

A Percepção Familiar no Processo de Escolarização das Crianças em Situação de Extrema Pobreza: Estudo de Caso de Um Aglomerado na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG

Family Perception in the Literacy Process of Children in Situation of Extreme Poverty: Case Study of a Cluster in the Metropolitan Region of Belo Horizonte / MG

Adriana Célia da Silva Bicalho^{ab*}; Frederico Luiz Barbosa de Melo^c

^aFaculdade Pitágoras, MG, Brasil

^bNova Faculdade, MG, Brasil

^cCentro Universitário UNA, MG, Brasil

*E-mail: acsbicalho@gmail.com

Resumo

Este trabalho busca apresentar a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças residentes em região metropolitana de Belo Horizonte/MG, cujas famílias são extremamente pobres. Para isso, investigou-se, por meio de entrevistas com as mães desse aglomerado, sua percepção e suas atitudes acerca da escolarização de seus filhos menores de 14 anos. Verificaram-se algumas questões que comprometem o valor da educação formal, dentre elas: mães que trabalham em horário integral, inclusive aos sábados; famílias compostas, em sua maioria, por mães separadas de seus cônjuges ou solteiras; escola engajada no modelo unidirecional no que diz respeito à participação familiar no contexto educacional; e discriminação das crianças por outras crianças residentes em regiões economicamente mais favorecidas, o que acarreta desrespeito em relação à raça, à estética e à manifestação das diferenças. Constatou-se, assim, uma expectativa exagerada dos profissionais da escola e das políticas públicas em relação à capacidade e aos recursos de que essas mães dispõem para contribuir com a escolarização de seus filhos.

Palavras-chave: Educação. Família. Pobreza.

Abstract

This work aims to present the influence of family practices on the literacy process of children who live in Belo Horizonte / MG, whose families are extremely poor. Therefore, the perception and attitudes concerning the literacy of children under 14 were investigated through interviews with mothers from the cluster. There are some issues that undermine the value of formal education, such as mothers who work full-time, including Saturdays; families composed mostly by mothers who are separated from their spouses or unmarried; school engaged in the unidirectional model concerning family participation in the educational context; and discrimination of children by other children who live in places that are economically more favored, which result in disrespect regarding race, aesthetics, and manifestation of differences. It was found, therefore, an exaggerated expectation of school professionals and public policies concerning the competence and resources that these mothers can provide in order to contribute to the literacy of their children.

Keywords: Education. Family. Poverty.

1 Introdução

A escola, enquanto local especializado em educação formal, não existe desde sempre. Antes de seu surgimento, a educação se dava na família e na comunidade. A educação formal, por meio da escola, só aconteceu com o advento da escolarização compulsória, ao fim do século XIX e trouxe a chamada organização específica, com currículo seriado, sistema de avaliação, professores, entre outros.

Segundo Paro (2000), a família e a escola têm algo importante em comum: preparam seus futuros cidadãos para a sociedade. Esse fato tece laços profundos entre as duas instituições, favorecendo a troca de informações e ajuda mútua. De acordo com Cury (1989), embora a escola seja um espaço público e a família um espaço privado, nos tempos atuais, em que os problemas do mundo são sistêmicos e transdisciplinares, não há como não aprender a trabalhar em grupo, a agir sinergicamente com o outro, multiplicando os conhecimentos para o bem comum, negociando e ampliando

os espaços de participação. E isto só se dá através da troca entre a família e a escola, porque é na família que nascem as aspirações que o jovem leva para a instituição de ensino. Daí a necessidade do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Assim, a vivência escolar é um momento privilegiado na construção da cidadania. O conhecimento oferecido pela escola deve ser o da realidade, por isso ela precisa exercer o papel de capacitadora do aluno, para que este aprenda a se posicionar, a orientar suas ações e a fazer opções conscientes no seu dia-a-dia, bem como entender a educação como geradora de emprego (GONÇALVES, 2002).

Sabe-se que o desempenho escolar depende, grande parte, do apoio da família, acompanhando os deveres de casa, participando das reuniões, observando o desempenho escolar. Gonçalves (2002) propõe que a família cumpra o papel de observar e acompanhar a escola. Também o Estado tem buscado incentivar a participação dos pais, por meio, por exemplo, dos conselhos, assim como a relação das pessoas da

comunidade com o ambiente escolar, por meio de programas como: Escola Aberta, do Governo Federal.

Pode-se dizer que a maior parte dos educadores atribui aos pais a origem dos problemas de disciplina e outros. E colocam como consequência o fato de os pais terem pouco tempo para ficar em casa, ou o diferente modelo de família, não nuclear, no qual, em grande maioria, as mulheres são desacompanhadas de seus cônjuges.

Segundo Paro (2000), desde que as mulheres passaram a ter de trabalhar fora para contribuir com o orçamento doméstico, a escola tornou-se um apoio importante para os pais deixarem a criança durante o dia, ou parte dele.

Outro fator abordado por grande parte dos educadores é a carga horária de trabalho dos pais. Segundo eles, este fator pode contribuir para que o processo educacional acabe se tornando responsabilidade da escola.

Paro (2000) reitera as situações apontadas anteriormente e aborda as dificuldades existentes em todas as partes: a parte do aluno que precisa do acompanhamento dos pais; dos pais, que sabem da necessidade de acompanhar os filhos, mas não encontram tempo; e da escola, que acaba por receber toda a carga de responsabilidade, mesmo não tendo estrutura para tanto.

