas, a reivindicação das mães para que as escolas tenham "aula sempre" sinaliza outro critério em sua hierarquização, revelando que aspectos da organização e dos modos da gestão institucional interferem na avaliação. Vanda reclama do excesso de aulas vagas: "a [escola estadual A] agora tem muita aula vaga. Os professores faltam muito. Desse jeito como é que o professor vai avaliar se o aluno tá apto ou não para ir pro outro ano?" A prática escolar de se comunicar com as famílias, os modos de avaliação dos alunos e os conteúdos das reuniões de pais são também levados em consideração na consolidação da opinião da maioria das mães sobre as escolas. Marta critica as reuniões de pais que ocorrem na escola estadual A.

> A gente vai na reunião e os professores ficam falando só da bagunça. Falam pros pais conversarem com os filhos. Mas eu já falo com eles. Digo que não é pra fazer bagunça na escola. Mas é a escola que tem que ver isso, porque a gente não tá lá o tempo todo. [...] A professora me chamou na escola pra falar que o Alexander só fazia bagunça. Ela me chamou só no fim do ano. Eu dei bronca nele, mas já era tarde. O ano tava acabando, daí não deu para fazer nada. Ela tinha que me avisar antes, logo no começo.

As mães não utilizam indicadores educacionais oficiais para avaliar e classificar as escolas. Entretanto, alguns indicadores relevantes, como as taxas de repetência, a taxa de distorção idade-série e o Ideb estabelecem uma hierarquia equivalente a das mães entrevistadas.

Conforme se depreende da Tabela 2, a escola estadual A, preterida pelas mães, tinha em 2011, segundo o Inep, a maior taxa de distorção idade-série de alunos, tanto no ensino fundamental como no médio.

Tabela 2: Taxa de distorção idade-série das três escolas com as quais a maior parte das mães mais se relaciona e do município, em 2011

Escolas do território e município de São Paulo	Ens. fundamental – anos iniciais	Ens. fundamental – anos finais	Ensino médio
(A)	5,4	18,6	28,3
(B)	3,1	7,7	-
(C)	2,9	3,7	19,2
Município	3,4	11,6	22,0

Fonte: Inep, 2013.

A Tabela 3 mostra que a escola que mais reprova também é a A:

Tabela 3: Taxa de reprovação em 2011

Escolas do território e município de São Paulo	Ens. fundamental – anos iniciais	Ens. fundamental – anos finais	Ensino médio
(A)	5,4	8,4	26,9
(B)	3,3	1,4	-
(C)	1,4	1,2	16,5
Município	2,8	6,4	16,9

Fonte: Inep, 2013.

A Tabela 4 apresenta a média do Ideb das três escolas em 2007, 2009 e 2011. Verifica-se que a escola estadual A tem uma média mais baixa que as demais tanto nos anos iniciais como nos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 4: Média do Ideb das escolas nos anos finais e iniciais em 2007, 2009 e 2011

Escolas do território e município de São Paulo	Ens. fundamental – anos iniciais	Ens. fundamental – anos finais
(A)	4,1	4,0
(B)	4,9	4,9
(C)	5,0	4,7
Município	4,9	4,0

Fonte: Inep (média calculada pelos autores).

O conjunto dos indicadores oficiais demonstra que a escola municipal C, mais bem avaliada pelas mães, apresenta, em geral, melhores resultados que as outras duas escolas. Por sua vez, a escola estadual A apresenta situação praticamente inversa. Vê-se ainda que nos anos iniciais do ensino fundamental, que atende crianças numa fase em que as mães parecem acompanhar melhor o que ocorre na escola, os indicadores são ainda mais condizentes com as suas avaliações.

A escola estadual A, um pouco antes do início da pesquisa, passou por um período bastante conturbado, em razão de ter obtido um dos piores resultados no Ideb dentre as escolas da rede estadual, o que foi amplamente noticiado pela imprensa. A busca de explicações para esses resultados, bem como o esforço para sua melhoria, revelou grandes dificuldades em lidar com as famílias e, como uma agente educacional da Diretoria de Educação, brincando, a ele uma vez se referiu: com a "faixa de Gaza".

A principal interpretação para o fracasso da escola recaiu sobre as crianças, e especialmente sobre suas famílias. Os alunos "porque eles são uns trastes, ninguém consegue aprender, por isso que a gente foi tão mal". As famílias porque são "violentas", "desestruturadas", "não conseguem educar", "são analfabetas",

"vivem viajando para a Bahia e quando voltam os meninos caem de paraquedas na escola": "a gente não consegue o apoio delas, por melhor das intenções... elas não conseguem ajudar, porque não têm nada para contribuir".

Essas falas, assim como o relato da crise vivida com o baixo resultado no Ideb, foram retirados de uma longa entrevista dada por uma técnica da organização que atua no território e que vem realizando trabalhos em parceria com a escola. Mesmo passado o impacto vivido pelo estabelecimento após a divulgação na imprensa de seus dados, a relação com as famílias mudou pouco. A técnica reconhece as dificuldades reais enfrentadas pela escola: "os alunos são muito agressivos mesmo... Têm muita dificuldade de dialogar, de escutar e falar a partir do que escutaram... [Mas] tudo é muito 'cala a boca' [na escola]... Os professores reagem assim também aos alunos". O mesmo em relação às mães:

> Só no tempo em que eu fiquei mais lá, teve pelo menos uns três ou quatro episódios de mães se espancando na porta da escola pra tentar resolver conflitos entre filhos... Então iam lá e se defendiam nos socos, uma coisa...

Apesar disso, para a técnica, há um permanente preconceito, com esses "nordestinos" que "não vão aprender nunca" e "não vão dar em nada":

> Eles têm muito preconceito. Agora, por exemplo, a gente voltou lá, no começo deste ano [2013], porque tem uns quatro alunos que frequentam a organização e que saíram da escola, ou foram expulsos, ou estavam em advertência. A gente foi ver o que estava acontecendo. A diretora falava assim: "Ah, mas esse aí é filho de traficante, esse aí não tem mais o que fazer". Eu tentei argumentar: "Olha, é difícil, é um traficante, mas pode ser um bom pai... quem disse que um traficante não é um bom pai?" Isso é um preconceito, né... [A diretora respondeu:] "Ah, também, o pai é um traficante, por isso que o aluno não consegue, por isso que o aluno é agressivo, por isso...". Mas tem que chamar o pai como qualquer outro, não é da sua conta o que ele faz. Claro que se isso está interferindo na aprendizagem do aluno, você tem que marcar o que isso está interferindo, falar "olha, vê arma toda hora, está deixando o seu filho ansioso, tal, tal, tal". Você não vai falar o que o pai tem que ser ou não. Você tem que puxar o aluno pra escola de novo, não interessa se o pai é traficante ou não, ele tem direito à educação.

Além do preconceito, a escola tem dificuldades para se adaptar à sua clientela real:

> [A diretora diz:] "Ah, mas também esse pai não acompanha, eu chamo, não vem", mas, também, chama na hora do trabalho, sabe? Não facilita, faz de tudo pra marcar a incompetência da família, não cria condições para a família participar.

Só conseguimos entrar na escola uma única vez, acompanhando uma mãe, na ocasião da distribuição de material escolar. O evento mobilizou toda a escola e consumiu boa parte das aulas do dia. Os pais e responsáveis foram informados sobre a data e o horário de entrega de materiais por um bilhete mimeografado anexado nos cadernos dos alunos. O bilhete destacava que apenas os pais ou os responsáveis adultos pelas crianças poderiam retirar o material na escola em horário de aula. Conversando com algumas mães que estavam na escola, pudemos perceber a insatisfação em ter que ir à escola num horário previamente agendado e não flexível. As mães que trabalhavam fora se demonstravam ainda mais indignadas e insatisfeitas com a organização da distribuição. Além disso, havia todo um trâmite burocrático para pegar o material, que aumentou a demora e a confusão na escola. Todos, antes de pegar o material, deveriam dirigir-se à sala de aula da turma de seus filhos e solicitar ao professor uma senha. Com esta em mãos, deveriam formar uma fila em frente a um balcão de distribuição improvisado no corredor que levava à secretaria, trocando a senha pelo material. Pais que tinham mais de um filho matriculado deveriam ir à sala de cada um deles primeiramente, antes de trocá-las pelo material. Em pior situação estavam os pais e responsáveis que tinham filhos matriculados em dois horários, pois era necessário ir à escola duas vezes, uma no final da manhã – para os filhos que estudavam no período matutino – e outra no final da tarde – para os filhos que estudavam no vespertino. No pátio da escola havia *stands* de vendas de uniforme escolar e materiais didáticos. Os pais reclamavam do preço do uniforme e sobretudo da cor da camiseta, que era laranja. Algumas mães disseram que preferiam a camiseta branca, pois são mais baratas e fáceis de lavar. Nada era negociável. Não havia conversa. Nós nos sentimos maltratados, assim como as mães e os poucos pais que lá estavam.

PARTE II

Retratos sociológicos

Ana

"Olhava o caderno e conversava sobre o que eles aprendiam na escola. (...) Acho que assim eles aprendiam mais e eu também."

Ana tem 39 anos. Nasceu em Serraria, na Paraíba, onde viveu até o início de sua adolescência. Migrou para a cidade de São Paulo aos quatorze anos, juntamente com seus irmãos. Veio em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Abandonou os estudos quando cursava a sexta série. Tinha a intenção de concluir o ensino fundamental em São Paulo, porém logo começou a trabalhar, e os estudos, na ocasião, deixaram de ser uma de suas prioridades. Desde que chegou à cidade, Ana morou em casas alugadas localizadas em diferentes bairros da periferia de São Paulo, até conseguir, juntamente com seu esposo, comprar uma pequena casa no bairro onde vive com a família há oito anos.

Moram nessa casa Ana, o marido João e um casal de filhos. João, 43 anos, é boliviano e vive em São Paulo há dezoito anos, desde que migrou de seu país natal para trabalhar nas oficinas de costura na região central da capital paulista. Segundo Ana, "João trabalhava que nem escravo na oficina. Ele não aguentou essa vida por muito tempo e começou a trabalhar de ajudante de costura na casa das costureiras que conheceu". Atualmente ele ainda trabalha como costureiro, quase sempre na própria casa, onde improvisou uma pequena oficina com duas máquinas de costura industriais que adquiriu. Porém, segundo Ana, trabalha também, esporadicamente, em outras oficinas de costura domésticas, ganhando pela produção de número de peças para vestuário. Essa atividade esporádica possibilita incrementar a renda familiar, que varia em torno de 1,4 salário mínimo. Ana contou que nos períodos de maior demanda de trabalho todos da família se envolvem "ajudando a montar as peças, cortar linhas, dobrar, contar e empacotar tudo". Por alguns anos, ela exerceu atividade remunerada como ajudante geral em uma lavanderia hospitalar. Trabalhava "dia sim, dia não", segundo o regime adotado pela empresa. Porém, ficou desempregada. Ainda que os recursos oriundos do trabalho de Ana fizessem falta para a renda familiar, decidiu não procurar outro emprego, pois, segundo ela, gostaria de antes terminar os estudos para, então, poder "arrumar uma coisa melhor".

João, segundo Ana, concluiu na Bolívia o equivalente ao ensino fundamental brasileiro: "ele estudou como se fosse a oitava série. Aqui no Brasil ele nunca entrou numa escola para estudar". Em 2008, Ana retomou os estudos por incentivo e colaboração de uma assistente social que trabalha no programa destinado às

famílias daquele bairro. Matriculou-se em um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa escola municipal do bairro. Ao concluir o fundamental, deu continuidade ao ensino médio na escola estadual do bairro (A), estando atualmente matriculada no segundo semestre do programa EJA.

> Eu não tinha mais interesse em estudar, mas a assistente social toda vez falava pra mim que era pra eu voltar e eu dizia que não. Um dia fiquei pensando por que é que eu não voltava a estudar. Resolvi fazer um teste. Eu achava que não aprendia mais. Disse para ela, "eu vou tentar". Falei que ia começar e se estivesse muito atrasada não ia mais. Ela me deu todo apoio. Então eu comecei a estudar e não parei mais. Agora quero continuar, quero fazer faculdade de Pedagogia.

Casada há dezesseis anos com João, que não fala muito bem o português, Ana disse que aprendeu a falar um pouco de espanhol, pois quando seus sogros telefonam, geralmente é ela quem está em casa para atender e anotar os recados.

> Meus sogros só falam espanhol. Eles ligam aqui toda semana, e quando o João não está, eu anoto os recados. Antes eu não entendia o que eles falavam e eles não me entendiam também. Agora a gente já está acostumado. Eu entendo o que eles dizem e anoto os recados, e eles também entendem o que eu falo. Eu falo portunhol, não é assim que o povo diz? Eu queria mesmo é falar inglês... eu sempre tive interesse em outras línguas. O espanhol é muito parecido com o português, né? Inglês é mais diferente. Quando eu estava no colégio, os professores diziam que a melhor nota era a minha.

O casal tem dois filhos. André, de quatorze anos, está matriculado no primeiro ano matutino do ensino médio numa escola estadual (D) próxima ao bairro em que vivem. Alícia tem 11 anos e está matriculada na quinta série numa escola municipal (B) na mesma região. Também estuda pela manhã. Ambos estudaram numa EMEI próxima, que na ocasião da primeira série encaminhou a matrícula das crianças para uma escola municipal (B). Ana disse que não foi difícil matricular os filhos na EMEI: "fui lá na EMEI, fiz um cadastro, e daí logo fui chamada". Ela contou que no passado, quando seus filhos estudavam lá, a EMEI era "muito boa" e que havia transporte para as crianças. Segundo ela, "o transporte vinha buscar as crianças aqui. Aqui não, né? Porque aqui não entra carro. Vinha aqui na esquina, sabe? Eles ficavam na esquina esperando o transporte, depois a gente ia buscar. Depois não teve mais transporte e ficou mais difícil".

> Ana contou que há seis anos a EMEI começou a encaminhar as crianças diretamente para a escola estadual do bairro (A), que na vizinhança tinha a fama de não ser uma instituição de qualidade. Ou seja, com o fim do transporte escolar gratuito, segundo ela, a EMEI passou a encaminhar a matrícula das crianças para o estabelecimento de ensino mais próximo da residência do futuro aluno: "há seis anos era comum a EMEI encaminhar para a escola municipal [B], depois começou a encaminhar para a escola aqui [A] e é muito difícil transferir. Só algumas mães conseguem. Os pequininhos agora estudam tudo aqui na [escola estadual A]".

A família mora no final de uma rua sem saída, mas asfaltada e com iluminação pública, diferente das famílias que vivem em residências localizadas nos becos no interior do bairro. A rua permite o acesso ao centro do bairro, e dela uma série de becos e vielas começam ou terminam, fazendo com que o movimento de pessoas seja intenso. A residência da família possui sua entrada localizada na fronteira entre a rua urbanizada e as vielas. Por ficar no final da rua, a construção projeta-se para o interior dos becos. Isso faz com que a porta da casa seja também um lugar de passagem. Ana contou que alguns "meninos" ficam sentados bem em frente à sua porta "acompanhando o movimento de quem entra e de quem sai" dos becos e vielas. Ela disse que "não tem medo deles", mas que, ao mesmo tempo, "é bom não mexer. Você passa, dá bom dia, dá boa tarde".

A casa possui três quartos, sala e cozinha. Durante as visitas, estava bem limpa e organizada. A sala tem um conjunto estofado forrado com capa para sofá, uma mesa de centro com porta-retratos com fotos dos filhos e um vaso com flores artificiais. Uma estante preta com TV abriga aparelho de som, enfeites na parte inferior e livros, na maioria didáticos de Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática. Também há um aparelho de DVD e alguns DVDs de filmes e música organizados ao lado do aparelho. A cozinha, relativamente espaçosa se comparada a outras residências que visitamos, também abriga, em um dos lados, a oficina de João e um armário de ferro utilizado para guardar os objetos de costura e as peças de vestuário a serem montadas.

Em uma mesa de jantar com quatro cadeiras ao centro, Ana e os filhos geralmente almoçam juntos e também fazem as atividades escolares. Há uma geladeira, um fogão e um armário de alimentos, todos na cor caramelo. A cozinha é bem iluminada, pois sua janela está voltada para o quintal da casa. A sala, por sua vez, é escura, pois não há janelas: a iluminação natural só encontra passagem pela porta de entrada, que permaneceu aberta durante as visitas. O quarto de João e Ana

tem cama de casal e armário de roupas, sendo relativamente escuro, uma vez que a janela é pequena. No andar superior ficam os outros dois quartos, que são dos filhos e foram construídos conforme o nascimento das crianças. Tanto o quarto do garoto como o da menina possuem cama de solteiro e armário. Todos estavam limpos e organizados. Diferentemente do quarto dos pais, os dos filhos recebem boa iluminação, com suas janelas voltadas para o quintal. Antes da entrada dos quartos do piso superior há uma espécie de vestíbulo que dá acesso aos quartos dos filhos e abriga o computador conectado à internet que é de uso geral da família.

Ana contou que, antes da construção do quarto da filha, a menina dormia juntamente com o casal. Quando João, que nos finais de semana ampliava e reformava a casa, concluiu a construção do terceiro dormitório e disse à filha que ela passaria a dormir no novo cômodo, a menina recusou. Ana explicou que, por ter crescido, tinha que aprender a dormir só, como o irmão: "agora você é grande, tem seu quarto e tem que dormir sozinha. Ela ficou prestando atenção e disse pra mim e pro meu esposo 'vocês dois são grandes e dormem juntos, porque não dormem sozinhos também?'" Ana disse que ficou sem argumento e foi ensinando a filha a dormir sozinha aos poucos: "deixava dormir com a gente e depois levava para o quarto".

A casa, não diferente de outras, sofre com as enchentes. Por isso, na porta da residência há uma espécie de mureta que impede a entrada de água. Ana contou que quando "chove pouco" a mureta funciona bem, mas "quando a chuva é muito forte, não tem quem segura, tem que levantar os móveis senão perde tudo"[1]. Mesmo com os transtornos das enchentes, Ana considera o bairro muito bom:

> Acho aqui ótimo, mesmo com a chuva é muito bom. É bem pertinho do centro [comercial], tem ônibus, tem transporte, tem trem, tem tudo aqui perto. Tem o posto, o comércio, a praça. Tem o parque que é aqui pertinho. Eu vou fazer caminhada no parque. Às vezes eu levo eles junto, mas eles não gostam de fazer caminhada.

Ana possui uma de suas irmãs e sobrinhos como vizinhos próximos. Segundo ela, ambas são solidárias entre si, dividindo as idas à escola para levar e buscar os filhos. Tomam conta da casa uma da outra e cuidam das crianças quando uma delas se ausenta. Os sobrinhos também estudam na mesma escola municipal da filha Alícia, o que facilita na tarefa de buscar e levar as crianças na escola.

Sobre a escola, Ana e sua irmã conversam muito. Ambas avaliam positivamente a escola dos filhos. Contudo, discordam ao avaliarem a escola estadual do bairro. Para a irmã, é uma escola de péssima qualidade. Mas para Ana,

1. Quando retornamos à casa da família dois anos após as primeiras visitas, João havia concluído uma grande reforma que consistia no aterramento do terreno, deixando o piso da casa num nível mais elevado, colocando fim, segundo Ana, à invasão das águas provenientes das enchentes.

> [não é] tão ruim quanto as pessoas dizem. Eu pensava que a pior escola era essa [escola estadual A]. Todo mundo falava mal. Quando eu conheci, vi que não era tão ruim assim. Ela é um pouco desorganizada, mas tem professor bom. O problema são os jovens. Eles fazem muita bagunça. Ficam mexendo com todo mundo, não respeitam ninguém.

Ana justificou sua avaliação da escola estadual do bairro com base em sua própria experiência como aluna dessa escola, onde passou a estudar ao ingressar no ensino médio na modalidade EJA. Disse que os alunos mais jovens "ficavam provocando os alunos da EJA", e que isso causava grande constrangimento na turma. Contou que por isso os alunos adultos se reuniram e solicitaram à diretoria e ao coordenador do curso a tomada de uma "providência" quanto aos insultos e piadas. Segundo ela, o coordenador reuniu-se com os alunos jovens e solicitou "mais respeito com os mais velhos"; as piadas, porém, não cessaram totalmente. Em nova conversa dos alunos da EJA com o coordenador, foi decidido que haveria, então, a reorganização dos horários para que os intervalos dos dois grupos não coincidissem.

> [A turma da] EJA falou com o coordenador pra poder comer antes da aula, porque todo mundo ficava com fome, vinha do trabalho e ia para aula. A gente chegava na escola e ia comer na entrada. Os jovens chegavam na escola e começavam a zoar com a gente. Conversamos com o coordenador e mudamos o horário mais uma vez. A gente tinha uma aula e depois a merenda.

Mesmo considerando a escola estadual do bairro (A) como uma "boa escola", Ana afirma que "a [nome da escola municipal (B)] e a [escola municipal C] são as melhores escolas da região". Para ela, ambas

> [...] têm um ótimo ensino, mas as mães preferem [escola municipal C] porque tem ensino médio. A [escola municipal B] é uma escola muito boa. A equipe de professores é boa. A escola é limpa, organizada. Tem merenda boa. O material é bom. É uma escola boa mesmo. A [escola municipal C] também é muito bom. Lá tem uma vantagem. Você pode dar continuidade. É melhor porque se você estuda lá, já tem o segundo grau garantido, não precisa ficar atrás de outra escola. O André estudou na [escola municipal B]. Quando ele acabou [o ensino fundamental], eu queria que ele fosse pra [escola municipal C]. Eu até consegui vaga lá, mas só à noite. Eu acho ele muito novo para estudar à noite. Fui na secretaria e perguntei se tinha outra opção. A secretária falou da [escola estadual D], que tinha

> vaga de manhã. Falei com o André e ele também achou bom. Agora ele tá estudando lá. É bom também, porque é pertinho da [escola municipal B] e ele pode pegar a Alícia pra mim.

Ana disse que sempre fez questão de participar das reuniões de pais na escola, mas que algumas vezes "ficava bastante triste quando ia pra reunião de pais e os professores diziam que os pais têm culpa, porque não ajudam os filhos. Mas a gente não sabe, como vai ajudar?" Ana afirmou que, apesar da dificuldade, sempre auxiliou os filhos com as atividades escolares. Inicialmente ficava próxima, tentando entender o que faziam: "ajudava a recortar, colar, pintar, fazer a capa. Quando eu não sabia ensinar, procurava incentivar ficando junto". Disse que quando voltou a estudar passou a ter melhores condições de ajudar os filhos, mas muitas vezes são eles que a ajudam. Segundo ela, cada um aprende uma coisa diferente na escola e vai ensinando o outro.

> Tem coisa que eu sei mais do que eles e tem coisa que eles sabem mais do que eu, então fica assim, fica um ajudando o outro. Até hoje a gente faz lição na mesa junto. Antes eu ficava só junto. Agora eu tenho lição também. Eles pedem opinião e eu dou muita opinião. Quando a matéria tá difícil, eu falo pros meus filhos: "pera aí um pouquinho que eu tô terminando". Termino a minha e ajudo eles.

Ana disse que os filhos sempre foram bons alunos, que tiram notas boas e que não recebe reclamação deles na escola. Disse que sempre fazem a lição de casa e ganham elogios no caderno. Contou que todos os dias, além de fazer lição juntamente com eles, ela

> [...] olhava o caderno e conversava sobre o que eles aprendiam na escola. Quando eu falava com eles sobre o que eles tinham aprendido, era bom porque eu aprendia também. Eles contavam as coisas e eu perguntava como era, porque era assim, e eles me explicavam tudo. Acho que assim eles aprendiam mais e eu também. Quando eu voltei a estudar o professor falava uma coisa e eu pensava "'eu sei do que ele tá falando", não era novidade pra mim, porque eu já tinha falado sobre isso em casa.

Ana fez questão de contar um episódio que a deixou muito feliz: André, ao fazer um trabalho escolar de Língua Portuguesa, lhe pediu auxilio, e ela prontamente o ajudou:

> [...] ele tava lendo o livro "Fernando Pessoa e seus poemas". Tinha que saber o que ele queria dizer em cada verso. Saber interpretar o que ele quis dizer é muito difícil, mas eu tinha decifrado alguns enigmas, porque poesia é um enigma, tem que decifrar para entender.

Ana alegrou-se quando descobriu que o filho havia recebido um elogio da professora sobre o trabalho, o que a deixou bastante contente em ter ajudado.

A rotina familiar parece acompanhar, em parte, a rotina da escola. No período da manhã os filhos estudam. Ana aproveita a ausência deles para preparar o almoço. Quando chegam, os três almoçam juntos, e depois, enquanto Ana arruma a cozinha, seus filhos descansam. Com a cozinha limpa, sentam-se novamente à mesa e fazem as tarefas escolares, os três. Depois que terminam as tarefas, os filhos são autorizados pela mãe a ficar no quintal, ver TV ou utilizar o computador. Ana disse que não gosta que eles brinquem ou fiquem na rua, e que os incentiva a trazer os amigos para brincar e conversar em casa.

> Desde pequenos eu dizia para trazer os coleguinhas aqui em casa. Quando eles estão fora, você não vê o que acontece, vai que alguém machuca o seu filho, ou seu filho machuca alguém? Aí já começa a dar confusão com vizinho, e eu fujo de confusão. Prefiro que fique todo mundo aqui, bagunça tudo, faz barulho, mas tá seguro. Depois a gente arruma a bagunça. Eu acostumei assim, agora que eles estão maiores preferem ficar em casa.

Ana fez questão de demonstrar o carinho e o cuidado dedicado aos filhos e à família, sem se esquecer dela própria e da concretização do sonho de "completar os estudos": ela quer fazer Pedagogia. A partir de sua participação nas atividades da instituição do bairro, Ana recolheu informações sobre os cursos oferecidos por uma faculdade particular localizada na região. Por gostar de estudar e ensinar, planeja se tornar professora.

Célia

"Eu não tenho como ajudar eles a fazer a lição."

Célia é uma mulher negra, obesa e com traços de confusão mental, o que tornou difícil, em alguns momentos, atribuir coerência a trechos de seu relato. Tem 45 anos e nunca estudou. Nascida em Feira de Santana, na Bahia, passou grande parte de sua infância e juventude em uma pequena cidade de Pernambuco, onde trabalhava no campo. Ela não sabe precisar quantos filhos teve ao longo de sua vida e nem quando migrou para São Paulo. Mora no bairro há cerca de dezesseis anos juntamente com o marido, Fernando, e dois de seus filhos. Apesar de se declarar católica e frequentar a igreja, por sua descrição do local de culto, na verdade frequenta uma igreja neopentecostal.

A filha mais nova, Tatiana, tem treze anos e está matriculada na sétima série em uma escola municipal da região (B). Segundo a mãe, a garota possui problemas de "comportamento" e dificuldades de aprendizagem. Faz reforço escolar onde estuda e já foi reprovada uma vez. Como esteve presente em nossas visitas, pôde esclarecer alguns aspectos do depoimento da mãe. Mauro, dezesseis anos, está matriculado no primeiro ano do ensino médio numa escola estadual (D) não muito próxima à residência familiar. Ao que tudo indica, ele, diferentemente da irmã, tem um bom desempenho e uma trajetória escolar sem interrupções. O garoto, segundo Célia, pretende dar continuidade aos estudos no ensino superior. Ele vivencia fortes tensões familiares na relação com seu pai por ser homossexual. Já sofreu violência física severa, chegando uma vez a ser hospitalizado, após ser agredido pelo pai. Conflitos na escola parecem ser frequentes, o que vem diminuindo sua motivação. Mas essa situação não impede que Mauro continue sendo um bom leitor de livros e de textos na internet. Segundo a mãe, "ele é um menino muito estudioso".

A família divide uma casa composta por quatro pequenos cômodos. Está localizada em uma das vielas do bairro, não muito distante do principal ponto de venda de drogas. Célia tem um perfil que sugere total submissão ao marido. Essa submissão parece bastante presente em sua história de vida. Aliás, foi a história de vida de Célia que tomou boa parte de nossa conversa, talvez pelo potencial explicativo dos modos como a família convive com a violência doméstica e a ela reage. A relação de Célia, de seus irmãos, da mãe e de todos os familiares com o pa-

drasto foi violenta: "ele me criou, mas a criação não foi boa para mim. Ele me espancava muito e eu tinha que ajudar minha mãe em tudo". Os relatos de Célia sinalizam um tipo de relação familiar pouco afetiva, na qual o sofrimento e a subordinação na relação com o padrasto só teve fim com a morte dele. Um breve momento de "alívio" que foi encerrado quando a mãe começou a beber: "o meu padrasto morreu e minha mãe ficou alcoólica, daí nos separamos pra trabalhar e eu fui trabalhar em casa de família. Cada irmão tinha ido para um canto, e por isso a gente não tem amor de irmão".

Além da violência doméstica, as extremas dificuldades financeiras da família de origem e os períodos de fome também fizeram parte do relato da trajetória de Célia e seus familiares. A necessidade de "trabalhar na roça" desde criança tornou-se um destino, impossibilitando a frequência de todos à escola. Célia é analfabeta e lamenta os limites impostos por essa condição. Problemas de saúde mental possivelmente afetam Célia e Tatiana, a filha mais nova, agravando, nesse caso, as dificuldades na relação com a escola. Os constantes conflitos também são marcas nos relacionamentos intrafamiliares.

Segundo a mãe, Tatiana possui um temperamento agressivo, em sua opinião derivado de distúrbios mentais (os quais ela não soube precisar). Seriam eles "de nascença". Disse que a menina sempre apresentou problemas psicológicos: "Tatiana ficou um ano na psicóloga, lá no [nome do bairro] e dois anos na psicóloga da igreja. Perto de casa não tem psicóloga, nunca chama"[1]. Mauro, como já dissemos vítima de espancamentos do pai, recebe a solidariedade da mãe, que, na tentativa de evitar a violência direcionada ao filho, acaba sendo agredida pelo marido. Célia disse que quando "apanha" do marido os vizinhos lhe prestam socorro. Para evitar a repetição da violência, nunca registrou queixa das agressões às autoridades.

Raramente sai de casa. Fernando, o marido, é quem "compra as coisas pra dentro de casa". O sustento da família, no período das entrevistas, encontrava-se severamente comprometido, pois o pai estaria gravemente endividado.

> Ele tá devendo e essa dívida desconta todo o salário. Ele tá ganhando só uma cesta básica da irmã e me dá R$50,00 por mês pro pão. O que me ajudava mesmo é que eu tava recebendo o Renda Mínima de R$60,00, e agora a minha bolsa família foi cancelada e eu não sei por quê. Às vezes nem tenho um real pro pão.

Ainda que a história familiar seja marcada por desafios e dificuldades, certa aquisição que pode contribuir com os estudos dos filhos consiste na compra de

1. O bairro a que se refere está localizado numa região mais central da cidade e muito distante da residência onde moram. Numa simulação de trajeto pelo Google Maps, a distância seria de mais de 35 km. A "psicóloga da igreja" atenderia na Igreja Batista em um bairro contíguo.

um computador com acesso à internet, cujo sinal é compartilhado com outros vizinhos, como é comum entre alguns grupos de famílias no bairro. O uso do computador é dividido entre os irmãos. Pela manhã, Tatiana é quem o utiliza. No período da tarde, Mauro. Durante a noite, quando os dois estão em casa, utilizam o equipamento juntos. Além de pesquisa na internet, os irmãos costumam assistir filmes de comédia e de terror no próprio computador. Célia parece satisfeita com o uso que seus filhos fazem do computador, reconhece que eles, além do entretenimento, o utilizam para as atividades escolares.

Ela parece valorizar a educação e se esforça para estimular a frequência de seus filhos à escola. Mauro, que alcançou o ensino médio com uma trajetória escolar regular, também estudou em uma das escolas mais prestigiadas da região, segundo avaliação da maioria das mães entrevistadas. Tatiana, ainda que com problemas na escolarização, teve acesso à educação infantil, numa época em que, de acordo com as mães, era difícil conseguir vaga. Agora está matriculada na sétima série na mesma escola municipal (B) em que o irmão cursou o ensino fundamental. Além da garantia de frequência à escola, Célia, no processo de matrícula de seus filhos, demonstrou certo empenho em tentar escolher um estabelecimento de ensino da região que, segundo informações que recolheu no bairro, seria uma "boa escola". Explicou que não queria que seus filhos estudassem na escola estadual (A) mais próxima da residência, pois haveria "drogas" ali, indisciplina e violência. No caso de Mauro, essa escolha foi efetivada com maior facilidade do que no de Tatiana, quando da matrícula para a primeira série. Para matricular a filha, Célia precisou preencher um cadastro na secretaria da escola municipal de educação infantil – EMEI do bairro e colocar três opções de escolas de interesse: primeiro a escola municipal (C) de maior prestígio entre as mães, que também possui o ensino médio, depois outra escola municipal (B) de ensino fundamental, e por último uma escola estadual (E) não tão próxima da residência. Nenhuma de suas opções consistia na escola estadual do bairro (A). Como não sabe escrever, Célia confiou o preenchimento do formulário a uma funcionária da secretaria da escola. Ficou surpresa ao ver que a matrícula foi efetivada justamente na escola estadual (A) do bairro que ela evitava: "fui falar com a diretora na escola". Segundo Célia, a diretora da EMEI explicou que fez a matrícula de Tatiana na escola municipal (B) indicada em segundo lugar, mas que na hora da distribuição das vagas "o computador colocou" a menina na escola estadual do bairro (A): "A diretora disse que era onde cair, que punha no computador e que não tinha opção, não. Disse que a escola é boa igual a [escola municipal C]". Célia disse que solicitou a transferência da menina e conseguiu. Porém, não soube explicar muito bem como se deu a transferência.

> Eu não queria que eles estudassem na [escola estadual A], que tem muita droga, tem briga, tem violência, um bate no outro. As mães não gostam da [escola estadual A], mas é o jeito, né? Outra vez, eu vi os meninos correndo atrás de um menino pra bater e ele teve que se esconder na viela. A [escola estadual A] é muito violento... Pedi a transferência dela.

A mãe demonstrou pouco conhecimento sobre o desempenho escolar de seus filhos, porém esboçou um tipo de avaliação sobre a aprendizagem deles baseada no que espera da leitura e em informações que recebe de profissionais envolvidos com educação: "Mauro pegou bem a leitura. Tatiana começou a aprender um pouquinho na quinta série e eu levei ela na psicóloga aqui na Igreja Batista. Ela disse que a Tatiana bloqueou para aprender. Na quinta [série], ela disse que a Tatiana abriu a mente".

Célia afirmou não ter boas condições de avaliar a aprendizagem dos filhos, pois não sabe ler e não consegue acompanhar as atividades no caderno deles. Durante um período, Mauro, filho mais velho, ajudou a irmã em suas atividades escolares: "eu não tenho como ajudar eles a fazer a lição. Agora, Mauro diz que não pode ficar ajudando a Tatiana, e a Tatiana não faz as tarefas de casa. Só tem reclamação". Tatiana acabou sem apoio familiar para sua escolarização. Segundo a mãe, Mauro, por sua vez, pôde contar, no início de sua escolarização, com certo apoio da mãe na realização de tarefas escolares em casa. Célia contou que na primeira série ele pedia ajuda para fazer as atividades escolares. Solicitava à mãe que ela recortasse as palavras que deveriam ser coladas no caderno, como lição de casa. Nesse processo, ele é quem "ensinava" à mãe as letras e as palavras que deveriam ser recortadas e coladas. Célia contou que todas as letras que hoje ela conhece foram aprendidas devido às tarefas escolares de Mauro.

Célia acredita no bom desempenho escolar do filho, pois nas reuniões de pais realizadas na escola os professores sempre elogiaram suas notas e seu desenvolvimento. Ela contou que o garoto, além de se dedicar à vida escolar, deseja muito trabalhar, mas, infelizmente, não consegue emprego, pois acredita que ele "tá na fase do exército". Célia crê que não conseguir emprego, nesse momento, é melhor: assim o filho pode concluir o ensino médio. Essa preocupação da mãe parece ser um indicador da importância que ela dá aos estudos, uma vez que, de algum modo, reconhece a necessidade de dedicação à escolarização. Para ela, o trabalho poderia atrapalhar a trajetória escolar de Mauro.
Célia, demonstrando contentamento, disse que o filho gosta bastante de estudar e de ler. Ao lado do sofá pegou o livro que ele estava lendo: um exemplar de Harry Potter. Segundo ela, o rapaz pegou o livro emprestado na organização pre-

sente no bairro, de onde já emprestou outros: "ele sempre tá com algum livro". Além de Harry Potter, os únicos livros disponíveis na casa são os distribuídos pela prefeitura na escola, além das apostilas de Mauro com exercícios escolares.

Sobre Tatiana, Célia falou pouco durante a entrevista. Segundo ela, a filha sempre "deu mais trabalho" na escola, e os professores constantemente reclamam de suas atitudes agressivas. Uma das professoras de Tatiana recomendou que a mãe procurasse ajuda médica. Sem condições de conseguir um tratamento, Célia passou a proibir que a filha saísse à rua com frequência. As saídas são condicionadas à finalização dos deveres de casa, o que a ajuda a controlar a rotina da filha. Esse controle, porém, parece pouco efetivo, já que ela não consegue avaliar o cumprimento ou qualidade da execução dos deveres escolares.

> Eu mandava ela se trancar no quarto e fazer a lição. Não deixava assistir nada enquanto a lição não tava pronta. Mas eu não conseguia saber se a lição tava pronta mesmo. Ela dizia que tinha feito a lição e eu só podia acreditar. Eles sempre passaram lição de casa. Tinha vezes que ela fazia, tem vezes que não faz, e aí a escola me chamava lá e eu ficava sabendo que ela não tava fazendo.

As notas de Tatiana sempre foram muito ruins. O desempenho da "Prova Brasil", para ela, exemplifica o mau desempenho da filha[2]: "A prova de Tatiana da Prova Brasil foi ruim. Em Matemática, não acertou nenhuma, e em Português acertou uma só". Célia contou que Tatiana faz reforço de Matemática na escola desde o primeiro ano e que repetiu a quarta série. A mãe acredita que a filha irá repetir a oitava série também, como se isso fosse um destino certo: "Eu tô achando que agora na oitava ela vai repetir de ano de novo. Na escola ela não falta, não. Eu coloco todo dia na escola para ninguém falar que ela não vai. Mas ela não tá aprendendo nada, não".

Na escola municipal de ensino fundamental da região (B), segundo a mãe, há reunião de pais a cada dois meses. Célia acha essa prática muito boa, pois consegue obter informações sobre o desempenho dos filhos na escola. Contou, porém, que algumas mães reclamam do excesso de reuniões. Ela disse gostar quando os professores falam sobre o desempenho dos alunos e pedem para as mães "pegarem mais no pé" das crianças para que estudem mais. Porém, mesmo com as orientações recebidas na escola, afirma não possuir condições favoráveis para segui-las em casa.

