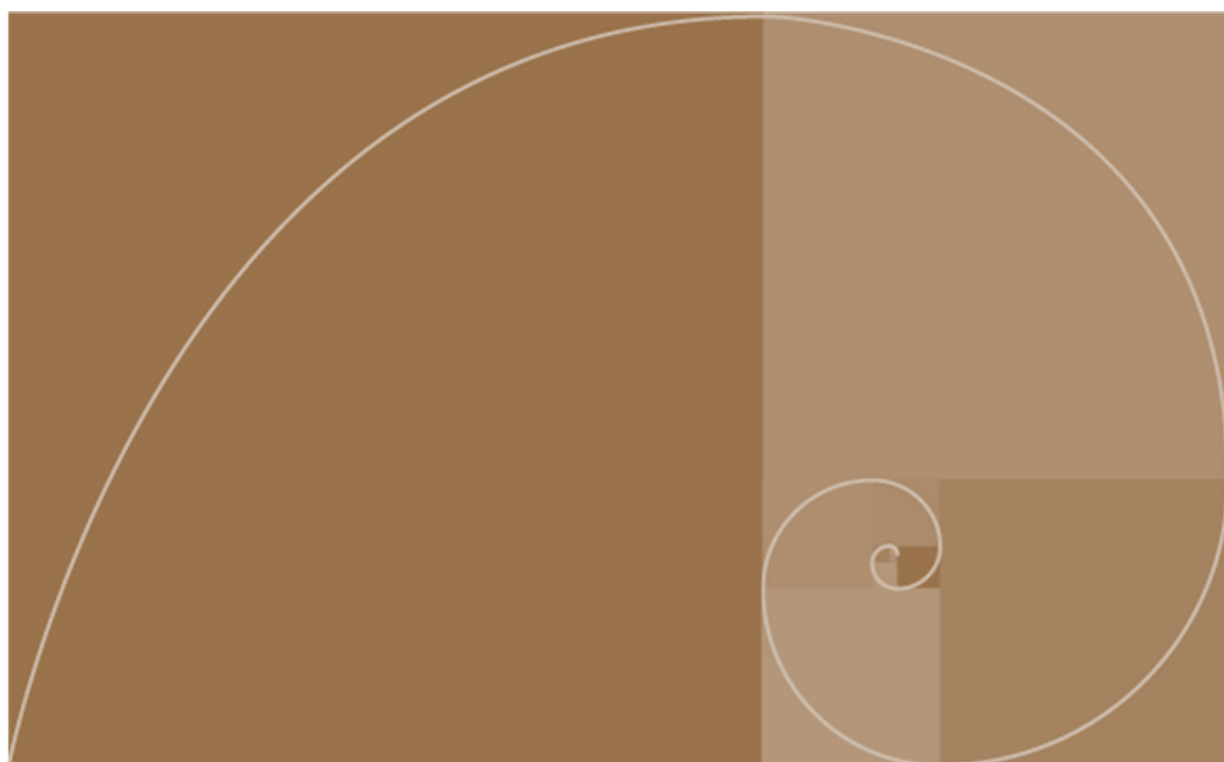




**informe.de
pesquisa**

NÚMERO

06



**Esforços educativos de mães num
território de alta vulnerabilidade social:
um estudo de caso**

**CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas
em Educação, Cultura e Ação Comunitária**

R. Minas Gerais, 228
Higienópolis - São Paulo SP
<http://www.cenpec.org.br>

Presidente do Conselho de Administração

Maria Alice Setubal

Superintendente

Anna Helena Altenfelder

Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas

Antônio Augusto Gomes Batista



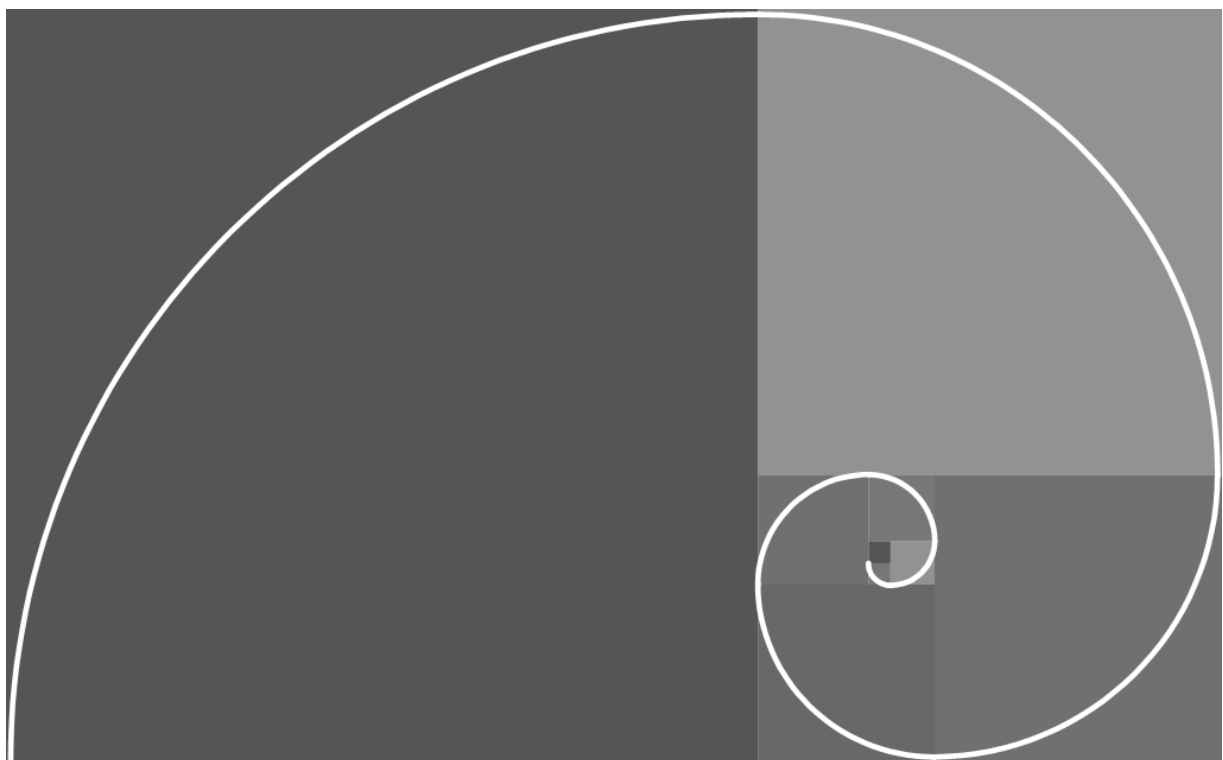
Informes de Pesquisa

Os *Informes de Pesquisa* têm por objetivo apresentar resultados parciais de investigações em andamento realizadas pelo Cenpec ou por seus parceiros. Antes da publicação da versão final dos trabalhos, procuram promover sua rápida circulação e discussão entre pesquisadores, educadores e gestores. Buscam uma comunicação sintética e objetiva.



CENPEC

informe.de pesquisa



São Paulo
Cenpec
Outubro 2012

Sumário

Resumo executivo	5
Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso	8
Introdução.....	8
Metodologia	10
O território	11
As mães e seus esforços	12
Esforços educativos.....	15
Conclusão	24
Referências	27

Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso¹

Hamilton Harley de Carvalho-Silva

Antônio Augusto Gomes Batista²

Luciana Alves

Resumo executivo

O *Informe* apresenta parte dos resultados de uma investigação que teve por objetivo explorar relações com a escola de famílias moradoras de territórios de alta vulnerabilidade social, em grandes centros urbanos.

Examina, para isso, práticas educativas de um grupo de mães, caracterizado por realizar fortes esforços para a escolarização dos filhos, mesmo que expostas a grandes riscos sociais e vivendo numa região marcada pela vulnerabilidade. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas concomitantemente ao acompanhamento do cotidiano das mães, e à observação de sua rotina num bairro da periferia da extrema Zona Leste de São Paulo. A análise foi realizada por meio de retratos sociológicos.