Diante disso, este trabalho buscará apresentar as percepções e concepções quanto à influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças em famílias extremamente pobres e residentes em região metropolitana, a partir de um estudo de caso no Aglomerado Chico Xavier, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. A escolha por trabalhar no Aglomerado Chico Xavier¹ deu-se pelo fato de se ter vivenciado a realidade familiar e escolar das crianças menores de 14 anos desta comunidade, bem como da suspeita de algumas questões que podem comprometer o valor desta educação formal, dentre elas: mães que trabalham em horário integral, inclusive aos sábados; a escola onde as crianças estudam geralmente mantém um contato unidirecional com as famílias, procurando-as apenas quando os alunos têm problemas de desempenho ou disciplinares que não consegue solucionar e discriminação das crianças por outras crianças residentes em regiões economicamente mais favorecidas, o que acarreta desrespeito em relação à cor, à estética e à manifestação da diversidade.

2 Material e Métodos

2.1 Pobreza e exclusão social: compreensão das condições sociais vigentes

O estudo da pobreza tem sido importante para a compreensão das condições sociais vigentes. Para Rocha (*apud* CODES, 2008), a preocupação com a pobreza não começou com os países pobres, nos quais o problema mostrase mais crítico. As tradições de pesquisa e análise sobre a

matéria têm ligação direta com as primeiras “leis dos pobres” da era elizabetana promulgadas, que aconteceram entre 1531 e 1601 na Inglaterra. Vinculava-se a preocupação com a pobreza à organização, à busca por pessoas consideradas “vagabundas” e em obrigar ao trabalho todos os sãos de corpo e capazes de atividades laborais (CODES, 2008).

Codes (2008), num estudo levantado sobre diferentes conceitos que deram origem a ações e programas, a cada época, para alívio da pobreza, observou cinco perspectivas: 1) subsistência; 2) necessidades básicas; 3) privação relativa; 4) privação de capacidades; e 5) multidimensionalidade.

A partir do estudo da pobreza é possível entender o conceito de exclusão social. Leal (2008) identificou três significados para exclusão social. O primeiro ele chama de paradigma da solidariedade. Corresponde ao déficit de integração e acontece pela quebra de vínculo entre indivíduo e sociedade. O segundo apresenta a exclusão como forma de discriminação. Nesta visão a exclusão é criada a partir do contexto de diferenciação social no qual há divisão econômica do trabalho e separação da vida social em distintas esferas (econômica, cultural, política, entre outras). O terceiro significado apresenta a exclusão como forma de dominação, que se apresenta como não realização de direitos de cidadania. Neste caso a exclusão encontra-se intimamente ligada aos monopólios de grupos sobre benefícios como, por exemplo, saúde, consumo, moradia, entre outros.

Sposati (*apud* LEAL, 2008, p.3) define a exclusão como não cidadania:

[...] considero que o conceito de exclusão social hoje se confronta diretamente com a concepção de universalidade e, com ela, a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania.

Para Leal (2008, p.75), a exclusão social é um processo que envolve trajetórias de vulnerabilidade, fragilidade ou precariedade e até ruptura dos vínculos em cinco dimensões da existência humana em sociedade: “a) econômico ocupacional, b) sócio familiar, c) da cidadania d) das representações sociais e) da vida humana”.

Demo (1998) faz uma crítica ao conceito de exclusão ao explicitar que o simples fato de alguém ser considerado uma ameaça para sociedade já prova que ele faz parte dela. Para ele não existe a condição de exclusão absoluta, mas formas degradadas de inclusão. Sendo a exclusão um produto social, ela representa uma integração contraditória de certa população à sociedade. A condição mais aguda da pobreza é a exclusão de caráter político, historicamente produzido, mantido, cultivado.

Pode se afirmar, então, que no Brasil contemporâneo, nas favelas, aglomerados e vilas encontra-se o maior número de indivíduos e famílias “socialmente incluídos de forma degradada”, tendo em vista os conceitos apresentados acima e, em particular, a perspectiva de Demo (1998).

¹ Para fins de manutenção de sigilo, optou-se por utilizar um falso nome para o aglomerado pesquisado.

O aglomerado² Chico Xavier está localizado entre dois bairros de classe média e perto de duas avenidas importantes da região nordeste de Belo Horizonte. Há 20 anos houve a invasão de terreno da Rede Ferroviária (onde há uma linha férrea desativada) por algumas famílias sem casas. No início, o objetivo das pessoas era receber indenização do Estado, para construírem suas casas em uma propriedade própria. Desde essa época, há projeto de construção de uma via que ligaria duas avenidas, passando pela área hoje ocupada pelo aglomerado, o qual, porém, não foi implementado até o momento. Nesses 20 anos, o aglomerado se consolidou como tal.

O terreno tem a largura da linha da Via Férrea, e os barracos são bem pequenos. Hoje muitos moradores já possuem energia elétrica e água, regularizados pela CEMIG e COPASA, outros utilizam “gatos”, ligações clandestinas e, por isso, irregulares, sem nenhum tipo de manutenção, propiciando acidentes principalmente na rede elétrica. Nota-se, também, alguma “verticalização”, com a construção de segundos e terceiros andares, em função do espaço exíguo e da boa localização do aglomerado.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram necessárias oito visitas ao Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG. No intuito de investigar as atitudes de mães deste aglomerado acerca da importância da escolarização de seus filhos menores de 14 anos, assim como um pouco de sua percepção sobre a importância da escolarização de seus filhos, foram realizadas 11 entrevistas. Foi utilizado, como instrumento básico de coleta de dados, o processo de entrevista semiestruturada em profundidade, para o qual foi elaborado roteiro com questões direcionadas às mães, tendo sido realizados pré-testes. E, como a escolarização está no centro do foco da pesquisa, fizeram-se necessárias, também, duas visitas à Escola Estadual “*Dona Santa*” (por pseudônimo), escola que atende as crianças do aglomerado. O objetivo dessas visitas foi entrevistar os professores e supervisoras que trabalham diretamente com essas crianças e buscar informações sobre a participação e envolvimento das famílias na educação formal de seus filhos.