Apesar dos problemas enfrentados pela família e dos próprios limites impostos por sua doença, Célia revela um curioso envolvimento com o mundo da escola, partici-

2. Certamente Célia se refere ao desempenho da filha na Prova São Paulo. Ou ela se confundiu ou o professor se confundiu no momento da comunicação dos resultados da filha. É que apenas a Prova São Paulo, da rede municipal de São Paulo, envia para as escolas os resultados dos alunos da avaliação em larga escala.

pando com frequência das reuniões de pais, retirando informações relevantes sobre o aprendizado dos filhos (como o desempenho de Tatiana na Prova São Paulo), ou mesmo a disposição ética mais geral de "pegar no pé" – já que as possibilidades efetivas de acompanhamento escolar são limitadas por seu analfabetismo e por suas condições de vida. Apesar também das dificuldades de acompanhar seu relato – uma vez que traços de confusão mental o tornavam muito tortuoso e de difícil compreensão –, ela demonstrou empenho em evitar o estabelecimento de ensino presente no bairro – algo comum às mães com maiores aspirações educacionais – e em buscar uma escola que correspondesse às suas expectativas de maior proteção aos filhos. Ainda que de forma limitada, acompanha a escolarização dos filhos, percebendo seus avanços ou estagnações pelas avaliações dos professores, pela reprovação (que pode antecipar) e pelo progresso em leitura. Mesmo que os problemas da filha não sejam caracterizados como escolares, estabelece relações entre os problemas "psicológicos" e o rendimento escolar ao relatar que "a mente" da filha, a certa altura do trabalho com a psicóloga, "se abriu". Espera que o filho conclua o ensino médio, mesmo que isso signifique um adiamento da entrada no mercado de trabalho e da melhoria das condições de vida. Apesar das dificuldades que enfrenta no cuidado de si mesma, Célia busca proteger seus filhos, e a escola parece ser parte desse movimento de cuidado.

A residência de Célia é menos organizada que a das demais famílias. Ela está se mudando para um dos pisos superiores.

A casa foi sendo ampliada em regime de autoconstrução. Como muitas outras no bairro, a escada é insegura por ser íngreme e sem corrimão.

No andar de cima, espaço para as plantas, lavandeira e a casa do cachorro. Ao lado, a estante que sobreviveu a uma enchente, deixada pelo marido como símbolo da resistência às inundações.

Cleide

"Fico admirada de não darem nota vermelha pra eles. Olha esse caderno!"

Cleide parece tímida, porém é uma habilidosa e bem-humorada contadora de histórias de sua infância. Por diversas razões, foi difícil marcar uma visita à sua casa, pois ela parece trabalhar contra o tempo. Concordou com a entrevista desde que tivesse no máximo uma hora de duração. O tempo contado, juntamente com a ansiedade de Cleide, deram o tom à conversa naquele encontro, que, na verdade, devido às suas histórias, durou pouco mais de duas horas.

Nascida numa pequena cidade do Piauí, Cleide tem apenas 28 anos de idade. É uma das mães mais jovens entre as entrevistadas. Em sua cidade natal, cursou até a segunda série do ensino fundamental em uma escola rural. Tem boas recordações da escola, porém dela foi retirada precocemente pela família. A atitude foi justificada pelas constantes reclamações dos professores aos pais, pois Cleide disse que "ia pra escola só pra bagunçar. Eu tinha só nota boa, mas como eu era bagunceira, o professor tirava a nota".

Aos quatorze anos, Cleide e toda sua família se mudaram do interior do Piauí para um município localizado na região metropolitana de São Paulo. Juntamente com seu pai, matriculou-se em um programa noturno de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ciclo equivalente à terceira e quarta séries. Entretanto, devido a problemas e conflitos familiares, Cleide abandonou novamente a escola: "não deu certo com a minha madrasta e eu desisti de estudar". Aos dezesseis anos, ela e o namorado decidiram morar juntos e mudaram-se para um bairro de uma das periferias da capital, onde residiram por nove meses. Após esse período, o casal mudou-se novamente, dessa vez para outra cidade também da Grande São Paulo. Na nova residência, Cleide deu à luz sua primeira filha, Laiane, hoje com dez anos, matriculada na quarta série na escola estadual (A) do bairro onde hoje moram.

Devido às dificuldades financeiras decorrentes do desemprego, Cleide, o companheiro e a filha, a certa altura, voltaram a viver na zona rural de sua cidade natal, no Piauí, onde começaram a "trabalhar na roça". Lá o casal teve mais duas filhas: Lana, de nove anos, e Laís, de oito, ambas matriculadas atualmente, como a irmã mais velha, na escola estadual do bairro (A). Cursam, respectivamente, a terceira e a segunda série. Após perderem o emprego no campo, o casal e as filhas

mudaram-se, mais uma vez. Foram morar na zona urbana daquele município piauiense, ou, nas palavras de Cleide: "mudamos pra cidade". Ali nasceu o quarto filho, Laércio, de seis anos, que frequenta hoje a primeira série na mesma escola (A) que as irmãs.

Em 2005, Álvaro, o "esposo" de Cleide, como ela diz, regressou sozinho para São Paulo em busca de novas oportunidades de trabalho. Passou "a fazer bicos e juntava dinheiro". Em 2006, pediu que Cleide vendesse todos os pertences que possuíam e preparasse a mudança definitiva para São Paulo. Depois da mudança, nasceu o quinto filho do casal, outra menina, Luara, com um ano de idade e matriculada em uma creche no bairro onde vivem.

Foi com o dinheiro da venda dos pertences e objetos pessoais como móveis, roupas e mais duas cabras, somada às economias acumuladas por Álvaro, que compraram, naquele mesmo ano de 2006, uma casa simples de dois cômodos. A casa foi adquirida pelo valor de R$ 4.800,00. Esse "barraco", como o descreve Cleide, é, desde então, a residência da família, e vem passando por constantes reformas e melhorias, como ampliação da área construída para andares superiores, colocação de pisos, revestimentos e pintura no chão e nas paredes. Os dois pequenos cômodos iniciais logo se transformaram em três, e o antigo telhado ondulado (tipo brasilit) deu lugar a uma laje que, no projeto da família, futuramente abrigaria outros cômodos. Hoje a moradia, ainda em constante construção e adequação, tem dois pavimentos. No inferior ficam a cozinha, a sala, o banheiro e o quarto do casal, e no superior mais dois quartos e uma lavanderia coberta. O acesso ao segundo piso de dá por uma íngreme escada metálica de estreitos degraus, onde é preciso abaixar a cabeça para ultrapassar um pedaço da laje. Contra a vontade da mãe, as crianças utilizam essa escada também como espaço para brincadeiras. Certa vez, um de seus filhos caiu da escada e precisou ser hospitalizado, correndo risco de vida.

No dia da visita, a casa da família estava limpa e bem organizada. Não havia louça suja ou pertences e objetos espalhados. A casa tem poucos móveis, mas ainda assim é difícil transitar por alguns espaços devido ao tamanho dos cômodos. Nos quartos das crianças, que são os maiores, há camas de solteiro, duas cômodas e guarda-roupas. Na cozinha, onde Cleide planeja reforma e ampliação, há um fogão de quatro bocas, uma geladeira, uma mesa pequena com quatro cadeiras e micro-ondas. Na sala há uma estante com aparelho de som (CD, rádio, toca-fitas), televisor de plasma 40 polegadas e um jogo de sofá de dois e três lugares. Toda a casa é revestida em piso cerâmico branco, com as paredes pintadas também na cor branca.

Há pouca ventilação e quase nenhuma luz natural, pois a residência fica nos fundos de um terreno que abriga outras onze casas. Não há janelas na cozinha nem na sala. No quarto do casal, a janela está voltada para uma estreita viela, e as dos quartos das crianças se abrem para a lavanderia coberta.

É difícil identificar no terreno, à primeira vista, onde tem início uma casa e onde termina outra. Existem construções de até quatro pavimentos com escadas íngremes ou em caracol. A maioria das residências fica virada para uma espécie de pequeno pátio comum, chamado por Cleide de "quintal". Porém, há casas nos fundos desse pátio, como a de Cleide, acessíveis somente por estreitos corredores. Nesse pátio comum, há um grande portão de ferro que permanece trancado o dia todo. As crianças geralmente brincam nesse espaço e não havia, no dia da visita, adultos supervisionando suas brincadeiras. Cleide, num esforço de lembrar-se quantas são as casas no terreno, começou a contá-las a partir dos nomes das mães. Afirmou, então, haver onze casas. Contou nos dedos o número de crianças que moram no terreno – 25 crianças – e identificou, com ajuda da filha mais velha, Laiane, os nomes de cada uma delas.

Cleide se orgulha ao dizer que sua casa é fruto do esforço coletivo dela e do esposo, afirmando que os dois sempre trabalharam muito. Apenas lamentou ter que confiar os cuidados dos filhos aos parentes próximos, como os avós das crianças, que nem sempre, segundo ela, têm condições reais de cuidar. Ou então de ter que recorrer a pessoas da comunidade para a realização dessa tarefa. Elas costumam cobrar, por criança, a quantia mensal de aproximadamente R$ 50,00[1]. Para economizar, preferiu ensinar a filha mais velha a se ocupar dos irmãos mais novos. Entre a garota e os irmãos, percebe-se claramente a presença desse papel. Durante a conversa, por exemplo, Laiane manteve uma posição de certa autoridade, regulando as falas e as atitudes dos irmãos mais novos. Cobrava um comportamento social disciplinado, como falar um de cada vez, ficar sentado ou pedir licença para sair.

Em 2006, Cleide começou a trabalhar como ajudante de serviços gerais para uma associação comunitária do bairro. Entretanto, devido a constantes atrasos no pagamento dos salários, deixou de trabalhar. Aproximou-se, então das atividades e reuniões com as famílias moradoras do bairro por ter participado de um curso oferecido pela instituição local. Nela, devido à sua situação familiar, recebeu uma proposta para trabalhar com "registro na carteira de trabalho", ganhando mensalmente um salário mínimo. Ainda que desejando melhores oportunidades de emprego, Cleide considera que trabalhar perto de casa é melhor, pois isso oferece a chance de almoçar em casa com os filhos e verificar se "tudo está em ordem" com a família. Na ausência da mãe, é Laiane quem assume o papel de vigiar os

1. É comum encontrar no bairro anúncios nas portas das casas com os dizeres "cuida-se de crianças".

irmãos e contar para ela tudo o que se passa em casa. Segundo Cleide, a filha faz valer suas recomendações.

A rotina diária é bastante intensa. Após trabalhar durante o dia, no final da tarde, Cleide prepara o jantar e o almoço que será servido no dia seguinte, e só então vai para a escola onde estuda atualmente, buscando concluir o ensino fundamental. Ela frequenta um programa de educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola municipal (B) localizada na região. Para isso, precisa deixar as crianças sozinhas em casa também à noite, até a chegada do marido, que trabalha como cabeleireiro em um salão no centro comercial do bairro.

Álvaro, o marido, estudou até a sétima série do ensino fundamental. Fez curso de cabeleireiro e tem como projeto montar um salão de beleza próprio no mesmo bairro onde hoje trabalha. Segundo Cleide, o esposo "passa mais tempo no salão do que em casa. Apenas nas segundas-feiras ele está em casa". Álvaro não tem salário fixo e depende do número de clientes e do volume e tipo de serviços realizados: "ele ganha por tipo de serviço, faz escova, alisamento, tintura, corte. Nos finais de semana traz mais dinheiro, pois aumenta os clientes no salão".

Ao conversarmos sobre a escolarização dos filhos, Cleide contou que Laila, Lana e Laércio fizeram EMEI e que ao final da pré-escola os três foram diretamente matriculados na escola estadual do bairro (A), por meio do sistema de cadastro e distribuição de vagas da rede de ensino pública. Cleide fez questão de dizer que essa instituição na qual estudam seus filhos não foi sua escolha pessoal, pois ela preferiria matriculá-los em uma escola municipal da região (C) que é mais bem avaliada. Contou que a filha Laiane chegou a ser inscrita para uma vaga nessa escola, mas não conseguiu efetivar a matrícula. Cleide tentou negociar uma vaga para a filha, mas a direção da escola municipal informou que "Laiane não poderia estudar lá, porque tem uma lei que diz que as crianças têm quer estudar no seu setor". Cleide completou: "eu queria que eles estudassem lá em cima [escola municipal C], porque o ensino é melhor lá. Elas [as filhas] pedem direto pra tirar elas daí da [escola estadual A]". Laiane complementou a fala da mãe dizendo: "a minha professora não corrige minha lição e a merenda é ruim". Cleide explicou por que não gosta da escola onde os filhos estudam: "tem muita bagunça, a escola é suja e desorganizada. Devia ter o ensino melhor. Tinha que limpar a escola e melhorar a merenda. Eu acho que por ser do Estado devia ser melhor que a municipal".

Mesmo reprovando a escola estadual do bairro, a mãe se recusou a utilizar de um artifício segundo ela comum na região: o de fornecer à escola um comprovante

de endereço emprestado de quem mora mais próximo da escola municipal (C) considerada boa: "Teve algumas pessoas que pegaram endereço próximo dali. Eu não acho certo. Depois tem que mudar o endereço, tem o 'Leve Leite'[2], o uniforme que é mandado pela escola. Não dá certo. É melhor ficar aí mesmo".

Com exceção de Laiane, os demais filhos de Cleide apresentam dificuldades de aprendizagem. Apenas Laís contava com algum tipo de apoio para recuperação, participando das atividades de reforço em Matemática e Língua Portuguesa oferecidas pela escola. Entretanto, Cleide solicitou o desligamento da filha dessas atividades por não ter como buscar a menina na escola: "Laís estava no reforço, mas não tem como buscar. É perigoso e eu tirei. Mandei um bilhete para escola dizendo que não dá para ela ficar". Além de não poder buscar a filha, considerou que os resultados das atividades não eram satisfatórios e que a carga de estudos era muito grande: "Ela fica na sala das sete [horas] até onze e meia, já tá cansada, com fome, a mente não vai aprender mais nada. Ela não melhorou nada".

A rotina de trabalho de Cleide e as aulas da EJA no período noturno dificultam as possibilidades de acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Porém, ela eventualmente olha o caderno das crianças, sobretudo para ver se há comunicados da escola ou dos professores. Geralmente Laiane é quem tem conhecimento dos bilhetes nos cadernos dos irmãos e informa à mãe sua existência e conteúdo. Cleide disse que lê muito pouco e que não consegue ajudar os filhos nas tarefas. Reforçou que a filha mais velha é quem ajuda os irmãos. Quando as atividades escolares são mais complexas, Cleide orienta os filhos a procurarem auxílio na organização presente no bairro: "Quando eu posso acompanhar pra fazer lição, eu fico junto. Tem muita coisa que a professora passa que eu não sei. Pra não confundir a mente delas eu peço pra tia explicar. Pego o caderno e levo pro Ponto de Leitura pras tias ajudarem. Quando tem lição, elas fazem a lição lá".

As tarefas para casa, segundo Cleide, não são constantes nem em grande quantidade. São de modo geral exercícios de Língua Portuguesa e de Matemática em folhas mimeografadas e coladas nos cadernos. De modo geral, os cadernos das crianças são bem desorganizados, pois não há divisão de partes ou espaços que sigam as divisões disciplinares. Há muitos exercícios incompletos e sem correção ou "visto" da professora. Apenas o caderno de Laiane é melhor organizado e completo; entretanto, os exercícios propostos em aula são, majoritariamente, de cópia e de atividades de memorização. O caderno da Laila, por exemplo, não tem separação entre Matemática e Língua Portuguesa, e todos os exercícios são colocados de modo sequencial nas folhas, dificultando inclusive a localização das atividades e conteúdos.

2. Programa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo pelo qual crianças matriculadas na educação infantil e fundamental recebem dois quilos de leite em pó por mês. A entrega é feita pelo correio no local de residência declarado nas escolas.

Laila teve dificuldades em me mostrar o próprio caderno, pois não entendia como ele estava organizado. A maior parte dos exercícios era composta por lista de nomes, alfabeto, recorte e colagem de palavras de jornais e revistas, cópia e exercícios baseados na memorização de famílias silábicas, como BA-BE-BI-BO-BU. Em Língua Portuguesa, há grande volume de exercícios de reescrita de palavras em letra bastão para letra cursiva. Mesmo com esse tipo de comanda, Laila faz as reescritas e cópias com bastante dificuldade[3].

A leitura na família parece ser praticamente inexistente, apesar da relativa presença de livros na casa. Cleide informou que há uma caixa de livros, mas que as crianças "só mexem nela" quando o pai as obriga a ler. Contou que, quando as crianças estão fazendo "muita bagunça" à noite, o pai desliga a TV e as manda lerem. A leitura parece, assim, uma espécie de castigo pela indisciplina em casa. Ela também contou que as crianças gostam pouco de estudar e que muitas vezes torna-se necessário dar umas palmadas para que façam a lição: "pra pegar no caderno, vixe, é difícil, meu filho. Tem que obrigar". A mãe disse que ficou surpresa com os resultados e notas dos filhos na escola, pois "eles têm médias boas", que ficam entre 6 e 8, e nunca tiram nota vermelha: "fico admirada de não darem nota vermelha pra eles. Olha esse caderno!", mostrando o de Laércio: "vai apanhar pra ter mais cuidado. Olha só o seu caderno. Tá um lixo!"

Laércio, na primeira série, ainda não está alfabetizado e não demonstra interesse pelos estudos. Ele disse que não gosta de ir para escola e nem de fazer lição. Seu material escolar é extremamente desordenado. Ele tem dificuldades em executar atividades de cópia e é quase impossível ler o que ele tenta escrever ou transcrever. O próprio garoto não consegue identificar o que fez no caderno. Na escola todos os dias tem a escrita do cabeçalho na lousa e Laércio o copia da seguinte forma: "EEPROFPED". Por todo o seu caderno foi possível ver carimbos da professora com os dizeres: "não terminou". Nas atividades de colorir, algo de que ele disse mais gostar, há mais vistos da professora, agora com dizeres: "Adorei gato!", "Adorei fofo"[4].

O caderno da mãe, que também é estudante, parece reproduzir uma lógica muito semelhante à verificada nos cadernos dos filhos em relação aos tipos de exercícios propostos. Há atividades mimeografadas com ilustrações da Turma da Mônica e outras figuras infantis, ainda que esteja matriculada num programa de EJA[5].

Além do dever de casa, Cleide disse que "as meninas dividem as tarefas" domésticas: lavam louça, passam roupa, arrumam as camas e somente depois de concluídas tais atividades saem para brincar no pátio. Geralmente brincam de

3. Exemplos de atividades realizadas por Laila. Ex. 1: A seguir, em caixa alta, estão as palavras a serem transcritas – segundo a comanda da atividade – e entre parênteses a forma como Laila as escreveu. "Copie em letra de mão: CUÍCA (*caio*); CAIO (***foca***); AULA (***cuíca***); DALILA (***ausisa***); FOCA (***cuíca***)". Ex. 2: "Copie os ingredientes da receita: (***açuca***); (***farinhadetrico***); (***oléo***)". Ex. 3: "Efetue: 1 + 1 = ***4***; 3 + 3 = ***5***; 4 + 4 = ***9***; 5 + 5 = ***9***" (em destaque encontram-se as respostas dadas por Laila).

4. Quando Laércio foi para a segunda série, Cleide passou a pagar aulas de reforço, oferecidas por tia Edna. Ver retrato de Edna.

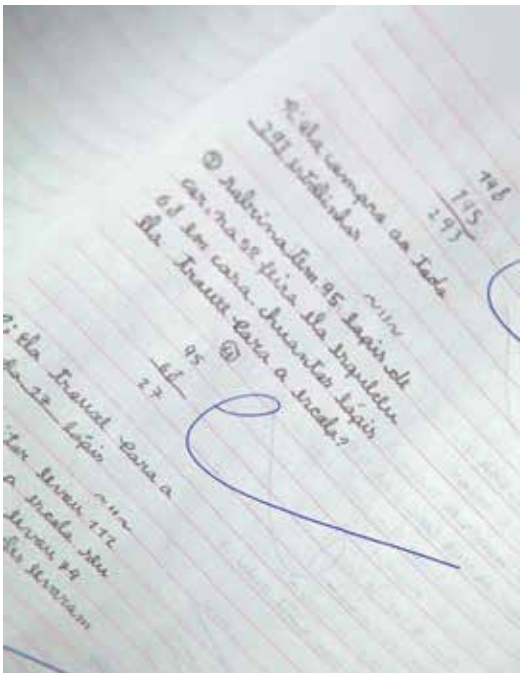
5. Vale dizer que quase dois anos depois, quanto voltamos a visitar as famílias participantes da pesquisa, Cleide havia abandonado o programa. Ela disse que um dos motivos para o desligamento foi a falta de professores e a impressão de que "não estava aprendendo nada": "Eu tinha que sair correndo pra ir pra escola, daí chegava lá e não tinha professor. Quando tinha aula os adolescentes ficavam fazendo bagunça na sala e o professor não fazia nada. Eu não estava aprendendo nada, aí deixei de ir".

"casinha", "pega-pega", "esconde-esconde" ou "subir no pau". São autorizadas pela mãe a brincar somente no pátio que serve ao conjunto de casas, e nunca na rua. Segundo a mãe, a rua é muito perigosa. Algumas vezes as crianças participam de atividades na organização do bairro, como aulas de circo, mas passam a maior parte do tempo dentro de casa ou nesse pátio.

Ainda que preocupada com a segurança da família e dos filhos, Cleide se vê, como dissemos, obrigada a confiar em seus filhos, que permanecem sozinhos em casa por longo períodos do dia. Sua rotina diária e as limitações que encontra em seu retorno à escola dificultam um acompanhamento mais sistemático da escolarização de seus filhos. Para isso, conta, em certa medida, com o apoio da filha mais velha e da organização local.

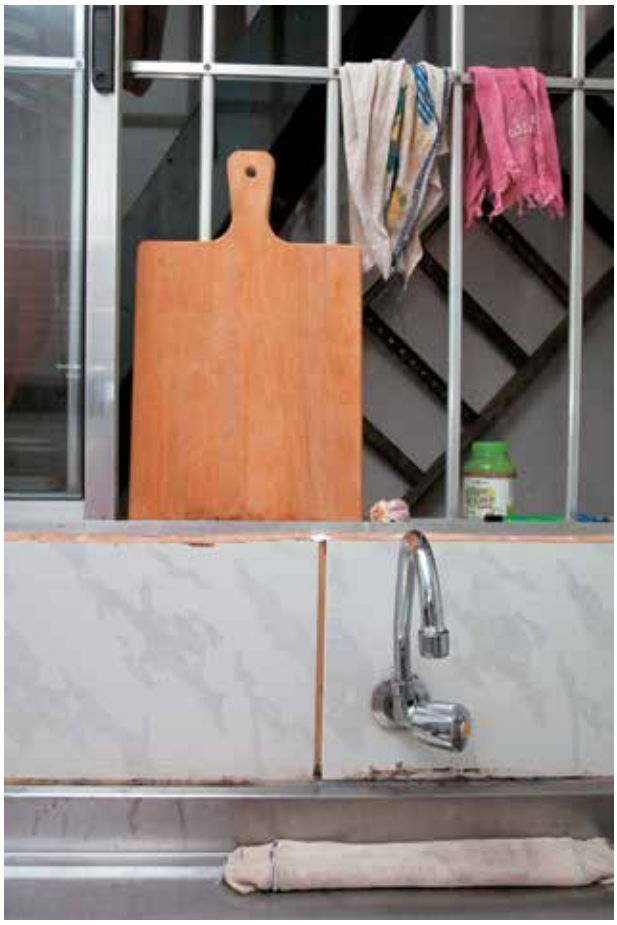
No quarto das crianças, a (des)arrumação das camas mostra a diferença entre a organização do menino e da menina.

O conforto na sala é sinalizado pelo sofá, móvel para computador e a televisão. A organização doméstica é expressa pelo arranjo da estante e seus bibelôs.



Na família numerosa de Cleide, a filha mais velha contribui com o cuidado dos irmãos, em especial no acompanhamento das tarefas da escola e da casa.

O marido cabeleireiro dá a Cleide acesso a produtos de beleza e de higiene pessoal diferenciados.



Ilustrando a improvisação nas construções das moradias, o quarto das crianças dá para a lavanderia da residência.

Em ambientes reduzidos, pregos, ganchos e outros objetos na parede otimizam o uso do espaço.

O corredor estreito e escuro causa dificuldade no acesso à casa. Mesmo assim, vasos com palmeiras enfeitam a passagem.

Edna

"Ela não pode ir para escola e não aprender. Se a criança não aprende é porque tem alguma coisa errada."

Edna é uma baiana sorridente e calma. Gosta de contar casos e manifesta energia e autoconfiança. Expressa com convicção suas opiniões e demonstra conhecer os problemas enfrentados pelas crianças e pela escola do bairro. Edna é, na região, uma conhecida "professora de reforço": "a tia Edna", como a identificam.

Sua casa está localizada numa das ruas principais do bairro. O portão, sempre trancado com cadeado, dá acesso a um longo e estreito corredor que conduz a uma espécie de pátio nos fundos do terreno. Nele encontram-se duas casas: a da família de Edna e, na porção lateral direita, a casa de outra pequena família de três pessoas. Ainda no pátio há, também à direita, uma pequena sala de aula com lousa, carteiras e materiais didáticos. Todas as paredes à volta do pátio estão pintadas de uma cor verde vibrante e luminosa.

Em minha primeira visita, Edna e eu conversamos por bastante tempo, sentados no sofá da sala, sobre as suas atividades do dia a dia. Muito organizada com os horários, ela divide seu tempo entre diversos afazeres. É bastante orgulhosa das atividades que realiza para ganhar dinheiro, como as aulas de reforço escolar que ministra e a produção de salgados por encomenda para festas. Disse que ninguém tem o que reclamar dela e me convidou para acompanhar uma de suas aulas e provar um de seus salgados em uma futura visita.

A família de Edna é pequena, constituída por ela, o marido e a filha. Possuem uma vida confortável em relação a outras famílias do bairro. Os rendimentos familiares chegam, segundo ela, a R$2.300,00 por mês. Morando em casa própria, ela, que também administra todos os recursos familiares, emprega a maior parte dessa renda na compra de móveis e eletrodomésticos para aumentar o conforto familiar, bem como em vestuário, material didático para a filha e para as aulas particulares que ministra, alimentação e em passeios e viagens realizadas em família. A enumeração foi feita por ela.

Ao entrar na casa de Edna, é possível observar os resultados de maiores investimentos financeiros feitos para a melhoria do imóvel. Tudo na residência estava limpo e organizado, e havia mobiliário para guardar objetos, além de espaço livre.

Objetos decorativos dispostos em diferentes locais enfeitavam a casa, como vasos de plantas, bibelôs, porta-retratos, tapetes e cortinas.

A residência possui dois andares. No primeiro ficam a sala, a cozinha e o banheiro. No segundo piso encontram-se dois quartos, um para o casal e outro para a filha. É nesse quarto que fica um computador, conectado à internet. Foi possível perceber que, na cozinha, havia móveis e utensílios novos, como os armários e a mesa com quatro cadeiras; havia ainda um fogão de quatro bocas, uma geladeira e um forno de micro-ondas, todos na cor branca e com aparência de novos. A sala é equipada com TV LCD, aparelho de som e de DVD, um conjunto estofado de dois e três lugares. A TV tem canais por assinatura.

A casa recebe pouca iluminação natural, pois encontra-se nos fundos de um lote, rodeada de outras construções, muitas vezes mais altas, com três ou quatro pisos; entretanto, o pátio central permite uma boa circulação de ar, eliminando a sensação de abafamento e contribuindo para a baixa umidade das paredes, uma vez que Edna também mora em área de enchente. Por causa das constantes inundações no período de chuvas, o marido de Edna construiu, com alvenaria, alguns patamares no primeiro pavimento da casa, para elevar os móveis. A estante da sala, a geladeira e o fogão na cozinha, por exemplo, ficam apoiados sobre essas elevações no piso. Para minimizar a invasão das águas, foi implantada uma comporta metálica na entrada da residência.

Edna tem 39 anos, nasceu em uma cidade do interior da Bahia e vive na cidade de São Paulo há quatorze anos. Reside há quatro na atual casa, desde que a comprou. Antes disso, foi inquilina nas imediações do bairro. É casada com Paulo, de 43 anos, que trabalha como "ajudante geral" com "carteira assinada". Ela diz, com orgulho, que tem "mais estudo" que o marido, pois ele concluiu apenas a antiga quinta série do ensino fundamental.

A filha Paula, de 10 anos, está matriculada na quarta série numa escola municipal (C), considerada pela maioria das mães como a melhor do bairro. Edna contou com satisfação que concluiu o ensino médio somente aos 22 anos de idade, mesmo sem nunca ter abandonado os estudos ou ter sido reprovada: "fui passando, passando, passando e cheguei na quinta série sem saber ler e escrever. Daí minha mãe me colocou na primeira série de novo quando eu tinha onze anos... aí eu fiz tudo de novo e aprendi". Ela usa sua própria trajetória escolar como exemplo para avaliar a aprendizagem das crianças na escola: "acho muito errado isso da criança ir passando, passando sem saber nada. Tem que fazer alguma coisa antes. Ela não pode ir para escola e não aprender. Se

a criança não aprende é porque tem alguma coisa errada. Tem que descobrir o que tem de errado para poder corrigir".

Edna faz comparações entre "o ensino de antigamente" e "o ensino de hoje", destacando problemas sobretudo em relação ao aumento da indisciplina nas escolas e a "falta de vontade" de alunos e professores em relação "aos estudos". Fez questão de ressaltar que, em sua opinião, os problemas educacionais não estão concentrados somente nas escolas, e tampouco nos alunos. Para ela, no processo de ensino e aprendizagem, "todos são responsáveis".

> Tem aquele professor que não quer saber de nada, mas tem aquele professor comprometido com os alunos. Tem aquele aluno que quer só saber de bagunça, mas tem aquele que quer estudar. Tem aquela mãe que nem olha o caderno do filho, mas tem aquela que acompanha direitinho. Não é fácil não. Tem que saber lidar com essas diferenças e isso é muito difícil. Imagina numa sala com quarenta alunos.

Edna fez avaliações sobre as escolas da região. Demonstrou conhecer cada uma das instituições de ensino, os professores e os diretores. Contou que sempre quis que a filha estudasse na escola municipal (C) onde está matriculada. Disse que ficou bastante "inquieta" quando, no processo de distribuição de vagas pelo sistema adotado pelas escolas públicas, a filha foi automaticamente matriculada na escola estadual do bairro (A), que Edna diz considerar "uma das piores que já viu". Para não perder a matrícula da filha, optou por manter a menina naquela escola durante a primeira série. Decidiu que, durante esse ano, buscaria alternativas para solicitar uma transferência. Para tanto, acionou conhecidos no bairro que a ajudaram nesse processo.

> Minha vizinha fez um cadastro na escola municipal (C) pra mim e conversou com o diretor para conseguir uma vaga pra Paula. Ela tinha conhecimento com o diretor. Quando chegou dezembro, o diretor me chamou. Fiquei surpresa. Achei que ele não ia chamar, porque é uma dificuldade conseguir vaga lá. Então fiz a transferência da Paula.

Edna fez questão de explicar que pessoalmente ela não tem "nada contra" os professores da escola estadual do bairro, mas ressaltou que a "bagunça da escola é muito grande". Quando falava em "bagunça", não se referia apenas à indisciplina dos alunos, como explicou, mas à falta de professores, à existência de aulas vagas, à dispensa dos alunos e à falta de comunicação da escola com os pais. Entretanto, em outros momentos, Edna contemporizava suas avaliações negati-

vas, atribuindo maior peso sobre os alunos, ao mesmo tempo em que enfatizava qualidades verificadas na escola municipal em que Paula está matriculada:

> Eu queria que ela fosse pra municipal, porque a estadual é uma bagunça danada. Não é pela escola. É pelos alunos, porque eu não tenho o que dizer dos professores. Eu gosto da municipal, a municipal é boa. É uma escola organizada. O ensino é melhor. Tem lição todo dia. Não tem nem comparação.

Edna demonstrou conhecer os processos de ensino e aprendizagem vivenciados no interior das escolas. Sua principal fonte de informação com certeza vem dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental para os quais dá aulas de reforço. Atualmente mantém quatro diferentes turmas com aulas de segunda a quinta-feira. A primeira turma tem aulas no período das 8h às 10h, e é composta apenas por dois alunos, pois, segundo Edna, a maioria das crianças do bairro estuda no período da manhã. Das 14h às 16h, a turma é composta por nove alunos. Outros nove estudam das 16h às 18h. No período noturno, das 19h às 21h, mais nove adultos completam o conjunto de alunos de Edna. Segundo ela, todos estão "em fase de alfabetização". Explicou que, exceto os adultos, as crianças estão matriculados em diferentes séries do ensino fundamental (primeira a quarta série), compondo turmas multisseriadas. Todas estão regularmente matriculadas na escola estadual do bairro. As aulas de reforço custam R$ 50,00 por mês para cada aluno. Ela garante, com orgulho e convicção, alfabetizar em três meses: "Eu estou alfabetizando todo mundo em três meses. Tenho criança da primeira até a quarta série. Aqui no bairro eu sou conhecida como a tia Edna. Tenho lista de espera para pegar crianças. Mas preciso alfabetizar esses primeiro."

Edna mostrou em um caderno uma lista de nomes de mães e de crianças que aguardavam por uma vaga nas turmas de reforço para o ano de 2012. Eram 45 ao todo. Além da lista, Edna mantém ainda uma caderneta na qual registra o histórico dos alunos que já frequentaram suas aulas. Os registros são bem organizados e arquivados em pastas, que ficam num armário especial dentro de sua pequena sala de aula. O antigo armário de madeira também guarda os cadernos dos atuais alunos, as pastas com atividades realizadas e todo o material didático utilizado. A sala ainda dispõe de carteiras escolares do tipo universitário, que foram compradas por Edna numa feira da região. Há ainda uma lousa na parede, uma estante e uma prateleira com livros didáticos, alguns cartazes com o alfabeto em diferentes formas (ilustrado, com letra de forma e cursiva), um banheiro individual, um filtro de barro com água para as crianças e adultos e uma mesa retangular para atividades em grupo.

Edna contou que alguns professores da escola estadual do bairro reconhecem os resultados de seu trabalho. Inclusive a indicam como professora de reforço na reunião de pais, ampliando a cada ano a demanda de alunos. Por não conseguir atender a todos que a procuram, ela encaminha seu excedente para outra alfabetizadora que reside no bairro e em quem disse "confiar plenamente", pois "já acompanhei o trabalho dela. O trabalho dela é bom. Tem mãe que não quer e fica na lista de espera".

O método utilizado por Edna para alfabetizar as crianças, como mostrou durante uma das entrevistas, é baseado numa cartilha que se inspira no processo silábico. Ela disse que uma vez ao ano vai à Bahia para visitar parentes e que aproveita a ocasião para comprar as cartilhas de Língua Portuguesa e de Matemática, ambas pertencentes a uma coleção chamada Caderno do Futuro[1]. Ela considera esse "um excelente material", pois

> [...] todo mundo aprende. Só não aprende se tiver algum problema, mas todo mundo aprende. Eu dou um prazo de no máximo três meses pra mãe. Em três meses ele vai aprender a ler e escrever. Com três meses eu alfabetizo do zero. Só os adultos que demoram mais, mas as crianças aprendem fácil.

Aleatoriamente, Edna pegou um caderno que estava no armário para me mostrar. Apontou quais seriam as maiores dificuldades enfrentadas por aquele aluno. Selecionou outros cadernos, falou sobre os exercícios propostos, sobre a evolução dos alunos e sobre sua satisfação ao vê-los ler as primeiras palavras. Com a observação dos cadernos, que permitia comparar os estágios iniciais das aulas de reforço com os resultados finais, foi possível perceber, de fato, significativos avanços das crianças, desde a caligrafia até a produção de pequenos textos. A cartilha trabalhava basicamente com exercícios de famílias silábicas, e os alunos fazem grande parte dos deles na própria cartilha. Além disso, Edna prepara outras atividades para cada aluno, que levam em conta as dificuldades individuais.

> Primeiro eu trabalho com a cartilha e, depois que o aluno tem uma base, eu vou pro caderno. Peço para eles escreverem, depois peço para eles lerem o que escreveram. Depois a gente corrige junto e assim vai. Todos os dias eles têm que ler alguma coisa pra mim. Eu tiro a leitura de todo mundo. Um por vez. Dou uma tarefa para cada um, daí chamo um deles, ele escolhe um texto, pega um livro e lê pra mim.

Edna nunca recebeu formação para ser professora ou educadora. Disse que jamais havia imaginado que se tornaria professora, e muito menos seria reconhecida

1. Trata-se da coleção publicada pela editora Ibep, com a indicação de que é "simples e prática". Ao que tudo indica, é bastante popular, embora não seja indicada pelo Ministério da Educação em seu programa de aquisição de livros didáticos, o PNLD. Em 2013 a coleção foi reformulada e cada volume passou a custar R$ 24,90 – uma coleção barata. Livros didáticos tendem a ser vendidos por volta de R$ 80,00.

como tal. Segundo ela, sua principal atividade é, e sempre foi, fazer salgados por encomenda para festas. Entretanto, devido às dificuldades financeiras vividas no passado, decidiu dar aulas de reforço escolar em casa. Para Edna, todo o trabalho com alfabetização teve início quando, sozinha, conseguiu alfabetizar Paula aos quatro anos de idade: "depois de alfabetizar a Paula, imaginei que poderia ajudar outras crianças com dificuldades na escola". Ela acredita que sua experiência de ter sido alfabetizada após os onze anos também a inspirou. Considera que se fez valer da mesma metodologia que lhe permitiu aprender a ler e a escrever e que replicou com sua filha, conquistando resultados positivos. Entretanto, reconhece que alfabetizar não é uma tarefa fácil, e que somente consegue em tão curto tempo por ter poucos alunos por turma. Acredita que, se fosse professora em uma escola regular, não poderia realizar o trabalho que realiza: "como você vai dar atenção pra quarenta alunos de uma vez? Assim só vai se alfabetizar quem tiver uma noção. Como acompanhar quem tem dificuldade?"

Para Edna, as dificuldades enfrentadas na escola são complexas. Por um lado, há a questão da indisciplina, apesar dos esforços dos professores:

> Os professores têm boa vontade em ensinar, mas a bagunça não permite. As mães daqui só discriminam a escola, mas é difícil. Tem muita criança atentada e as mães só ficam criticando, mas tem muita professora boa. Eu vejo que elas ensinam. Eu acompanho o caderno deles da escola e vejo que elas estão tentando ensinar, mas não dá pra dar atenção para todo mundo.

Por outro lado, nem sempre as mães fazem o acompanhamento dos filhos. Há professores que se acomodam ou utilizam processos didáticos equivocados, "só dando receita" e não ensinando "nada":

> As mães nem olham o caderno dos filhos. Eu passo lição toda quinta-feira. Eu passo bastante lição. Peço pras mães olharem a lição. Chega segunda e tem aqueles que nem abriram o caderno, daí tem que fazer a lição aqui. Tem mães que são mais rígidas e têm outras que não estão nem aí. Por isso é um conjunto de coisas. Tem criança que não sabe nada, que tem dificuldade de aprender, e aí o professor se acomoda. Acha que não tem jeito. Mas tem professor que é muito bom. Aí na [escola estadual A] mesmo tem professor de quem todos os alunos na primeira série sabem ler. Agora tem professor que dá todo dia receita (culinária). Eu vi isso. Eu chamei o pai aqui e falei pra ele reclamar na escola, porque não pode. Os pais têm que reclamar. Eu ensino e daí tem alunos que dizem que a professora não ensinou ainda. Eu falo para eles "você tem que aprender, que quando ela ensinar você já sabe".