Objetivos e metodologia

As conclusões evidenciam grandes expectativas depositadas na escola e esforços realizados diretamente pelas mães ou, quando não possuem os recursos para isso, dada sua baixa escolaridade, delegados a terceiros, como filhas mais velhas ou instituições.

Conclusões

¹ Este trabalho é parte da pesquisa “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, coordenada por Maria Alice Setubal e Antônio Augusto Gomes Batista. Desenvolvida no Cenpec, por iniciativa desta instituição e da Fundação Tide Setubal, tem como parceiros a Fundação Itaú Social e o Unicef. Conta com o apoio da Fapesp. Integram a equipe de pesquisa, além dos autores, Maurício Érnica e Frederica Padilha. Os autores agradecem a equipe da Fundação Tide Setubal por sua valiosa contribuição em diferentes etapas do desenvolvimento da investigação, especialmente na discussão da análise dos dados.

² Bolsista de Produtividade do CNPq.

Esses esforços se organizam em torno:

- da intensificação do trabalho da escola e
- de uma busca de controle das interações com o território.

As ações ou práticas que evidenciaram os esforços são:

Quadro: Esforços das mães para a escolarização dos filhos

<i>Escolha e evitação de estabelecimentos de ensino</i>	<i>Participação no cotidiano das escolas</i>	<i>Reparação do desempenho escolar</i>
<i>Antecipação e intensificação direta do trabalho da escola</i>	<i>Incentivo à leitura</i>	<i>Aquisição de materiais e a organização do espaço doméstico</i>
<i>Acompanhamento escolar</i>	<i>Prática dos estudos como controle da rotina diária</i>	<i>Controle dos contatos no território</i>

Essas conclusões contrariam a representação do senso comum que equaciona a relação de famílias de meios muito vulneráveis de regiões metropolitanas com a escola à indiferença ou a um forte distanciamento.

Esses esforços parecem estar associados a investimento maior, organizado em torno de uma busca de proteção contra o próprio território e suas condições adversas – busca que certamente tem maior peso em algumas famílias do que em outras. Ao que tudo indica, esses esforços estão também associados a uma expectativa de assegurar aos filhos uma escolarização bem-sucedida. Essa aspiração compreende, por um lado, a certificação que dá acesso ao mercado de trabalho e, por outro, o domínio da leitura e da escrita, aprendizado mais facilmente constatado pelas mães com menor familiarização com o mundo escolar.

É dessa matriz– essa é nossa hipótese – que surgem as práticas educativas das mães dirigidas para a escola e a força maior ou menor de sua coerência. Este parece ser, ao lado da história de cada família e de sua configuração social peculiar (LAHIRE, 2004),³ os fatores capazes de

³ As configurações familiares são consideradas nos retratos sociológicos feitos de cada família, ainda não publicados.

explicar as regularidades encontradas, bem como diferenças de intensidade e de coerência de esforços maternos. Nenhuma propriedade social isolada, com efeito, se mostrou determinante e capaz de explicar o envolvimento materno

É preciso, portanto, buscar na história dessas mulheres e de suas famílias, bem como nas configurações sociais peculiares desses grupos familiares, as razões tanto de uma recusa – maior ou menor – ao território quanto de uma forte aspiração a uma escolarização bem-sucedida.

Palavras-chave: Relações família-escola. Vulnerabilidade social. Práticas educativas.

Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso

Hamilton Harley de Carvalho-Silva

Antônio Augusto Gomes Batista

Luciana Alves

Introdução

Este *Informe* apresenta resultados parciais de uma investigação cujo objetivo central consistiu em explorar as relações com a escola de famílias que vivem em territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social. Ele se volta para o exame de esforços educativos de um grupo de mães dessas famílias cuja relação com a instituição escolar é marcada por um mais intenso envolvimento.

Objetivos

A problemática da investigação mais geral se situa no quadro dos estudos sobre o efeito educativo das desigualdades socioespaciais. Dado o fenômeno da segregação do espaço físico e social nas metrópoles brasileiras, pesquisas vêm constatando a presença, em contextos semelhantes, de um efeito de território ou de lugar (MALOUTAS, 2011; BEN AYED; BROCOLICHI, 2008), 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 (RIBEIRO; KATZMAN, 2008; ÉRNICA; BATISTA, 2011; 2012).