2.2 Educação e o processo de desenvolvimento local

Para Dowbor e Bava (1997) a educação desempenha papel importante no processo de desenvolvimento na atual economia globalizada em que a competitividade está baseada nas capacidades de inovação e tecnológica. A educação não se restringe a simples passagem pela escola. Cada vez mais ela envolve o desenvolvimento de capacidades para aprender em todas as fases da vida. A educação pode reduzir as desigualdades. Entretanto, se por um lado ela é uma grande

“niveladora”, por outro, sua ausência pode se constituir como um dos mais fortes índices associados à pobreza.

A educação e o conhecimento sempre estiveram no centro das questões referentes ao desenvolvimento econômico. Pode-se dizer que, atualmente, a capacidade para produzir e usar conhecimento tem se revelado um valor explicativo para os aumentos dos níveis de bem-estar econômico. Como ideia de educação para o desenvolvimento local está a ideia de formação de pessoas participantes e ativas no processo de transformação do seu entorno, de geração de dinâmicas construtivas, logo “a educação não deve servir de trampolim para uma pessoa sair da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la” (DOWBOR; BAVA, 1997, p.105).

Para Dowbor e Bava (1997, p.105), “uma criança precisa apreender que o seu tempo na escola lhe permite efetivamente entender o contexto em que vive e apropriar-se da realidade que a cerca”.

Segundo depoimentos orais informais, logo que iniciou o assentamento, os ocupantes foram muito discriminados pela comunidade que já morava nos bairros vizinhos. Tiveram muitas dificuldades em matricular as crianças nas escolas e em conseguir empregos.

A escolha por trabalhar com famílias desta comunidade deu-se pelo interesse em analisar como é a percepção familiar no processo de escolarização das crianças em situação de extrema pobreza. Para Dalt *et al.* (2005) o nível de pobreza deve ser levado em conta quando se pensa na possibilidade da realização das crianças no sistema escolar.

Em relação ao universo da pesquisa, Vergara (2000) diz que este se refere a toda a população ou conjunto de elementos que possuem as características que serão objetos de estudo. Portanto, o universo da pesquisa em questão são as mães de crianças menores de 14 anos que estão na escola. A escolha desse grupo foi feita a partir de dados da população do Aglomerado fornecidos pela Associação Beneficente Coração de Jesus, localizada no aglomerado e que trabalha voluntariamente com crianças da região. Esses dados mostraram que no Aglomerado Chico Xavier, os adolescentes a partir de 14 anos não estudam mais.

A estratégia adotada na presente pesquisa pode ser classificada, conforme Vergara (2000), como estudo de caso, pois o objetivo da pesquisa em questão é circunscrito a famílias do Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG.

Diante disso, realizou-se uma pesquisa exploratória³, uma vez que tal modalidade de pesquisa é a que melhor permite fazer o levantamento frente aos objetivos elaborados pelo

2 Conjunto constituído de, no mínimo 51 unidades habitacionais (barracos, casas, entre outros.), ocupando ou tendo ocupado até o período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), disposta, em geral, de forma desordenada (CAVALLIEI, 2011).

3 Uma pesquisa pode ser considerada de natureza exploratória, quando esta envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (http://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_explorat%C3%B3ria).

autor da pesquisa em questão. Foram feitas 38 visitas às famílias do Aglomerado para identificar as que atendiam ao objeto da pesquisa e, a partir daí, foram selecionadas 11 mães com crianças que estudam no Ensino Fundamental e que se disponibilizaram a participar das entrevistas.

Quanto à amostragem, a mesma autora define como população amostral a parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade. Embora existam outros tipos de amostras, Vergara (2000) destaca ainda dois tipos: probabilística, baseada em procedimentos estatísticos; e não probabilística.

Sendo assim, a amostra está definida pelo critério não probabilístico (VERGARA, 2000), sendo composto por mães de crianças menores de 14 anos do Aglomerado Chico Xavier.

Esta amostra foi escolhida pelo fato de se adequar aos objetivos especificados para este estudo e à técnica da entrevista em profundidade. Para Medina (1995), a entrevista em profundidade é uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido. É uma pseudoconversa realizada a partir de um quadro conceitual previamente caracterizado, que guarda similaridade, mas também diferenças, com a entrevista jornalística.

O modelo conceitual da pesquisa de campo baseia-se no sentido e valor dados à educação formal das crianças menores de 14 anos dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana, especificamente no

Aglomerado Chico Xavier, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte/MG.

Para fins de realização deste estudo, foi utilizado, como instrumento básico de coleta de dados, o processo de entrevista em profundidade semiestruturada para o qual foi elaborado um roteiro de questões a ser aplicado com as mães, a saber: perfil destas mães, composição da família, total de membros que compõem a família nuclear, rotina das mães e das crianças, processo escolar das mães, processo escolar das crianças, acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, Programa Bolsa Família. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Cada mãe foi entrevistada uma única vez e a entrevista durou, em média, uma hora e trinta minutos. Ao iniciar a entrevista as mães eram informadas que o conteúdo das gravações era sigiloso e que as mesmas somente seriam utilizadas para a pesquisa em questão.