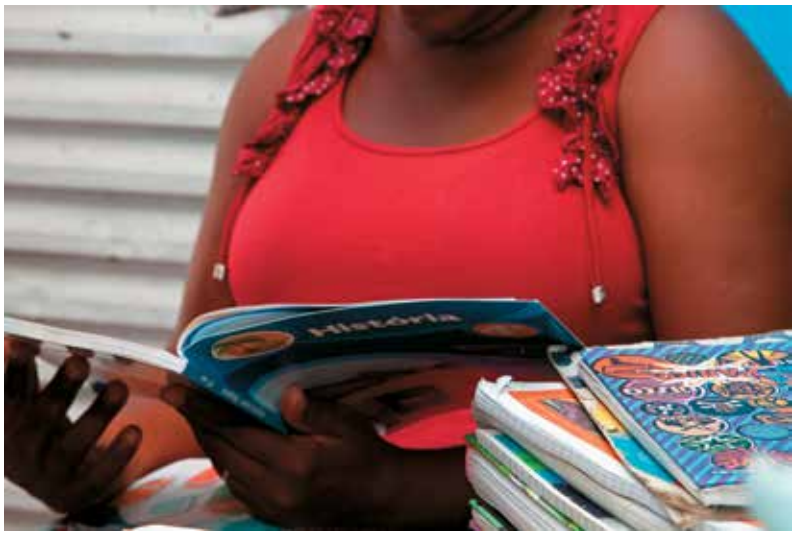
Além de acompanhar o aprendizado de seus alunos, Edna faz questão de acompanhar os estudos da filha, olhando diariamente seu caderno, controlando seu tempo para a TV e observando o que ela pesquisa na internet. Além do tempo diário dedicado aos estudos: "Paula só pode ir pra frente da TV ou da internet depois que termina toda a lição. Ela gosta de estudar. Faz tudo certinho. Só tira nota máxima". Paula algumas vezes ajuda a mãe com as crianças, corrigindo atividades e dando apoio aos alunos com maiores dificuldades.

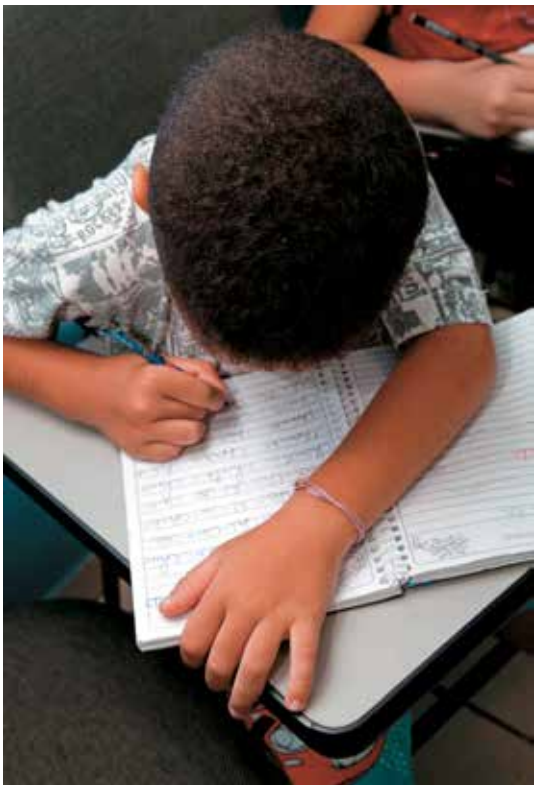
Durante as entrevistas, Paula pouco falou. Algumas vezes ficou vendo um programa educativo no canal por assinatura Discovery Kids. Em um dos momentos de interação, Paula contou que quer ser estilista e que seu passatempo predileto é "esboçar figurinos femininos no caderno de desenho". Ela raramente brinca na rua, pois Edna considera perigoso e prefere que a filha fique em casa. Algumas vezes ela brinca no pátio com outras crianças, mas "sem fazer muito barulho para não atrapalhar os alunos que estão na aula".

Edna contou que a filha passeia bastante com os colegas da escola, pois faz questão que ela participe de todas as atividades extraclasse. A menina afirmou gostar muito dessas atividades. Aos domingos, a família frequenta a missa na igreja católica do bairro e com frequência visita parentes que moram na região noroeste de São Paulo. A mãe disse estar satisfeita com a escolarização da filha e acredita que "ela já está encaminhada". Considera o ensino e a escola muito importantes para a vida, pois "é bom saber. Tem sempre que aprender".

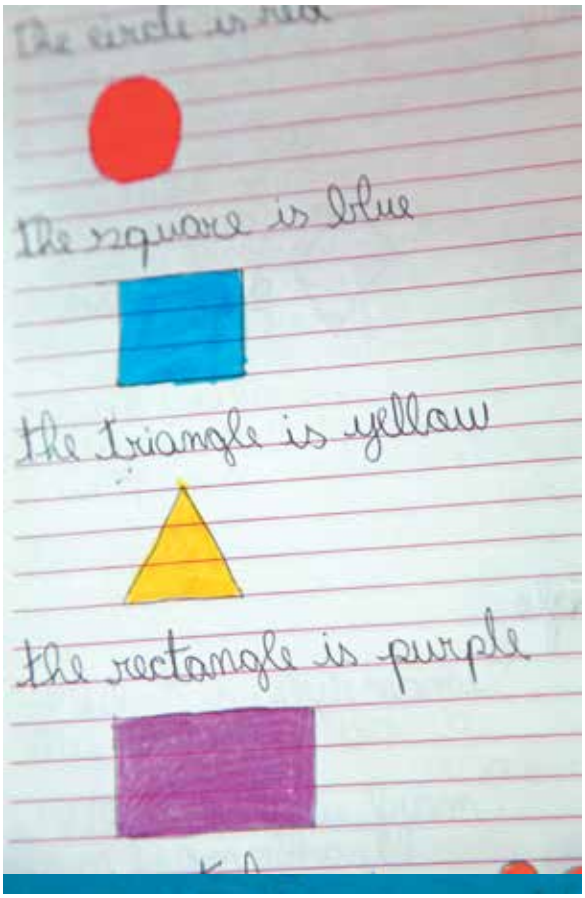
Edna dedicou bastante tempo da entrevista falando de suas experiências com seus alunos, e pouco falou de Paula. Apesar disso, demonstrou possuir e manter uma forte relação protagonista com a escola e com a escolarização de sua filha. Adota estratégias para reforçar os códigos escolares em sua dinâmica familiar. Ela, com a certeza de que a filha construiria uma excelente trajetória escolar, preferiu falar sobre as dificuldades de outras crianças do bairro. Acredita na educação como uma possibilidade de transformação, para si e para os outros.

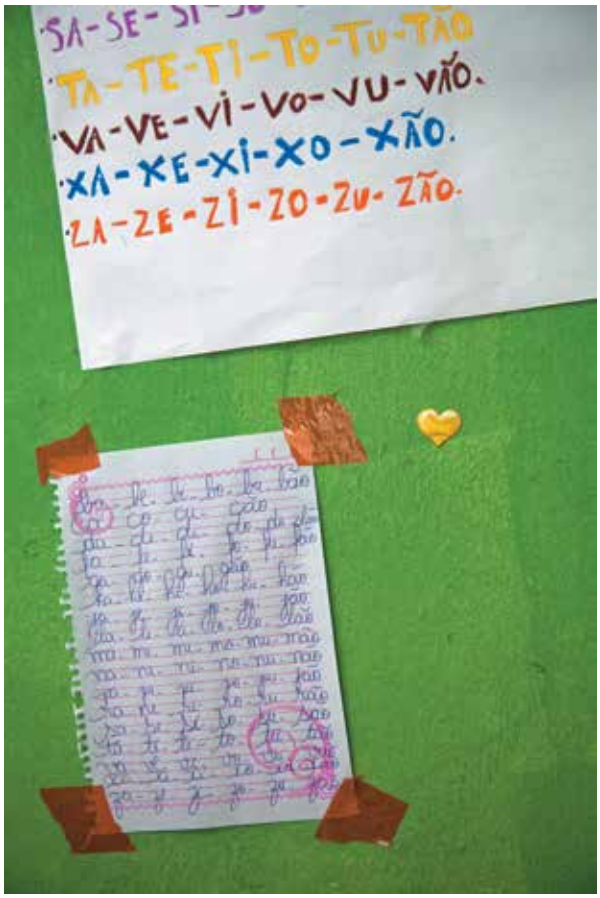
> Tinha uma aluna aqui que era faxineira e daí, depois de aprender a ler, virou ajudante de cozinha. Ela sempre vem aqui me agradecer. Ela dá testemunho para outras alunas. Também tinha uma senhora de 70 anos que queria aprender a ler pra ler a Bíblia. Logo depois que aprendeu ela morreu, mas morreu feliz. Ela realizou esse sonho e isso é o que importa.





No espaço reservado para as aulas de reforço escolar, destacam-se as atividades das crianças corrigidas com a caneta vermelha de Edna, sua "marca" como professora. O caderno em inglês é da filha.


The circle is red
The square is blue
the Triangle is yellow
the rectangle is purple


SA-SE-SI
TA-TE-TI-TO-TU-TÃO
VA-VE-VI-VO-VU-VÃO.
XA-XE-XI-XO-XÃO.
ZA-ZE-ZI-ZO-ZU-ZÃO.

No quarto da filha, o uso da escrita na cômoda para identificar as gavetas, a organização do espaço e a mesa para estudos indicam proximidade com a cultura escolar.

Elementos como eletrodomésticos, ventilador de teto e acabamento do banheiro refletem a maior renda da família de Edna em relação às demais pesquisadas.

A estante da sala é suspensa para protegê-la das frequentes enchentes, solução adotada em outras casas do bairro.

2013
MAIO

Ivone

"Queria fugir daqui, sair sem destino."

Ivone, dona de casa, é uma mulher branca extremamente magra. Aparenta ter bem mais que seus 38 anos. Parece sofrer de transtornos mentais, que limitam suas possibilidades de cuidado de si e de seu filho. Ela já tentou o suicídio mais de uma vez, tendo sido, por isso, internada. Fazia uso de medicação psiquiátrica, mas interrompeu o tratamento. Durante nossa conversa, descreveu uma série de perturbações, como ouvir vozes e sofrer de insônia: "Às vezes fico à noite em claro, sentada, pensando na vida. Quando meu marido percebe, manda eu ir pra cama, mas eu não consigo dormir. Você acha que eu tô louca?" Não raras vezes disse planejar fugir de casa com o filho: "queria fugir daqui, sair sem destino". Porém se sente desencorajada ao pensar na possibilidade de permanecer desabrigada na rua: "eu vou embora daqui, mas e aí? E depois?"

Ivone é natural de Pernambuco, de onde migrou com o filho e o atual companheiro para a cidade de São Paulo há pouco mais de um ano. Em sua cidade natal estudou até a oitava série. Tem dois filhos: Vinícius, um garoto de nove anos, matriculado na segunda série na escola estadual do bairro (A) e Verônica, de dez anos, que mora com os avós maternos no Nordeste. O pai das crianças teria morrido. Ivone não possui conhecidos ou parentes na cidade e nem mesmo conhece sua região central. Disse, porém, que tem vontade de sair e conhecer o centro: "eu nunca andei na cidade". Ivone conhece apenas o bairro em que mora e um outro, para o qual foi apenas uma vez, localizado num município da Grande São Paulo onde moram parentes de seu esposo.

Desde que migrou, a família vive em uma pequena habitação de um cômodo, de aproximadamente 15 m², em condições bastante precárias. Não há quaisquer possibilidades de manutenção da privacidade ou de criação de espaços para os estudos. Uma parede improvisada de tecido faz a divisão da residência em dois minúsculos espaços: um quarto ao fundo e uma cozinha à frente. A casa, que não possui quintal ou espaços protegidos da rua para as crianças brincarem, está exposta a riscos, pois se localiza em frente a uma área de comercialização de drogas. Além da Bíblia, não há outros livros ou computador na casa. O companheiro de Ivone, que não tivemos oportunidade de conhecer, é ex-presidiário e tem 29 anos. Estudou até a quarta série do ensino fundamental e trabalha formalmente como ajudante numa companhia de gás na cidade de São Paulo. Segundo o rela-

to de Ivone, ele é o único responsável pelos rendimentos mensais familiares, de cerca de 1,3 salário mínimo.

A relação com o companheiro é caracterizada pela submissão. Como contou Ivone, é ele quem determina o que deve ou não ser comprado com os recursos disponíveis. Ela recebe pequenas quantias para ir ao supermercado ou para pagar contas, seguindo as orientações recebidas oralmente pelo esposo: "Ele dá o dinheiro e diz pra ir no mercado e comprar isso, isso e isso. Às vezes quero comprar uma roupa pro Vinícius e não posso".

Segundo Ivone, o companheiro ainda limita suas interações no território: "Ele não gosta que eu saia de casa". Quando saem, os três membros da família participam dos cultos da igreja evangélica no próprio bairro, regularmente nas noites de quarta-feira, sexta-feira e domingo. Além da igreja, os limites de circulação estão restritos aos espaços de convívio social do bairro e às interações da mãe e do filho com outras pessoas e instituições[1]. Basicamente tais interações se dão através da escola e da vizinhança, sobretudo com aquelas pessoas que moram mais próximas à residência familiar. Foi difícil perceber a intensidade de tais relações, bem como se há ou não acordos de cooperação entre mães, por exemplo, quando dividem a responsabilidade pela segurança das crianças. Ivone diz não se preocupar com a permanência do filho na rua, uma vez que "aqui não tem perigo".

Talvez devido ao controle exercido pelo companheiro, Ivone relutou desde o início em conceder a entrevista em sua casa, preferindo fazê-lo na instituição do bairro, onde ocorreu nossa primeira conversa, com a participação de uma das funcionárias que lá trabalhava. Depois de certa insistência, aceitou me receber em sua casa, porém depois que a agente comunitária da instituição se dispôs a presenciar o início da conversa. Mesmo com a presença da agente, a entrevista foi realizada na porta de entrada da casa, onde Ivone colocou duas cadeiras que ficavam visíveis para os vizinhos e para os que passavam pela rua. Antes de começarmos a entrevista, ela chamou uma vizinha e me apresentou como alguém relacionado ao projeto por meio do qual fui apresentado às famílias. A impressão que tive foi de que ela receava receber, sozinha, um homem em sua casa.

Durante a única visita realizada, o filho brincava de carrinho com um colega, no chão próximo à porta de entrada. Por diversas vezes o diálogo com Ivone foi interrompido pelas advertências ao filho em relação ao barulho que fazia ao imitar o motor dos carros: "Você vai ficar de castigo", "Você vai apanhar", "Vai já pra dentro menino! Não tá vendo que eu tô conversando com o moço? Você quer apanhar? Vou te pôr de castigo!" A cada novo som emitido pelo filho, uma

1. A mobilidade geográfica da mãe e do filho é limitada aos pequenos circuitos casa-escola-casa, casa-igreja-casa, num perímetro inferior a um quilômetro em relação a residência, indicando um grande isolamento da mãe e do filho em relação ao mundo exterior ao território em que vivem.

nova advertência, que raramente continha algum elemento explicativo das razões pelas quais o menino deveria fazer menos barulho: "Vinícius, não tá vendo que a gente tá conversando? Vá brincar pra dentro".

Ivone disse que ensina o filho a "respeitar os mais velhos" e a utilizar as expressões de boa educação: "bom dia", "obrigado", "por favor", "com licença". Em um dos momentos em que Vinícius teve que passar por mim, ela disse ao menino "pede licença pro moço". Ele correspondeu ao pedido da mãe, olhando nos meus olhos. Num outro momento, quando pegou um pote de iogurte da geladeira, a mãe disse: "Oferece pro moço", e Vinícius também correspondeu: "O senhor quer?"

Ivone disse que também explica ao filho a importância de se respeitar a professora: "eu falo que a professora tá lá pra ensinar e a gente tem que respeitar. E ai dele se eu ficar sabendo que ele faz bagunça na escola". Ao mesmo tempo, porém, a mãe disse que não tinha "mais paciência com nada" e que estava "cheia dessa vida" e de seu próprio filho. Cuidar de Vinícius parecia sobrecarregar a mãe de responsabilidades. Ela considerava a possibilidade de mandar o menino para Pernambuco para ficar com a irmã e a avó, uma vez que estava seriamente doente. Vale dizer que, meses antes da entrevista, o filho apresentava um quadro de incontinência intestinal. Segundo a mãe, "ele não consegue segurar o cocô. Às vezes ele nem percebe que fez na calça". Além do problema de ordem mais imediata em relação à saúde do filho, Ivone reclamou que Vinícius, nos últimos meses, andava "muito calado", que "só quer ver filme de luta" e "ficar na frente da TV", que "brinca muito com os dedos". A mãe então completou sua fala, dizendo que o esposo "tem bastante paciência com o Vinícius". Em outros momentos, porém, Ivone afirmava que estava preocupada com a relação dos dois, pois o companheiro "não via Vinícius como filho"[2].

Ao longo da visita, procurei falar com o menino, mas ele ficou bastante tímido e falou pouco. Quando perguntado sobre a escola, apenas disse que gostava muito da professora e das aulas de Educação Física. O gosto pela escola parecia se originar de um sentimento de simpatia pela professora – "ela é legal" –, e do prazer com as atividades recreativas – "eu gosto de brincar na escola". Nenhum outro elemento que pudesse auxiliar na caracterização da sua relação com a escola foi percebido. Nos momentos em que insisti no diálogo, o garoto saiu e foi brincar com o colega.

Segundo Ivone, Vinícius está matriculado na primeira e na segunda série ao mesmo tempo, porém não sabe explicar por quais motivos ou como se dá essa dinâmica. Demonstra certo desconhecimento sobre a escolarização do filho e a or-

2. A situação de Vinícius nos levou a solicitar a ajuda da assistente social da instituição que intermediou nosso contato com as mães. Descobriu-se que ele presenciava o contato sexual do casal. O projeto do qual Ivone participava auxiliou a família a reorganizar o mobiliário da casa, para que a cama de Vinícius ficasse mais distante da cama dos pais e separada por uma cortina. Ivone também foi encaminhada para tratamento psicológico oferecido pelo sistema público de saúde.

ganização escolar. Apenas reproduz aquilo que entendeu da explicação recebida pela diretora da escola: "A diretora disse que ele vai pra terceira e que tá fazendo as duas séries num horário só, mas eu não entendi como é isso".

Ivone construiu uma imagem das escolas da região a partir de comentários da vizinhança. Acredita que a escola estadual (A) do bairro "não é uma boa escola, não" e lamenta a permanência do filho nessa instituição: "Ele tá ali pra não ficar sem estudar. Por mim ele não ficava ali não. O povo aqui diz que essa é a pior escola". Para que o filho "não fique sem estudar", Ivone, ainda que contrariada, admite que Vinícius permaneça na escola de que ela menos gosta. Não foi a primeira opção de matrícula do filho. Ela disse que, quando chegou ao bairro, tentou matricular o menino na escola municipal (C) da região, por saber que nessa escola havia alguns benefícios – como o programa de distribuição de leite em pó – e por ter fama de oportunizar uma boa aprendizagem: "Fui na [escola municipal C] porque lá dava leite e a criança aprendia, mas não tinha vaga. De lá fui na secretaria [Diretoria Regional de Educação] e disseram que não podia. Não teve jeito".

Ivone se diz insatisfeita com o desempenho escolar de Vinícius, quando o avalia a partir da observação de seus progressos em leitura e escrita. Disse que o filho não está "aprendendo muito na escola", pois "ele não sabe ler. Ele sabe as letras, mas não sabe juntar pra ler. Eu tento ensinar palavras pra ele, mas ele não consegue". Às vezes o ajuda nas tarefas de casa e, evangélica, conta que utiliza a Bíblia como um recurso de incentivo à leitura, solicitando que Vinícius a leia. Durante a visita, em algumas ocasiões, Ivone perguntava ao filho se havia tarefa de casa, e a resposta de Vinícius era sempre negativa. Em outra ocasião, perguntou, falando alto e longamente: "Vinícius, tem tarefa?" O menino, enfático, brincando com o carrinho no chão sem olhar para a mãe, respondeu: "Tem não!" Ivone então virou-se para mim: "Aqui parece que os professores não gostam de dar tarefa. Lá no Pernambuco sempre tinha lição".

Como quem se vê na obrigação de preencher uma lacuna dada a inexistência de deveres de casa, Ivone voltou-se para o filho e, em tom enérgico, como dando a última palavra, disse: "Vinícius, vai pegar a Bíblia para tu aprender a ler". E ele, alheio ao apelo da mãe, de modo longo e choroso respondeu: "Ah, não, mainha!" Perceptivelmente embaraçada com a desobediência do filho, a mãe fez questão de explicar que Vinícius é um menino "muito obediente".

A participação de Ivone na vida escolar parece ser restrita. Segundo ela, foram raras as ocasiões em que compareceu à escola do filho. Numa delas, vivenciou uma experiência negativa. Foi agredida pela mãe de outro estudante da turma

de Vinícius. Como explicou, havia recebido um bilhete de convocação da diretoria da escola para conversar a respeito de uma briga entre Vinícius e outro aluno. Os dois garotos haviam brigado por um lápis e foram encaminhados pela professora à diretoria que, então, convocou os responsáveis pelos meninos para uma conversa. Durante essa conversa surgiram discussões sobre quem havia iniciado a briga, e Ivone, ao defender seu filho, foi agredida fisicamente pela outra mãe: "Fui na escola saber o que tinha acontecido. Era uma briga por causa de um lápis. Quando a gente tava conversando, a outra mãe começou a me bater. Eu pensei, e agora? E não fiz nada. As pessoas aí nessa escola são ignorantes, sabe?"

Ivone apresenta dificuldades de cuidar de si e do próprio filho, recorrendo ao apoio dos serviços de saúde e da atuação da instituição do bairro. Nos dois anos que se seguiram à realização da primeira visita, a família foi despejada da residência onde morava. Mudaram-se para outra casa no mesmo bairro até que, finalmente, retornaram para Pernambuco, para viver junto à família de Ivone.

Júlia

"Você tem a oportunidade na mão e não quer pegar?"

Júlia é uma mulher alta, negra e magra. Tem 42 anos, mas aparenta menos idade. É comunicativa e cheia de energia. Seu vocabulário é repleto de gírias, comuns à juventude, sobretudo da periferia. Natural de Salvador, viveu parte de sua infância e de sua adolescência na cidade de Feira de Santana, também na Bahia, até migrar para São Paulo, onde concluiu o ensino fundamental. Teve sete filhos: cinco do sexo masculino e dois do feminino. O filho mais velho foi assassinado e completaria, em 2011, 25 anos. O mais jovem tem cinco anos de idade.

A escolarização irregular marca a trajetória dos três filhos mais velhos, todos homens, que abandonaram a escola antes de completar o ensino fundamental. Os quatro filhos mais jovens estão matriculados na rede pública e nunca foram reprovados: Bruna, de doze anos, está na quinta série em uma escola estadual (E) localizada em outro distrito; Juca, de dez anos, na quarta; Carla, de seis, na primeira, ambos matriculados na escola estadual do bairro (A); Vander, o caçula, de cinco anos, está matriculado na EMEI mais próxima de onde moram (C). A família reside há seis anos no bairro. Vivem numa pequena casa de dois cômodos oito pessoas: Júlia, cinco filhos, seu marido[1] e o pai, que é senil. Moram no bairro outros familiares: filhos adultos, netos e parentes.

Assim que cheguei, Júlia pediu para que eu me sentasse num pequeno sofá de onde era possível ter uma visão geral dos dois pequenos cômodos que compõem a casa. Disse para que eu não "reparasse na bagunça"; entretanto, a meu ver, a casa estava limpa e organizada. O primeiro cômodo, com a porta de entrada e a única janela da casa, ambas voltadas para a rua, está organizado em dois ambientes: sala e cozinha. Nele há um fogão de quatro bocas, uma pequena pia, um armário de cozinha, uma mesa, duas cadeiras, uma geladeira antiga, um pequeno móvel onde está apoiada uma TV de 20 polegadas (somente com canais abertos, diferentemente da residência de outras famílias estudadas) e um sofá de três lugares que também serve de cama para um dos filhos de Júlia.

O outro cômodo, um quarto, não tem janela e é separado da cozinha e sala pelo banheiro e por um pedaço de tecido colorido que improvisa uma cortina. Há um beliche, uma cama de casal, alguns colchões e uma cômoda que serve de apoio para outra pequena TV.

1. Segundo a assistente social que trabalhava junto às famílias, o marido de Júlia vivia em situação de rua antes de se casarem. Ele é pai apenas dos três últimos filhos.

No local da residência não há saneamento, e o esgoto é jogado diretamente no córrego que passa atrás da moradia. A casa é bem escura, pintada de cal colorido de verde, e extremamente úmida. Júlia mostrou a marca da água na parede deixada pela mais recente inundação. Tem teto baixo em telhas onduladas de amianto sem forro, o que intensifica a sensação de abafamento. As instalações elétricas são irregulares. Os fios ficam expostos sob o telhado, garantindo os poucos pontos de luz incandescente (um em cada cômodo). O piso da casa é de cimento rústico. Não há nenhum livro visível: "não tem nenhum livro aqui em casa. Só tem os da escola".

Após o córrego não canalizado e mal cheiroso e a casa, fica um campo de futebol, ao lado do qual se concentra o tráfico de drogas. A localização da moradia permite uma privilegiada observação da movimentação que ocorre no território[2]. Por tudo isso, ela está exposta aos riscos da rua, à violência, ao tráfico, e às doenças provenientes da falta de saneamento. A residência não tem quintal, nem mesmo compartilhado, dando direto para a rua. Júlia contou que ali é um dos principais pontos de venda de drogas do bairro, que, segundo ela, "funciona 24 horas". Em um momento da entrevista, convidou-me para conhecer o entorno do campo de futebol e os fundos da casa, apresentando-me para os que por ali passavam. Pegou na minha mão, me apresentou para alguns jovens que estavam no campo (alguns fumavam maconha no momento) e para uma senhora idosa que mora nos fundos em condições inferiores às de Júlia, pois o esgoto passa na porta de sua casa. Ela é obrigada a atravessá-lo para entrar ou sair da residência. Foi um breve passeio, cerca de vinte minutos, mas suficiente para perceber o quanto Júlia conhece o local onde vive, como é conhecida, bem como as lógicas de convívio no território.

Júlia possui significativa habilidade para acessar programas sociais e de transferência de renda, disponíveis para grande parte daquelas famílias que vivem no bairro. Esses programas constituem-se, muitas vezes, em sua principal fonte de renda. Cita sobretudo o Programa Renda Mínima, o Bolsa Família, o Vale Gás, a pensão alimentícia e a aposentadoria. Para a família de Júlia, que conta com todos esses programas, essa renda não tem sido suficiente, pois, de acordo com ela, os medicamentos do pai consomem boa parte dos recursos financeiros. O marido não tem ocupação fixa e faz "bicos". Júlia diz fazer "mágica com o dinheiro".

A primeira visita e entrevista ocorreram em meio a uma série de interrupções, tumulto e confusão, algo que parecia marcar a rotina da família. Júlia teve que sair por diversas vezes para atender às solicitações do pai idoso ou para, literalmente, correr atrás dele, quando abria a porta da cozinha e saía para a rua. Os cuidados com o pai dificultam dar maior atenção aos filhos, que muitas vezes ficam sozinhos na rua. Várias crianças entravam e saíam da casa muito à vontade – filhos, parentes e vizinhos. Júlia, muitas

2. Na primeira visita à casa de Júlia, ainda que com o endereço em mãos, tive dificuldades em localizar a casa. Ao telefone, disse a ela que eu estava perdido, e, rindo, ela me dizia: "tô te vendo!", "você foi pro lado errado", "vira, vira, vira". Ela podia me ver de longe e, da laje da casa de uma vizinha, acompanhar meus passos por entre as vielas, indicando o caminho numa espécie de jogo de quente-frio, direita-esquerda. Depois de certo tempo, consegui avistar Júlia acenando de uma laje no canto noroeste do bairro. Ao chegar mais próximo da casa, a vi, já na calçada, rindo com um cigarro na mão e rodeada de várias crianças que aguardavam também minha chegada. Alguns eram seus filhos e outros eram vizinhos, que brincavam por ali, na frente da casa.

vezes, foi obrigada a parar o que estava dizendo para repreender as crianças em suas peraltices ou discussões, que tumultuavam ainda mais o ambiente.

Houve um momento em que a situação foi mais tumultuada. A nora de Júlia, com seu filho de pouco mais de um ano, também veio também visitá-la. Entregou a criança nas mãos da avó, sentou-se numa cadeira e acendeu um cigarro. Com o neto no colo, Júlia também acendeu um cigarro. Depois de um tempo de conversa, Júlia colocou a criança no meu colo e foi dar assistência para o pai, que começou a abrir o armário em busca de comida. As duas televisões estavam ligadas, com volume alto e de baixa qualidade. A filha de Júlia de seis anos, Carla, enquanto isso, brincava com cola de contato com cheiro muito forte. Júlia tentava repreender a filha, mas a menina corria para a rua com a cola na mão. Voltava para dentro de casa e, ainda com a cola, brincava com o irmão mais velho, Juca, que recortava papelão para montar um jogo de damas. As repetidas repreensões da mãe para que Carla largasse a cola impulsionaram Juca a tirá-la das mãos da menina. Carla irritou-se com a atitude do irmão e começou a gritar, chorar e xingá-lo. Júlia, irritada, me disse embaraçada: "essa aí vale por dez. É sempre assim. Ela é desse jeito aí". Gritou para a filha: "joga esse negócio fedido fora, menina!"

Nossas conversas foram, desse modo, marcadas por idas e vindas, lembranças e esquecimentos, gritos e descontinuidades.

No início das entrevistas, Júlia apresentava um discurso bem estruturado sobre as escolas da região e sobre a educação dos filhos. Parecia, inicialmente, ter um grande controle sobre a escolarização na família. Entretanto, ao longo das conversas, sem estímulos de perguntas dirigidas sobre a escola, o discurso articulado passou a trazer uma série de contradições[3].

Bruna, a filha mais velha, contou que na escola há uma "professora de orientação de estudos e pesquisas". Verifiquei por meio dos cadernos que se trata de uma profissional que auxilia os alunos na realização de trabalhos escolares. Bruna falou ainda que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem "são separados", conduzidos para outra sala. Júlia, demonstrando interesse no relato da filha, começou então a fazer perguntas: "É assim, é?" Bruna prosseguia explicando que também há um professor auxiliar na sala de aula, que ajuda os alunos com dificuldades. Essas informações deixaram a mãe ainda mais interessada na dinâmica da escola: "Vou colocar vocês lá", disse para seus filhos mais novos. Júlia, durante a conversa, passou a perguntar cada vez mais dados sobre a escola e pediu para Bruna explicar como é o processo de expulsão, pois afirmou que a escola estadual da filha expulsa alguns alunos. Bruna explicou que a expulsão é justificada por

3. Quando comparamos as falas iniciais de Júlia com os documentos referentes às entrevistas anteriores concedidas ao programa que atua com as famílias do bairro, encontramos frases e opiniões idênticas que foram reproduzidas durante a entrevista.

indisciplina, agressão ou repetência. A mãe questionou sobre o reforço escolar e Bruna esclareceu que ele é realizado durante os períodos de férias e que, para participar, é preciso fazer uma inscrição prévia.

Foi com o interesse em saber mais sobre as escolas que Júlia recolheu, naquele momento, informações que a fizeram decidir pela solicitação da transferência das crianças que estavam matriculadas na escola estadual do bairro (A) para a escola estadual (E) onde estuda Bruna, estabelecimento de ensino avaliado por Júlia como uma "escola boa" que, além de tudo, é em período integral. Demonstrando certa admiração com as informações, me olhou e, com convicção, disse, ao levantar o indicador para o alto: "Olha só! Vou ver esse negócio para pedir a transferência dos meninos!" No momento em que Bruna contava sobre essas atividades oferecidas é que Júlia ficou sabendo, também, da existência de cursos oferecidos na escola, como inglês, espanhol, música, artes e esportes. Ficou surpresa com o volume dessas atividades e questionou a filha sobre sua não participação: "E por que você não participa?" Bruna contou que escolheu fazer futebol uma vez por semana e que conseguiu a vaga sem muita dificuldade. Acabou, porém, não se matriculando, pois era necessário comprar uniforme e chuteiras, o que estava fora das possibilidades econômicas da família. Afirmou também que, no período da tarde, estaria cansada e "não teria tempo para fazer mais nada". Júlia, com surpresa, olhou para mim e disse: "Essa escola é bem interessante!" Imediatamente virou-se para a filha e, em tom enérgico, a repreendeu com uma pergunta: "Você tem a oportunidade na mão e não quer pegar?"

O desejo de pedir a transferência dos filhos parecia carregar a certeza de sua concretização, mesmo sendo essa uma prática bastante difícil para a maioria das mães. Talvez a certeza se devesse ao fato de já ter conseguido uma vez. Bruna havia sido matriculada compulsoriamente na escola do bairro (A). Pouco tempo depois do início das aulas, porém a mãe solicitou a transferência da menina para a escola estadual onde atualmente estuda (E), justificando que na primeira (A) havia constantes brigas entre as crianças e que a filha, na ocasião, estaria sendo vítima de agressão. Ela afirmou ter comentado com uma "comadre" sobre a situação da filha e sobre sua vontade de transferi-la. Foi informada sobre os benefícios oferecidos aos alunos e famílias pela a atual escola da filha. Procurou saber da disponibilidade de vagas nessa escola e encaminhou o processo de pedido de transferência ao final da primeira série. Segundo ela, "a transferência foi bem fácil". A mãe contou que a escola de Bruna é uma "ótima escola", pois tem "disciplina" e "passa tarefas para casa todos os dias... E haja lição!" A escolha desse estabelecimento de ensino se deu mediante o pedido de transferência junto à diretoria das escolas e ao apoio do Conselho Tutelar[4].

4. Júlia, segundo suas declarações, possuía certa proximidade com o Conselho Tutelar e seus conselheiros. Tal proximidade em grande parte se devia ao fato de que um dos filhos cumpria medida socioeducativa e, por essa razão, a família era acompanhada, recebendo apoio do Conselho. Júlia contou que se dirigiu até o Conselho cobrando uma atitude em relação à matrícula da filha, argumentando que o mesmo aconteceria com seus outros filhos, caso eles abandonassem a escola e estivessem "vendendo bala no farol".

Bruna tem dever de casa todos os dias, e reclama do suposto excesso de atividades. A mãe, apesar de valorizar a quantidade de lições, não deixa de considerar demasiado o número de tarefas. O ensino é organizado conforme o material apostilado adotado pela escola. Essa disposição do material organiza os estudos em casa e na escola. Cada dia Bruna realiza atividades em um dos cadernos, seguindo o cronograma e as propostas da escola. Segundo ela, os professores em sala de aula seguem o proposto nos cadernos, realizando outras atividades complementares. De acordo com Bruna, cobram a resolução dos deveres: há verificação diária e correção em aula antes da apresentação de novos conteúdos. Além disso, a realização dos exercícios e das atividades para casa compõe o sistema de notas, o que cria certa exigência de dedicação aos estudos. Essa organização não é verificada com os outros filhos, matriculados na escola estadual do bairro (A). Juca, por exemplo, não reclama das poucas tarefas para casa, mas se queixa bastante da professora, a quem se refere como "loira burra", sem ser repreendido pela mãe, que riu com a expressão do filho.

As normas disciplinares estabelecidas pela escola de Bruna são consideradas "abusivas" por mãe e filha. A posição da gestão escolar em fazer valer tais normas conferiu à diretora o apelido de "Abadia". Durante um bom tempo da primeira entrevista acreditei tratar-se do nome da diretora. Só mais tarde, quando me referi à gestora pelo nome é que Júlia me explicou, rindo: "É para não chamar a diretora de vadia. Ficava sempre a vadia, aquela vadia. A vadia, a vadia, então, ficou Abadia". Júlia contou que a diretora recebeu esse apelido por ser, segundo sua avaliação, "muito autoritária". Mãe e filha explicaram que ela faz valer uma série de regras de conduta e vestimenta, como não "brigar" e "não usar roupas curtas", de modo "radical". A diretora, pelos depoimentos, é bastante rígida em fazer valer as regras da escola, convocando os pais e impedindo alunos de frequentarem as aulas em trajes considerados pouco apropriados (vestidos, shorts e saias curtas, blusas decotadas).

Quando os alunos não respeitam as regras escolares são impedidos, segundo as duas, de participarem das frequentes excursões realizadas pela escola, como as saídas ao teatro, ao cinema, a parques temáticos da cidade, como forma de castigo. Júlia acaba assumindo uma atitude ambivalente em relação às exigências da escola, tanto a respeito das tarefas quanto da disciplina: ao mesmo tempo em que são consideradas válidas para a manutenção da disciplina e para o aprendizado, são vistas como excessivas e autoritárias, o que se revela na adesão ao apelido da diretora, na satisfação com que revela sua origem e na concordância com a filha ao relatar as normas escolares e a quantidade de deveres. Para a filha, tudo é um "abuso de autoridade".

Júlia contou que outras mães do bairro também têm opiniões negativas sobre a escola estadual de Bruna: "tem muita mãe que reclama do [escola estadual E]". Segundo ela, a reclamação sobre essa escola se dá porque ela "parece um presídio", mas, sempre com alguma ambivalência, completou: "Lá tem segurança. Tem até polícia que fica na porta da escola. Lá não tem briga como tem na [escola estadual A], venda de drogas, essas coisas". Bruna completou dizendo que "a escola é feia, tem muita grade, parece um presídio mesmo". A filha, insatisfeita, pede à mãe que a transfira para a escola estadual do bairro. Júlia, negando, a repreende: "você quer ir pra [escola estadual A] para ir atrás de macho". O namorado de Bruna havia sido transferido, na verdade, em razão de indisciplina, para essa escola.

Além dos cursos e benefícios ofertados pela escola da filha, Júlia contou que lá aprendeu a "tirar a Bruna da rua". As exigências dessa escola em relação à disciplina e ao cumprimento das tarefas, as constantes convocações de pais e uma ameaça de "expulsão" recebida da diretoria fizeram com que ela controlasse mais a filha, limitando suas saídas e cobrando a realização dos deveres de casa. Durante as visitas, observei que tais cobranças são verbais. Nas entrevistas, foi possível perceber que Bruna era usada como exemplo para os irmãos: "a Bruna já está encaminhada. Está numa boa escola. Vocês têm que estudar que nem sua irmã". Porém, segundo ela as crianças não gostam de estudar e passam a maior parte do tempo vendo TV. Mas completa: "prefiro que eles fiquem na TV o dia todo do que na rua". Têm permissão de brincar fora de casa, mas a mãe limita os espaços de circulação conforme o alcance de seu olhar: "Eles podem brincar aí na frente, mas eu tenho que tá vendo aqui da janela". Bruna, durante a entrevista, pediu um computador: "Mãe, tem que comprar um computador". Júlia explicou que não tinha condições de comprar o equipamento, e sugeriu que ela pedisse ao pai, que constituiu nova família.