3 Resultados e Discussão

Os dados das entrevistas mostram que as mães são jovens, na faixa entre 30 e 40 anos de idade, e pouco escolarizadas. Nenhuma delas alcançou o ensino médio e nove contam, no máximo, com a 5ª série do ensino fundamental, cuja idade correta de frequência é 11 anos, ou seja, muitas vezes inferior à de seus filhos.

A composição da família foi enfocada sob os seguintes aspectos: existência ou não de companheiro ou marido; se companheiro ou marido mora com a família e o número de filhos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil das entrevistadas

	Idade (anos)	Escolaridade*	Número de filhos	Tem companheiro?	O companheiro (ou ex) coabita?
Entrevistada 1	30	2º ano Ens. Fund.	4	Sim	Em parte
Entrevistada 2	33	5ª série	6	Não	Não
Entrevistada 3	40	1º grau completo	3	Sim	Em parte
Entrevistada 4	32	5ª série	6	Não	Não
Entrevistada 5	41	5ª série	5	Não	Não
Entrevistada 6	30	Cursando 8º ano	3	Sim	Em parte
Entrevistada 7	40	4º ano Ens. Fund.	6	Não	Não
Entrevistada 8	35	4ª série	5	Não	Não
Entrevistada 9	32	2ª série	5	Sim	Sim
Entrevistada 10	39	4º ano	4	Não	Não
Entrevistada 11	31	2º ano Ens. Fund.	3	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Foi solicitado às mães que descrevessem o dia-a-dia delas e de seus filhos, para que se pudesse observar como se dá o acompanhamento da rotina escolar das crianças que atendem à faixa etária proposta pela pesquisa. Ressalta, na maioria dos relatos, sobrecarga de trabalho das mães e a dupla jornada de trabalho. Muitas delas saem cedo pela manhã e retornam a

casa apenas à noite.

A entrevistada 8 trabalha fora durante todo o dia e disse: “saio às 8 horas para trabalhar e fico até 9 da noite no salão, chego e assisto televisão e vou deitar”. A filha mais velha é quem viabiliza a rotina dos outros, a mãe foi clara ao dizer que não sabe muito bem o dia-a-dia dos filhos: “não sei muito

* Escolaridade conforme fala das mães

bem. Eles vão para escola de manhã e dois ficam na escola o dia inteiro. A mais velha fica com eles”.

A entrevistada 5 coloca, simplificadamente, ambas as rotinas: “Eu saio cedo umas 7 horas e já deixo a comida pronta. Chego umas 5 horas e vou arrumar tudo e ainda fazer comida para deixar para os meninos. Esses meninos vão para escola e depois fica o resto do dia na televisão e fazendo bagunça (Entrevistada 5).

A entrevistada 10 trabalha fora e expôs o seguinte: “eu levanto às 6 horas e faço minha marmitta e comida para deixar para os meninos, arrumo os dois para escola e vou trabalhar. Volto para casa 3 horas e arrumo casa e lavo roupa” (Entrevistada 10). Em relação aos filhos, apenas acrescenta: “os meninos estudam num horário e ficam em casa no outro horário” (Entrevistada 10).

Dentre as mães entrevistadas uma não trabalha fora, mas em contrapartida tem uma rotina muito complicada em virtude de seus filhos dependentes: Levar os meninos para aula, cuidar da E. que é uma criança especial e agora do E. que está na cama após levar tiros na coluna. Bastante trabalho. Os dois usam fraldas descartáveis. Ele está totalmente dependente, [...] (Entrevistada 7).

Quanto ao processo escolar das mães, questionou-se, primeiro, sobre o fato de elas gostarem ou não da escola, na época em que frequentavam. Nove entrevistadas disseram que gostavam da escola; uma (número 6) disse que não gostava; e outra (número 11) disse que gostava mais ou menos.

É importante salientar, aqui, que gostar da escola não corresponde exatamente a gostar de estudar. “Eu gostava da escola. Ah mais ou menos. Eu gostava de brincar, da hora da merenda. De estudar eu não gostava muito não” (Entrevistada 5).

Muitas argumentaram que pararam de estudar porque não tiveram condições ou tiveram que trabalhar, conforme expressões utilizadas por elas. “Eu parei porque não tinha mais condições de estudar” (Entrevistada 3). “Eu parei de estudar porque não tinha condições e tinha que trabalhar. Comecei a trabalhar com 13 anos” (Entrevistada 5). “Eu parei de estudar porque tinha que trabalhar” (Entrevistada 6). “Parei de estudar porque tive que trabalhar depois que minha mãe separou do meu pai eu tive que começar a trabalhar cedo” (Entrevistada 7). “Não tive condição para continuar” (Entrevistada 8).

Algumas pararam para trabalhar em casa, dos pais ou na sua. “Eu parei de estudar porque na época era mais difícil, todo mundo era pequeno. A mais velha tinha que trabalhar e mais nova tinha que ficar em casa pra ajudar. E aí parei de ir a escola para trabalhar” (Entrevistada 9). “Eu gostava de estudar, mas era muito cansativo. Eu estava na escola e pensando que voltava para trabalhar em casa e cuidar dos meus irmãos mais novos [...]. Eu parei no 4º ano porque tinha que trabalhar para ajudar em casa” (Entrevistada 10). “Eu gostava de estudar, mas tive que parar para ficar com os meninos” (Entrevistada 4). Outra parou por motivo diferente:

“Parei porque fiquei doente e vim tratar e morar aqui em Belo Horizonte com a minha mãe. Antes eu morava com a minha vó” (Entrevistada 1).

A maioria das mães diz que o ensino atual é mais fraco do que o da época delas, porque hoje em dia não seria mais necessário saber para ser promovido à série ou ano seguinte. “O estudo antes era bem apertado, mais puxado do que é hoje em dia. Antigamente não tinha essa de passar sem saber não. Se não conseguisse pontuação não passava não” (Entrevistada 3).

A entrevistada 9 foi a única que disse que o ensino hoje é mais apertado. “A escola dos meninos hoje é mais avançada do que antigamente. Eu até gostaria de voltar a estudar, mas acho que não tenho paciência mais não”.

A entrevistada 1 argumenta não saber se o ensino hoje é melhor por já ter esquecido, apesar de ter apenas 30 anos: “Eu achava a escola boa. Eu não sei se o ensino era bom porque eu era nova e não entendia ainda. Tinha uns 10 anos. [...] Não sei se tem diferença da escola antigamente da de hoje porque eu não lembro como era. Até que gostaria de voltar a estudar, mas agora é difícil, por causa das crianças.

As mães, confrontadas com a pergunta sobre a possibilidade de voltarem a estudar, alegam que seria difícil devido aos filhos ou mesmo pela falta de paciência. A entrevistada 6 difere das outras porque retomou os estudos: “Estou fazendo o EJA na Escola [Tal], mas não tô gostando muito. Ta me atrasando muito. Eu to na oitava e vendo coisa que vi na quinta serie. Eu gosto de estudar. Eu não gosto do EJA também porque tem muito menino novo que fica atrapalhando a aula. Tem gente de 30 anos, 18, 16, 50. [...] Eu parei de estudar porque tinha que trabalhar.

Para Nogueira (2004), a feminização do mundo do trabalho pode ser considerada positiva, uma vez que permitiria avançar no difícil processo de emancipação feminina e, desse modo, minimizar as formas de dominação patriarcal no espaço doméstico. Por outro lado, é também marcada por forte negatividade, pois vem sendo atrelada ao agravamento significativo da precarização da mulher trabalhadora. No do Aglomerado Chico Xavier, a vida das mulheres mães são marcadas pela dupla jornada de trabalho, ou seja, ao mesmo tempo que precisam trabalhar fora para o sustento da casa, necessitam dar atenção aos filhos, o que não acontece, na maioria das vezes, por falta de tempo, segundo alguns relatos.

Para apreender o processo escolar das crianças dentro da faixa etária proposta pela pesquisa, as mães foram indagadas a fazerem um relato que enfocou os seguintes aspectos: o que elas pensavam sobre os filhos gostarem ou não da escola e o porquê; o fato de elas gostarem da escola que os filhos frequentam; os aspectos mais relevantes na educação que a escola proporciona a eles. As mães demonstraram não saber ou não ter certeza se seus filhos gostam ou não da escola. Elas alegam não ter tempo para conversar com os filhos sobre a escola. As entrevistadas ressaltam que o mais importante na escola é o ensino, o aprendizado e a educação, porém não é

esse motivo pelo qual gostavam da escola ou pelo que seus filhos gostam. Na opinião das mães, os filhos gostam da escola por causa da merenda e do encontro com os colegas. Um problema abordado por todas foi a indisciplina de seus filhos e o número excessivo de ocorrências. Relatos sobre brigas dos filhos na escola são muito frequentes. Elas pontuaram, ainda, que a bagunça e a violência na escola melhorou muito com a entrada de um novo diretor, um delegado aposentado.

A entrevistada 5 relatou:

Os meninos gostam. Uns gostam e outros não gostam. [por que?] Alguns são mais animadinhos, chegam em casa fazem os deveres. O M. e o V. gostam mais de escola. O J. e a T. não gostam não. Os professores são muito bons. [O que você acha da escola de seu filho?] A escola é boa, tem merenda para os meninos. Agora que mudou o diretor ficou bem melhor. Acabou a violência. [A senhora conversa com seus filhos sobre a escola?] Eu não converso com eles porque eu não tenho tempo. [O que a senhora acha mais importante na escola do seu filho?] O que eu acho mais importante na escola é aprender a ler e escrever, sair de lá educado. [Eles já mudaram de escola?] Eles não mudaram de escola. [Como está o rendimento escolar dos seus filhos?] Uns tem notas melhores e outros piores. [E o comportamento deles na escola?] Eles são bem difíceis na escola. Dão muito trabalho, brigam muito. [Eles já receberam advertência da escola?] Eu já recebi várias vezes advertências. Eles brigam muito, batem nos colegas, não levam para casa pronto. [Eles já repetiram o ano?] Eles já repetiram o ano.”

A entrevistada 10 ressalta a falta de tempo para conversar com os filhos e sobre os motivos das advertências por parte da escola: *“A minha vida é muito corrida e não tenho tempo de perguntar o que os meninos aprendem na escola. [...] Os meninos são muito levados e a P. é muito brigona. A P. já repetiu o ano e o R. também. Eles trazem advertência porque brigam desobedece a professora e não faz o dever”*.

A entrevistada 11, sobre seus filhos, também relata que *“Eles brigam com os colegas de vez em quando. Já estão melhorando.”*

Apesar de os relatos sobre o processo escolar das crianças já fornecerem uma prévia do acompanhamento dessas mães em relação ao desempenho escolar dos filhos, fez-se necessário aprofundar o tema com mais questões, no intuito de colher um número maior de elementos para análise.