Júlia, de certo modo reconhecendo o pouco que sabia da rotina escolar de seus filhos, afirmou ter apreciado a entrevista sobretudo por "ficar sabendo mais coisas sobre a escola". Em uma de suas falas finais, exigiu escola em período integral para as crianças, como se eu fosse o interlocutor adequado para o assunto. Revelou uma de suas expectativas em relação à escola: de que os alunos pudessem passar o dia na instituição protegidos dos perigos da rua, tendo novas oportunidades e recebendo boa alimentação. Essas expectativas, de certo modo, correspondem às necessidades de muitas outras famílias do bairro.

Júlia faleceu pouco antes do término da pesquisa. Teve um ataque cardíaco enquanto distribuía "santinhos" na época das eleições. Com sua morte, seus filhos acabaram abandonando a escola.

Lúcia

"Imagina, em dia de chuva, com enchente, ter que atravessar a enchente para ir pra escola. Tem que ter muita vontade mesmo."

Lúcia é uma mulher agitada, de fala e pensamentos rápidos, que se mostra indignada com as dificuldades da vida e com as falhas dos serviços públicos de saúde e educação. Não mede esforços para proteger seus filhos dos perigos da rua e incentivá-los aos estudos. Procura reproduzir no lar, na medida de suas possibilidades, os modelos escolares aprendidos, apesar de sua escolarização reduzida e irregular. Durante a principal entrevista, ela via TV enquanto fazia crochê. Contou que essas são atividades diárias e fundamentais: "Eu não fico sem minhas novelas e meu crochê. É uma terapia pra mim".

Baiana de 42 anos, Lúcia se autodeclara preta: "Eu sou é preta!" Estudou, na Bahia, até a quarta série do ensino fundamental, quando abandonou a escola para cuidar de seu primeiro filho, Wesley, de quinze anos, que apresenta uma deficiência mental com comprometimento motor. Está casada há doze anos com o pai de sua segunda filha, Janaína, de 10 anos. Vive no bairro com a família de quatro membros há quinze anos, desde que migrou para São Paulo. Seu marido é pedreiro e não possui vínculos formais de trabalho. Estava empregado durante a coleta de dados. Ele estudou até a quinta série do ensino fundamental.

A residência fica numa viela, sem asfalto e sem iluminação pública, acessível por uma das principais ruas do bairro. A casa de dois pavimentos, com cerca de 60 m², localiza-se na frente de um lote ocupado que possui outras cinco residências nos fundos. É composta por uma pequena cozinha e por uma sala que ocupa um terço do tamanho total da casa. Nela há uma pequena lousa na parede ao lado da porta de entrada – uma das presenças da escola na casa. No andar superior, acessível por uma escada íngreme e sem corrimão, há três pequenos quartos: o do casal, com TV, cama e armário; o de Wesley, onde fica o computador com acesso à internet; e o de Janaína. Os quartos são pequenos e foram construídos gradativamente, em função das economias domésticas. A casa recebe alguma iluminação natural, uma vez que todos os cômodos têm uma janela voltada para um estreito corredor lateral, que serve de acesso para as outras residências aos fundos. Ainda assim, a umidade e as marcas das enchentes nas paredes estão presentes no piso inferior.

A renda familiar é de aproximadamente 2,1 salários mínimos por mês, e quase metade dela é proveniente de programas de transferência de renda. A outra metade é composta pela remuneração procedente do trabalho informal do marido. Da renda familiar, 54% é destinada ao pagamento das contas de consumo e supermercado. O restante é usado para o pagamento de transporte público, medicamentos, itens de padaria, feira livre, material escolar, vestuário e materiais de construção.

A família destina poucos recursos para passeios ou atividades de lazer fora de casa, privilegiando financiar as excursões escolares de Janaína. A administração do orçamento familiar é realizada principalmente por Lúcia, que deixou claro seu papel na casa: "Quem manda aqui sou eu". Na divisão das tarefas, porém, o marido é responsável pela realização das compras de supermercado, feira e farmácia. Ela não sabe ao certo o quanto ele ganha e diz não querer saber, pois o que lhe importa é que o marido "traga as coisas pra dentro de casa".

Lúcia não exerce atividade remunerada e passa a maior parte do tempo em casa, cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos. Evita sair e também receber visitas. Segundo ela, sair é muito difícil, não somente em função da violência da rua, mas sobretudo devido às dificuldades de locomoção de Wesley, que precisa usar uma cadeira de rodas quando percorre distâncias maiores. Mesmo assim, quando precisa se ausentar, para visitar um parente ou ir à igreja, costuma levar consigo os dois filhos: "Toda vez que saio levo os dois. Não deixo eles sozinhos por nada". A principal atividade familiar fora de casa é a participação nas missas dominicais da igreja católica do bairro. Dependendo do estado de saúde do filho e dos recursos financeiros disponíveis, Lúcia faz também uma ou duas visitas anuais ao Santuário de Nossa Senhora de Aparecida, na cidade de Aparecida.

Lúcia relatou uma série de casos de violência ocorridos no bairro. Em alguns momentos chorou ao contar como se sente desprotegida. A presença de drogas nas ruas, seu uso e sua venda próxima à residência, as constantes brigas entre os jovens e entre "as gangues" são suas maiores preocupações. Para ela, a rua é um espaço perigoso, e por isso prefere que seus filhos fiquem todo o tempo dentro de casa, sob seu controle e proteção.

Lúcia é irmã de Zoraide, mãe de cinco filhos e uma das entrevistadas aqui retratadas. Apesar de morarem no mesmo lote, Lúcia limita até mesmo as interações das crianças com esses parentes. Por saírem pouco, o principal lazer familiar é a TV por assinatura: "As crianças gostam muito de assistir televisão. Isso não é um problema pra mim. Assim eles ficam dentro de casa". Além da TV, mais recente-

mente a internet surgiu como outro meio de distração e lazer dos filhos: "Agora tem internet aqui. Coloquei internet pras crianças. Eles ficam na televisão e na internet". Outra prática de Lúcia é colocar os filhos para dormir todas as tardes: "Enquanto eles dormem eu fico tranquila também para fazer as minhas coisas".

O medo da violência não se limita apenas à rua. Lúcia a teme também dentro das escolas, e relatou alguns casos. Afirma que a escola deveria ser um lugar seguro. Entretanto, percebe que tem ficado cada vez mais violenta, permitindo que alguns alunos "implementem o terror":

> Como pode ter tanta briga dentro de uma escola? Lá estuda muito moleque de favela, e moleque de favela você sabe como é, né? Tem que ficar de olho... Os mais velhos chamam os mais novos para dar um rolê. Passear mesmo. E chamam para passear pra quê? Eu bem sei a intenção desses moleques. Tem que ficar em cima. Tem que controlar.

Tentando evitar que seus filhos fossem submetidos à violência que percebe na escola estadual do bairro (A), Lúcia buscou uma instituição de ensino considerada melhor. Mas o processo de matrícula não foi fácil. Inicialmente foi complicado encontrar a instituição mais adequada para Wesley, que necessita de cuidados especiais. Depois, precisou lutar para conseguir vaga para Janaína na mesma instituição ou em outra que fosse perto da escola do irmão. Afirmou ser essencial que os filhos estudem perto um do outro, para facilitar a logística familiar. Vale lembrar que o acesso aos estabelecimentos de ensino que ficam fora do bairro depende da transposição da linha de trens, realizada naquele momento por um atalho: uma passarela de madeira. Soma-se a essa dificuldade as limitações motoras de Wesley, o que exigia da mãe um enorme esforço para garantir a frequência do filho à escola.

Quando Wesley chegou à idade escolar, Lúcia procurou a Diretoria de Educação da região para fazer a inscrição do filho e recebeu como indicação uma escola da rede que considerou muito distante de sua residência, o que tornava difícil a rotina de levá-lo e buscá-lo diariamente. Recusando a primeira opção, tentou então matricular Wesley na escola municipal (C) melhor avaliada pelas famílias do bairro. Foi informada da indisponibilidade de vagas. Munida de laudos médicos, justificativas e argumentos, retornou à Diretoria de Educação e exigiu a matrícula no estabelecimento escolhido. Após um período de negociações e com o apoio da assistência social, Wesley finalmente foi matriculado nessa escola.

Posteriormente, para Janaína, Lúcia procedeu de modo similar, buscando matricular a filha na escola do irmão, facilitando o trabalho de levar e buscar as crianças. Mesmo com todo o empenho da mãe e as justificativas baseadas nas necessidades especiais de Wesley, a única vaga disponibilizada para a menina foi na escola estadual do bairro (A), onde Lúcia não queria matricular nenhum dos filhos. Ao perceber que não conseguiria a matrícula de Janaína na escola municipal (C), Lúcia aceitou, temporariamente, a instituição indicada, para evitar que Janaína "ficasse sem escola".

Contou que, logo após matricular a filha, entrou com um processo de transferência na Diretoria de Educação. Utilizou-se dos laudos médicos de Wesley para justificar suas necessidades de matricular os filhos em escolas próximas e recorreu ao apoio da assistente social do sistema de saúde responsável pelo filho. Afirmou ter tido acaloradas discussões na Diretoria. O empenho da mãe trouxe bons resultados: Janaína foi transferida para uma escola municipal da região (B) bem próxima à escola de Wesley.

Quando questionada sobre os motivos de tanta resistência em relação à matrícula de Janaína na escola estadual do bairro, Lúcia revelou que não foram apenas as dificuldades em levar os dois à escola que a mobilizaram. Para ela, segundo informações que recolheu com outras mães, essa escola "não vale nada! É uma desordem! Só tem violência". Ela não avalia negativamente apenas essa escola. Apesar de preferir as escolas municipais em que seus filhos estão matriculados, também as critica.

Certa vez, Lúcia foi chamada à escola porque o filho havia desmaiado. Inicialmente acreditou que o desmaio pudesse ter sido fruto de alguma crise de Wesley, mas depois descobriu que o motivo havia sido "uma forte agressão". Lúcia ficou nitidamente indignada e chorou ao contar as histórias de agressão a que o filho foi submetido na escola por colegas, bem como das piadas que faziam sobre ele. A todo o momento questionou a posição omissa da direção e reforçou que a escola não tinha preparo para atender crianças em condições similares às de Wesley. Para ela, o que acontece no interior da escola tem que ser de responsabilidade da direção e dos professores, e ficou bastante chateada ao lembrar que os colegas do filho constantemente o chamavam de "debiloide", "retardado", "bocó" e outros tantos apelidos. "A escola é boa, mas os professores não estão preparados para trabalhar com crianças especiais. Eles não conseguem controlar as crianças. Tem muita indisciplina e a direção não faz nada." Essa situação fazia com que, muitas vezes, o garoto não quisesse ir à escola. Mesmo assim, Wesley concluiu o ensino fundamental. Depois passou a frequentar um centro voltado para deficientes físicos distante do bairro, onde Lúcia conseguiu matriculá-lo.

A escola de Janaína (B) é considerada pela mãe como a melhor da região, pois "não tem esse tipo de violência", referindo-se à situação vivenciada pelo filho. "É uma escola segura e disciplinada. Fico sossegada com a Janaína lá". Entretanto, apontou que nessa escola também existem professores que não estão preparados para lidar com os alunos. Contou que ficou indignada certo dia em que Janaína chegou da escola e disse que uma das professoras, num momento de repreensão coletiva, depreciou os alunos dizendo "vocês não servem pra nada. Quando crescerem não servirão nem pra varrer a rua". Considera que os professores deveriam incentivar os alunos, e questionou: "Que tipo de incentivo essas crianças têm? O professor tem que incentivar o aluno, e não colocar ele lá embaixo dessa forma". Esse fato, de acordo com ela, a deixou tão revoltada que foi à escola conversar com a professora.

Lúcia disse que não precisa acompanhar todos os dias as tarefas da filha, pois Janaína tem bom desempenho na escola: "Eu vejo ela fazendo lição todo dia. Não preciso me preocupar". Eventualmente ela verifica o caderno da filha para tomar ciência de eventuais recados da escola a respeito de passeios e reuniões. Relatou que a escola promove diversos passeios com os alunos, para o cinema, para o museu, para o teatro, e completou: "Acho isso muito importante. O pessoal aqui não tem oportunidade de levar os filhos para esses lugares. Assim eles podem ir".

No meio de nossa conversa, Janaína acordou e desceu para a sala. Começou a contar para a mãe sobre como foi seu dia na escola. Lúcia prestava atenção e fazia perguntas. Depois me apresentou à filha, dizendo quem eu era e qual trabalho estava desenvolvendo: "Esse moço veio aqui saber como é a escola de vocês. O que vocês acham da escola para depois ajudar a gente a ter uma escola melhor". Janaína ouviu nossa conversa sobre os passeios e começou a dizer que gostava muito de ir ao cinema com a escola, à qual fez uma série de elogios. Para ela, "os professores são legais". Afirmou ainda gostar muito de Matemática e Português, que são suas disciplinas favoritas. História não entra nessa lista, pois "a professora é chata". Janaína disse que faz dever de casa todos os dias, citando um horário preciso: das 19h45 até às 22h. Lúcia confirmou que nesse período a filha está sempre fazendo lição.

A garota adquiriu o hábito da leitura e frequentemente empresta livros na biblioteca da escola. Citou seus autores preferidos – Fernando Pessoa, Ruth Rocha e Mauricio de Sousa. Seu gênero preferido é terror, e me mostrou o livro de Marcos Rey que estava lendo no momento: *Doze horas de terror*. Pedi que me mostrasse seus cadernos e atividades. Janaína buscou no quarto sua mochila e outros ca-

dernos e me apresentou cada um deles, explicando as atividades, a rotina de sala de aula e a rotina de casa.

Janaína fala muito bem, articulando as ideias de forma clara e objetiva. Expressa suas opiniões e tem desenvoltura na expressão oral. Os cadernos são bem organizados, limpos, sem rasuras. São de boa qualidade e capa dura, comprados pela mãe, que disse não gostar da qualidade dos materiais distribuídos gratuitamente pela escola. As anotações de aula não demonstram dificuldades de escrita, as atividades recebem vistos e elogios dos professores, os assuntos e temáticas são bem identificados com título e canetas coloridas.

Visivelmente orgulhosa, enquanto eu conversava com Janaína Lúcia prestava atenção e sorria, não poupando elogios. Ela acredita que o gosto da filha pela leitura deve-se ao fato de que, quando ela ainda estava na primeira série, uma professora disse, na reunião de pais, que era preciso incentivar os filhos a lerem de tudo. Segundo essa professora, não precisava só de livro para ler; as crianças poderiam ser incentivadas com os panfletos de supermercado, os outdoors, os letreiros de ônibus, enfim, tudo que tivesse palavras e informações. Lúcia disse ter criado esse hábito com Janaína, pois ficava mostrando palavras em diversos lugares, perguntando o significado das coisas, até que a filha passasse a ler e a se interessar por tudo que era escrito. Como circula muito pela cidade em razão das consultas do filho, lembrou que, nos trajetos de ônibus, Janaína passou a ler mais rápido os outdoors que encontravam: "lia mais rápido que eu". Satisfeita, a mãe confidenciou que "ela gosta tanto de ler que quando vai ao banheiro tem que levar alguma coisa na mão". Janaína ficou bastante envergonhada, mas depois disse que só consegue "fazer cocô se levar alguma coisa pra ler, um livro, uma revista". A mãe riu e disse que "isso é muito bom".

Lúcia revelou que a filha é bastante desorganizada em casa: "O que ela tem de organizada na escola, tem de bagunceira em casa. A Janaína é muito desleixada. Deixa a roupa toda espalhada pela casa. Tenho que chamar a atenção dela toda vez, mas não adianta nada". Lúcia disse que antes se importava muito com a desorganização doméstica da filha, mas que agora não se importa mais, pois ela vai bem na escola e nunca deu trabalho.

Outro interesse da menina é o futebol. Durante nossa conversa, Janaína contou que chegou a desejar ser jogadora e pediu para sua mãe a matricular numa escola, desejo que foi atendido. Janaína disse fazer parte de um time, mas a mãe desmentiu e explicou, olhando para a filha com a intenção de adverti-la sobre a importância de não se precipitar: "Você está em treinamento. Os times

ainda não foram formados. Tem que dizer que você tá em treinamento". O desejo de Janaína de ser jogadora de futebol ou enfermeira provocou a reação da mãe: "Jogadora eu assino embaixo, mas enfermeira não. É muito nojento cuidar daqueles doentes. Eu assino embaixo ser jogadora, desde que você não abandone os estudos". Nesse momento, olhando para mim, Lúcia afirmou: "Eu incentivo muito o estudo, tem que ir para a escola, pois é a única coisa de bom que a gente pode dar". Para ela os estudos não são apenas necessários "para se ter um bom emprego". "Os estudos são importante para a vida."

Lembrou que nunca gostou muito de ler, mas que sempre foi incentivada a ir à escola, e que só abandonou os estudos por que teve que trabalhar para ajudar em casa. Acredita que, para quem mora naquele bairro, ir à escola não é tarefa fácil, pois é necessário ter incentivo e força de vontade: "Imagina, em dia de chuva, com enchente, ter que atravessar a enchente para ir pra escola. Tem que ter muita vontade mesmo". Disse que a filha estuda bastante e que fica brava quando a menina não faz lição na mesa: "Ela sempre tá fazendo lição no sofá ou no chão. Não adianta eu pedir. Agora deixo ela fazer lição onde quer. Só falo que ela vai ficar com problema de coluna, mas não adianta nada".

Quando Janaína descreveu sua atual escola como "muito boa", Lúcia concordou e disse que a escola em que estudava Wesley, apesar das críticas, também não deixa de ser boa, mas apresentou fortes restrições. O "colégio" em que Wesley havia estudado era bom, mas tinha "que mudar o jeito de tratar as crianças especiais, bem como melhorar a disciplina. Para Lúcia:

> Eles acham que as crianças especiais são um lixo. Também têm que parar de ter medo dos adolescentes. Eles têm medo dos adolescentes e deixam eles fazer tudo o que querem. Eu mesma tive que fazer uma ocorrência porque meu filho apanhou dentro da escola. Eles judiaram do meu filho e a escola não fez nada. A escola chama os pais para reclamar que os filhos não recebem disciplina. Eu já fui chamada na escola pra dizerem que eu tenho que dar mais disciplina. Mas por que a escola não resolve isso dentro da escola? Vai adiantar eu dar tratamento de disciplina para as crianças se dentro da escola não se dá o respeito?

Um ano após a primeira coleta de dados, Lúcia abriu uma pequena loja de doces e salgados, dividindo o espaço de sua sala. Esse era um sonho antigo. Um pouco antes de abrir a loja, havia se preparado para o empreendimento trabalhando em outra loja de alimentos no centro da subprefeitura.

A sala da família foi reformada recentemente. Teve seu espaço reduzido para dar lugar a uma vendinha.

Após trabalhar em um comércio de alimentos, Lúcia abriu uma venda na frente de sua residência, que comercializa doces, refrigerantes e salgadinhos, comércio comum nesses bairros. A venda é integrada com a sala.

O ventilador está sempre presente no ambiente fechado e abafado das residências das famílias pesquisadas.

Tudo é objeto de um arranjo estético, mesmo que atrapalhe a função: um paninho sobre a TV, boneca e bichos de pelúcia sobre a cama, objetos de valor e de proteção nas estantes.

Os varais dentro de casa são a solução para se secar a roupa quando não se dispõe de espaço externo. A mochila para a escola está presente, como em todas as casas, assim como os bonés dos meninos.

As paredes denunciam a umidade e o mofo das casas, decorrentes das enchentes. Por isso, todos os objetos são fixados acima da marca da última inundação.

A religiosidade está, como sempre, presente no quadro de Nossa Senhora de Fátima e no santinho de Santo Expedito, das causas urgentes.

No banheiro úmido, armazenar objetos em sacos plásticos é a solução para protegê-los. À esquerda, detalhe da cozinha mostra o acondicionamento de alimentos.

Fabiana

"A gente não tá precisando de professora boazinha, a gente tá precisando de professor para fazer a gente se desenvolver."

Fabiana, 35 anos, é uma mulher negra de aspecto jovial, sorridente e simpática. É objetiva e articulada. Durante as entrevistas, criticou as razões das dificuldades que sua família enfrenta no bairro e expôs claramente sua preocupação com a educação dos filhos, especialmente com a do mais velho. Fui recebido em um ambiente agradável e acolhedor, inclusive sendo apresentado para outros moradores do mesmo lote, ou, como Fabiana fazia questão de dizer: "do beco".

Nascida no interior da Bahia, Fabiana há pouco mais de dezesseis anos veio para São Paulo. Vive desde o casamento na mesma casa, que ocupa a porção noroeste do bairro. Segundo ela, por pertencer a uma família numerosa e pobre, só pôde estudar até a quarta série do ensino fundamental, quando interrompeu os estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Chegando em São Paulo, Fabiana tinha destino certo. Foi trabalhar em uma "mansão" num bairro nobre da cidade, onde, durante nove anos, teria tido apenas alguns finais de semana de folga. Ela ainda mantém vínculo de trabalho com a família que a empregou inicialmente, mas agora como diarista. Trabalha duas vezes por semana, sendo que o valor da diária é de R$ 60,00. Nos primeiros anos morando em São Paulo, conheceu o seu atual esposo, Edson, que era um dos funcionários de uma residência vizinha ao seu trabalho. Ele é também baiano e tem 35 anos. Atualmente trabalha formalmente na construção civil, como pedreiro, em um município da Grande São Paulo. Fabiana não sabe dizer até qual série ele estudou. "Desconfia" que tenha estudado por menos tempo que ela. Rindo, contou que esse é o maior segredo do marido.

Os dois iniciaram um namoro e se encontravam apenas nos dias de folga em comum. Casaram-se e com as economias adquiriram um pequeno terreno no bairro onde ocorreu a pesquisa. Juntos construíram a casa onde vivem. O casal tem dois filhos: Joaquim, de dez anos, matriculado na quarta série do período matutino na escola estadual do bairro (A), e Isadora, de três anos, matriculada numa creche conveniada próxima à residência da família. Fabiana afirmou que foi

difícil encontrar vaga na creche para Isadora. Preencheu um cadastro e ficou na fila por dois anos. Joaquim também frequentou a creche e a EMEI.

Dada a frequência do filho à EMEI sua matrícula foi feita automaticamente na escola estadual do bairro (A). A designação da vaga desagradou Fabiana, que queria que o filho estudasse numa escola municipal relativamente próxima (B), em geral considerada, pelas mães, como uma das melhores da região. Segundo Fabiana, ela tentou mudar a matrícula do garoto para essa escola, mas na Diretoria de Educação da região e nas secretarias das duas escolas, a transferência não foi autorizada. A justificativa foi a proximidade da escola estadual (A) com o local de moradia da família: "Eu não queria que ele viesse pra [escola estadual A], todo mundo fala que não é uma boa escola, que eles não puxam, que não dão dever de casa. Eu não queria que ele viesse aqui, mas não teve jeito". Fabiana acabou por ficar "conformada", por não achar de todo ruim a matrícula, pois Joaquim pode ir e voltar sozinho da escola. Na outra unidade, essa rotina não seria possível, pois seria necessário atravessar uma grande avenida: "Ele vai sozinho pra escola, não tentei mudar mais porque fica fora de mão, tem que atravessar a pista, é perigoso!"

O terreno onde moram possui seis casas, sendo três no primeiro pavimento e três na parte superior. O acesso às residências se dá por um estreito corredor protegido por um portão, que se mantém fechado durante todo o tempo. Esse pequeno espaço também serve de "quintal" para que as crianças possam brincar protegidas da rua. No lote vivem seis famílias (amigos e parentes), que se conhecem há muitos anos: dez crianças, quatro adolescentes e quatorze adultos.

Uma íngreme escada sem corrimão conduz à casa de Fabiana, no segundo pavimento, que conta com três pequenos cômodos distribuídos em aproximadamente 30 m². Na cozinha há um fogão de quatro bocas, uma mesa com duas cadeiras, uma pequena pia, geladeira e um micro-ondas. Na pequena sala, separada da cozinha por meia parede, há sofás de dois e três lugares e uma mesa com computador conectado à internet. Há ainda um *rack* com uma televisão e um aparelho de som. O quarto, separado da sala por uma cortina presa ao teto, tem uma cama de casal, um guarda-roupa, um beliche e uma cômoda. Há pouco espaço para manutenção da privacidade.

A casa recebe significativa iluminação natural em comparação com outras em condições similares no bairro, pois está no piso superior e suas janelas são voltadas para o corredor lateral do terreno. Possui o teto bem baixo com telhas brasilit, o que aumenta fortemente o calor. Fabiana contou que no verão a casa é extremamente quente, " insuportável". "É impossível ficar dentro de casa quando

tá quente." Já no inverno, é fria. Em todos os verões, o primeiro pavimento sofre com a invasão das águas das enchentes.

Na estreita viela onde está localizado o lote, não há iluminação pública, asfalto nem saneamento básico: parte do esgoto corre a céu aberto. Ao ser questionada sobre por que chama seu local de moradia de beco, explicou que, atualmente, o local "parece um beco" por ter muitas construções próximas. Lembrou que quando construiu sua residência não havia outras casas ao redor do lote, uma vez que estava localizado numa área isolada, nos fundos do bairro em expansão. O número de famílias na região cresceu rapidamente, e com a ocupação desordenada não há mais espaços entre uma casa e outra. O acesso à sua própria casa ficou prejudicado. Ela lembrou, ainda, que "naquela época", logo que tinha se mudado, não havia enchentes. Acredita que o aumento do número de moradores no entorno seja o responsável por essa situação.

A renda familiar total é de aproximadamente 1,7 salário mínimo mensal. A família não tem gastos com moradia, porém paga mensalmente R$ 30,00 de água, R$ 60,00 de luz e R$ 30,00 de internet. Explicou que a conexão com a internet no conjunto de casas é obtida a partir de um roteador que fica na residência de um dos vizinhos, para quem ela e outros moradores pagam uma taxa de uso.

Mesmo enfrentando dificuldades financeiras e os problemas estruturais do bairro, Fabiana disse gostar bastante de morar ali. Lamenta, porém, as enchentes, a perda de espaço com a vinda de outras famílias para o terreno e a violência das ruas que, segundo ela, também cresceu muito nos últimos anos. Acredita que o fato de morar no meio do conjunto de casas torna a sua vida e a da família um pouco mais segura e sossegada: "É sossegado aqui. Não sei se por que eu moro aqui no beco, mas é sossegado. Ruim são as drogas que a gente vê, mas as drogas ficam lá na rua".

A presença de drogas causa grande preocupação em Fabiana. Ela teme que o filho mais velho, ao presenciar seu uso e sua venda na rua cotidianamente, acabe por ver essas práticas como algo "normal". "Tenho medo de deixar ele na rua. Ele vai achar que é normal. Todo mundo fumando, todo mundo vendendo assim na rua, como é que eu vou dizer pra ele que isso não pode?" Embora reconheça o perigo com as drogas, ela acha importante que o filho circule e use os espaços de lazer disponíveis, como a organização local e o campo de futebol do bairro. Joaquim frequenta regularmente as atividades oferecidas pela organização e joga futebol com colegas quase diariamente. As idas ao futebol também geram inquietações devido à proximidade com o espaço onde o tráfico é mais intenso. Fabiana ponderou sobre seu dilema:

> Como é que eu vou trancar ele aqui em casa? Não tem espaço. É tudo tão pequeno, tão apertado. Ele precisa andar um pouco. Eu deixo ele jogar futebol. Às vezes ele vai jogar futebol, e eu espero um pouco... aí vou lá atrás ver se ele tá lá no campo mesmo. Um dia perguntei pra ele se ele tinha vergonha, porque quando estou chegando no campo os meninos ficam pra ele: "olha lá, olha lá a sua mãe", e ele me disse que não fica envergonhado, não. Então eu continuo indo no campo.

Fabiana disse que ela e o marido circulam pela cidade, pois trabalham longe de casa. Porém lamenta o fato de sair pouco para passear com os filhos. Disse que, eventualmente, vão ao centro comercial da subprefeitura ver as lojas e ficar na praça central. Segundo ela, a grande satisfação da família é ir ao supermercado juntos, "supermercado sempre vão os quatro que é pra gastar tudo junto. A gente se diverte, mas gasta só R$ 350,00; não dá pra comprar tudo que as crianças querem". A filha menor e a mãe, aos domingos à tarde, frequentam a missa da igreja católica mais próxima. Edson e Joaquim ficam juntos em casa vendo televisão: "eles não gostam de ir à igreja".

Fabiana mantém um acompanhamento regular da aprendizagem do filho. Desde que frequenta a escola, a mãe verifica seu caderno todos os dias. Assiduamente, como contou, faz perguntas ao garoto, buscando saber o que ele "aprendeu na aula" e o que fez na escola. Pede às vezes para que ele leia "algumas coisas" para ela e disse ficar indignada com a escola quando ele não consegue. Lembrou que na primeira e na segunda séries ela estava bastante satisfeita com o desempenho de Joaquim. Porém, na terceira e quarta séries o filho passou a não se desenvolver como antes. Para ela, esse baixo desenvolvimento se deve aos professores: "Na primeira e na segunda ele pegou professora boa. Agora na terceira e na quarta ele não pegou professora boa, não. Acho que tudo o que ele aprendeu foi na primeira e na segunda. Acho que depois ele não aprendeu mais nada". Fabiana ainda busca recolher informações sobre o desempenho do filho durante as reuniões de pais, perguntando sobre sua aprendizagem.

> Eu sempre pergunto do meu filho [nas reuniões] e elas [as professoras] falam que ele só conversa. Aí eu pergunto do desenvolvimento e elas falam que ele está bem, mas não sei por que elas falam que ele está bem. Eu não acho que ele está bem na escola. [...] Sempre olho o caderno e não entendo nada do que ele escreve. Pergunto pra ele: "Joaquim, o que tá escrito aqui?" E nem ele mesmo entende. Como é que uma professora pode deixar uma coisa dessas?

Avalia que há poucas atividades no caderno e que apenas por isso Joaquim diz gostar muito da escola: "ele não reclama da escola porque não dão dever, então a escola

tá boa! Às vezes, quando eu pergunto o que ele fez na escola, ele fala que fez educação artística e não sabe dizer nada sobre o que aprendeu. Assim a escola é 'boa'". Além das poucas atividades escolares de Joaquim, Fabiana reclama da atual falta de comunicação da escola com os pais, especialmente através de bilhetes e recados no caderno. Ela disse que, ao contrário do que ocorre agora, na primeira e segunda séries ela conseguia cobrar mais do filho porque havia uma sistemática de comunicação implantada pela escola por meio de bilhetes. Com mais informações, ela condicionava a participação de Joaquim no futebol ao término das tarefas escolares.

> Antes eu sabia que ele não se comportava, e daí podia dizer: "não vai jogar bola", "não vai ficar no computador", "não vai ficar na frente da televisão". Daí eu fazia ele estudar. Agora, não sei. Não posso falar isso pra ele. Ele deve bagunçar muito na escola.

Em uma das reuniões de pais, Fabiana conversou com a professora, dizendo que era necessário que os alunos tivessem mais lição de casa. Segundo ela, a professora respondeu, em tom de ameaça, que a partir daquele dia daria muita lição de casa para as crianças: "A professora disse na reunião: 'Vocês tão reclamando que eu não passo lição de casa? Então, vocês vão ver só'". Porém as ameaças não se concretizaram. Joaquim continua com pouco dever de casa.

Ainda que criticando o conteúdo, Fabiana disse fazer questão de participar de todas as reuniões: "Vou pra toda reunião, e os professores dizem que os pais não vão pra reunião. A professora fala na reunião que as crianças não parecem crianças, que elas parecem um monte de animais. Quem vai pra reunião pra ouvir desaforo?"

As dificuldades de comunicação com a escola teriam sido agravadas pelo estabelecimento de uma "nova regra". Até dois anos atrás, os pais podiam buscar seus filhos na porta da sala de aula. Atualmente, a direção proibiu essa prática. Agora devem ficar esperando do lado de fora, no portão, diminuindo assim o contato entre pais e professores: "Agora não pode mais entrar na escola para pegar os meninos, você espera do lado de fora e perde o contato com o professor". A falta de comunicação com a professora e as poucas reuniões para obter informação sobre o desempenho e desenvolvimento de Joaquim levaram Fabiana a quebrar essa nova regra: "Não podia, mas eu entrei e peguei a professora na porta pra perguntar dele. Ele ficou bravo comigo, mas eu fui lá e perguntei mesmo assim. Quando não tem reunião, e aqui quase não tem reunião, o melhor é falar direto com o professor".

Mostrou-se receosa em relação à passagem do garoto para a quinta série. Acredita que, devido à mudança na organização do ciclo escolar a partir dessa série,

as dificuldades de Joaquim poderão aumentar e ela terá menos oportunidade para conversar com todos os professores: "Quando vai ficando de nível alto é mais difícil porque tem mais professores. Na quinta vai ficar mais difícil, pois é muito professor, um pra cada matéria, e como é que a gente vai conversar com os professores?"

Pelas dificuldades de comunicação com a escola e pela falta de atividades escolares, Fabiana faz uma avaliação bastante negativa da escola estadual do bairro. Para o ensino melhorar, a escola deveria promover mais e melhores atividades para as crianças: "O sistema da escola deveria mudar, dando mais educação para as crianças. Deveria fazer passeios, ter esporte. Alguma coisa que incentive as crianças, [...] pra essas crianças daqui que não têm nada". Além disso, gostaria que a escola tivesse um ambiente agradável: "A escola é nojenta, muito suja. Como é que uma criança vai ter vontade de aprender numa escola que é um lixo?"

As críticas de Fabiana à escola a mobilizam. Contou ter tentado promover um mutirão de limpeza e uma maior participação das mães, porém sempre recebeu negativas da direção.

> Falei com a diretora: "porque não fazer um mutirão para limpar a escola?" Ela disse que não consegue fazer um mutirão porque ninguém quer limpar. Mas isso não é verdade. Tinha mães dispostas. O marido da vizinha falou que trabalha com manutenção e que ajudaria, mas a diretora disse que não. Ali o muro da escola tá cheio de entulho, tá um lixo.

Ainda que com os problemas de relacionamento com os funcionários da escola, Fabiana reconheceu certa mudança positiva na gestão escolar com a chegada de uma nova diretora. No início, ela parecia ser mais receptiva: "Pensei que algumas coisas poderiam mudar. Com a nova diretora mudou um pouco, mas não foi grande coisa". Para ela, a postura da escola e dos professores deveria ser mais rígida em relação aos alunos. Em alguns momentos da conversa, destacou: "A gente não tá precisando de professora boazinha, a gente tá precisando de professor para fazer a gente se desenvolver. Quando alguém fala 'essa professora é chata', eu digo: 'é essa professora que é boa, porque ela pega no pé'".

Fabiana demonstrou interesse pela vida escolar de seu filho, buscando informações sobre seu desempenho e avaliando seu desenvolvimento. Adota estratégias de acompanhamento, porém esses esforços encontram barreiras, uma vez que seu filho não está se desenvolvendo tanto quanto ela gostaria. Para ela, essas barreiras se encontram na própria escola, que está desatenta ao aprendizado dos alunos, os vê de modo distorcido e não abre canais efetivos de comunicação com as famílias.

Como em outras casas do bairro, a janela dá para uma parede.

O espaço da casa é bem distribuído.
A TV reina soberana.

A casa possui uma lavanderia, ainda que sem acabamento.

As gaiolas e as pequenas hortas são marcas do mundo rural.

O casal e os dois filhos dividem o quarto.

Marta

"Eu não tive escola, sei que quem não tem estudo não tem nada."

Marta tem 44 anos e nunca frequentou a escola. Disse não saber ler nem escrever. Sabe apenas "assinar o nome" e contar, habilidade importante para sua atividade como vendedora de produtos de limpeza doméstica. Nasceu num pequeno município do interior de Pernambuco. Migrou com parte de sua família para São Paulo em busca de melhores condições de vida e, como disse, de "um emprego garantido". Foi trabalhar como ajudante geral de limpeza em uma empresa numa cidade da Grande São Paulo. Por ser "de menor", por um período trabalhou de forma "clandestina", e portanto sem nenhuma garantia trabalhista. É casada com Pedro, de 45 anos, pernambucano, e que em sua cidade natal completou o ensino fundamental. Ele trabalha como segurança.

O casal teve quatro filhos. Jade, de 30 anos, completou a educação básica sem histórico de repetência e hoje trabalha em um pet shop no centro comercial da subprefeitura em que mora a família. Adriana, de 21 anos, que também concluiu a educação básica, atualmente está desempregada. Alessandro, o terceiro filho, tem quatorze anos e está matriculado na sétima série na escola estadual do bairro (A). Ao dizer a série do filho, Marta demonstrou ter dúvidas acerca do ano de matrícula do garoto e perguntou para uma filha: "Adriana, em que ano tá o Alessandro?" A confusão da mãe com a série do filho não se deu por desconhecimento, mas foi ocasionada pela dúvida em relação à mudança de nomenclatura de "série" para "ano" no sistema de ensino, o que revela sua atenção à escola e a seu modo de organização: "Agora é série, é ano, isso que muda toda vez. Eu fico atrapalhada. Toda vez eles explicam isso para mim, mas eu não guardo". O filho mais jovem da família, Alex, tem onze anos, e está matriculado na quarta série na mesma escola em que o irmão. Ele foi reprovado e está fazendo a quarta série pela segunda vez.

A família vive na mesma casa há vinte anos. Está localizada na parte central do bairro, em meio aos becos e vielas, numa rua com asfalto e sem passeio. A porta de entrada dá diretamente para essa rua, onde é possível observar a grande movimentação de pessoas. Na frente da casa a mãe mantém uma pequena loja improvisada de materiais de limpeza de uso doméstico. Os produtos ficam expostos no chão e em algumas prateleiras fixadas nas paredes. Talvez em razão

de sua atividade comercial, Marta parece estabelecer uma relação próxima com os vizinhos, que, na primeira visita, passavam e perguntavam sobre as crianças e sua mãe, que estava doente. Como tem dois papagaios em poleiros na porta da casa, Marta contou que "quando a fiscalização aparece, os vizinhos telefonam avisando", para que ela possa escondê-los.

Ela disse que sempre gostou muito do bairro em que mora, porém considera que, com o crescimento da população, os problemas com enchentes e violência têm crescido muito. Com ar saudosista, relembrou o período em que foi morar na localidade: "Era sossegado aqui, podia andar na rua sem medo, tinha espaço pras crianças brincarem... Agora tá perigoso, tá muito tráfico aqui na rua. Antes eu deixava os meninos brincarem na rua, agora só aqui em casa".

Marta contou que raras vezes sai de casa, pois precisa cuidar da mãe idosa: "Não posso deixar ela sozinha". Porém, disse que "os meninos passeiam bastante com o pai", visitam outros familiares que moram na cidade. Reforçou que gostaria de poder sair mais vezes juntamente com o marido e os filhos[1]. Contou, com pesar, que num "feriado prolongado todos foram para a praia", mas que ela ficou em casa para cuidar da mãe, dona Judite. Com 69 anos, a mãe passa a maior parte do tempo na cadeira de rodas. Marta completou dizendo que as únicas vezes que sai de casa é para frequentar os cultos evangélicos da igreja "Deus é Amor", localizada no próprio bairro.

O comércio dos produtos de limpeza é a principal atividade de Marta, que os compra no atacado e os vende por litro ou unidade no varejo. Além disso, ela também fabrica alguns dos produtos vendidos a partir da compra e manuseio de ingredientes básicos, como o cloro, que misturado com a água em certa proporção dá origem à água sanitária. Os gastos domésticos, segundo Marta, são compartilhados com o marido, que geralmente é responsável pela compra dos alimentos para a família. Ela disse não saber ao certo quanto ele ganha: "O importante é que ele não deixa faltar nada". Estimou que a venda dos produtos de limpeza rende pouco mais de um salário mínimo por mês. A imprecisão sobre a entrada de recursos se deve, sobretudo, ao desconhecimento dos ganhos do marido e à variação das entradas com a "vendinha". Disse também gastar o dinheiro conforme o recebe: "Compro as coisas aqui pra vendinha, pago as contas, compro pão, leite, carne, o que tá faltando".

Marta estimou que os gastos fixos da casa representam cerca de "R$ 800,00 ou R$ 900,00 por mês", e de memória falou os valores estimados das contas: "Água vem uns 100, a luz uns 140, a internet vem junto com o telefone... dá uns 200...

1. Em 2010 Marta pôde passear com o marido e os dois filhos menores, pois suas duas filhas ficaram responsáveis pelos cuidados da avó. Ela contou que nessa ocasião foi ao centro da cidade e que gostou muito: "Gostei muito de ir no centro da cidade. Tem um monte de coisa bonita lá".

no mercado acho que dá uns 350". Além de gastos fixos, Marta disse dar sempre dinheiro para seus dois filhos mais jovens e para seu neto, filho de Jade.

> Sempre eles me pedem dinheiro para comprar CD de jogos aqui em cima, para comprar um lanche na escola. Agora mesmo me pediram R$ 54,00 pra uma excursão pro Playcenter. Eu dei, né? Agora a gente pode dar, antigamente era mais difícil. A gente não tinha condição de comprar um brinquedo pras crianças. Agora dá pra comprar até desses bonecos aqui [pegando um Mextil, boneco articulado de luta similar ao dos Comandos em Ação].

A casa ocupa dois andares, ficando no térreo um quarto, sala e cozinha e, no andar superior, três outros pequenos quartos. A sala tem TV de plasma, que ficou ligada durante todo o dia, aparelho de som, videogame (X-box), computador conectado à internet e um conjunto estofado. A cozinha possui geladeira, fogão, mesa com quatro cadeiras e armários. O quarto do térreo é ocupado pela mãe de Marta, e tem uma cômoda e uma cama de solteiro. A casa recebe pouca iluminação e possui marcas de umidade devido às enchentes. Durante minhas visitas, sempre esteve limpa e organizada. Como outras famílias também afetadas pelas enchentes na região, a casa dispõe de uma comporta como medida para evitar a invasão da água das chuvas.

Durante as entrevistas, diversas crianças andavam pela casa. Eram filhos dos vizinhos que entravam e saíam o tempo todo, juntamente com o neto de doze anos de Marta. A campainha era acionada com frequência pelos clientes, exclusivamente mulheres, que estavam à procura de algum produto ou de um tempo de conversa.

Pela rotina de trabalho e volume de intervenções realizadas pelos vizinhos de Marta, a principal entrevista precisou ser mais objetiva, com a incorporação de perguntas mais diretas sobre a escola, o bairro e a escolarização de seus filhos.

Assim como outras mães entrevistadas, Marta avalia as escolas da região a partir dos comentários de moradores e vizinhos: "Todo mundo aqui fala mal da [escola estadual A]. Eu converso com todo mundo e todo mundo só tem reclamação. O maior problema é a violência mesmo". Contou que "antes tinha tráfico dentro da escola... os meninos pulavam o muro e ficavam na quadra, vendendo droga". Além da violência, outro fator que parece contribuir para que Marta avalie a escola do bairro negativamente é a inexistência de benefícios sociais disponibilizados por outros estabelecimentos de ensino. Ao justificar sua avaliação como "ruim",

sintetizou: "as escolas precisam de mais segurança. Precisam ajudar quem precisa de ajuda. Não dão leite, não dão nada. A gente tem que comprar até uniforme".

Apesar das críticas, Marta ponderou que, recentemente, "a escola melhorou. Era mais bagunçada. Agora dividiu os alunos. Ficou melhor". Perguntei o que significa "dividir" os alunos, e ela explicou que antes muitos alunos que estudavam ali não moravam no bairro, eram moradores de outro bairro bem próximo e de ocupação mais recente na região. Disse que os jovens vindos de lá são "mais bagunceiros", provocando maiores "problemas na escola". Com a construção de uma nova unidade nesse bairro, essas crianças foram para lá transferidas.

A indisciplina e a violência, assim como os programas assistenciais, parecem ser os principais critérios utilizados por Marta para avaliar as escolas da região. Entretanto, durante nossa conversa, por diversas vezes mencionou a escolarização como um valor importante. Ao ponderar sobre sua própria trajetória de vida, disse: "Eu quero dar pros meus filhos aquilo que eu não tive. Eu não tive escola, sei que quem não tem estudo não tem nada. Sei disso porque eu não tenho estudo, então quero que eles estudem".

Desse modo, avaliando o "estudo" como um bem, Marta considera que "toda escola é boa, porque a gente aprende lá. O ensino é bom, quem não aprende é porque não quer". Ao mesmo tempo, porém, disse que esse "ensino" não depende somente do aluno, mas também do professor. Reclamou do excesso de aulas vagas, apontando-o como um limitador das possibilidades de aprendizagem: "Tem professor que falta muito, daí não tem como o aluno aprender, né? Os professores já sabem que vão faltar. Às vezes eles avisam: 'amanhã eu vou faltar', e daí as crianças nem vão pra escola".

Quanto à aprendizagem dos filhos, Marta considera que as meninas (Jade e Adriana)

> [...] se desenvolveram bem na escola. Elas só tiravam notas boas. Mas o Alex não aprendia nada na escola. Daí eu coloquei ele lá na Tia Edna[2], e ele começou a se desenvolver melhor. Antes eu pedia pras meninas ajudarem, mas elas não gostavam. Eu não sei ensinar e pagava o reforço pra Tia Edna.

Contou que Alex não gosta de estudar: "Não vejo ele pegar num caderno, fica só na frente do videogame ou do computador". Segundo a mãe, até o ano passado ele esquecia ou perdia o material escolar constantemente: "No ano passado ele até

2. Ver retrato de Edna

perdia o caderno, perdeu mais de cinco, daí não tem como estudar, né?" Ao contrário de Alex, Jade sempre foi muito "estudiosa" e ajudava os irmãos mais jovens:

> A Jade ensinava os irmãos, daí eu não precisava me preocupar. Ela só perdeu a paciência com o Alex, que não prestava atenção. Até hoje ela ajuda, principalmente o Alessandro, que tem um monte de professor. Falava que não gostava de ensinar, que não tinha paciência, mas ensinava, porque eu falava que tinha que ensinar. Agora eu falo pro Alessandro ensinar o irmão. Ele tem que ensinar o irmão porque a irmã ensinou ele. [Nesse momento Alessandro diz: "Eu aprendi sozinho".]

Devido a seu analfabetismo, Marta disse que não consegue acompanhar o desenvolvimento dos filhos pelos cadernos: "Não entendo nada, daí não sei se ele tá fazendo. Peço para Jade olhar quando ela chega do serviço. Às vezes ela dá bronca neles porque não tinha lição no caderno".

Alessandro esteve presente num momento da visita e contou que a irmã sempre o ajudou nas tarefas escolares, apesar da afirmação de ter aprendido sozinho. Disse também que foi ela quem o ensinou a usar o computador. Demonstrou bastante admiração por ela. Parece que a irmã mais velha exerce ou exerceu bastante influência sobre os outros irmãos; ele disse: "Quero ser veterinário que nem minha irmã"[3].

Marta forneceu poucas informações sobre o neto. Ele está, aos doze anos, na sétima série, o que indica um conjunto de reprovações. Estuda também na escola do bairro.

Alessandro disse que gosta mais de Matemática do que de Língua Portuguesa: "Matemática é melhor, é bem mais fácil que Português, que tem um monte de coisa difícil". Contou que suas notas estão boas. Considera que a escola não é difícil. Porém, reclamou que tem muita lição de casa todo dia. A mãe questionou o filho: "Outro dia você me falou que não tinha lição, agora tá dizendo que tem lição todo dia?" O menino imediatamente corrigiu: "Quase sempre tem". Aproveitando o assunto, pedi para ver o caderno dele. Ele foi buscar no quarto e trouxe um enorme caderno universitário, bem organizado e limpo. Apresentava atividades completas, mas não tinha muitos conteúdos. Pedi então para ver o caderno de Alex. Marta solicitou que Alessandro o buscasse no quarto. De modo diferente do caderno do irmão, Alex apresentava poucos exercícios realizados, parecia ser menos organizado com a divisão das disciplinas e conteúdos e apresentava muitos erros de ortografia, que foram marcados pela professora com caneta verme-

3. A irmã não é veterinária, mas trabalha num pet shop com clínica veterinária.

lha. O erro mais comum era escrever as palavras de modo incompleto: na maioria das vezes, faltavam letras no meio das palavras, o que faz supor que não tenha ainda se alfabetizado completamente. Além do apoio da filha mais velha para fazer o acompanhamento escolar, o que parece não ocorrer com frequência, Marta recolhe informações sobre o desempenho de seus filhos nas reuniões de pais. Ultimamente, porém, parece que a frequência a essas reuniões diminuiu, porque

> [...] só tem reclamação. A gente vai na reunião e os professores ficam falando só da bagunça. Falam pros pais conversarem com os filhos. Mas eu já falo com eles. Digo que não é pra fazer bagunça na escola. Mas é a escola que tem que ver isso, porque a gente não tá lá o tempo todo.

Marta atende às convocações da escola, motivadas sobretudo pelo comportamento indisciplinado do filho Alex:

> A professora me chamou na escola pra falar que o Alex só fazia bagunça. Ela me chamou só no fim do ano. Eu dei bronca nele, mas já era tarde. O ano tava acabando, daí não deu para fazer nada. Ela tinha que me avisar antes, logo no começo.

Marta, como outras mães, valoriza a escola, talvez por ter sofrido as dificuldades da falta de escolarização. Sua condição de não alfabetizada não a impede, porém, de acompanhar a escolarização dos filhos, seja diretamente, por meio da participação em reuniões e de certo conhecimento, ainda que fragmentado, do funcionamento da escola, seja indiretamente, por meio da filha mais velha. O desempenho escolar do neto, entretanto, não permite concluir que essa forma de delegação do acompanhamento seja eficaz. Ele é justamente filho de Jade.

Rosa

"Tem gente que fala para eu mudar de escola para ganhar o leite, o uniforme e os benefícios. Mas não pode ir atrás só de benefício, né?"

Rosa é uma jovem mãe, branca, de estatura mediana, olhos e cabelos naturalmente claros. Tem muita energia, é simpática e sorridente. Procura sempre falar de acordo com a norma. Sua linguagem tende a ser precisa, com clara articulação de ideias e opiniões. Católica e bastante religiosa, é devota de Nossa Senhora de Aparecida, e vê sua família como "um presente de Deus". Ela se considera uma mulher feliz, e está repleta de planos para o seu futuro e o de sua família. Carinhosa e receptiva, proporcionou uma conversa amigável, no ambiente calmo e silencioso que é sua casa.

Nascida num município localizado no nordeste da Bahia, Rosa, mesmo aparentando mais idade, tem apenas 25 anos. Estudou até a quinta série do ensino fundamental regular em sua cidade natal, quando então migrou para São Paulo com o marido. Foi obrigada a abandonar os estudos ainda na Bahia, só vindo a retomá-los em 2010, ao se matricular em um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal (B) próxima à região em que mora. Ela continuava estudando durante a pesquisa.

Rosa é casada há dez anos com André, seu conterrâneo de 45 anos, com quem tem duas filhas: Alanis, de onze anos, matriculada na quinta série vespertina, e Simone, de sete, matriculada na primeira série matutina. Ambas tiveram acesso à educação infantil e estudam na escola estadual do bairro (A). Elas são muito parecidas com a mãe – usam o mesmo corte de cabelo, falam sem gesticular, são sorridentes e polidas.

A família demonstra momentos de diálogo frequente, o que cria um ambiente de companheirismo, solidariedade e cumplicidade. Durante a conversa, o pai, por exemplo, foi constantemente lembrado, tanto pela mãe quanto pelas filhas, como muito "amável", "participativo" e "carinhoso". Ele é bastante religioso como o restante da família, e é devoto de Santo Antônio.

As meninas participaram somente dos momentos iniciais da entrevista e tiveram a oportunidade de falar sobre a boa relação que têm com o pai: "Meu pai é muito

legal. Ele passeia com a gente de bicicleta, leva no parque". Em relação à escola, também demonstraram satisfação: "Eu gosto de ir pra escola"; "Gosto da professora". Depois de pouco tempo, elas pareceram se entediar um pouco com a conversa e foram brincar com algumas bonecas no "quintal". Após conversarem baixinho uma no ouvido da outra, talvez planejando uma saída estratégica, a mais velha virou-se para a mãe e olhando-a nos olhos perguntou: "Mãe, a gente pode brincar de boneca lá embaixo?" Carinhosamente a mãe respondeu: "Pode sim, mas não fiquem na rua. Já vocês têm que tomar banho". Após permitir a saída das filhas, Rosa as observou pegando as bonecas e descendo para o pátio coletivo no piso inferior. Voltando sua atenção para mim, pediu desculpas pela interrupção na conversa e continuamos.

A família vive numa pequena casa alugada, de três cômodos, há seis anos. Divide o terreno com outras cinco casas, também alugadas, escondidas por uma venda de frutas e de legumes improvisada numa barraca no portão da frente. No piso inferior do terreno há três residências; no segundo piso outras duas – uma delas a da família de Rosa –, e no terceiro e último piso há mais uma casa com uma grande laje de uso compartilhado utilizada, sobretudo, para secar roupas no varal. Nesse conjunto de casas, a maioria dos moradores é adulta. Há poucas crianças, apenas quatro. Moram cinco idosos que conversavam e riam no pátio inferior. Rosa disse ter uma ótima relação com os vizinhos, considerados como uma extensão de sua família. Quando precisa sair de casa, sente-se segura em deixar as filhas sob supervisão dos vizinhos moradores do quintal.

A casa da família tem telhado com pé direto alto para o padrão de outras casas visitadas. É do tipo brasilit com estrutura em madeira, na qual está fixada a instalação elétrica aparente. Pequenos espaços abertos nas junções das telhas com as paredes laterais foram preenchidos com sacolas plásticas para, segundo Rosa, evitar a entrada de pequenos animais e do vento nos dias frios. Há boa ventilação e iluminação natural, sobretudo na sala e na cozinha. O quarto tem pouca luz. A casa estava limpa e muito bem organizada. É repleta de imagens e objetos religiosos, distribuídos em todos os cômodos da casa: os de devoção de Rosa e André – Nossa Senhora Aparecida e Santo Antônio – mas também Santa Rita de Cássia, Nossa Senhora de Lourdes, o Divino Espírito e Santo e diversos crucifixos. A Bíblia, aberta no Salmo 91 (com sua evocação de proteção e defesa contra o mal)[1], estava em local de destaque sobre uma mesa de centro na sala.

A cozinha e a sala são separadas por meia parede (cerca de 1,5 metro de altura), que foi construída por André de forma a garantir a luminosidade aos demais

1. "Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, à sombra do Onipotente descansará. Direi do SENHOR: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei./ Porque ele te livrará do laço do passarinheiro, e da peste perniciosa./ Ele te cobrirá com as suas penas, e debaixo das suas asas te confiarás; a sua verdade será o teu escudo e broquel./ Não terás medo do terror de noite nem da seta que voa de dia,/ Nem da peste que anda na escuridão, nem da mortandade que assola ao meio-dia./ Mil cairão ao teu lado, e dez mil à tua direita, mas não chegará a ti./ Somente com os teus olhos contemplarás, e verás a recompensa dos ímpios./ Porque tu, ó SENHOR, és o meu refúgio. No Altíssimo fizeste a tua habitação./ Nenhum mal te sucederá, nem praga alguma chegará à tua tenda" (Salmos 91:1-10).

ambientes. Quarto e sala são separados por uma cortina de tecido em chita, que improvisa a função de porta, e por uma parede alta, mas que se encerra antes do teto, permitindo maior circulação de ar.

A família dispõe de geladeira, fogão de quatro bocas, micro-ondas, mesa com quatro cadeiras, armários de cozinha, sofá de três lugares, estante – onde fica o aparelho de som e a TV, conectada à uma antena comum e compartilhada com os vizinhos. Há no quarto uma cama de casal, um grande armário para roupas e beliche. As bonecas das meninas servem também para enfeitar as camas, que estavam arrumadas e forradas com colchas. A energia elétrica de todas as casas do quintal, como explicou Rosa, possui intensidade oscilante, pois é partilhada a partir de uma ligação irregular, o chamado "gato". A família não tem computador nem livros expostos na casa, exceto a Bíblia.

A casa tem reboco do lado interno e é toda pintada de cal tingida de verde claro. Há enchente na rua, mas os moradores dos pisos superiores não são afetados diretamente; a água entra apenas nas casas do primeiro piso. O maior transtorno na ocasião de enchentes fica por conta da dificuldade de entrar e sair de casa, além do mau cheiro e do risco de doenças. O conjunto de casas formado em torno do quintal acaba por se tornar um ambiente silencioso e seguro, sendo mais protegido da rua. Localiza-se em uma das principais vias do bairro, onde há asfalto, ainda que irregular, iluminação pública e possibilidade de trânsito de veículos. Desse modo, a localização da casa pode ser considerada privilegiada em relação às de outras famílias, pois para entrar e sair do bairro os moradores dessa rua não precisam transitar pelas vielas ou locais onde o tráfico de drogas é mais intenso.

A renda familiar é composta basicamente pelo salário de André, que trabalha formalmente como ajudante geral. Ele ganha pouco mais de um salário mínimo. A família conta com alguma complementação de renda proveniente dos trabalhos esporádicos realizados por Rosa, como cuidar de crianças, passar roupas para fora e fazer faxina. Ela disse que oferece esses serviços apenas para moradores do bairro.

> Às vezes tem uma mãe que precisa ir ao médico e deixar a criança... Daí vem e me procura, e depois me deixa uns troquinhos para ajudar nas despesas. Às vezes tem uma festa e eu ajudo fazendo os docinhos ou os salgadinhos, e ganho um dinheirinho. Mas isso é bem de vez em quando. Não dá para contar. Daí dá para comprar uma roupinha.

Rosa ainda faz "bicos de costura" numa oficina improvisada na casa de uma amiga, no próprio bairro. Ela fez questão de explicar que esse é um trabalho eventual – é chamada pela amiga quando a demanda de trabalho fica muito grande –, e que seu "grande sonho é se tornar uma cozinheira". Ela demonstrou dar importância aos estudos enquanto falava sobre a ampliação de oportunidades de trabalho, e consequentemente da melhoria das condições de vida: "Eu digo que precisa estudar pra ter uma vida melhor. Mas a gente também tem que fazer o que gosta. Tem que estudar bastante pra ter mais sabedoria. Tem que absorver mais a educação".

Rosa disse ter procurado emprego durante algum tempo quando chegou da Bahia, mas sua baixa escolaridade se tornou um grande obstáculo. Quando fica sabendo de alguma vaga de trabalho indicada pelo marido ou por amigos do bairro, procura se candidatar, mas reconheceu que suas chances são pequenas devido à escolarização restrita. Na tentativa de encontrar um emprego logo que chegou a São Paulo, Rosa se deu conta de que o nível de escolaridade era uma importante condição para conseguir trabalho. Segundo ela, na Capital, a exigência em relação aos estudos é maior do que na Bahia.

Sem conseguir emprego, durante um tempo ela se dedicou integralmente aos cuidados da família. Quando as filhas já estavam um pouco maiores, como forma de dar continuidade aos estudos e aumentar suas chances de emprego, Rosa decidiu matricular-se num programa noturno de educação para adultos numa escola pública da região (B). Ela disse estar muito feliz por retornar à escola. Faz o equivalente à sétima série: "Voltei a estudar porque a gente vai procurar emprego e daí eles pedem escolaridade. É pra ver se arruma um emprego bom, né? Porque a gente trabalha muito e ganha pouco".

O aluguel da casa assume a maior parte da despesa familiar, cerca de 40% do orçamento. Os gastos com alimentação comprometem mais 36% da renda. A família paga apenas água, pois não dispõe de luz elétrica regular, nem TV a cabo, internet ou telefone. Raramente gastam com transporte público, pois utilizam a bicicleta como o principal meio de transporte. Em geral não percorrem longas distâncias. Cada membro da família tem uma bicicleta, e todas ficam guardadas no quintal. Ao receber o salário, André reserva o dinheiro do aluguel e da água – prioridades, segundo Rosa – e com o restante destinam certa quantia para a feira livre (realizada pela família duas vezes por mês) e para o supermercado. As contas da casa são organizadas conjuntamente pelo casal. A complementação de renda, oriunda dos bicos de Rosa, é destinada à compra de outras mercadorias que se mostrem necessárias ao longo do mês, como

roupas e medicamentos. Ela disse ser bem econômica e conseguir "separar um dinheiro para outras coisinhas".

> Eu pego o dinheiro e pago as contas. O aluguel é prioritário. Vence no dia nove, mas dia cinco eu tô pagando. Pago a água. A luz eu não pago, é no gato, sabe? Pago as contas, e o que sobra vou no mercado. Eu não pago energia, mas economizo. Não gosto de ver lâmpada acesa. Quando as meninas deixam a luz acesa, falo que tem que apagar. Entra no chuveiro e eu fico falando mesmo. Elas falam que não paga mesmo e eu falo que tem que aprender a economizar, porque quando tiver que pagar já tá acostumado.

Parte das economias é destinada ao planejamento de viagens anuais da família para a Bahia, onde visitam parentes. Rosa contou que no ano anterior às entrevistas realizaram pela primeira vez uma viagem de carro – geralmente vão de ônibus. André tomou emprestado o carro de um amigo e, com Rosa, organizaram toda a viagem, prevendo os custos e as paradas necessárias pelo caminho. A viagem foi considerada por Rosa como uma experiência muito positiva, e motivou a família a iniciar o planejamento de uma nova excursão para o final de 2011; tudo, porém, ressaltou ela, dependeria do orçamento familiar. Rosa sonha em comprar uma casa no mesmo bairro. Ela e suas filhas gostam bastante da região. Porém, contou que está cada vez mais caro e difícil realizar esse sonho.

> O bairro é maravilhoso. Se eu pudesse não sairia daqui. Antigamente era tempo de guerra. Agora você sai e ninguém mexe com você. É perto de tudo. É perto do centro [centro comercial da região]. Nem me fale em mudar. E ainda tem que aqui é o lugar que tem mais baiano. Eu morro de medo, porque o pessoal tá falando que vão passar uma estrada aqui e que vão desapropriar [...]. Eu só acho que deveria ter mais respeito com os mais velhos. O pessoal tá tendo muito preconceito de cor. A gente tem que respeitar o ser humano de todas as formas, homem, mulher. Tem que respeitar as escolhas das pessoas. As crianças tão crescendo e se a gente não toma cuidado, eles vão ficando violentos. Pai e mãe tem que ensinar essas coisas.

Como a família é religiosa, todos frequentam a missa aos domingos pela manhã e realizam trabalhos na igreja, durante festividades e em outros momentos. Segundo Rosa, as meninas gostam de ir à igreja e de participar das atividades ali propostas para as crianças. Contou que Alanis, devota de Santa Rita de Cássia, "é coroinha", e que Simone faz catequese. Ambas são "Legionárias de Maria".

Além da constante ida à igreja do bairro, os quatro membros da família gostam de passear juntos de bicicleta em um parque nas proximidades: "Vamos todos de bike pro parque. Quando saímos, vamos todos juntos, eu, meu marido e minhas meninas".

Rosa considera que suas filhas "estão num bom caminho", sobretudo na escola. A filha mais velha do casal, Alanis, frequentou a EMEI do bairro e, de forma automática, ao final da pré-escola teve a matrícula efetivada na escola estadual (A) onde segue estudando. Para Rosa, esse foi um bom processo, pois a filha foi matriculada automaticamente em uma instituição próxima à residência da família e da qual a mãe não possui nenhuma queixa, ainda que reconheça a avaliação negativa da escola por parte de outros moradores do bairro.

> De lá [da EMEI], eles jogaram pra essa escola daqui. Essa escola é ótima. É próxima de casa e os professores são bons. Minha menina se desenvolveu bastante. As pessoas falam mal dessa escola, mas eu acho que depende do aluno também. Todo mundo fala da [escola municipal C], mas lá tá ficando violento também. Uma professora de lá me disse que os alunos avançam nas professoras. Para mim, as mães querem os filhos na [escola municipal C] por causa dos benefícios e não por causa da aprendizagem. Tem gente que fala para eu mudar de escola para ganhar o leite, o uniforme e os benefícios. Mas não pode ir atrás só de benefício, né? Eu já pensei em transferir, mas é longe. Tem que atravessar a avenida. É perigoso. É melhor perto de casa. E olha só, tão aprendendo.

Foi possível perceber durante a conversa que a avaliação positiva que a mãe faz da escola baseia-se no próprio desempenho das crianças, que apresentam boas notas e boas habilidades de leitura e escrita. Rosa expressou sua satisfação em ver que as filhas "estão lendo e escrevendo". Na escolha da escola não há prioridade ao oferecimento de benefícios sociais ou à questão disciplinar, algo nem sempre presente nos discursos das mães. A proximidade do local de residência é considerado um elemento importante, assim como a qualidade dos professores e o esforço e as capacidades de cada aluno.

Rosa acompanha a realização do dever de casa pelas filhas. Para ela, poder contar com a ajuda de Alanis na realização de suas próprias atividades escolares no programa EJA e das atividades de Simone é um importante indicador de que a filha mais velha está "se desenvolvendo bem na escola". Ao explicar o bom desempenho da garota, Rosa falou com orgulho: "Ela que me ajuda na lição. E ajuda a Simone também. Eu nem preciso ajudar as duas". Contou que

as três procuram fazer os deveres e trabalhos escolares juntas, sobretudo nos finais de semana:

> Uma ajuda a outra, mas Alanis se destaca. Quando eu sei, eu respondo. Quando eu não sei, eu procuro saber. Mas é Alanis quem me ajuda mais. Alanis vai ao Telecentro umas três vezes por semana. Ela faz pesquisa na internet, faz os trabalhos dela e me ajuda nos meus trabalhos. Incentiva mais a irmã. Fala para ela escrever mais bonitinho no caderno. Tem vezes que ela tem mais paciência, tem vezes que tem menos paciência e daí não quer ajudar.

Muitas vezes o pai das crianças também apoia a realização das tarefas escolares. Rosa contou que André é muito bom em Matemática e auxilia na resolução dos problemas: "Ele é bom de Matemática e ajuda a gente com as contas. Ele ajuda bastante. Dá incentivo". Rosa falou sobre a importância do incentivo do marido e disse que ele é uma das razões para ela continuar estudando. Além de ajudar com as tarefas escolares, André ainda divide algumas tarefas domésticas e contribui cuidando das crianças enquanto ela está na escola. O marido vai buscá-la todas as noites: "ele vai me buscar na escola todo dia".

A cultura escolar pareceu bastante presente na vida dessa família, ocupando um importante lugar na organização do cotidiano e das relações pessoais. Rosa disse que Alanis "é estudiosa" e gosta muito de ler: "Ela pega os livros lá na instituição" localizada no bairro. Completou dizendo que Simone também gosta de ler, e que prefere os livros com ilustrações: "Simone gosta dos livros com figuras e gosta que a irmã leia para ela". Essa prática de leitura na qual a irmã mais velha lê para a irmã mais nova parece corriqueira na família. Rosa contou que Alanis sempre lê histórias para a irmã. Afirmou também gostar de ler, mas devido a um problema de visão não tem conseguido fazê-lo com facilidade: "Gosto de ler, mas a vista tá ruim. A Alanis tava com um problema de vista também. Cuidei primeiro do problema dela. A gente tem que cuidar das crianças primeiro". Mesmo sendo uma família que valoriza a leitura, existem poucos livros na casa. A maior parte deles são os didáticos utilizados na escola. Rosa contou que há volumes de romances e de poesias doados: "Tem uns oito livros que vieram da escola".

Além da prática de leitura em casa e da realização de tarefas escolares no espaço familiar, segundo a mãe as meninas dedicam-se aos estudos dentro da escola também, recebendo constantes elogios por parte dos professores nas reuniões. Rosa disse não faltar a reunião alguma de pais, pois as considera

importantes para tomar ciência de como as filhas estão se desenvolvendo. Com orgulho, de memória, falou das notas das meninas na última avaliação: "Alanis só tem sete, oito e nove. Simone tá com um cinco, mas tá bom, né? Eu vou na escola e só tem elogio para elas".

Pedi para ver os cadernos das duas meninas e pude avaliá-los como bem organizados, apresentando clara divisão das disciplinas e dos temas de estudo, diferente de outros cadernos que vi, de alunos que estudam na mesma escola. Observei que as atividades são corrigidas e recebem visto das professoras, sobretudo no caderno de Simone. Foi possível identificar produções de texto, especialmente nos cadernos de Alanis, que, vale destacar, escreve bem. Simone, mesmo porque frequenta as séries iniciais, apresenta mais atividades comuns aos exercícios de alfabetização e de formação de palavras e pequenas frases. Observando seus cadernos, pude avaliá-la como alfabetizada, distintamente de outras crianças da mesma série nesse estabelecimento de ensino. Rosa contou orgulhosa que as duas filhas gostam muito de ir à escola, e se demonstrou mais preocupada com Alanis, que este ano teria ficado um pouco desmotivada:

> Alanis quando era pequena era doidinha pra ir para escola. Agora tá crescendo. Fala que a escola é chata. Reclama que tem muito professor. Eu já expliquei pra ela que é assim mesmo. Chega na quinta série e é tanto professor. Tem que acostumar. Eu já me acostumei, falo pra ela.

Sob o ponto de vista da mãe e da filha, parte da desmotivação de Alanis se deu pela mudança da rotina escolar, pois antes o número de professores era reduzido e, portanto, mais fácil de estabelecer e criar vínculos. A nova rotina, com um professor para cada disciplina, diminuiu essa possibilidade e exigiu maior esforço de adaptação. Além disso, ela foi obrigada a mudar de horário, pois a partir da quinta série as crianças estudam no período da tarde, o que provocou um maior distanciamento em relação à irmã que estuda no período da manhã: "Agora elas estudam em horários diferentes e acabam ficando bastante tempo sozinhas". Rosa completou dizendo que não gosta de deixá-las uma longe da outra, mas reconheceu que há poucas alternativas para mantê-las mais juntas, pois não quer trocar o horário de aula de Simone: "Era melhor um horário pras duas, mas é bom assim, porque à tarde tem os grandes e os pequenos estudam de manhã. A mais velha já sabe se defender, então pode estudar à tarde". Ao que tudo indica, portanto, a escola enfrenta com mais intensidade problemas de disciplina no período da tarde, com crianças maiores.

Rosa e André demonstram participação na escolarização dos filhos e uma ordem doméstica baseada em disposições e atitudes que guardam certa proximidade com o universo escolar: essas disposições vão do uso da linguagem e dos modos de interagir a uma orientação ética mais geral baseada na economia, no planejamento, no valor atribuído ao conhecimento e à vida em família. André colabora para a conclusão dos estudos de Rosa. Ela é uma das únicas mães participantes da pesquisa que manifestou não ter grandes problemas em relação ao bairro onde vive.

Dois anos depois da primeira visita à família, fui informado que Rosa, André e suas filhas mudaram-se para uma casa maior, nos fundos da antiga residência. Ainda não realizaram o sonho de comprar um imóvel no bairro. Segundo a mãe, o desempenho escolar das filhas continua satisfatório e Alanis, a mais velha, foi matriculada em um curso profissionalizante de Inglês e de Informática na região em que moram.

A casa de Rosa é recém-construída. Em uma parede, quadro exaltando a figura da mãe.

Acima, uma das regras da casa de Rosa: ninguém entra em casa calçado para manter o chão sempre brilhando.

A religiosidade das mães está sempre presente nas casas: imagens de santos, na página anterior, a bíblia, o salmo que protege a porta, a oração pregada no espelho, nesta página.

Ao lado, espaço para estudo e computador no quarto das meninas.

100% SAÚDE
100 CIGARRO

Vanda

"Daí entendi que não é a escola que não presta. São as pessoas que frequentam a escola que não prestam. Não é a escola em si."

Vanda é uma mulher bastante calma e sorridente. Tem um modo pausado de falar. Conversa olhando fixamente nos olhos de seu interlocutor, tentando apresentar segurança naquilo que diz. Demonstra confiança na educação que dedica aos seus filhos e mantém um diálogo permanente com eles e com seu marido, Dimas, que também apoia a escolarização. Dimas fez questão de elogiar o desempenho escolar dos filhos, além de enfatizar o quanto têm se esforçado para manter boas notas na escola. O pai disse ainda do sonho de que eles ingressem no ensino superior, reconhecendo que para isso todos precisam se empenhar e ajudar uns aos outros. Vanda evidenciou, a partir de seus relatos, cultivar um modo de educação familiar fundamentado no compromisso, na responsabilidade recíproca e no exercício de certa autonomia individual. Ao que tudo indica, preserva a confiança na palavra do outro e das instituições[1].

Nascida em São Paulo, Vanda tem 47 anos e é visivelmente bastante vaidosa. Negra, de estatura mediana, mantém os cabelos escovados, usa maquiagem mesmo quando não sai de casa e se veste como se estivesse pronta para um compromisso externo. É dona de casa, casada há 24 anos com Dimas, também negro e paulistano, que exerce atividade de eletricista, estando empregado formalmente. Ambos completaram regularmente a quarta série do ensino fundamental em São Paulo. Abandonaram os estudos para trabalhar e ajudar financeiramente suas famílias. Aparentam ser muito companheiros um do outro.

O casal tem três filhos. Evandro, de quinze anos de idade, cursou o ensino fundamental numa escola municipal da região (B) e hoje está matriculado no primeiro ano do ensino médio em uma escola municipal (C) muito próxima da anterior. Ambas as escolas são muito bem avaliadas pelas mães participantes da pesquisa. Welington, de dez anos, é estudante da sexta série na escola (B) onde seu irmão completou o fundamental, e Elaine, a filha mais nova, está matriculada na quinta série na escola estadual do bairro (A). Os três estudam no período vespertino. Todos tiveram acesso à educação infantil, o que foi considerado pela mãe como um importante trunfo para garantir a matrícula das

1. A primeira visita demonstra essa confiança: ocorreu sem agendamento prévio, pois aproveitei o fato de estar no bairro para realizar outra visita cancelada de última hora. Bati na porta de Vanda e perguntei se ela não se importaria em me atender naquele dia, e ela prontamente me recebeu em sua casa.

crianças no ensino fundamental, pois, como disse, "as escolas não gostam de crianças que não fizeram EMEI".

A família vive com parcos recursos oriundos da renda mensal do marido, de aproximadamente 1,4 salário mínimo por mês. Vanda revelou que tais recursos têm sido insuficientes para manter o padrão de conforto almejado. Atualmente, ela está em busca de emprego, porém ainda sem sucesso. Com a ajuda da filha para usar o computador em uma *lan house* localizada no bairro, disse ter feito alguns currículos para buscar emprego de ajudante ou faxineira, de modo a contribuir com os rendimentos familiares: "O dinheiro é contadinho". Para ela, a escassez de recursos exige uma administração financeira bem calculada e pautada no estabelecimento de prioridades.

A utilização dos recursos segue uma hierarquia que se inicia pelo pagamento do aluguel – que representa cerca de 23% da renda familiar –, seguido dos gastos com as contas de consumo, como água e telefone. Garantidas as condições básicas de moradia, o saldo dos recursos pode ser finalmente empregado na compra de itens da cesta básica. Ela contou com pesar que gostaria de poder alimentar melhor seus filhos, incluindo com maior frequência no cardápio diário frutas, carnes e verduras; porém, as restrições financeiras a impedem de fazer compras na feira livre: "Feira aqui é só uma vez por mês". Acrescentou ainda que gostaria de adquirir roupas e material escolar de melhor qualidade – pois considera o material distribuído na escola ruim –, ou poder usar mais o transporte para visitar familiares residentes numa periferia localizada no lado oposto da cidade.

A família mora no bairro há onze anos numa pequena casa térrea de aproximadamente 25 m², localizada numa das vielas labirínticas da porção mais central do bairro. A porta de acesso à casa é voltada diretamente para uma estreita rua úmida, sem saneamento e sem iluminação pública. A residência recebe pouca luz natural, e não há local onde brincar com segurança. É composta por dois pequenos cômodos: cozinha e quarto com banheiro. A cozinha tem um pequeno vidro basculante, principal entrada de luz e ventilação da casa, que fica ao lado da porta de entrada, onde está instalada a pia com saída de água diretamente para a rua. Enquanto lava a louça ou prepara o almoço, Vanda acompanha pela janela o movimento e conversa com os conhecidos que por ali caminham.

A família dispõe de um antigo fogão de quatro bocas, uma mesa retangular forrada com toalha plástica e quatro cadeiras de fórmica vermelhas. Um armário vermelho com cristaleira ocupa o centro da cozinha; a seu lado está uma geladeira pequena e um garrafão de 20 litros de água que fica sobre um pequeno móvel

ao lado da geladeira. Na parede bem de frente à porta há um calendário com a imagem de uma santa, um relógio e uma pequena bandeira do Santos Futebol Clube, time pelo qual Dimas torce com fervor. No quarto, com apenas um minúsculo basculante voltado para o corredor lateral da casa, que leva a outras casas ao fundo, há um sofá de dois lugares forrado com tecido, uma cama de casal em estrutura metálica e um beliche. Um gaveteiro serve de apoio para a TV (somente com canais abertos). A seu lado ficam um pequeno guarda-roupa e outros objetos de uso doméstico empilhados nos cantos.

A casa estava bem organizada e limpa, apesar do mau cheiro de esgoto proveniente da rua e dos ralos. Marcas d'água na parte inferior da parede, ocasionadas pelas enchentes, e a grande quantidade de bolor no teto e nas paredes são os traços deixados pelas chuvas e pela extrema umidade, que acentuam fortemente o cheiro de mofo.

A residência compõe um conjunto de casas e quartos construídos de modo sobreposto uns aos outros. Tais construções pertencem a um único proprietário, que as aluga para várias famílias. Vanda contou que existem famílias inteiras que moram em um único quarto. Ela não sabe ao certo quantos são os moradores efetivos daquele conjunto de casas, pois mora na primeira delas, com entrada independente. Disse nunca ter conhecido os fundos.

Vanda afirmou passar a maior parte do tempo dentro de sua casa, evitando interações mais intensas com os vizinhos: "Converso muito pouco com os vizinhos aqui. Prefiro não me envolver muito. Gosto de ficar em casa tranquila, cuidando das minhas coisas". Ela informou que não gosta muito do bairro, pois considera os moradores pessoas pouco acolhedoras: "Moro aqui tem onze anos, mas não gosto muito não. Meu marido é que não quer sair daqui por nada. Antes eu morava no [nome do bairro]. Você conhece? Eu prefiro a [nome da Zona da cidade]. Lá as pessoas são mais acolhedoras. Aqui não! Eu acho uma diferença enorme".