Inicialmente, procurou-se saber se essas mães acompanham os deveres, a frequência e o boletim dos filhos. Num segundo momento, as mães foram solicitadas a especificarem as dificuldades que encontram para acompanharem o desempenho escolar dos filhos e se contam com alguém para ajudá-las, bem como a falarem sobre o grau de importância que dão a esse acompanhamento.

Apenas 3 das 11 mães (a 2, a 4 e a 10) afirmaram que não contam com outra pessoa ou instituição para ajudá-las no acompanhamento dos filhos. Isso não significa que essas três mães se sintam capazes, elas mesmas, de orientarem seus filhos. A maioria das mães tem grande dificuldade em ajudar, os filhos nas atividades “para-casa” e em tirar dúvidas.

A entrevistada 1 disse que encontra dificuldades para acompanhar, embora considere importante esse

acompanhamento: *“Eu tenho dificuldade de ajudar. Porque assim, eu olho no caderno deles eu não entendo nada que tá lá. O que eles sabem agora eu não cheguei a estudar. Eu estudei até segunda e antes era muito diferente também. Acho importante acompanhar os meninos na escola. Eu tento entender o que eles estão precisando, mas é difícil.”*

A entrevistada 4 se limitou a dizer: *“eu não sei ensinar o para casa. Por exemplo, a N. e o P. eu não entendo mais. Eles se viram sozinhos. Eu olho o para casa da B. e do B. Eu peço para o meu irmão e meu sobrinho para ajudar o para casa”*.

A entrevistada 5 disse que, embora nem sempre encontre tempo para acompanhar os deveres, sente dificuldade em algumas situações, mas julga importante esse acompanhamento: *“Quando eu consigo acompanhar eu às vezes não consigo. Tem coisas que eu não aprendi na minha época e não sei a ensinar. Acho importante acompanhar porque mesmo acompanhando eles vão mal na escola imagina se não acompanhar.”*

A entrevistada 7 se limitou a dizer que participa da vida escolar dos filhos apenas quando há reunião na escola e que conta com a ajuda de uma vizinha para acompanhar os filhos nos deveres. A entrevistada 8, bem sucintamente, se pronunciou apenas dizendo que acha importante acompanhar o desempenho escolar dos filhos, mas que não tem tempo e não consegue acompanhar. *“Peço para irmã deles”*. A entrevistada 10, entre as dificuldades que encontra para acompanhar a vida escolar das crianças, cita apenas uma: *“eu chego do serviço e já estou cansada e tenho que arrumar tudo em casa. E se tem alguma faxina eu faço também”*. Esta entrevistada, como a 7, não se posicionou quanto à importância que dá ao acompanhamento da vida escolar dos filhos.

A entrevistada 11, também bastante sucinta, apenas revelou que *“eu trabalho e não entendo a matéria deles”*. Por outro lado, as crianças pedem ajuda à irmã mais velha. Quando perguntada se acha importante acompanhar o desempenho escolar dos filhos, se limitou a dizer: *“acho”*.

A entrevistada 3 afirmou que, quando tem tempo, pergunta como foi na escola. E completou: *“Eu acompanho o que elas me mostram. Eu consigo ensinar o que elas têm dúvidas.”* Essa entrevistada foi, portanto, uma exceção entre as mães, que se julgavam incapazes de ajudar os filhos.

O terceiro momento desta parte da entrevista contemplou a relação das mães com a escola. Assim, elas foram indagadas se a escola as convidava para reuniões, festas e demais eventos, e se compareciam. Além disso, foram solicitadas a descreverem como se dava sua parceria com a escola.

Apesar de convidados por motivos distintos (para festas, reuniões ou conversas sobre o desempenho ou comportamento do/a filho/a), as mães parecem comparecer eventualmente à escola.

Ao descrever como se dava sua parceria com a escola, a entrevistada 1 disse: *“eu vou raramente na escola. Fui na quadrilha a última vez. Teve negócio da cultura e negócio de inaugurar a escola aberta. No horário que eles marca é quando a gente tá mais apertada em casa”*. A entrevistada 3 disse que

só vai às reuniões, mas não aos eventos. Por outro lado, afirmou: “quando a escola me chama eu faço o que elas mandam”. A entrevistada 4 afirmou: “eu vou às festas da família da escola. Eu acompanho a frequência e as notas deles”.

A entrevistada 5 relata “ Eu sou chamada para reunião, mas às vezes eu vou. A escola pede para ajudar no para casa e se estão fazendo as coisas direito. A escola chama para reunião e eventos, mas eu vou mais nos eventos porque são no final de semana e as reuniões são em horário que eu trabalho. Alguma festinha no sábado ou no feriado.”

No quarto momento desta entrevista, duas últimas indagações foram feitas às mães. A primeira procurou saber se elas conheciam alternativas, tais como a Escola Integrada e o Projeto da Associação Cultural e Beneficente Coração de Jesus, gerida por congregação de freiras (mais conhecido como “trabalho das irmãs”); e, na opinião dessas mães, quais os pontos positivos e/ou negativos dessas alternativas.

Todas as entrevistadas conheciam pelo menos uma alternativa de acompanhamento escolar e educativo das crianças. No entanto, apontaram a distância ou a não disponibilidade nos horários requeridos como dificuldades para a frequência de seus filhos. Elas apontam como pontos positivos o fato de esses projetos tirarem as crianças da rua e ensinarem conteúdos que elas não dominam.

Das onze entrevistadas, apenas três não recebiam o benefício do Programa Bolsa Família, as mães identificadas pelos números 2, 7 e 8. Nas falas daquelas que o recebem, ressaltam a importância do recurso para a família, que o aplica com distintas finalidades, e a indicação que a inclusão no Programa não alterou a frequência das crianças à escola.

“É muito importante para ajudar nas compras. Eu nunca fui de deixar os meninos faltarem da escola. Eles vão do mesmo jeito mesmo antes do Bolsa Família” (Entrevistada 4). “Eu recebo bolsa família³ e bolsa escola. Ajudou a dar mais apoio para comprar as coisas para eles. Ajuda bastante. A frequência na escola não mudou não” (Entrevistada 9).

Apenas uma entrevistada admitiu que, depois da inclusão no Programa, aumentou a assiduidade das crianças na escola. “Ajudou demais. É importante demais. Melhorou um pouquinho a frequência depois dele” (Entrevistada 6).

De acordo com o perfil das mães, traçado pela pesquisa, observa-se, que em regra geral, são jovens, na faixa entre 30 e 40 anos de idade, e pouco escolarizadas. Nenhuma delas alcançou o Ensino Médio e nove contam, no máximo, com a 5ª série do Ensino Fundamental, cuja idade correta de frequência é 11 anos, ou seja, muitas vezes inferior à de seus filhos. Diante disso, pode-se afirmar, então, que algumas crianças já alcançaram série escolar superior àquela que a mãe atingiu. Assim, a mãe, muitas vezes, não tem conhecimento de conteúdos para ajudar os filhos. Além disso, mais que jovens, a maioria das entrevistadas tem muitos filhos, para a realidade brasileira atual.

Percebe-se que a família da maioria das entrevistadas compõe-se, basicamente, de mãe e filhos que, geralmente,

não são dos mesmos pais. Estas mães trabalham fora e dispõem de pouco tempo para acompanhar, efetivamente, o desenvolvimento escolar dos filhos.

Os dados sobre o processo escolar dessas mães mostram que quase todas pararam de estudar para trabalhar e, ao serem indagadas sobre o processo escolar dos filhos, demonstraram não saber ou não ter certeza se seus filhos gostam ou não da escola. Elas alegaram não ter tempo para conversar com eles sobre isso. As entrevistadas ressaltaram que o mais importante na escola é o ensino, o aprendizado e a educação, porém não são estes os motivos pelos quais gostam da escola ou imaginam serem os de seus filhos. Nas palavras delas, os filhos dizem, em sua maioria, que gostam da merenda e do encontro com os colegas.

Um problema abordado por todas foi a indisciplina de seus filhos e o número excessivo de ocorrências. Junto a isso, o acompanhamento do desempenho escolar dessas crianças fornece uma visão ampla do que se pode chamar de relação família-escola. A maioria das entrevistadas acompanha a frequência e o boletim dos filhos, mas, em se tratando dos deveres de casa, apenas duas delas afirmaram acompanhar os deveres das crianças e quase todas contam com ajuda de pessoas de fora da família para realizar esse acompanhamento.

Assim também acontece com as reuniões, festas e eventos da escola. Se, por um lado, a maioria das mães entrevistadas afirma não dispor de tempo de se fazer presente nos eventos da escola, por outro, a escola se sente arrebatada por responsabilidades que deveriam ser divididas com os pais.

Diante disso, infere-se que os professores que buscam o apoio das famílias para minimizarem situações de conflito mostram-se resistentes às interferências familiares, principalmente quando sentem que as interferências dessas famílias apontam para suas atitudes pedagógicas e especialmente quando a proposta de interação parte dos pais, o que torna paradoxal: pais responsabilizados por problemas que não são de sua competência e que acontecem, na maior parte das vezes, em sua ausência e em outro espaço que não a sua casa. Ao mesmo tempo não são valorizados como pessoas que podem contribuir nas questões escolares, salvo quando sua presença e atuação são requisitadas pela escola.

São dois lados da mesma moeda: a escola, que diz buscar a integração com a família, e a família, que não tem disponibilidade para se integrar à escola. As entrevistadas disseram ser convidadas para as reuniões e eventos da escola, mas, em sua maioria, afirmaram não comparecer sempre, em virtude dos horários, incompatíveis com sua rotina de trabalho. Por outro lado, a escola alega carregar o “peso” da responsabilidade, que essas mães depositam exclusivamente nela, pela educação das crianças.

As atividades de educação complementar tendem a ser vistas pelas famílias e também por algumas entrevistadas como passatempo que não traz qualquer contribuição em relação à formação do capital cultural do aluno. Várias mães e professoras apontam para o desinteresse do aluno. Porém, fato

é que a presença da família na escola, o apoio e incentivo que esta pode oferecer ao aluno, bem como o ambiente doméstico de respeito e razoável estabilidade são aspectos inerentes ao desenvolvimento socioeducativo (SILVA, 2007).

Aliado a todas essas questões, o Programa Bolsa Família⁴ se instaura como um ponto em disputa entre escola e famílias. Por um lado, as mães o consideram importante para o sustento da família e no desenvolvimento escolar dos seus filhos. Elas afirmam que não interferiu na importância dada à frequência escolar dos filhos e nem no hábito em si (isto é, presença nas aulas), por outro lado a escola o entende como um programa de “compra” do aluno que em nada contribui para a melhoria da educação.

Os dados dessa pesquisa mostram que para as mães, o Programa Bolsa Família não tem relação com a qualidade do ensino. As entrevistas com a escola ratificam esta conclusão, pois não veem nenhuma evolução na relação do desempenho aluno/escola e inclusão do programa.

As possibilidades de melhoria na situação econômica das famílias de pouca ou nenhuma escolaridade estão obstaculizadas pelas condições educacionais obtidas na infância. O debate de renda mínima como compensação monetária às famílias tem como objetivo a estabilidade das condições básicas de vida das unidades familiares muito pobres.