Sobre as facilidades ou dificuldades em manter relações sociais mais próximas com os vizinhos, Vanda considerou que "pra homem é mais fácil porque vai no bar", mas "pra mulher que fica em casa é mais difícil". Dimas é bastante conhecido no bairro. Aos finais de semana trabalha ajudando nas reformas e construções das residências do bairro. Essa atividade contribui para que a família seja conhecida na região. Ainda assim, Vanda gostaria de morar com a família em outro lugar. Contou sua história e relação com outra periferia de São Paulo, e pude então perceber que talvez sua sensação de viver hoje num bairro

pouco "acolhedor" se dê também pelo fato de ela ter passado a maior parte de sua vida naquela região, onde ainda moram seus parentes mais próximos, como irmãos, tios e primos.

Atualmente suas interações familiares são mais restritas e ocasionais, dadas as distâncias entre os bairros e as dificuldades de circulação pela cidade, decorrentes, sobretudo, dos gastos necessários com transporte. Vanda disse que nas raras vezes em que visitam parentes, a família sai em conjunto. Isso representa um gasto financeiro significativo. Ela não disse o valor, mas, a partir dos itinerários, calculei que, em apenas uma visita da qual toda a família participe, o gasto para ir e voltar seria de R$ 45,00. Ainda foi possível perceber, ao longo da conversa, que o desconforto da mãe em relação ao bairro não se reflete no restante da família.

Vanda não tenta restringir as interações dos filhos no bairro. Permite que brinquem na rua, que frequentem a casa de colegas e vizinhos. Para tanto, porém, estabelece alguns acordos para exercer uma supervisão. Ao mesmo tempo, os filhos parecem já ter se acostumado a um espaço mais limitado e protegido de circulação. Segundo a mãe, as crianças antes de serem autorizadas a sair devem: terminar o dever de casa; dizer onde estarão; falar com quem estarão e dizer a que horas voltarão para casa. A permissão dada aos filhos para circular pelo bairro não esconde uma clara preocupação em relação à violência. Em diversos momentos da conversa, Vanda reconheceu "os perigos da violência nas ruas" e o uso e a venda de drogas no bairro. Ela porém fez questão de afirmar a "confiança" depositada em seus filhos, pois disse que "eles sabem se proteger" e completou, confiante em seu modo de educar: "Converso muito com eles". Segundo a mãe, os espaços mais significativos e frequentes de circulação e de interação das crianças se restringem à instituição local do bairro, ao telecentro e à casa de amigos:

> Eles ficam mais em casa. O Evandro é o mais caseiro, mas vai bastante no telecentro. A Elaine é preguiçosa, mas faz handebol na segunda. O Welington é rueiro, sai para jogar bola, sai com os colegas [...] Eu não me importo deles saírem, desde que tenham hora pra voltar. Quando estão em casa, estão vendo TV ou jogando videogame.

Disse não levar ou buscar os filhos na escola, pois "eles vão e voltam juntos". Apenas às segundas-feiras vai buscar Elaine, uma vez que os treinos de handebol acabam às 19h e ela teme que a menina ande sozinha à noite pelo bairro.

Vanda demonstrou por diversas vezes valorizar as atividades realizadas pelos filhos e a educação. Durante a conversa, atribuiu suas dificuldades em conseguir

um emprego à baixa escolaridade: "Hoje em dia, quem não tem estudo fica sem trabalho. Quero que meus filhos estudem. Com o estudo eles podem ter um bom trabalho, uma vida mais tranquila do que a nossa hoje. Sem estudo tudo é mais difícil". Com essa perspectiva, demonstra se esforçar para proporcionar uma boa escolarização aos filhos, especialmente a partir da adoção de práticas de fiscalização e de apoio para a realização das tarefas escolares em casa. Contou que "olha os cadernos" com frequência e exige que seus filhos façam o dever na mesa da cozinha, mantendo a TV desligada: "Nem sempre eles trazem lição de casa e eu olho o caderno sempre. Só o do Evandro que eu olho menos, porque ele já tá no ensino médio".

Afirmou que fica ao lado dos filhos enquanto fazem as atividades, para verificar se não estão realizando as tarefas de "qualquer jeito" só para concluírem logo, uma vez que depois do término dos deveres eles são autorizados a sair de casa. Afirmou ainda, de modo enfático, que cobra o "capricho" na letra: "Eu falo pra eles melhorarem a letra. A letra do Welington é horrível! Ele é muito desmazelado. Coitado do professor. Eu falo pra ele: 'Não sei a quem você puxou, pois seu pai não é assim e eu também não sou assim'". Além dessas práticas, a mãe incentiva a cooperação mútua dos filhos para realização de trabalhos escolares:

> O Welington me pede ajuda e eu ajudo. Então o Evandro fala que aprendeu sozinho e que ele [o Welington] tem que aprender sozinho também. E eu digo para ele [para o Evandro]: "Não, não, não, não, porque quando você foi pra escola, eu te ajudei a ler e a escrever". Daí até ele ajuda o irmão.

Vanda contou que muitas vezes não pode auxiliar os filhos, pois os trabalhos escolares devem ser feitos com a ajuda do computador. Lamentou, primeiramente, não ter um computador em casa, e depois criticou a atitude da escola ao fazer esse tipo de exigência: "Eles não sabem que muita gente não tem computador em casa? A escola pede pra fazer os trabalhos no computador. Daí quando tem que fazer trabalho, eles vão para a *lan house* ou no telecentro".

Relatou que "faz questão de participar de todas as reuniões de pais" nas duas escolas, a fim de obter informações sobre o desempenho e sobre a conduta dos filhos. Demonstrou ter clareza de quais são as dificuldades escolares de cada um. Sabe dizer, por exemplo, quais são as maiores limitações de aprendizagem no campo das disciplinas.

> Elaine precisa de reforço de Matemática, nas outras matérias ela tá indo bem. O Welington precisa de ajuda em Português; ele dá mais trabalho, tenho que olhar o caderno sempre. Ele tá difícil em todas as matérias. Acho que não vai passar, não. Acredito que passe, mas se for bem. É que tá difícil. E na oitava eles barram. Já falei que a Elaine vai passar ele. O Welington presta pouca atenção, sabe?

Vanda atribuiu as dificuldades escolares dos filhos, sobretudo as de Welington, à falta de leitura: "Eles não gostam de ler. Tem livros aqui em casa. Tem uns vinte livros, mas quem lê? Livro aqui é difícil. Eles não se interessam em ler um livro. Eu falo das histórias maravilhosas e eles falam: 'Tá bom, mãe'".

O acompanhamento das atividades escolares dos filhos e a participação sistemática na reunião de pais permitiram à Vanda traçar um perfil da rotina proposta por cada uma das escolas quanto às tarefas de casa. Com isso, ela consegue identificar se os filhos estão mentindo ou não quando dizem que "não tem lição", e assim ser mais rigorosa no acompanhamento escolar. Exemplificou: "O Welington tenta me enganar dizendo que não tem lição ou que já fez, mas eu sei que é uma rotina da escola mandar lição".

A mãe recolheu, nesses anos de estudo dos filhos, elementos para avaliar as duas escolas onde estudam. Contou que, inicialmente, avaliava a escola estadual do bairro como uma escola ruim, devido aos comentários negativos que ouvia, sobretudo no que diz respeito à indisciplina. Confessou que, durante algum tempo, chegou a "desconfiar" se os comentários correspondiam ou não à realidade da escola. Mesmo com essa desconfiança, talvez para evitar um possível erro, no momento de matricular Evandro seguiu as recomendações dos vizinhos e o matriculou em uma escola municipal da região (B) que tem boa reputação.

Segundo ela, na ocasião da matrícula de seus dois filhos mais velhos era possível fazer a indicação de escola na Diretoria de Ensino da região, e por isso ela conseguiu que ambos estudassem na escola municipal. Porém, devido a uma mudança no sistema de matrícula, que ela não sabe precisar qual, a indicação de escola passou a ser determinada pela EMEI da qual o aluno era proveniente.

> Quando fui matricular o Evandro e o Welington, tinha um mapa com as escolas da região pra gente. Escolhi a [escola municipal B], porque diziam que a escola era boa. Com a Elaine foi diferente. Tentei matricular na [escola municipal B] mas não consegui. Não teve jeito. Ela foi da EMEI pra lá e eu tive que matricular na [escola estadual A]. Eu não queria, porque

> já tinha os dois lá na [escola municipal B] também, mas não deu certo. O importante é que ela tá estudando. E ela gosta da escola.

Com a inevitável matrícula de sua filha mais jovem na escola estadual do bairro, Vanda passou a conhecer melhor as características e funcionamento dessa escola, o que lhe permitiu fazer outra avaliação das instituições. Atualmente, ao comparar as escolas A e B, relativiza alguns dos pontos de vista recorrentes no bairro. Reconhece que na escola estadual a indisciplina é maior e que existem problemas de comunicação entre a escola e os pais dos alunos: "A [escola estadual A] é desorganizada. A gente fica em casa e fica doida, porque não sabe o que tá acontecendo lá. Na [escola municipal B] mandam bilhete, você sabe o que tá acontecendo na escola". Entretanto, ao comparar os conteúdos escolares, a mãe observa: "O que a Elaine aprendia na quarta série aqui na [escola estadual A], o Welington tava aprendendo na quinta lá na [escola municipal B]. Eu acho o ensino da [escola estadual A] mais adiantado". Por essa razão, reclassificou e relativizou as diferenças entre os dois estabelecimentos de ensino: "Tinha uma visão ruim da [escola estadual A], sabe? Daí entendi que não é a escola que não presta. São as pessoas que frequentam a escola que não prestam. Não é a escola em si. Tem que ir pra escola e querer estudar".

Entretanto, solicitada novamente a fazer uma comparação entre as escolas, trouxe outras informações:

> A [escola estadual A] agora tem muita aula vaga. Os professores faltam muito. Desse jeito como é que o professor vai avaliar se o aluno tá apto ou não para ir pro outro ano? Na [escola municipal B] tem aula sempre. Tem passeio. As crianças têm oportunidade de conhecer outras coisas. Aqui na [escola estadual A] não tem exigência de EMEI. Na [escola municipal B] tem. A EMEI é importante também.

Vanda disse acreditar que os filhos "estão encaminhados"[2], e contou com satisfação o sonho de cada um deles:

> O Welington quer ser bombeiro. Eu acho importante ser bombeiro. A Elaine quer ser veterinária. Ela gosta dos animais. O Evandro mexe com coisas eletrônicas, ele sabe muito, mas ainda não tem certeza se quer continuar com isso. Eu fico tranquila com eles. Acho que não vão parar, não.

Ao final de nossa conversa perguntei se gostaria de acrescentar alguma coisa, e ela sorridente me disse: "Nossa, é muito difícil ser mãe, sabe? Deveria existir um ma-

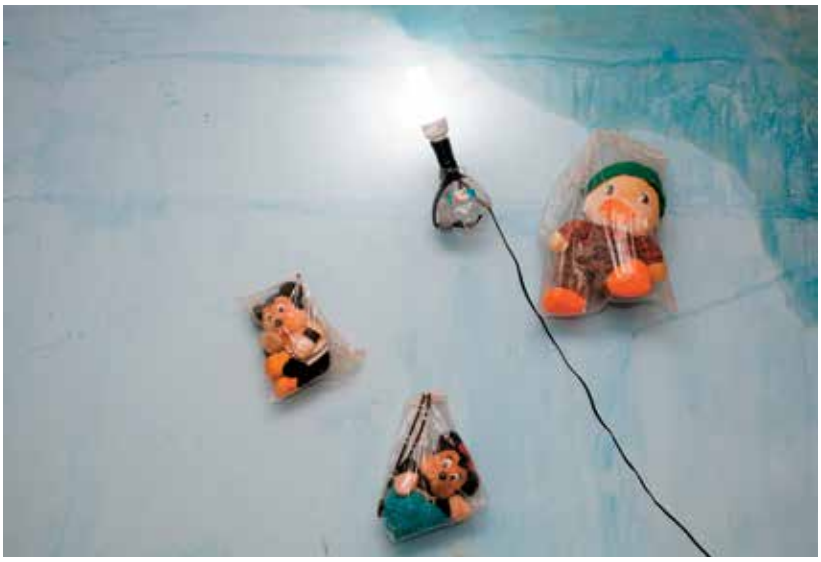
2. Dimas falou das habilidades de seu filho mais velho com a eletrônica, e que atualmente trabalha de modo informal com manutenção de equipamentos de informática no bairro, solicitando-me que, se possível, informasse à família qualquer oportunidade de emprego nesse ramo de atividade.

nual para ser mãe, você não acha? É muito complicado. Mãe tem que aconselhar, educar, cuidar sozinha, porque o pai fica fora, no trabalho". Apesar de Dimas estar ausente durante a maior parte do tempo, ele também compartilha com Vanda o apoio à escolarização dos filhos e as expectativas em relação à escola. A família demonstra cultivar o companheirismo e o diálogo mútuo, que parece marcar sua rotina. A preocupação com uma boa escolarização e as possibilidades de conquista de "um bom emprego" mobilizam a família. Vanda, ainda que tenha dificuldades em dar todo o apoio demandado pelos filhos em relação à escola, além de propiciar a eles o exercício da autoconfiança, busca incentivar os estudos a partir de seu apoio afetivo.

Na casa de Vanda os espaços são organizados, como pode ser visto no uso de pastas e na disposição das roupas em prateleiras. Objetos masculinos convivem em harmonia com os femininos: o escudo do Santos, o enfeite de mesa, os produtos de beleza e as fotos da família.

Diferentemente de outras moradias, a residência de Vanda não é o "reino" da mulher. Fã do Santos, o marido Dimas marca sua presença com o escudo de seu time, sua flâmula, medalhas conquistadas no futebol e uma clássica foto de Pelé.

Da pia Vanda assiste ao movimento dos vizinhos na viela, com quem tem poucos contatos. Como em outras casas, a Bíblia está em destaque. Panos têm a função de esconder elementos, dar privacidade e enfeitar.



No quarto se veem as marcas das enchentes e de mofo. Sacos plásticos cobrem os bonecos por causa da umidade.

Zoraide

"Falo para meus filhos estudarem para não serem iguais a mim."

Zoraide é uma mulher bem magra, que aparenta saúde frágil. Tem um tom de voz baixo e tímido. Demonstra um sentimento fatalista de que a vida, para ser vivida, só pode ser dura. Natural da Bahia, trabalhou no campo e estudou até a quinta série do ensino fundamental, quando então veio para São Paulo com a família, há pouco mais de treze anos. Tem 35 anos e é dona de casa.

É casada com Geraldo, um conterrâneo de 33 anos, que estudou até a primeira série do ensino fundamental. Ele trabalha informalmente como ajudante de marcenaria, principal fonte de renda familiar, e passa a maior parte do tempo fora de casa. A família, além dos rendimentos de Geraldo, conta com o auxílio financeiro de programas de transferência de renda, totalizando, segundo Zoraide, mensalmente 1,6 salário mínimo. O casal tem cinco filhos: Vitória, a mais jovem, tem três anos e está matriculada na creche localizada na região em que moram; Gilson, de cinco anos, está matriculado na EMEI do bairro; Esthela, de seis anos, cursa a primeira série na escola estadual do bairro (A); Jonathan, de dez anos, cursa a quarta série na mesma escola; e a mais velha, Júlia, de doze anos de idade, está matriculada na sexta série numa escola municipal da região (B). A mãe, segundo ela, participa pouco da vida escolar dos filhos.

A residência da família, localizada num dos becos do bairro, tem aproximadamente 25 m² distribuídos em dois cômodos. Pelo fato de a casa ser pequena para abrigar a todos, Zoraide criou uma espécie de logística para que nem todos os filhos fiquem em casa ao mesmo tempo: matriculou as crianças em distintas escolas e horários, além de inscrevê-los em atividades de contraturno de diferentes tipos (religiosas, esportivas, recreativas). Preocupada em proteger os filhos dos perigos do bairro, criou também estratégias de controle e convívio familiar, assim como de interação com os vizinhos que compartilham o mesmo lote de casas protegidas por um portão.

Zoraide contou que duas semanas antes de uma das visitas realizadas, um morador de uma casa "do outro lado da rua" havia esfaqueado duas crianças que brincavam perto da janela do quarto onde ele tentava dormir. Indignada com o fato, disse: "Onde já se viu fazer uma coisa dessas com duas crianças. Isso é

um animal! Agora não dá nem pra deixar as crianças brincarem aí fora". O fato ilustra os riscos a que podem estar expostas as famílias que vivem no território. Zoraide, consciente do risco, é uma das mães que, preocupada com a segurança das crianças, se organiza para supervisioná-las no quintal, um pequeno corredor que dá acesso às casas.

Além de cuidar dos seus próprios filhos, ocupa-se ainda de dois sobrinhos (um de quatro e outro de seis anos) e ajuda a monitorar todas as crianças que brincam juntas, diariamente, no quintal. Ao todo são 25 crianças de diferentes idades, filhos das cinco famílias que habitam o mesmo terreno em que se localiza o conjunto de casas.

As mulheres, que passam a maior parte do tempo em suas residências, se revezam entre o cuidado das crianças e os afazeres domésticos – cozinhar, lavar, limpar. A exposição aos riscos é agravada pela possibilidade de, em dias de chuva forte, enfrentar as constantes enchentes que afetam o local: "Tem vezes que a água bate aqui", falou Zoraide, em pé, apontando a altura do meio de seu peito. A preocupação com a violência e com as enchentes marca parte da rotina de vida dessas famílias. Durante a entrevista, um casal de jovens sentou-se próximo à soleira da porta, preparou um cigarro de maconha e começou a fumar, sem se importar com a presença das crianças ou do entrevistador. Mesmo com o desconforto provocado pelo episódio, ninguém comentou o fato. Zoraide ficou nitidamente constrangida, porém calada. Fatos como esses motivaram uma longa conversa sobre a violência presente no bairro.

A mãe mostrou-se conformada com esse tipo de situação, que, segundo ela, é corriqueira: "A gente vai fazer o quê? Tem que se acostumar". As práticas da rua que as mães buscam evitar, como o uso de drogas, podem ocorrer mesmo no quintal, um espaço em geral protegido. Zoraide contou que a única forma de afastar os filhos das drogas e da violência é por meio de aconselhamentos constantes: "Converso sempre com eles. Falo que essas coisas [as drogas e o tráfico] não levam ninguém para um bom caminho".

Segundo ela, a violência não está presente somente na rua, mas é também comum dentro das escolas. Tentou algumas vezes transferir Jonathan e Esthela da escola A para a escola C. Assim como outras mães, Zoraide faz uma hierarquia dos estabelecimentos de ensino presentes no bairro e busca, em alguma medida, evitar a escola estadual do bairro, considerada por ela e muitas das mães entrevistadas violenta. Na tentativa de efetivar a transferência, Zoraide disse ter acionado a diretoria da escola municipal da região (C), instituição que considera "boa" e "segura".

> Tentei na [escola municipal C]. Fui falar com a diretora, mas não deu. Então fui falar com a diretora e com a professora lá na [escola estadual A]. Falei o que tava acontecendo. Agora melhorou um pouco. O ensino eu acho igual nas duas. O problema é que na [escola estadual A] as crianças fazem o que querem.

Apesar da avaliação de Zoraide, Jonathan não quer continuar na escola estadual A. Ouvindo a conversa, pediu, ensaiando um choro, para mudar de escola. A mãe negou a solicitação explicando que não iria mais tentar a transferência, pois a escola municipal era muito longe e não seria possível levá-lo e buscá-lo todos os dias. Explicou ainda que o problema da violência havia sido resolvido após uma conversa com a professora, e que não havia assim mais motivos para a transferência.

Jonathan vem enfrentando dificuldades mais gerais na relação com a escola. Por medo dos alunos mais velhos, que certa vez o agrediram, e por receio das broncas da professora motivadas pela não realização das tarefas escolares, ele "chora todos os dias para não ir pra escola". Apesar da resistência do filho, Zoraide faz "questão" de garantir sua assiduidade, ainda que para isso seja necessário lançar mão de algumas "palmadas". "Tem vezes que tem que bater nele pra ele ir pra escola". A mãe, diariamente, acompanha os filhos, que estudam em diferentes estabelecimentos de ensino e turnos, no trajeto escola-casa, tanto na ida como na volta.

Contou que algumas vezes seus filhos, sobretudo os mais jovens, "dão trabalho com a escola. Não querem fazer lição, só querem fazer bagunça". Essas informações são obtidas quando ela participa das reuniões de pais. As reclamações sobre indisciplina e a recusa em realizar atividades em sala de aula são frequentes. No que diz respeito à realização das tarefas escolares em casa, os problemas são ainda maiores. Vale dizer que a realização do dever de casa parece organizada a partir da complexidade da tarefa exigida e da disponibilidade de auxílio mútuo dos irmãos ou da mãe; porém, essa ajuda não chega a ser regular, configurando uma rotina. Os deveres nem sempre são realizados e os bilhetes das professoras nos cadernos se tornam uma constante. Zoraide, que sempre está ocupada levando e buscando crianças na escola ou cuidando delas no quintal, disse que regularmente pergunta aos filhos se há lição de casa e se será necessário algum tipo de ajuda, mas não encontra tempo suficiente para olhar seus cadernos. Preocupa-se menos com Júlia – a mais velha e a única que não estuda na escola do bairro –, pois a menina "sempre faz tudo sozinha". Afirmou que, quando Júlia está com alguma dificuldade para fazer a lição, orienta-a a procurar ajuda "com os coleguinhas na escola" ou com outra pessoa que possa ajudar, pois desconhece os conteúdos escolares estudados pela menina: "As coisas que ela faz são diferentes do que aprendi [...]; estudei na Bahia e as coisas que vi lá são diferentes das daqui".

Esthela disse que dedica entre vinte e trinta minutos diários para fazer as tarefas escolares. Jonathan, segundo a mãe, fica na frente do caderno o dia todo, chora e diz que não sabe fazer a lição. A atitude de Jonathan por vezes "tira a paciência" da mãe, que briga com o filho, ameaçando contar para o pai. Quando Zoraide chega a falar com o marido sobre a atitude do filho, sabe que a reação dele será de "bater": "Nem falo tudo pro pai dele, que eu sei que ele vai levar umas palmadinhas". O papel de apoio às crianças na realização das atividades escolares tende a recair sobre a filha mais escolarizada, Júlia. Zoraide informou que a filha, na sexta série, tem melhores condições de ajudar os irmãos do que ela própria. Vale dizer que na casa às vezes há até dez crianças. Segundo Esthela, isso torna quase impossível fazer as tarefas escolares sem a interferência dos mais novos: "Eles não deixam eu fazer a lição direito". Tais condições dificultam as práticas de estudos e a realização do dever de casa.

A maior parte do tempo em que as crianças ficam em casa é dedicada às brincadeiras no quintal e aos jogos eletrônicos no computador, que fica no quarto. De acordo com Zoraide, até o final de 2009 os filhos participavam de atividades em uma igreja evangélica da região. Disse que as crianças frequentavam essa igreja em função da oferta de atividades durante a semana, mas que eventualmente participavam também das missas de domingo na igreja católica do bairro. Ela se declarou católica. Disse, porém, que não via problemas no fato de as crianças participarem de atividades na igreja evangélica. Contou que algumas vezes elas frequentavam as duas igrejas, mas na evangélica, apesar de longe de casa, participavam do coral e tinham aulas de música: "Era bom, eles aprendiam alguma coisa". Mantê-las ocupadas e fora de casa, sem sobrecarregar o espaço doméstico, parece ser outro atrativo das atividades. Somente à noite todos estão ao mesmo tempo em casa. Zoraide conta então com o apoio do marido.

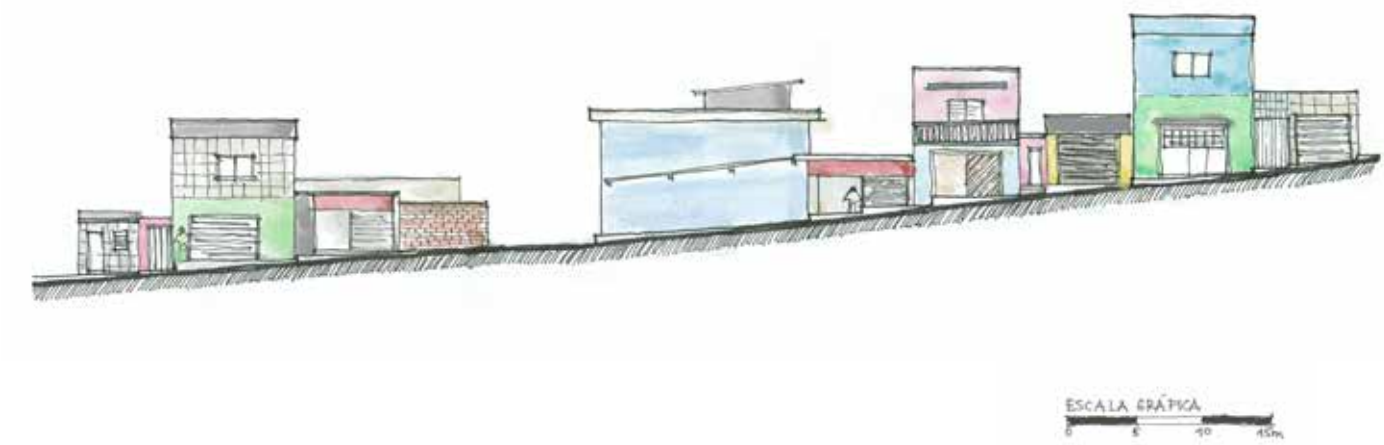
Não é apenas o pequeno espaço da residência que marca os esforços da mãe para organizar as atividades dos filhos e dificulta seu envolvimento com a escola. Além da limitada escolaridade – que não constitui um impedimento para outras mães –, Zoraide tem uma intensa rotina de trabalho: não apenas busca e leva todos os filhos para a escola, em diferentes horários, mas também cuida dos sobrinhos e alterna a supervisão das crianças do quintal, além de realizar todas as tarefas domésticas.

Zoraide não tem explicações sobre as razões por que não mantém contato com sua irmã Lúcia (ver retrato de Lúcia), que se mostra muito envolvida na escolarização dos filhos. Para Zoraide, a escola significa a promessa de uma vida melhor: "Se eu não tivesse parado de estudar, eu teria uma vida melhor". Considera que a

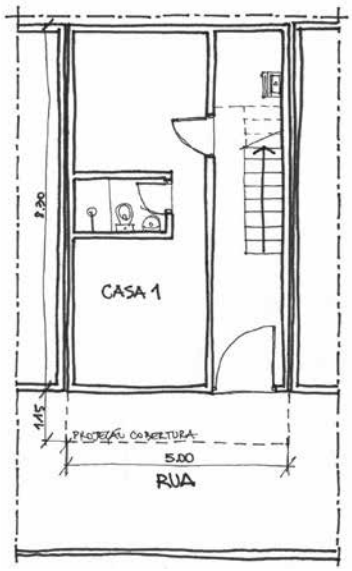
possibilidade de uma vida diferente da que tem hoje é dependente de se possuir "um bom emprego", e este, por sua vez, está vinculado à escolaridade. Explicou que as dificuldades que enfrenta se devem ao fato de não ter estudado no "momento certo". Disse ainda que o marido não estudou tampouco, sendo que, por isso, "tem que depender de bico". Olhando para mim, disse: "Falo para meus filhos estudarem para não serem iguais a mim. Para arrumar um bom emprego. Pra poder viver melhor. Ter outra vida, sabe?"

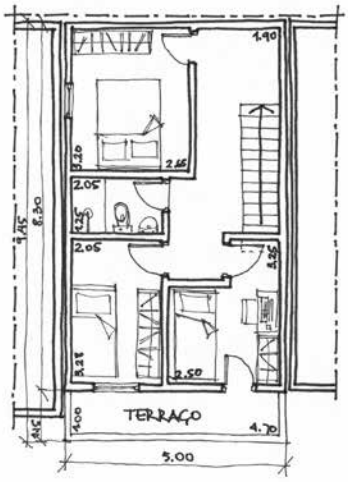
UM TRAÇADO DAS CASAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

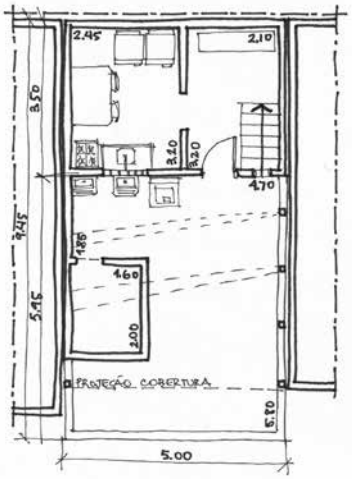
Vania Tramontino, arquiteta que elaborou os croquis aqui compartilhados, se refere às residências do Jardim Lapenna como um grande tecido, uma colcha de retalhos no qual cada família vai tecendo seu pedaço. Os lares não são apreendidos de forma individual: estão sempre em relação com os outros espaços que se multiplicam aos lados e em andares acima e abaixo, numa teia muitas vezes labiríntica de vias, becos, escadas e pouco horizonte nas janelas.

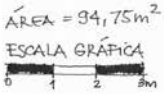


Cada família marca seu espaço nesse território multifacetado com cores e materiais de construção distintos. No desenho construído pelas fachadas, as residências têm cores e acabamentos próprios. Edificadas na maior parte das vezes por sistema de autoconstrução, pelas próprias famílias e amigos que dominam o ofício da construção civil, as casas não partem de um projeto arquitetônico definido com precisão. Começa-se um pedaço e com o tempo vão-se construindo outros. São espaços em constante transformação. Percebe-se a preferência por ambientes cobertos e o esforço de aproveitar ao máximo o espaço disponível para construção. As lajes permitem que as residências ganhem novos pavimentos, tanto para uso da família quanto para venda ou aluguel. Os pisos são integrados por escadas normais ou em formato de caracol, que ocupam pouco espaço. São escadas íngremes, sem corrimão, perigosas para as crianças. É comum terminarem em paredes, reservando pouco espaço para a movimentação de quem sobe ou desce.

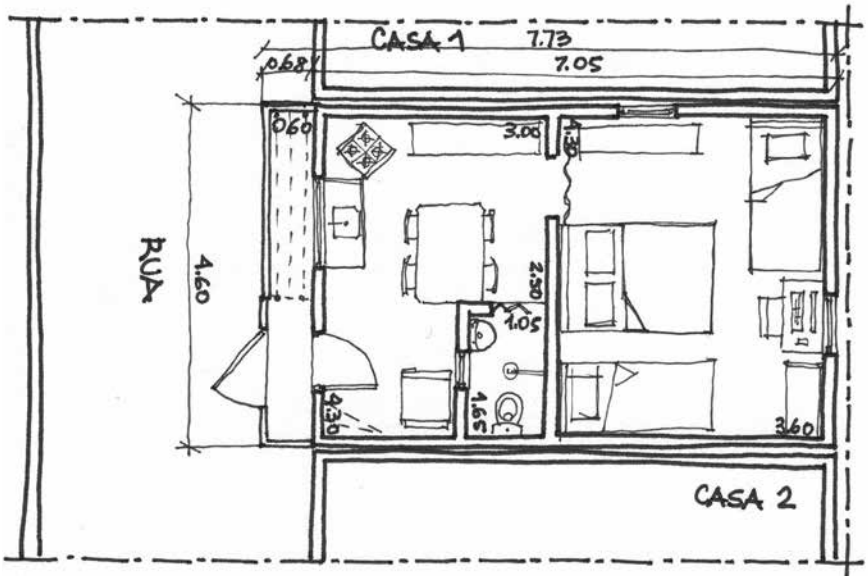


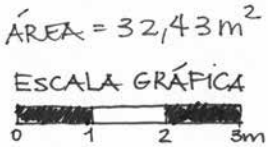


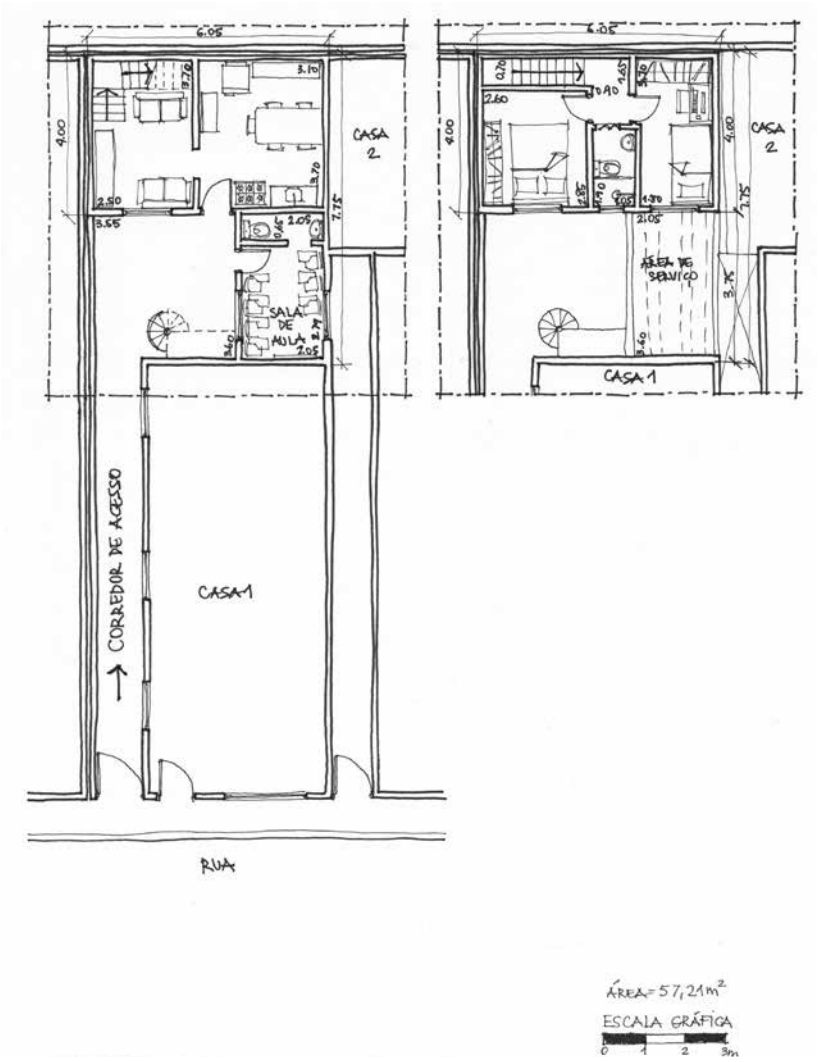




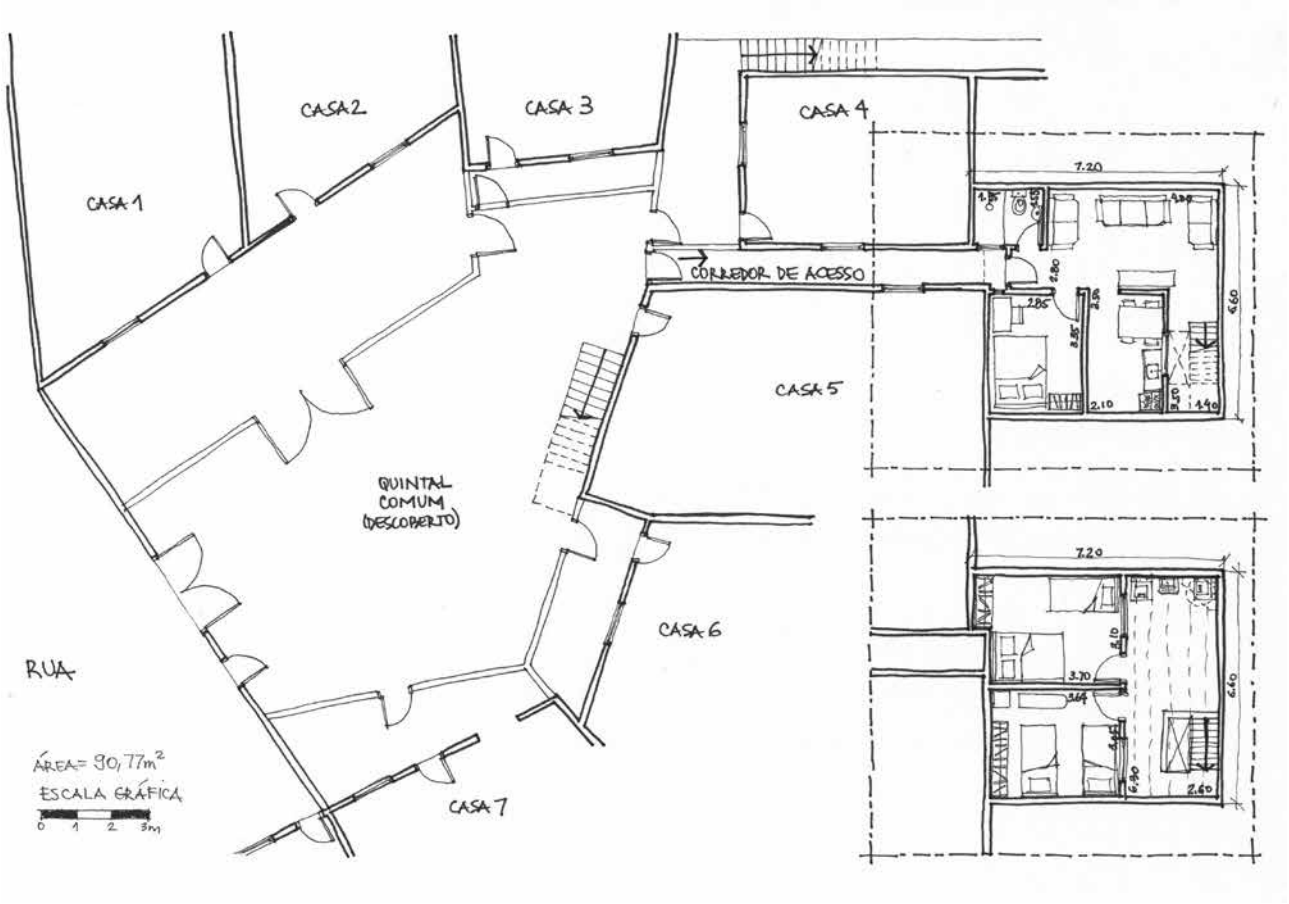
A falta de planejamento se revela nas baixas luminosidades e ventilação. São poucas as janelas, que muitas vezes abrem para uma parede, em razão do adensamento da ocupação do bairro. Os ambientes se tornam um tanto insalubres, com odor de mofo, o que é agravado pela constância das enchentes. Contribui também o mau cheiro vindo da precariedade do esgoto. Essa insalubridade deve marcar o cotidiano da maior parte das mulheres e crianças, que passam muito tempo em casa.



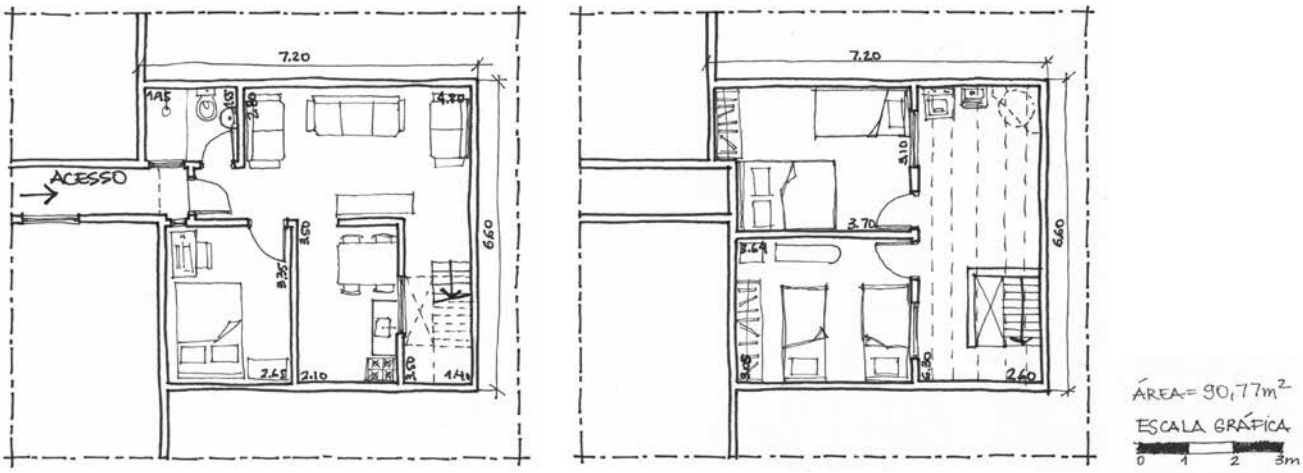


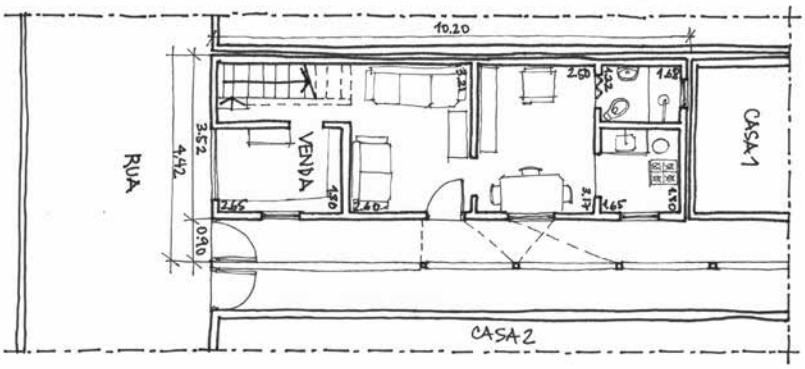


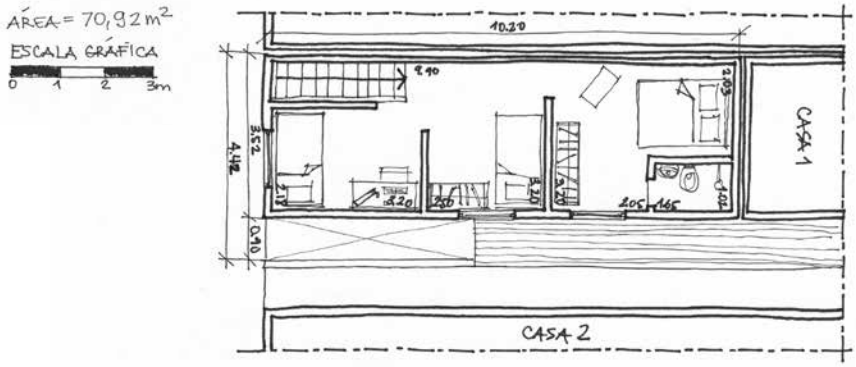
Algumas das casas compartilham um mesmo lote e usufruem de áreas externas comuns, "quintais", usados como espaços de circulação, convivência e brincadeira entre as crianças, um arranjo incomum em bairros não populares de São Paulo, nos quais os quintais são de âmbito privado. Aqui o sentido de quintal é diferente do de um lugar onde se lava e seca roupa e se fazem outros afazeres domésticos. A secagem de roupa está presente em espaços diversos das casas, nos quais multiplicam-se varais e roupas estendidas. Os quintais são todos cimentados, sem lugar para terra e plantas. São, apesar disso, fundamentalmente um local de convívio, quase uma praça, mesmo que na maior parte das vezes suas dimensões sejam pequenas: permitem a sociabilidade infantil e o estabelecimento de relações de solidariedade entre as mulheres, que se alternam na vigilância das crianças e se protegem do território externo.

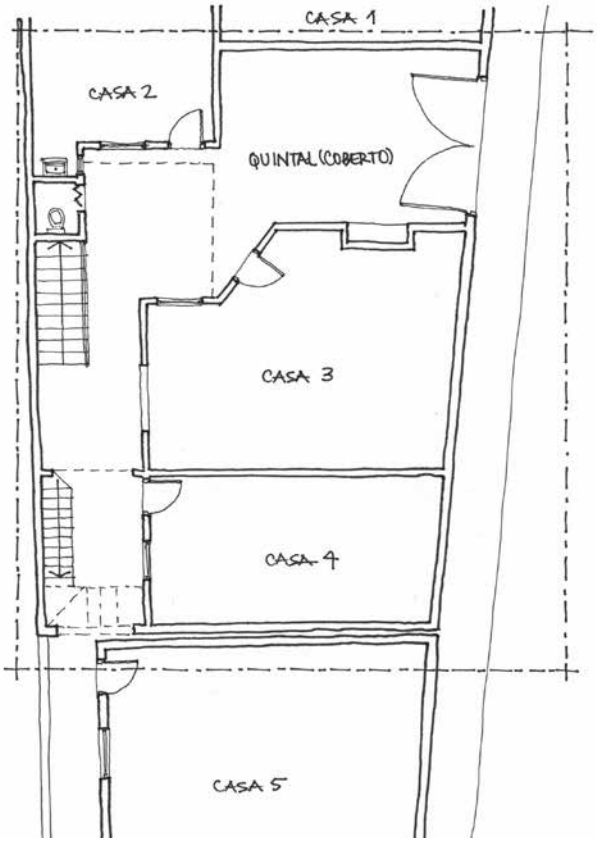


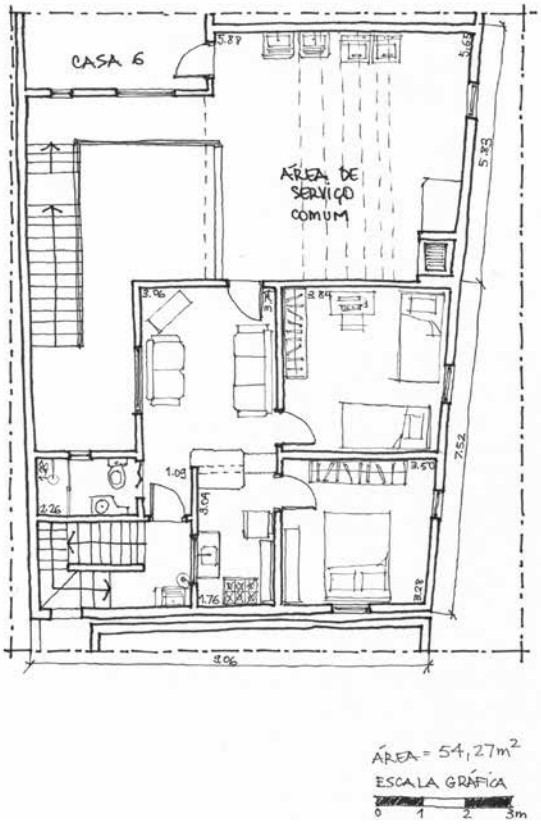
Nos retratos sociológicos, as mulheres se referem a suas casas com gosto. As que deixaram fotografar seus lares mostram ambientes cuidados e enfeitados. A busca do conforto sempre aparece. Quase todas as casas têm uma sala onde se reúne a família e se recebe as visitas com café num sofá confortável.




10,20
RUA
VENDA
CASA 1
CASA 2
3.52
4.42
0.90


ÁREA = 70,92 m²
ESCALA GRÁFICA
0 1 2 3m
10,20
CASA 1
CASA 2
3.52
4.42
0.90


CASA 1
CASA 2
QUINTAL (COBERTO)
CASA 3
CASA 4
CASA 5


CASA 6
ÁREA DE SERVIÇO COMUM
ÁREA = 54,27 m²
ESCALA GRÁFICA
0 1 2 3m

PARTE III

Posfácio

ESFORÇOS EDUCATIVOS DE MÃES EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL[1]

Contrariando a noção que relaciona as famílias dos territórios segregados à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento do universo escolar, a investigação realizada identificou um grupo de famílias que, lideradas pelas mães, depositam na escola, em geral, grandes expectativas e realizam, com os recursos que possuem, esforços para assegurar a escolarização dos filhos.

É necessário, porém, precisar essas expectativas e esses esforços.

Esforços

O termo "esforço", com efeito, parece ser o mais adequado para caracterizar as ações realizadas pelas mães. Trata-se de um movimento distinto daquele das famílias das classes médias, que, tal como a literatura vem descrevendo, tendem a desenvolver um conjunto regular, sistemático e coerente de estratégias para otimizar a escolarização dos filhos. Essas famílias, na maior parte das vezes, deliberadamente se mobilizam para assegurar o sucesso escolar de suas crianças e acumular diferenciais em seu percurso escolar com vistas a uma difícil conciliação entre seu desenvolvimento pessoal, sua "felicidade" e a construção de sua "identidade", bem como a reprodução ou a melhoria da posição social familiar. Para isso, tendem a fazer investimentos precoces, ambiciosos, e adotam lógicas educativas que são muitas vezes uma extensão da escolar[2].

Enquanto o termo "investimento" – utilizado para expressar modos de envolvimento das classes médias com a escola – designa o emprego de recursos para assegurar formas de rentabilidade e supõe, necessariamente, a existência mesma de recursos livres que possam ser investidos, a palavra "esforço", diferentemente, expressa a intensificação de um recurso, energia ou capacidade não excedentes, que não estão acumulados, mas que são despendidos ou gastos. Os investimentos escolares das classes médias visam a um aumento dos capitais familiares pré-existentes – de acordo com a sociologia de Pierre Bourdieu[3] – por meio de sua aplicação nas possibilidades escolares mais rentáveis: a escolha das boas escolas e das boas companhias, dos intercâmbios internacionais e da aquisição de línguas estrangeiras de prestígio, ou, em síntese, de tudo que pode aumentar o valor que a escolarização pode agregar ao capital cultural e social da criança.

1. O capítulo contou com a colaboração de Luciana Alves, a quem os autores agradecem.

2. Sobre as estratégias educativas e as relações com a escola de famílias de diferentes frações das classes médias vem-se desenvolvendo uma ampla produção científica, tanto no Brasil como no exterior. Ver, a respeito, Aguiar e Nogueira (2012); Resende, Nogueira e Nogueira (2012); Nogueira (2010 e 2007); Van Zanten (2013, 2012).

3. Ver, por exemplo, Bourdieu (1998).

Nada mais distante dos esforços das mães aqui descritos. Esses esforços, além de não se basearem num conjunto de recursos acumulados, mas num dispêndio de recursos não excedentes, assumem uma natureza que tende à irregularidade, à não sistematicidade. Têm um caráter mais tático do que estratégico, pois, longe de se organizar em função de um planejamento temporal de longo curso, respondem a necessidades e dificuldades colocadas pelo cotidiano[4] – seja pelas demandas da própria instituição escolar, seja pelas injunções das condições de vida da família e daquelas do território, seja pelas relações entre seus conhecimentos do universo escolar e os percalços enfrentados por seus filhos nesse universo. Assumem, ainda, grande variação, em função tanto da oscilação das condições de vida das famílias que vivem nos territórios segregados como da heterogeneidade das próprias famílias.

Esforços para assegurar a frequência

Os esforços tendem a se dirigir, primeiramente, para assegurar condições que a escola – que, como instituição, está pouco habituada a lidar com grupos sociais vivendo nesses territórios – supõe estarem garantidas, porque em geral, para outros grupos sociais, o estão. São invisíveis para os agentes escolares e para os formuladores de políticas públicas pois são "taken for granted". Não são visíveis, por exemplo, os grandes esforços de Lúcia para assegurar a frequência de seus filhos a duas escolas diferentes, afastadas de seu local de moradia, após ter decidido pela evitação da escola do bairro. Como o filho mais velho é uma criança com deficiência e graves problemas motores, para fazer esses percursos mais longos precisava utilizar uma cadeira de rodas, o que tornava a caminhada, já longa, também lenta e difícil, não só nas estreitas vielas do bairro, muitas não asfaltadas, mas também no cruzamento da rampa que, do bairro, dava acesso à região central da subprefeitura.

Assegurar a frequência à escola – essa atividade "natural" para muitas famílias de outros grupos sociais – não parece, com efeito, ser uma tarefa fácil para muitas mães do território: a depressão severa de Ivone e os raros vínculos que possui em São Paulo tornam o cuidado de si mesma uma tarefa penosa. Jonathan, filho de Zoraide, vai obrigado todos os dias à escola, quase sempre às custas de algumas palmadas. Num levantamento feito pela instituição local da sociedade civil, sobre crianças com grande absenteísmo ou não matriculadas, Vinícius, filho de Ivone, porém, não aparece senão em razão da distorção idade-série. Ele não falta às aulas. Tampouco Jonathan.

4. Ver, a respeito da distinção entre ações táticas e estratégicas no cotidiano, o trabalho de Michel de Certeau (1990).

Esse levantamento, realizado em 2012 com 56 famílias que participavam então do programa com as mães desenvolvido pela instituição (Prada e Klepacz, 2012), identificou quinze crianças e jovens fora da escola. Apenas duas em idade de realizar os anos iniciais do ensino fundamental não frequentavam a escola: uma havia abandonado os estudos porque não queria mais ir às aulas e outra nunca havia sido matriculada. Entre os jovens, no entanto, o número era maior: seis haviam evadido durante os anos finais do fundamental e o médio. Os sete casos restantes eram de crianças que não conseguiram vaga em creches ou na pré-escola. O mesmo levantamento mostra, entretanto, que o absenteísmo é relativamente comum e que, portanto, a dificuldade para garantir a frequência é grande: doze crianças e jovens estavam faltando há cerca de cinco dias na escola, por doença ou por não querer assistir às aulas. Pelos mesmos motivos, cinco estavam ausentes da instituição num período de onze a vinte dias. Ao que parece, há uma pressão dos filhos para não frequentar a escola, associada, muitas vezes, a motivos relacionados à saúde. Apesar disso, como se viu, eram poucos os alunos dos anos iniciais que deixavam a escola. Existe, assim, ao que tudo indica, um esforço das mães em mantê-los na escola e em garantir sua frequência. Tudo leva a crer que esse esforço, ao levar em conta os dados sobre os jovens, é menos feliz junto a esse grupo etário.

Esforços ao longo do percurso escolar

Os esforços maternos, além disso, parecem se fazer mais necessários ou possíveis, e, por isso, mais presentes, em certos *períodos do percurso escolar* das crianças. Daí seu caráter *mais pontual* ou *assistemático.*

Esforços para evitação da escola do bairro

O momento da designação da matrícula no ensino fundamental é certamente um deles. Como se demonstrou na caracterização das escolas com que as mães se relacionam, elas tendem a buscar evitar a escola estadual (A) localizada no território e, a partir dessa recusa, escolher uma das duas escolas menos distantes: as municipais (B) e (C)[5]. Trata-se, como se pode constatar, mais de um movimento de *evitação* – recusar uma escola compulsoriamente designada pela setorização da matrícula – do que propriamente de escolha.

Como também se apontou na caracterização das escolas sob o ponto de vista das mães, na primeira parte do livro, a qualidade das escolas é primeiramente indicada pela boa ou má "fama". A "reputação", porém, conjuga a percepção de um

5. Ver, a respeito da escolha de escolas por famílias de meios populares, o trabalho de Nogueira, Resende e Vianna (2013), que, analisando uma extensa base de dados, mostra tanto a "mobilização" de famílias desses grupos para escolher unidades escolares em contextos onde a matrícula é setorizada como elementos que levam a inferir que, para muitas delas, esse é um dos principais momentos de tal mobilização.

conjunto de traços que constituem objeto de avaliação de um estabelecimento de ensino e que, ao mesmo tempo, manifestam *aspirações* maternas em relação à qualidade da escola no contexto em que vivem.

As mães expressam, no movimento de evitação e busca de escolha, e ainda que nem sempre de modo uniforme, expectativas por uma escola que:

(i) assegure segurança aos filhos, seja por meio de ordem disciplinar que os proteja dos conflitos internos existentes na escola, seja por meio de mecanismos que protejam seu entorno, do tráfico e da violência de grupos externos e internos à escola;

(ii) possua programas e projetos que possam aproximar crianças e suas famílias de benefícios sociais, como a distribuição de leite, uniformes e cadernos;

(ii) tenha um corpo discente menos homogêneo, no que diz respeito ao perfil socioeconômico, cultural e territorial, de modo a diminuir a influência negativa de colegas moradores da mesma comunidade ou se torne a expressão mesma do território e de seus problemas; essa percepção se apresenta na fala das mães em relação à escola do bairro, em afirmações como as de que o que não "presta" na instituição são os alunos, não a instituição mesma, ou de que se trata de uma escola de "favelados"; se essas afirmações revelam a percepção de um problema real, revelam também a internalização de um estigma e sua projeção nos filhos dos outros;

(iv) tenha o ensino fundamental e médio, facilitando a passagem de uma etapa a outra da educação básica (daí a preferência pela escola que possui as duas);

(v) seja relativamente próxima, facilitando os deslocamentos dos filhos;

(vi) acolha suas aspirações e demandas por ensino de qualidade, com um ensino "puxado" e prestando contas do "desenvolvimento" de suas crianças, como expressa com veemência Fabiana, e não apenas chamando os pais para se queixar dos filhos – Cleide está consciente da condescendência da escola com suas crianças, que, embora venham apresentando problemas no domínio da leitura e da escrita, sempre recebem boas notas; como tende a ser restrito o domínio da cultura escolar pelas mães, as expectativas referentes à qualidade se dirigem ao aprendizado da língua escrita e do cálculo, bem como aos itens seguintes:

a. utilização do dever de casa de modo sistemático, importante evidência de qualidade do trabalho escolar – reconhecido mesmo por Ivone, apesar de seu maior afastamento do dia a dia escolar do

filho em razão de sua depressão –, além de um importante recurso por meio do qual as mães organizam a rotina dos filhos ao longo do dia (eles só veem TV depois dos deveres, por exemplo), bem como de organização da relação com o ambiente externo (só podem sair para brincar com colegas e ir à "rua" ou ao "quintal" depois do dever), como se pôde constatar no depoimento de diferentes mães, como Fabiana. Constatando que o filho tinha poucas tarefas, disse: "eu falo com a mulherada daqui: 'seu filho tem dever de casa?' E as mães dizem que nunca tem dever de casa. Ele nunca traz dever de casa e eu pergunto pra ele: 'o que você aprendeu hoje na escola?' E aí ele enrola, enrola e não fala muita coisa";

b. manutenção de um quadro docente com baixos níveis de absenteísmo, existência de poucas aulas vagas e parcimônia da dispensa mais cedo de alunos. Nas palavras de Vanda: "O [escola estadual A] agora tem muita aula vaga. Os professores faltam muito. Desse jeito como é que o professor vai avaliar se o aluno tá apto ou não para ir pro outro ano?";

c. apresentação no currículo de atividades educativas diversificadas (excursões, passeios, atividades extras), que promovam experiências que os filhos não têm oportunidades de vivenciar no bairro;

d. interação de fato com as famílias, sem desqualificá-las diretamente ou por meio de seus filhos.

Evidentemente, essa síntese não manifesta a heterogeneidade dos motivos pelos quais as mães buscam evitar a escola do bairro. Com efeito, se praticamente quase todas a evitam, não o fazem pelas mesmas razões. O único motivo recorrente é a busca de uma escola mais segura e que ofereça proteção. A ênfase em fatores ligados à qualidade, bem como a maneira de expressá-los, não é, porém, compartilhada por todas, tendendo a se articular tanto a práticas de acompanhamento escolar desenvolvidas por elas quanto à lógica mais geral que organiza a socialização familiar.

Para avançar nesses dois pontos, vale a pena retomar uma rápida caracterização das doze mães:

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Vanda	47	3	4ª serie	Acompanha a realização das tarefas dos filhos, cobrando especialmente o "capricho". Participa das reuniões das escolas. Faz o diagnóstico do desempenho dos filhos. Preocupa-se especialmente com o filho do meio, Wellington, que deve ser reprovado na 8ª série. Vanda e o marido têm aspirações educacionais que envolvem a certificação e o acesso ao ensino superior. Enquanto o sistema de matrícula permitiu, evitou a escola do bairro por sua desorganização (buscando escolas sem aulas vagas, com boa disciplina e comunicação com a família).	Baseada no diálogo e na confiança. Os filhos devem ser responsáveis e autônomos. A mãe confia nas instituições. Não impede as interações com o território, mas o marido, Dimas, é bastante conhecido, por manter fortes laços de solidariedade com a vizinhança.
Cleide	28	5	4ª serie – EJA em curso	Trabalhando durante todo o dia, assume não ter condições de acompanhar o cotidiano escolar dos filhos. Esse papel é delegado à filha mais velha e à instituição local. Essa filha é a única que vem alcançando um bom desenvolvimento na escola. A mãe percebe que a escola é complacente com os outros filhos, dando-lhes notas que não correspondem ao que realmente sabem. No momento da matrícula da primeira filha, tentou evitar a escola do bairro por ser "suja", ter muita "bagunça, ser "desorganizada" e ter uma merenda ruim.	As filhas assumem as tarefas da casa, sob a supervisão da mais velha. Não se espera o mesmo do filho. Podem brincar apenas no quintal do lote. O modo de interação entre adultos e crianças parece ser mais assertivo e direto, com pouca margem de negociação e diálogo.

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Rosa	26	2	5ª série – EJA em curso	O pai auxilia na realização de tarefas, feitas conjuntamente pela mãe e pelas filhas. Há acompanhamento das tarefas e atividades. As filhas estão se saindo bem na escola. Mãe e filhas gostam de ler, mas é a filha mais velha que lê para a mais nova. As reuniões da escola são frequentadas pela mãe. As aspirações escolares não são apenas de certificação: "Eu digo que precisa estudar pra ter uma vida melhor. Mas a gente também tem que fazer o que gosta. Tem que estudar bastante pra ter mais sabedoria". As filhas foram automaticamente matriculadas na escola do bairro. Reconhece que se faz uma avaliação negativa da escola e que já pensou em retirá-las dela. Mas, como as filhas estão bem, prefere mantê-las lá. A mudança implicaria um aumento da distância entre casa e escola. Além disso, "não pode ir atrás só de benefício, né?"	Disposições econômicas fortes e planejamento das despesas para aquisição de casa e viagem anual à Bahia. A família mantém fortes relações de solidariedade com a vizinhança e participa ativamente da comunidade católica. A família, incluindo o pai, realiza conjuntamente atividades de lazer. As crianças brincam no quintal, em geral sozinhas. O estilo educativo parece basear-se numa autoridade negociada.
Lúcia	43	2	5ª série	É uma das mães que realiza maiores esforços educativos: escolha de escola, aquisição de objetos para estudos (da lousa ao computador), organização e acompanhamento da rotina, conversa sobre a escola, certa intensificação do trabalho escolar. Limita as interações dos filhos com a vizinhança, inclusive com os filhos da irmã Zoraide, que vive próximo a ela. Dá grande importância às excursões escolares para fora do bairro. Para Lúcia, os estudos são importantes "para a vida", não apenas para o "ingresso no mercado de trabalho". Teve de empenhar-se especialmente para que seu filho com deficiência concluísse o fundamental. A principal razão para recusar a escola do bairro residiu na violência presente na escola.	As ações da mãe são marcadas por uma clara consciência de direitos. As relações com a filha estão baseadas na confiança e em certo grau de negociação. Autoriza a filha a sacrificar valores importantes para ela, como a organização da casa ou o modo de fazer o dever de casa, desde que se saia bem na escola. A filha, porém, deve dizer sempre exatamente a verdade (ver episódio sobre o time de futebol) e evitar profissões relacionadas ao cuidado do outro (quando a filha diz querer ser enfermeira).

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Edna	40	1	Ensino médio	Professora particular e doceira, recupera crianças e adultos com dificuldades na escola. Alfabetizou a única filha aos quatro anos, antecipando o trabalho da escola. Escolheu a escola onde matriculou a filha, evitando a instituição do bairro. Estabelece uma clara rotina diária, acompanha o caderno e a realização de tarefas da filha. Seleciona o conteúdo da TV e da internet. A filha está bem na escola. Enfatiza a importância da escola para a vida, não fazendo ligações com o trabalho.	A criança interage com os alunos de Edna e segue a rotina escola-casa. Ao que parece, não é instada a auxiliar a mãe em suas atividades como professora e doceira. Não foi possível apreender situações de interação entre mãe e filha.
Fabiana	39	2	4ª série	Tentativa de evitação, sem sucesso, da escola do bairro, no momento da matrícula do filho: para ela, essa escola é "uma das piores que já viu" por causa da indisciplina, da falta de professores, da existência de aulas vagas, da dispensa de alunos, da ausência de tarefas para casa, do ensino ruim e da falta de comunicação com os pais. Conforma-se em função da proximidade e da possibilidade de o filho ir sozinho. Acompanhamento regular da vida escolar dos filhos, especialmente do primeiro, que vem tendo dificuldade na escola: faz perguntas diárias sobre o que aconteceu na escola, e verifica o caderno. Pede para que leia alguma coisa. Está indignada a diminuição do ritmo do aprendizado do filho e com a desresponsabilização da escola. Busca informações em reuniões e junto a professores quando busca os filhos. Avalia o ensino pelos cadernos e pela quantidade de deveres. Propõe ações à escola, como um "mutirão de limpeza".	Supervisão das interações do filho com os colegas do território, pois permite que ele saia desde que tenha feito os deveres escolares. Há, na casa, certa divisão das atividades de lazer entre mãe e filha, de um lado, e pai e filho, de outro. Não puderam ser observadas interações entre pais e filhos, mas as informações dadas pela mãe levam a crer que seu estilo educativo na relação com o filho está baseada na explicitação de regras e em sua negociação (ver, por exemplo, o episódio de suas idas ao campo de futebol para supervisão)

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Ana	39	2	7ª / 8ª série – EJA em curso	Sempre acompanhou a realização de tarefas pelos filhos. Quando não havia voltado a estudar, oferecia sua presença. Depois que entrou num programa de EJA, realiza as tarefas com os filhos e eles se ajudam mutuamente. Participa das reuniões. Os filhos estão se dando bem na escola. Quer se tornar pedagoga e já reuniu informações sobre cursos e instituições. Ao que tudo indica, não fez esforços para evitar a escola do bairro, embora reconheça seus problemas.	A família tem uma extensa rede de apoio e solidariedade, baseada na irmã, que mora nas proximidades. O marido, boliviano, que trabalha em confecções, e a mulher têm um espírito empreendedor e expandiram a casa. Quando o marido tem muito trabalho, a família inteira ajuda. Mantêm contatos com a família na Bolívia. Ana se orgulha de seu "portunhol" e quer aprender inglês. Os filhos podem manter interações com as crianças do território, mas trazendo-as para casa. Na relação entre mãe e filhos parece predominar um estilo educativo mais baseado na negociação e no apoio.
Marta	45	4	Nenhuma	Apesar do analfabetismo, revela conhecimento da qualidade das escolas da região e da situação do filho, que vem apresentando problemas em seu desempenho. Delega as tarefas de acompanhamento dos filhos mais novos à filha mais velha e de recuperação do filho com dificuldades a tia Edna. Ia sempre às reuniões da escola, mas tem ido menos, porque nelas "só tem reclamação" da indisciplina das crianças. Considera que a escolarização é um bem fundamental, pois quem não estuda, como ela, "não é nada". Apesar de seus esforços, tanto o filho quanto um neto que vive com ela já sofreram uma reprovação. Faz uma avaliação negativa da escola do bairro, em razão da violência, da presença do tráfico e da ausência de benefícios sociais. Não fez, porém esforços para retirar os filhos e o neto da escola.	As crianças não são impedidas de manter interações com a vizinhança. A casa é aberta para todos os amigos que entram e saem. As filhas mais velhas são um exemplo para os irmãos mais jovens. A família, com exceção da mãe, que tem de cuidar da avó doente, sai com frequência do bairro para passeios.

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Zoraide	35	5	5ª série	Irmã de Lúcia, não tem as mesmas condições e, ao que tudo indica, disposições em relação à escolarização dos filhos. Suas maiores preocupações recaem sobre o cuidado dos cinco filhos e dos sobrinhos, nas difíceis condições de que dispõe (tanto de espaço quanto de vizinhança). Procurou mudar os filhos da escola do bairro, mas não conseguiu, em função da violência. Um de seus filhos não quer, por isso, frequentar a escola. Não consegue acompanhar as atividades escolares, a não ser pela participação em reuniões, onde é informada que os filhos "não querem fazer lição, só bagunça". Afirma também, além da falta de tempo, não conhecer os conteúdos ensinados pela escola de São Paulo, diferentes dos da Bahia. Procura delegar a responsabilidade pelo acompanhamento dos deveres para a filha mais velha. Procura também sempre que possível matricular os filhos em atividades ofertadas por instituições locais, como igrejas e organizações não governamentais: é uma forma de as crianças aprenderem algo e de mantê-las ocupadas, sem sobrecarregar a mãe. A escola é vista como uma possibilidade de certificação e garantia de melhor emprego.	As crianças interagem mais entre si e com os colegas do "quintal". São supervisionadas pela mãe e pelas outras mães que compartilham o mesmo lote. Como a vizinhança apresenta perigo de violência e drogas, estão também sempre vigilantes. Não foi possível observar interações entre mãe e filhos, mas as descrições feitas pela mãe permitem inferir que predomina na família um estilo educativo mais autoritário e coercitivo.

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Júlia	42	7	8ª série	Apesar de muito envolvida em associações do bairro voltadas para a defesa de direitos, Júlia tem poucas informações sobre as escolas e a vida escolar dos filhos. Suas condições de vida são difíceis. Subjetivamente, se mostra ambivalente em relação à ordem escolar, considerando excessivas as exigências disciplinares da escola da filha, mas ao mesmo tempo reclamando da falta de disciplina da escola do bairro, onde estudam os filhos. Na entrevista em que descobriu as vantagens da escola da filha, afirmou que tiraria os filhos da escola do bairro. Não tem como acompanhar a vida escolar dos filhos, mas os mantém matriculados e frequentes. Com sua morte, ao final da pesquisa, todos que estavam em idade escolar abandonaram a escola.	Os modos de interação familiares são os mais distantes dos escolares: a diretora é chamada de "a vadia" e a professora de a "loira burra". Acusa a filha de querer mudar de escola para ir atrás "de macho". As ordens da mãe não são cumpridas: ou são questionadas ou simplesmente não são escutadas. As interações dos filhos se dão com a vizinhança sem grandes impedimentos. A fratria é grande e os filhos mais novos já se relacionam com cunhadas.
Ivone	38	2	8ª série	Diagnosticada com depressão severa, Ivone consegue reunir forças apenas para manter o filho frequente às aulas. Quando estava melhor, tentou evitar a escola do bairro, por causa de sua reputação: não oferecia benefícios nem boas oportunidades de aprendizado. Constata as dificuldades do filho na escola, que não aprendeu a ler ainda, bem como o fato de receber poucas lições de casa. Não gosta de ir à escola do filho.	O filho interage apenas com os vizinhos mais próximos, já que o pai não gosta que mãe e filho saiam de casa. A mãe procura ensinar formas de civilidade ao filho. A interação mãe e filho pareceu ser pouco estimulante.

Nome da mãe	Idade	Nº de filhos	Escolaridade	Práticas de apoio	Socialização familiar
Célia	45	2	Nenhuma	Apesar do analfabetismo, da violência doméstica e dos traços de confusão mental, Célia participa com frequência das reuniões de pais, retirando informações relevantes sobre o aprendizado dos filhos, ou mesmo a disposição ética mais geral de "pegar no pé" – já que as possibilidades efetivas de acompanhamento escolar são limitadas. Demonstrou empenho em evitar o estabelecimento de ensino do bairro e em buscar uma escola que correspondesse às suas expectativas de maior proteção aos filhos, dada a violência e indisciplina presentes na escola mais próxima. Ainda que de forma limitada, acompanha a escolarização dos filhos, percebendo seus avanços ou estagnações pelas avaliações dos professores, pela reprovação (que pode antecipar) e pelo progresso em leitura. Espera que o filho conclua o ensino médio, mesmo que isso signifique um adiamento da entrada no mercado de trabalho e da melhoria das condições de vida. O filho pretende fazer ensino superior.	Mãe e filho vivem num contexto de extrema violência. A mãe, que indicou a homossexualidade do filho, parece lidar bem com o fato. Os problemas "comportamentais" da filha parecem ser uma resposta ao contexto de violência. A mãe assume uma atitude de proteção dos filhos, apesar de seus problemas mentais.

Esforços de acompanhamento escolar

Observa-se um conjunto de práticas de acompanhamento escolar pelas mães. Elas parecem ser possíveis, porém, apenas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Isto ocorre porque os próprios conhecimentos dominados por elas não permitem ir muito além do auxílio em matéria de habilidades mais simples de leitura, escrita e cálculo. Ocorre também porque, à medida que avançam no fundamental, as crianças começam a adquirir maior independência, o que restringe as possibilidades de controle materno.

Apesar disso, para essa etapa da escolarização e sob formas mais ou menos autônomas, a pesquisa identificou práticas: (i) de intensificação do trabalho escolar,

por meio de atividades que buscam reparar, antecipar e incrementar as aprendizagens construídas ou não por seus filhos; (ii) de participação no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, visando a averiguação do desenvolvimento dos filhos; e (iii) de regulação das interações com o território.

São práticas que variam fundamentalmente de acordo com as condições de vida das mães, que não são comuns a todas e que raramente são identificadas nos casos de Júlia, de Ivone, de Zoraide e, em parte, de Cleide. Ivone lida com grandes dificuldades agravadas por distúrbios psicológicos. Zoraide e Júlia pelas condições de vida, e no caso de Júlia observa-se também a presença de formas de socialização muito divergentes da escolar. Algumas mães, ao contrário, assumem maior envolvimento na relação com a escola: nesses casos, essas práticas se tornam mais regulares e contínuas.

Após a busca de evitação de escolas, essas mães empreendem esforços para garantir uma adequada trajetória escolar.

Um deles é a *participação no cotidiano das escolas*, sobretudo a partir de reuniões. Algumas mães se esforçam para delas participar não apenas em situações nas quais são incentivadas – nos casos das reuniões de pais – mas também a partir da proposição de ajuda e da apresentação de questionamentos sobre a qualidade do ensino e sobre a maneira como a instituição trata seus filhos:

> Eu sempre pergunto do meu filho e elas [as professoras] falam que ele só conversa. Aí, eu pergunto do desenvolvimento e elas falam que ele está bem, mas não sei por que elas falam que ele está bem. Eu não acho que ele está bem na escola (depoimento de Fabiana).

Vê-se que, enquanto a escola está preocupada com problemas de disciplina, a mãe (revelando um adequado conhecimento da linguagem escolar) está preocupada com o "desenvolvimento" ou "aprendizado". Segundo ela, trata-se de uma reclamação que faz recorrentemente nas reuniões de pais.

Como se pode observar, as expectativas maternas de construção de uma trajetória bem-sucedida não são correspondidas em todos os casos. Fabiana se preocupa porque o filho não está avançando e porque a escola não está percebendo isso. Marta, que é uma das duas do grupo que nunca teve experiência escolar, baseia-se em comparações entre o desempenho dos filhos a partir de notas e das informações recolhidas durante as reuniões de pais. Com base nesses elementos, ela conclui que um de seus filhos não está se desenvolvendo bem na

escola: "Jade e Adriana se desenvolveram bem na escola. Elas só tiravam notas boas. Mas o Alex não aprendia nada na escola". Como se pode verificar, Fabiana e Marta veem frustrada a possibilidade de sucesso escolar de seus filhos.

As críticas à escola se repetem em muitas famílias do estudo, mas as mães com condições de maior envolvimento conseguem questionar professores e diretores a respeito dos problemas que percebem. Tal questionamento nem sempre é bem aceito pelos agentes escolares. Fabiana, por exemplo, tentou averiguar junto à professora de seu filho o motivo da inexistência de lição de casa, o que fez durante uma reunião de pais. Segundo ela, recebeu como resposta uma ameaça: "Vocês estão reclamando que eu não passo lição de casa? Então vocês vão ver só".

O modo como professores e outros agentes escolares lidam com a participação das mães pode, ao que tudo indica, variar dependendo do prestígio atribuído a elas. A única mãe que parece ter uma inserção mais bem aceita pela escola é Edna, que tem um papel importante para a escolarização das crianças do território em que vive.

Esse papel está ligado a outro esforço educativo empreendido pelas mães, relacionado à *reparação do desempenho escolar*. Edna oferece aulas de reforço[6] com foco na alfabetização, e garante que alfabetiza

> [...] todo mundo em três meses. Tenho criança da primeira até a quarta série. Aqui sou conhecida como a tia Edna. Eu tenho lista de espera para pegar crianças. Mas antes tenho que alfabetizar esses primeiro (depoimento de Edna).

Edna é uma das alternativas presentes no território para reparar os problemas de aprendizagem, comuns a muitas crianças do bairro. Entretanto, essa opção só é possível para as famílias que possuem recursos financeiros para pagamento das aulas de reforço. Marta, que trabalha como vendedora de produtos de limpeza na comunidade e conta com o apoio financeiro de duas de suas filhas mais velhas e do marido, ao avaliar o desempenho de um de seus filhos, resolveu investir nas aulas oferecidas por Edna:

> Alex não aprendia nada na escola. Daí eu coloquei ele lá na tia Edna. Então ele começou a se desenvolver melhor. Antes, eu pedia para as meninas ajudarem, mas elas não gostavam. Eu não sei ensinar e pagava o reforço pra tia Edna (depoimento de Marta).

6. Sobre a presença recorrente de professoras particulares ou "explicadoras" em bairros ricos e pobres, ver o trabalho de Maria Eulina P. de Carvalho (2013).

Segundo Edna, as professoras das escolas da região, quando percebem a dificuldade de alfabetização nos alunos, indicam aos pais que contratem seus serviços. Eles parecem surtir efeito, tendo em vista uma rápida análise feita de seus cadernos, que demonstram, entre as primeiras e as últimas tarefas, um progresso não garantido pela escola.