Para Carvalho (2003), a escola se caracterizaria como uma importante agência educacional e socializadora, complementando o trabalho desenvolvido pelas famílias. As famílias, por sua vez, têm sido consideradas como os primeiros agentes socializadores da criança, cabendo-lhes estabelecer condições propiciadoras de um “bom” desenvolvimento e auxiliar, sempre que possível, a concretização das ações realizadas pela escola o que inclui o desenvolvimento de padrões comportamentais, atitudes e valores socialmente aceitos.

4 Conclusão

Um problema que pode estar ocorrendo neste processo de escolarização das crianças em situação de extrema pobreza é a forma adotada: geralmente a escola mantém um contato unidirecional com as famílias, procurando-as apenas quando os alunos têm problemas de desempenho ou disciplinares que não consegue solucionar. Supõe-se que os professores pensam que cabe às famílias minimizar ou solucionar as dificuldades que enfrentam em sala de aula. Muito frequentemente, quando não conseguem resolver esses problemas atribuem a responsabilidade de solução às famílias. Quando essa estratégia não surte os efeitos esperados, os professores consideram os pais como desinteressados e omissos pela vida escolar dos seus filhos. A partir desse quadro pode-se supor que a escola não vem conseguindo adotar uma linguagem

que favoreça a aproximação das diferentes culturas e criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação ativa dos pais, de modo que eles possam se sentir aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e a forma como podem contribuir para esta tarefa.

A maioria das mães entrevistadas revelou uma percepção sobre a escola através das experiências vividas pelos filhos e da comparação com a própria experiência escolar. A atribuição da verdade em relação à percepção da escola, muitas vezes está no discurso das ideias das crenças de massa e não no discurso pessoal. Os pais percebem que alguma coisa poderia ser mudada na escola, mas por outro, sentem que existe uma relação estreita entre o filho não ir bem e a postura da escola, ou seja, eles fazem uma ideia de que o problema não está na escola, mas sim no filho. Por um lado, existem pais que não se colocam contra a escola e constroem uma percepção positiva. Mas, por outro, verificam-se percepções permeadas por críticas em relação à escola, apresentando uma contradição no discurso; relatam que a escola é boa, mas revelam um descontentamento sobre a forma de ensinar e sobre sua pouca presença na escola.

Para viabilizar essa aproximação entre famílias e escolas, é importante entender as dificuldades das mães em acompanhar o aproveitamento de seus filhos na escola e propor medidas que visem superar tais dificuldades. A pesquisa realizada identificou uma série de dificuldades por parte dessas mães em acompanhar e fortalecer o processo de escolarização de seus filhos. Mães com dupla jornada, que, além de responsáveis pelos afazeres do próprio domicílio, trabalham em horário integral, inclusive aos sábados; famílias compostas, em sua maioria, por mães separadas de seus cônjuges ou solteiras; quando presentes, companheiros omissos em relação à educação das crianças; falta de conhecimentos escolares necessários para que a ajuda materna na tarefa para casa dos filhos possa se concretizar; escola engajada no modelo unidirecional, ou seja, no quesito participação familiar no contexto educacional; e a inserção dessas mães e crianças em contexto de alta violência e risco. Entende-se que estas questões podem contribuir para o desinteresse das crianças pela escola e para a dificuldade de envolvimento das mães no processo educativo formal de seus filhos.

A escola, aparentemente, tem tido dificuldades em aceitar mudanças sociais e familiares e incorporar as novas demandas que elas trazem no desenvolvimento de seus papéis e de seu trabalho, embora esse processo não seja tão recente. Por outro lado, não se pode esquecer que atualmente aos pais restam poucas opções para oferecer aos filhos uma educação similar à promovida pela escola, devendo, portanto, necessariamente matriculá-los nessa instituição para completar sua formação.

4 O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 19/08/2012.

Envolver a família na educação escolar dos filhos pode significar que elas venham a participar dos trabalhos realizados pela escola e pelos professores para criar, entre outras coisas, uma atmosfera que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores.

Referências

- ARROYO, M.G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M.G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2003.
- CARVALHO, M.E.P. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, 2003.
- CARVALHO, M.E.P. *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola*. Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, 2003.
- CAVALLIEI, F. Favelas no Rio: a importância da informalidade para as políticas públicas. Disponível em www.observatoriodasfavelas.org.br. Acesso em: 12 ago. 2012.
- CODES, A.L.M. A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa. Brasília: IPEA, 2008.
- CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- DALT, S. *et al.* Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do programa bolsa família. Disponível em <http://www.educacao.ufrrj.br/artigos>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- DEMO, P. *Participação é uma conquista: noções da política social participativa*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DOWBOR, L.; BAVA, S.C. Políticas municipais de emprego. *Revista Polis*, São Paulo, n.25, 1996.
- GONÇALVES, F. S. Educação, família e sociedade. In: SALGADO, M.U.C.; MIRANDA, G. V. *Coleção veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE, 2002, p.237.
- LEAL, G.F. Populações excluídas: uma categoria de pesquisa viável? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16, Paraná, 2008. *Anais...* Caxambu: ENEP, 2008, p.85-93.
- MEAD, M. *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- MEDINA, C.A. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1995.
- NOGUEIRA, C.M. *A feminização do mundo do trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- PERRENOUD, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ARTMed, 2000.
- PARO, V.H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, M.O.S. O bolsa-família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, n.12. Rio de Janeiro, p.652-661, 2007.
- VERGARA, S.C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