Tentando explicar por que professores formados para lecionar indicam o trabalho de alguém sem formação específica, Edna se referiu a problemas de ordem estrutural enfrentados por escolas públicas – "como você vai dar atenção pra quarenta alunos de uma vez?" – e à suposta participação limitada dos pais na vida escolar de seus filhos. Chama, porém, a atenção ainda para professores que apresentam sérias limitações. O trecho a seguir apresenta sua análise do problema:

> Os professores têm boa vontade em ensinar, mas a bagunça não permite. [...] Tem muita criança atentada e as mães só ficam criticando, mas tem muita professora boa. Eu vejo que elas ensinam. Eu acompanho o caderno deles da escola e vejo que elas estão tentando ensinar, mas não dá pra dar atenção para todo mundo. As mães nem olham o caderno dos filhos. [...] Tem mães que são mais rígidas e têm outras que não estão nem aí. Por isso é um conjunto de coisas. Tem criança que não sabe nada, que tem dificuldade de aprender e aí o professor se acomoda. Acha que não tem jeito. Mas tem professor que é muito bom. [...] Tem professor de quem todos os alunos na primeira série sabem ler. Agora tem professor que dá todo dia receita [culinária]. Eu vi isso. Eu chamei o pai aqui e falei pra ele reclamar na escola, porque não pode. Os pais têm que reclamar. Eu ensino e daí tem alunos que dizem que a professora não ensinou ainda. Eu falo para eles "você tem que aprender, que quando ela ensinar você já sabe" (depoimento de Edna).

Dentre as mães do grupo, além de Marta, que matriculou seu filho nas aulas de reforço, Fabiana também tem um filho candidato ao serviço oferecido por Tia Edna. Seu nome consta na lista de espera para início do reforço[7].

Além de esforços para reparar o insucesso, observaram-se, nas práticas de algumas dessas mães, esforços para *antecipar e intensificar, de modo direto ou indireto, o trabalho da escola.* Edna alfabetizou, segundo ela, sua filha aos quatro anos de idade. Lúcia, por sua vez, após receber recomendações de uma professora, passou a exigir da filha a prática de leitura, incentivando-a, como ilustra o trecho a seguir:

7. A lista para 2012 já tinha cerca de 45 candidatos em junho de 2011.

> Ela acredita que o gosto da filha pela leitura deve-se ao fato de que, quando ela estava na primeira série, uma professora disse que era preciso incentivar os filhos a lerem de tudo. Não precisava só de livro para ler; as crianças poderiam ser incentivadas com os panfletos de supermercado, os outdoors, os letreiros de ônibus [...]. Lúcia disse ter criado esse hábito com Janaína, pois ficava mostrando palavras em diversos lugares, perguntando o significado das coisas, até que a filha passou a ler e a se interessar por tudo que era escrito. Como circulava muito pela cidade em razão das consultas do filho, lembrou que, nos trajetos de ônibus, a filha passou a ler mais rapidamente os outdoors que encontravam: "lia mais rápido que eu" (trecho do retrato de Lúcia).

Observamos na fala de Lúcia uma prática comum à maioria das mães do grupo: o *incentivo à leitura dos filhos*, que ocupa papel de destaque no cotidiano dessas famílias. Vale destacar que, com exceção dos filhos de Fabiana, de Rosa, de Cleide e de Marta, que estudam na escola de menor prestígio, todos são incentivados ao empréstimo de livros na própria escola. Porém, mesmo sem o incentivo escolar, buscam incentivar a atividade na rotina diária do lar, como no caso de Rosa: "Alanis é estudiosa, pega os livros lá na instituição. Simone gosta dos livros com figuras e gosta que a irmã leia para ela". Essa prática na qual a irmã mais velha lê para a irmã mais nova parece também ser corriqueira na família: "Alanis sempre lê histórias para a irmã". É interessante observar, porém, que as mães nunca leem para os filhos. Segundo elas, tampouco os pais. Em um dos casos a leitura apareceu como uma forma de castigo imposta pelo pai frente à indisciplina dos filhos, como é verificado no trecho abaixo. Porém, as observações do cotidiano familiar sugerem que a prática de leitura como castigo teve resultados positivos no caso da filha mais velha, pois "Laiane pega livros pra ler lá na instituição":

> Cleide informou que [em casa] há uma caixa de livros, mas que as crianças "só mexem nela" quando o pai as obriga a ler. Contou que, quando as crianças estão fazendo "muita bagunça" à noite, o pai desliga a TV e as manda lerem. A leitura aparece, assim, como um castigo pela indisciplina em casa (trecho do retrato de Cleide).

A aquisição de materiais e a organização do espaço da residência se verificam em quase todas as casas. Nelas há sempre livros didáticos, um lugar reservado para a realização das tarefas escolares – na maioria dos casos a mesa da cozinha –, e parte do orçamento é reservada para custeio de materiais e passeios sugeridos pela escola. A aquisição de materiais permite entrever a existência de outro esforço educativo, dessa vez de ordem financeira, que auxilia no processo de intensificação do trabalho da escola.

O esforço ligado ao investimento financeiro é dificultado pelas condições de vida, sobretudo nas famílias que possuem menor renda e cuja casa é alugada. Mesmo assim, Rosa e Vanda eram as únicas dentre as mães que não dispunham de computador com acesso à internet, ainda que, para elas, a aquisição de um permanecesse um projeto a ser concretizado. Porém, mesmo não dispondo do equipamento em casa, elas incentivam seu uso pelos filhos. Rosa utiliza os serviços de internet do telecentro presente no bairro: "Alanis vai ao telecentro umas três vezes por semana. Ela faz pesquisas na internet, faz os trabalhos dela e me ajuda nos meus trabalhos". Vanda, apesar de incentivar o uso do computador, não deixa de criticar a posição da escola ao exigir sua utilização para a realização de atividades escolares, denunciando o desconhecimento que a escola do bairro possui sobre a realidade vivida por alguns de seus alunos:

> Vanda contou que muitas vezes não pode auxiliar os filhos, pois os trabalhos escolares devem ser feitos com a ajuda do computador. Lamentou, primeiramente, por não ter um computador em casa, e depois a atitude da escola ao fazer esse tipo de exigência: "Eles não sabem que muita gente não tem computador em casa? A escola pede pra fazer os trabalhos no computador. Daí, quando tem que fazer trabalho, eles vão para a *lan house* ou no telecentro" (trecho do retrato de Vanda).

O computador é visto pelas mães desse grupo como um recurso de duplo objetivo. Se, por um lado, ele se presta a ser uma ferramenta para realização de pesquisas e tarefas escolares (portanto, ligado à intensificação do trabalho da escola), por outro cumpre o papel de preencher as lacunas da falta de lazer no bairro, tornando-se um aliado no controle do tempo livre das crianças (embora as mães pareçam não se preocupar com o controle do conteúdo acessado na internet) e das interações delas com o território, aspecto tratado mais adiante:

> Além da TV, a internet surgiu como outro meio de distração e lazer das crianças: "Agora tem internet aqui. Coloquei internet pras crianças. Eles ficam na televisão e na internet". Lúcia disse que não controla o que os filhos acessam na rede, pois confia neles e acredita que a sua principal ferramenta é fazer pesquisa: "Ela fica pesquisando as coisas dela de escola. Fica lendo as coisas dela lá". A mãe não controla o conteúdo, mas disse controlar o tempo de uso do computador, pois é necessário que os dois filhos possam usá-lo (trecho do diário de campo para o retrato de Lúcia).

A aquisição de livros segue as lógicas e recomendações escolares, por isso os impressos comprados são geralmente didáticos. Na casa de Ana, eles ficam em lugar de destaque na estante da sala – são, pois, um bem simbólico, a ser mostrado juntamente com outros bens:

> Uma estante preta com TV abriga aparelho de som, enfeites na parte inferior e livros, na maioria didáticos de Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática. Também há um aparelho de DVD e alguns DVDs de filmes e música organizados ao lado do aparelho (trecho do retrato de Ana).

O *acompanhamento da rotina escolar* também faz parte dos esforços educativos das mães. Este, na maior parte dos casos, é constante e termina por fazer com que a escola esteja bastante presente na própria rotina familiar e em sua organização. A maior parte das mães conversa sobre o que se passou na escola quando os filhos voltam para casa e adotam, elas mesmas ou com apoio dos filhos mais velhos, sistemáticas de verificação dos cadernos para observar o desempenho e o desenvolvimento dos filhos na realização de tarefas: "Olho o caderno dele todos os dias" (Fabiana).

A realização do dever de casa, bem como seu acompanhamento, são tratados como algo prioritário, já que as mães muitas vezes impõem aos filhos a responsabilidade de primeiramente realizarem as atividades escolares para então receber a permissão de brincar ou ver TV.

> [Vanda] demonstra se esforçar para proporcionar uma boa escolarização aos filhos, especialmente a partir da adoção de mecanismos de fiscalização e de apoio para realização das tarefas escolares em casa. Contou que "olha os cadernos" com frequência e exige que seus filhos façam a lição na mesa da cozinha, mantendo a TV desligada: "Nem sempre eles trazem lição de casa e eu olho o caderno sempre. Só o do Evandro que eu olho menos, porque ele já tá no ensino médio". Afirmou que fica ao lado dos filhos enquanto eles fazem as atividades, de modo a verificar se não estão fazendo as tarefas de "qualquer jeito" só para concluírem logo, uma vez que depois do término dos deveres são autorizados a sair de casa. Afirmou ainda, de modo enfático, que cobra o "capricho" na letra: "Eu falo pra eles melhorarem a letra. A letra do Wilson é horrível! Ele é muito desmazelado. Coitado do professor dele. Eu falo pra ele: 'Não sei a quem você puxou, pois seu pai não é assim e eu não sou assim'" (trecho do retrato de Vanda).

Duas das mães – Ana e Rosa, que voltaram a estudar – articulam a organização das tarefas domésticas à realização de seus próprios deveres escolares, buscando fazer a lição de casa no mesmo momento em que seus filhos a fazem.

> Quando [os filhos] chegam, os três almoçam juntos, e depois, enquanto Ana arruma a cozinha, seus filhos descansam. Com a cozinha limpa, sentam-se novamente à mesa e fazem as tarefas escolares, os três. Depois que terminam as tarefas, os filhos são autorizados pela mãe a ficar no quintal, ver TV ou utilizar o computador (trecho do retrato de Ana).

As práticas realizadas pelas mães com o intuito de acompanhar e ajudar seus filhos na realização de atividades escolares variam substancialmente em função de sua escolaridade e de suas diferentes percepções do que significa ajudar. Para algumas, "ajudar" manifesta-se como uma ação de apoio emocional e afetivo a seus filhos. Nesse registro, sentar-se ao lado do filho enquanto realiza as tarefas, dizer-lhe palavras encorajadoras sobre sua capacidade de realizá-las ou manter certo silêncio e organização doméstica mais adequada para os estudos são pensadas como estratégias de ajuda. Para outras, "ajudar" significa, por exemplo, contribuir para a resolução de problemas e desafios referentes às tarefas escolares. Nesse registro, a capacidade de acompanhamento e apoio aos filhos depende fortemente da experiência escolar das mães ou de seus esforços para incorporar o *ethos* escolar e, assim, criar condições para que os filhos realizem as atividades com êxito. Mães com trajetórias escolares curtas e que possuem pouco domínio do saber escolar apresentam maior dificuldade para auxiliar seus filhos nessa tarefa, dificuldade que aumenta conforme a progressão nos anos de ensino. Nesses casos, algumas o fazem por delegação – como dissemos, solicitam ajuda de um filho mais velho e mais escolarizado ou de uma instituição que oferece a possibilidade de acolher as crianças:

> Quando eu posso acompanhar pra fazer lição, eu fico junto. Tem muita coisa que a professora passa que eu não sei. Pra não confundir a mente delas eu peço pra tia explicar. Pego o caderno dela e levo pro Ponto de Leitura pras tias ajudarem. Quando tem lição, elas fazem a lição lá (depoimento de Cleide).

> Tem coisa que eu sei mais do que eles e tem coisa que eles sabem mais do que eu, então fica assim, fica um ajudando o outro [a mãe voltou a estudar]. Até hoje a gente faz lição na mesa junto. Antes eu ficava só junto. Agora eu tenho lição também. Eles pedem opi-

> nião e eu dou muita opinião. Quando a matéria tá difícil, eu falo pros meus filhos: "pera aí um pouquinho que eu estou terminando o minha". Termino e ajudo eles (depoimento de Ana).

Vale destacar que quando a escola não oferece rotina de atividades, além de, segundo as mães, restringir as possibilidades de aprendizagem das crianças, diminui também os recursos e a margem que elas teriam de acompanhar e controlar seus filhos, como ilustra a fala de Fabiana a seguir. Segundo ela, por meio da sistemática de comunicação da escola por bilhetes, era possível condicionar atividades de recreação ao término das tarefas escolares:

> Antes eu sabia que ele não se comportava, e daí podia dizer: "não vai jogar bola", "não vai ficar no computador", "não vai ficar na frente da televisão". Daí eu fazia ele estudar. Agora, não sei. Não posso falar isso pra ele (depoimento de Fabiana).

Além da prática dos estudos como elemento constitutivo do controle da rotina diária, duas dessas mães adotam práticas que visam diretamente e de forma explícita restringir as relações de convívio não institucionalizadas entre seus filhos e outras crianças do território. Lúcia e Edna destacam-se no grupo por realizarem mais fortemente essa interdição.

Edna não permite que a filha brinque na rua e a incentiva à realização de outras tarefas ao longo do dia, como desenhar, assistir televisão e usar o computador: "Paula não brinca na rua, prefiro que ela fique em casa". Pelas mesmas razões, Lúcia mantém seus filhos em casa e ainda organiza a rotina de modo que eles durmam no período da tarde quando não estão na escola:

> O controle de Lúcia sobre os filhos limita as interações destes com vizinhos e parentes do bairro. Por isso, o principal lazer familiar é a TV por assinatura: "As crianças gostam muito de assistir televisão. Isso não é um problema pra mim. Assim eles ficam dentro de casa". Outra maneira de regular o tempo livre dos filhos, comum às práticas educativas de Lúcia, é colocá-los para dormir todas as tardes após o almoço. Há ainda o uso do computador. Lúcia não deixa os filhos se relacionarem nem com os primos, filhos de Zoraide, sua irmã e vizinha próxima (trecho do diário de campo para o retrato de Lúcia).

Rosa, Ana, Vanda, Cleide e Fabiana também demonstram exercer o controle das interações de seus filhos com o território, ainda que de maneira menos radical que as anteriormente descritas. Ana permite que brinquem no quintal com os colegas, pois

> [...] não gosto que eles brinquem na rua. Desde pequenos eu dizia para trazer os coleguinhas aqui em casa. Quando eles estão fora, você não vê o que acontece, vai que alguém machuca o seu filho, ou seu filho machuca alguém (depoimento de Ana).

Rosa, por sua vez, mesmo sem considerar o bairro um lugar perigoso, pois mora numa porção mais urbanizada, permite que suas filhas brinquem apenas no quintal sob sua supervisão ou dos vizinhos. O mesmo se verifica com Cleide, que permite que seus filhos brinquem somente no quintal com as crianças vizinhas que vivem no mesmo lote. Somente Vanda e Fabiana, em razão da falta de espaço em casa, permitem que seus filhos mantenham contato com outras crianças, fora do espaço protegido do lote. No caso de Fabiana, essas interações limitam-se aos jogos de futebol com amigos. Adota, porém, mecanismos de supervisão dessas interações. Vanda procura fazer acordos com os filhos de modo que eles descrevam seus percursos pelo território e horários de saída e chegada em casa.

> Como é que eu vou trancar ele aqui em casa? Não tem espaço. [...] Ele precisa andar um pouco. Eu deixo ele jogar futebol. Às vezes ele vai jogar futebol, eu espero um pouco... aí vou lá atrás ver se ele tá lá no campo mesmo (depoimento de Fabiana).

> Segundo a mãe, as crianças antes de serem autorizadas a sair devem: terminar o dever de casa; dizer onde estarão; falar com quem estarão e dizer a que horas voltarão para casa. A permissão dada aos filhos para circularem pelo bairro não esconde uma clara preocupação em relação à violência. Em diversos momentos da conversa, Vanda reconheceu "os perigos da violência nas ruas" e o uso e a venda de drogas no bairro. Ela porém fez questão de afirmar a "confiança" depositada em seus filhos, pois disse que "eles sabem se proteger" e completou, confiante em seu modo de educar: "Converso muito com eles". Segundo a mãe, os espaços mais significativos e frequentes de circulação e de interação das crianças se restringem à ONG do bairro, ao telecentro e à casa de amigos: "Eles ficam mais em casa. O Evandro é o mais caseiro, mas vai bastante no telecentro. A Elaine é preguiçosa, mas faz handebol na segunda. O Wellington é rueiro, sai para jogar bola, sai com os colegas. [...] Eu não me importo deles saírem, desde que tenham hora pra voltar. Quando estão em casa, estão vendo TV ou jogando videogame" (trecho do retrato de Vanda).

Embora os esforços educativos das mães sejam muito semelhantes, o modo como regulam os contatos dos filhos com o território tende a apresentar certa variação, em função do sexo das crianças e dos objetivos do controle. As famílias compostas por meninas tendem a interditar o contato com o território, enquanto as famílias com meninos tendem a permitir uma interação supervisionada com outras crianças do bairro.

Embora não se tenha podido observar detidamente o papel dos pais no conjunto desses esforços, foi possível, em dois casos, reconhecer sua presença. O marido de Vanda, Dimas, projeta, juntamente com ela, um futuro para o qual a escola tem uma contribuição central. Ambos também parecem compartilhar um mesmo estilo educativo, baseado na explicitação de regras e na confiança. O marido de Rosa, André, além disso participa das mesmas atividades de lazer e auxilia mãe e filhas na realização de suas atividades extraclasse. No restante dos casos, observa-se ou um silêncio em relação à presença dos pais, ou um relato negativo de sua presença. São necessárias, porém, maiores investigações sobre a presença paterna na escolarização das crianças, de resto pouco explorada nas pesquisa sobre família e escola, como mostra Geraldo Romanelli (2013).

Em síntese: em seu conjunto, os esforços educativos empreendidos pelas mães refletem suas preocupações em garantir uma escolarização bem-sucedida para seus filhos e em que estes de fato aprendam. Refletem ainda uma preocupação em evitar a exposição aos riscos presentes no território. Tais esforços orientam-se para uma intensificação do trabalho da escola por meio da incorporação de rotinas de leitura, para a realização das tarefas sempre acompanhadas (seja pelas próprias mães ou com o apoio de terceiros), para a recuperação, quando necessário, e para a compra de materiais. Além disso, são também dirigidos para a regulação da interação das crianças com o território e para o controle de seu tempo livre – ocupado primordialmente como uma alternativa às relações controladas ou não com o território.

Aspirações e expectativas

Quando instadas a falar diretamente sobre as expectativas que depositam sobre a escolarização de seus filhos, as mães revelam primeiramente o anseio de que eles tenham acesso à escolaridade necessária para o ingresso no mercado de trabalho: "Hoje em dia, quem não tem estudo fica sem trabalho. Quero que meus filhos estudem. Com o estudo eles podem ter um bom trabalho, uma vida mais tranquila do que a nossa hoje. Sem estudo tudo é mais difícil" (depoimento de Vanda). Essa expectativa pode ser, em alguns depoimentos, um pouco mais ambiciosa. O marido de Vanda espera que seus filhos tenham acesso ao ensino superior. A própria Van-

da afirma que sua filha deseja ser "veterinária". Também Mauro, segundo sua mãe, Célia, deseja ter acesso ao ensino superior.

Apesar disso, são raras as mães que especificam, como Vanda – sua filha quer ser veterinária, um dos filhos bombeiro, o outro quer "mexer com coisas eletrônicas" –, uma área de atuação, ou especialmente um nível de ensino que marque essa expectativa. Muitas das famílias já tinham filhos com ensino médio concluído ou em andamento. Nada parece autorizar inferir que se trate de falta de informação sobre o sistema de ensino. Tudo se passa como se as mães, ao resumir suas expectativas quanto ao "estudo", não se autorizassem a traçar um projeto concreto de futuro em relação à escolaridade dos filhos, mesmo aquelas mais envolvidas e que realizam maiores esforços. É como se esperassem que avançassem o mais possível, sem estipular uma meta final.

As mães revelam em seus depoimentos ainda uma segunda aspiração. Algumas delas, como Rosa, Lúcia e Edna, consideram que o "estudo" é não só uma forma de certificação para ingresso no mundo do trabalho, mas também a conquista de algo mais, de "sabedoria", para Rosa, ou de algo fundamental "para a vida" mesma, como enfatizam Lúcia e Edna. Traz em si algo importante e independente dos ganhos práticos que trará ou de sua função instrumental.

Por fim, as mães depositam na escola e em seus filhos – ou melhor, numa relação bem-sucedida dos filhos com a escola – uma difícil expectativa. Difícil porque explicitamente pedem aos filhos que os superem, que os ultrapassem, que não sejam como eles. É que a exortação ao sucesso na escola está em geral acompanhada de uma autodepreciação implícita ou explícita:

> Eu quero dar pros meus filhos aquilo que eu não tive. Eu não tive escola, sei que quem não tem estudo não tem nada. Sei disso porque eu não tenho estudo, então quero que eles estudem (depoimento de Cleide).

> Se eu não tivesse parado de estudar, teria uma vida melhor. Meu marido também não estudou, por isso tem de depender de bico. Falo para meus filhos estudarem para não serem iguais a mim. Para arrumar um bom emprego. Pra poder viver melhor. Ter outra vida, sabe? (depoimento de Zoraide).

Para muitas crianças e jovens, portanto, aceitar a expectativa e as aspirações maternas pode consistir numa difícil tarefa. Trata-se de realizar aquilo que Jean-Yves Rochex (1995) denomina tríplice autorização, como uma condição importante para o sucesso escolar em meios populares: como a escolarização longa im-

plicará um distanciamento cultural e social dos pais, os filhos devem autorizar-se a se afastar dos pais e os pais devem autorizá-los a fazê-lo; mas os filhos devem também reconhecer a legitimidade da história dos pais.

É esse último movimento de reconhecimento que se torna difícil no caso estudado: como os filhos recebem a tarefa de não serem como os pais – que "não são nada" –, o sucesso na escola ou mesmo a longevidade escolar pode significar um reconhecimento do fracasso dos próprios pais, um reconhecimento de que nada são. Tal reconhecimento pode dificultar ou mesmo impossibilitar um percurso escolar bem-sucedido, por conter uma negação daqueles a quem se ama.

Um "arranjo" possível para os jovens e crianças é o de que a superação dos pais teria um sentido de *reparação*: faz-se justiça a eles. Nesse caso, as possibilidades de uma relação mais feliz com a escola seriam maiores.

As famílias com menor envolvimento com a escola

Três mães demonstraram, por diferentes razões e de diferentes modos, menor envolvimento com a escolarização de seus filhos. Apesar disso, as três mantinham a frequência de suas crianças na escola e buscavam responder aos problemas que a relação delas com a instituição lhes trazia, num momento ou outro, ao longo do percurso escolar.

A primeira delas é, evidentemente, Ivone. A doença por si mesma torna o cuidado de si uma tarefa difícil, senão impossível. Sem laços em São Paulo, sem uma rede familiar ou de amizade que a ampare, está numa situação de completa dependência do companheiro. Não conhece a cidade, nem mesmo o centro de São Miguel Paulista. Sem referências, consumida pela ideia de que está louca, pelo desejo de fuga e pela interdição de estar pecando, há pouco espaço em seu cotidiano para os problemas escolares de Vinícius ou para suas necessidades em geral. Apesar disso, porém, os problemas do filho conseguem emergir no fluxo de sua fala: não está aprendendo a ler, tem incontinência intestinal, anda calado, só quer saber de jogos de luta, o padrasto se dá bem com ele, quer que aprenda a ler lendo a Bíblia, e que seja um menino educado, usando as fórmulas de civilidade e boa educação: "obrigado", "por favor", "aceita?"

A segunda e a terceira são Zoraide e Júlia. É sobre elas que se sente de forma mais aguda o efeito do território restringindo suas relações com a escola.

Zoraide vive numa casa de 25 m² com seus cinco filhos e o marido. Durante o dia ainda cuida de dois sobrinhos e ajuda as vizinhas do lote a supervisionar as 25 crianças que ali vivem e brincam no quintal. Diferentemente de outros lotes compartilhados em que se desenvolvem estreitas relações de solidariedade e confiança, aquele em que vive Zoraide é ameaçado pelas drogas e pela violência. Sua renda familiar é uma das mais baixas dentre as das famílias pesquisadas. Não pode manter as crianças dentro de casa, em razão do espaço, mas também não pode deixá-las sozinhas no quintal, pelos perigos. Numa das visitas, havia dez crianças dentro de casa e nenhuma condição para fazer atividades escolares. É Zoraide quem sempre leva os filhos para a escola e também os busca. Estão matriculados em diferentes turnos, para não sobrecarregar o uso do espaço. Ela confessa não ter tempo nem conhecimentos para acompanhar sua vida escolar.

Júlia vive (no momento da pesquisa) em condições ainda mais difíceis que Zoraide. É ela a principal provedora de recursos, pois o atual companheiro não tem ocupação fixa. Os anteriores não colaboram com a manutenção dos filhos. Teve sete ao todo. Moram com ela cinco deles e o pai senil, já que o filho mais velho foi assassinado e o segundo já constituiu família. O terceiro está cumprindo medida socioeducativa em liberdade assistida.

Para manter a família, Júlia faz de tudo um pouco: conhece todos os programas de transferência de renda e se apoia na aposentadoria do pai. Faz bicos. Quando morreu, quase no fim da pesquisa, estava distribuindo "santinhos" de políticos na rua. Ela conhece bem o território, seu jogo de poder, as alianças que pode fazer. Participa das associações de defesa de direitos, da associação de bairro. Conhece a todos. Conhece bem a instituição que atua no bairro. É admirada. Sua casa, porém, é a mais exposta de todas as famílias pesquisadas aos perigos do território. Está justamente na "boca" do tráfico e sem anteparo algum. Suas crianças brincam na rua. Mesmo que diga que as supervisiona, isto é uma tarefa impossível cotidianamente. Conhece pouco do dia a dia das escolas de seus filhos, e as explicações dadas para a mudança da filha para uma escola melhor estão relacionadas a um episódio pouco explicado de violência que ela teria sofrido.

Mas o que mais diferencia Júlia das outras mães e mais a afasta do universo escolar é a lógica que preside o modo de socialização na família. Se as outras mães tendem a proteger os filhos da "rua" e de seus perigos, a lógica que parece orientar a educação dos filhos de Júlia é a lógica mesma da "rua" ou do território, marcado por um grande distanciamento dos valores escolares. É como se Júlia educasse os filhos para a vida no território, para sua dureza, e as outras mães para uma vida fora ou em resistência a ele, a seus riscos, e contra seus valores.

Essa adesão de Júlia a uma cultura do território que colide com a cultura escolar fica evidente na interação com os filhos: no episódio da brincadeira de Carla com a cola de contato, o conflito entre a filha, o irmão Juca e a mãe se resolve quando o irmão retira à força a cola das mãos da irmã, apesar das repetidas repreensões da mãe dirigidas à filha, que fingia não escutá-la. Ao final, Júlia ainda gritou: "Joga esse negócio fedido fora, menina!"

Se a linguagem escolar prefere os eufemismos, a de Júlia e de seus filhos busca sempre os termos mais crus: não só "fedido", mas também "loira burra", "ir atrás de macho", "a vadia". Palavrões são aceitos com naturalidade também. Admite-se que a filha de doze anos possa estar querendo mudar de escola para "ir atrás de macho", um colega que foi expulso para outra unidade; admite-se também que o filho chame a professora de "loira burra" e se acha engraçada expressão; a relação com a diretora da escola é tão tensa que sua alcunha se tornou "a vadia", e depois "Abadia". E toda a família e parte da comunidade escolar a ela assim se refere.

As crianças se agridem, verbal e fisicamente, o tempo todo. Bruna chamava Carla de "picolé de asfalto" e de "frango de macumba", pois ela é a filha mais negra de Júlia. Carla devolvia as acusações, chamando a irmã de "baleia encalhada". Júlia explicou que "é sempre assim" e ria dessas situações. Apontando para as crianças, disse: "Imagina o que é aguentar uma raça dessas 24 horas por dia?" Os diálogos entre mãe e filhos também eram bastante marcados por acusações, provocações e risos. E tudo isso com as duas televisões ligadas com volume alto e som ruim.

A escola de Bruna, a filha que quer ser transferida, é vista, em razão de sua disciplina estrita, como um "presídio", embora Júlia ao mesmo tempo reclame da ausência de disciplina da escola do bairro, onde estudam os outros filhos. Na escola da filha há excesso de tarefas e de regras, daí o apelido da diretora. Ao mesmo tempo, porém, Júlia considera que a filha estuda "numa boa escola" e quer que os outros filhos também nela estudem. Há assim uma relação ambivalente e difícil com a escola, com a autoridade que ela representa e também impõe.[8]

É difícil não reconhecer, no caso de Júlia, uma ausência de homologia entre o modo de socialização da família e o modo de socialização da escola. Para dimensionar essa distância entre as duas lógicas é bom lembrar práticas presentes no modo de socialização de outras famílias que se defendem da cultura da "rua" ou do território: Rosa, mesmo que tenha energia em casa por meio de um "gato", obriga as filhas a poupar energia durante o banho, pois precisarão fazer isso no futuro. Planeja com o marido as viagens à Bahia, sabendo onde vão parar e

8. Sobre os modos relação com a autoridade e seu exercício na socialização de crianças de meios populares, ver Thin (2010). Sobre a linguagem nesses modos de socialização e nas camadas populares em geral, ver Thin (2010) e Bourdieu (1983).

quanto vão gastar. Passeiam no parque do Tietê, todos de bicicleta. A família mantém fortes relações de solidariedade com a vizinhança e participa ativamente da comunidade católica. As crianças brincam no quintal, em geral sozinhas, já que a mãe não gosta que brinquem com os colegas da vizinhança. O estilo educativo parece basear-se numa autoridade negociada.

É verdade que – a pesquisa o mostra – as mães orientam predominantemente a educação dos filhos com base naquele modo de socialização a que Anette Lareau (2007) denominou "crescimento natural": os pais dão os cuidados básicos e acompanham o crescimento dos filhos. É também verdade, porém, que o território e seus perigos – é também o que a investigação permite inferir – condiciona, para a maior parte das mães estudadas, modificações nesse modo de socialização, impondo a necessidade de supervisão das relações de sociabilidade e convívio com outras crianças, de criação de rotinas, de estabelecimento e negociação de regras, práticas menos comuns nas famílias de meios populares estudadas por Lareau. É possível que as famílias mais sensíveis às influências negativas do território e mais dispostas a incorporar essas práticas em seus processos de socialização sejam aquelas relativamente mais dispostas a usar a escola como um escudo defensivo, bem como mais ou menos propensas a, a longo prazo, ou na geração seguinte, conseguir romper com o território.

Talvez resida aí, nessa disposição social e territorial ascendente, nessa esperança de mobilidade – em seus dois sentidos – a esperança depositada na escola.

Não é o que parece ocorrer nem com Zoraide, nem com Ivone, nem, especialmente, com Júlia. As três respondem, fundamentalmente, às dificuldades e às urgências do presente e, por isso, lhes é difícil ou mesmo impossível projetar um futuro dilatado, no qual a escola possa se integrar. Júlia, talvez por isso, com certo senso de realismo que a caracteriza, sabe (sabia) que a escola não educaria seus filhos para se virarem na realidade dura do território: não daria a língua afiada e rápida , a esperteza, o senso de oportunismo, a dureza para suportar as agressões do outro, a resistência à autoridade, certa raiva misturada a um ressentimento duro. Isso ela soube transmitir.

Assim, a relação com a escola parece se organizar em torno tanto da vulnerabilidade das famílias quanto da vulnerabilidade do território. Todos dois elementos contam, ao lado de uma configuração de elementos que só se pode descrever caso a caso: certamente, entre as mais envolvidas com a escolarização estão as mães com maior renda e maior escolarização; mas entre elas encontram-se também as com menor renda e analfabetas; ao que tudo indica, o número de filhos

é um elemento importante, mas não quando se tem certo intervalo geracional na fratria. Enfim, em escala microssocial, é difícil reduzir as disposições maternas a um único fator ou mesmo a um conjunto deles.

A maior parte do grupo pesquisado tende, porém, a se afastar das características de Júlia e se aproximar das de Rosa. No entanto, as descrições que agentes educativos fazem das famílias dos territórios se aproximam mais de Júlia do que de Rosa. É possível que a seleção de nosso grupo, por meio de um programa de apoio a mães, tenha nos conduzido a mulheres com disposições mais favoráveis à escola e mais próximas ao universo escolar. Talvez outros processos de seleção nos conduzissem a encontrar mais Júlias, com seu modo franco, sua linguagem sem eufemismos, sua resistência à autoridade escolar, seu humor, sua oposição a valores da escola.

De qualquer modo, as famílias nos territórios vulneráveis – é o que a investigação mostra – não são feitas só de Júlias nem só de Rosas. Se vistas de longe, em escala macrossociológica, as famílias são muito semelhantes e parecem homogêneas no que diz respeito às condições de vida e à posse de recursos culturais; mas vistas de perto, em escola microssociológica, são muito distintas e heterogêneas, tanto no que diz respeito às condições de vida como no que diz respeito à posse de recursos culturais e, especialmente, às disposições em relação à escola, traduzidas em seus esforços e em suas aspirações em relação à escolarização dos filhos.

Talvez ver essas famílias de perto, conhecê-las, sem considerá-las algo sempre igual ou único, seja a grande lição aprendida nesta pesquisa. É que só assim podemos, de fato, tornar visíveis seu envolvimento com a escolarização dos filhos, seus esforços e suas aspirações, e, desse modo, fortalecê-los, para que, ao contrário do que mostrou a investigação, não se desmanchem no muro da indiferença ou do desconhecimento das políticas públicas e da instituição escolar.

Antônio Augusto Gomes Batista
Hamilton Harley de Carvalho-Silva
Luciana Alves

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio A. G.; ÉRNICA, Mauricio. Processos ocultos de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. *Informe de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n. 6, 2012.

ALVES, Luciana *et al*. Desigualdades socioespaciais e concorrência entre professores por escolas. *Anais da 36ª Reunião da Anped.* Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt14_trabalhos_pdfs/gt14_3199_texto.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

AGUIAR, Andréa; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, v. 22, p. 353-368, 2012.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (*Os Pensadores* XXXVIII).

BARATZ, Stephen S.; BARTAZ, Joan C. Early Childhood Intervention: The Social Science Base Of Institutional Racism. *Harvard Educational Review,* vol. 40, n. 1, p. 29-50, inverno de 1970.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. *Seminário Nacional Governança Urbana e Desenvolvimento Metropolitano.* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/seminariogovernanca/cdrom/ST9_Maria_Maria.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al*. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. *Boletim do Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: TV Escola/Ministério da Educação, 2013 (no prelo).

BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Revue Ville École Intégration Diversité*, n. 155, p. 66-72, dez. 2008.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes, and Control*: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. New York: Schocken Books, 1971.

BOURDIEU, P. Vous avez dit populaire? *Actes de la recherche em sciences sociale.* n. 46, 1983.

_____. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 159-166.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. NOGUEIRA Maria Alice; e CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 145-183.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Entre a escola e a família: a instituição informal do reforço escolar. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola:* novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 220-253.

CHARLOT, Bernard. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. (org.). *École, famille:* le malentendu. Paris: Éditions Textuel, 1997, p. 59-78.

COSTA, António Firmino; LOPES, João Teixeira. *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior*: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), 2008.

DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire et 2. Habiter, cuisiner.* Éd. établie et présentée par Luce Giard. Gallimard: Paris, 1990.

DE QUEIROZ, J.-M. *L école et ses sociologies.* Paris: Éditions Nathan, 1995.

DUBET, François. *École, familles:* le malentendu (Sommaire). Paris: Éditions Textuel, 1997, p. 11-42.
ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
_____. *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Éditions de l'Aube, 1991.
_____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
ERNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 42, n. 146, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2013.
ERNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. *Informe de Pesquisa,* São Paulo: Cenpec, n. 5, out. 2012.
FLORES Carolina. Segregación Urbana, Sociabilidad y escuela em laciudadd de Santiago do Chile. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (orgs.) *Cidade e escola:* os efeitos da segmentação residencial nas chances de escolarização de crianças e jovens. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
LAACHER, Smaïn. L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.
LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.
_____. *Portraits sociologiques:* dispositions et variations individuelles. Paris: Nathan, 2002.
_____. *La culture des individus:* dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: Editions la Découvert, 2004.
LAREAU, Anette. *Home Advantage:* Social Class and Parental Intervention in Elementary Education. 2. ed. Lanham, MD: Rowan and Littlefield, 2000.
_____. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 46, p. 13-82, dez. 2007.
LAURENS, J.-P. *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*. Tolouse: Presses Universistaires du Mirail, 1992.
MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, maio-ago. 2005.
PORTES, E. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
NOGUEIRA, Cláudio Marques; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANNA, Maria José Braga. *Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar:* um estudo com famílias de alunos da rede pública de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2013 (inédito).
NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 213-231, 2010.
NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa Moura S. Estratégias educativas de grupos socialmente favorecidos: o internacional como capital. *Temas em Educação*, v. 16, p. 108-114, 2007.
PERONA, Nélida B. ROCCHI, Graciela I. Vulnerabilidad y Exclusión Social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairós*. Año 5, Nro 8, 2do. Semestre 2001.

Disponible http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm. Acesso 10 out. 2013.
PRADA, Ana; KLEPACZ, Daniela. *Documentos de estágio de observação*. São Paulo: PUC-SP, 2012.
RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento do ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 953-970, 2011.
RIBEIRO, L. C. Q; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola:* segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008.
ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola:* novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29-60.
ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris: PUF, 1995.
SÃO PAULO. Fundação Seade. IPVS: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. 2004. Disponível em: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/>. Acesso em: out. 2013.
TELLES, Vera da Silva. Nas dobras do legal e do ilegal: ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade. *Dilemas*: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, v. 2, n. 5-6, p. 97-126, jul./dez 2010.
THIN, Daniel. *Quartiers populaires – L'*école *et les familles*. Lyon: PUL, 1998.
_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, Aug. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng= en&nrm=iso>. access on 22 Oct. 2013.
VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares*: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.
VAN ZANTEN, Agnès. Déménager ou 'coloniser le collège du quartier? Les choix résidentiels et scolaires des classes moyennes supérieures dans la banlieue parisienne. In: OBSERVATOIRE SOCIOLOGIQUE DU CHANGEMENT. *Elire domicile. La construction sociale des choix résidentiels*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2012, p. 149-167.
_____. La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires. *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 2013, p. 278-289.
WILSON, William. *The Truly Disadvantaged:* The Inner City, The Underclass and Urban Policy. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v. 29, n. 3, 1988.

SELO FSC

Esta obra foi composta em Section
pelo Cj 31 para o CENPEC , impressa em
couché fosco 150 g/m² pela Pancrom
em outubro de 2013

ISBN 978-85-8115-031-4
9 788581 150314

Este livro se destina sobretudo a educadores. Seu objetivo principal é contribuir para desfazer mal-entendidos que impedem uma interação enriquecedora entre escola e famílias de camadas populares, especialmente aquelas mais pobres, distantes do universo escolar e moradoras de territórios vulneráveis de centros metropolitanos. Para isso, convida a compreender essas famílias e suas relações com a escolarização de seus filhos.

Apoio

Parcerias

Realização

Iniciativa