Problema da pesquisa: o papel das famílias na construção do efeito de território

Fenômeno por excelência complexo, suas explicações enfatizam tanto características da oferta de serviços quanto da demanda. Dentre as investigações que se voltam para características da demanda na construção do efeito da segregação socioespacial sobre as desigualdades escolares estão aquelas que recaem sobre características das famílias, especialmente para suas disposições éticas e culturais e sobre suas expectativas escolares. Nesse caso, uma corrente explicativa enfatiza a emergência, nos territórios segregados – expostos a fortes estigmas e a uma fraca presença do Estado –, de subculturas ou padrões culturais que ameaçariam a coesão social e a integração das populações desses territórios ao tecido social, especialmente pela via da escola, supostamente por elas desvalorizada (para uma síntese, ver SANT’ANNA, 2009).

Com certeza, podem ser localizadas, dentre essas populações, famílias expostas a riscos tão grandes que as possibilidades de reprodução social, especialmente aquelas por meio de estratégias educativas (BOURDIEU, 1999), encontram-se fortemente comprometidas (ver mais à frente). São, porém variadas as práticas e os estilos educativos no interior de um mesmo grupo social (MONTANDON, 2005). Outras investigações sobre famílias de meios vulneráveis

tendem, além disso, a questionar a suposta desvalorização da escola por essas famílias (SANT'ANNA, 2009). Ainda que seja essa a representação generalizada sobre a relação de famílias das camadas populares com a instituição escolar, tal representação seria, segundo outros estudos, um efeito da universalização da matrícula e da inflação de diplomas, fortemente influenciado pelo discurso dos agentes escolares (cf.: LAHIRE, 2004; CHARLOT, 1997; DUBET, 1997).

No quadro dessa problemática, explorar as complexas – e variadas – relações das famílias desses meios com a escola foi o interesse que animou a pesquisa. Ela foi realizada com um grupo de doze famílias moradoras de um território de alta vulnerabilidade social situado na periferia da Zona Leste de São Paulo.

A análise apreendeu dois grupos de famílias construídos de acordo com a intensidade de seus esforços na escolarização dos filhos:

- famílias cujos esforços eram limitados pela precariedade das condições de vida e pela doença mental materna (n=4);
- famílias que realizavam esforços constantes e regulares, por meio da ação direta da mãe ou pela delegação a terceiros (n=8).

Dois grupos de famílias

Os dois grupos demonstraram igualmente uma expectativa positiva em relação à escola e à escolarização de seus filhos, contrariando, portanto, as representações que supõem haver uma desvalorização ou indiferença de famílias pobres e, especialmente, moradoras de territórios vulneráveis, em relação à vida escolar dos filhos. Ambos realizavam, ainda, igualmente, esforços para sua escolarização. As precariedades das condições de vida do primeiro grupo, entretanto, e a menor homologia entre suas práticas educativas e as escolares, faziam com que seus esforços se dirigissem, sobretudo, para assegurar o acesso das crianças à escola e a permanência nela. Em suas vidas, esses não eram esforços desprezíveis.

No caso do segundo grupo, encontram-se, porém, mães que, diretamente ou por delegação, realizavam grandes esforços para que o conjunto da escolarização de seus filhos fosse bem-sucedida: tomavam, na maior parte dos casos, a iniciativa em buscar contatos com a escola; tentavam romper com a setorização da matrícula, evitando o estabelecimento de ensino para o qual a vaga de seus filhos havia sido designada, e incorporavam em suas rotinas diárias práticas de acompanhamento escolar. Quem são essas mães? Como se caracterizam esses esforços? Quais as reações das escolas a eles? Que propriedades sociais das mães ou do grupo familiar podem explicá-los? O *Informe* procura avançar nas respostas a essas perguntas.

O grupo de que este *Informe* tratará

Perguntas

Metodologia

Critérios de
seleção dos
participantes

Para a coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas e observamos a família, suas interações com a vizinhança imediata (no período mínimo de um dia e, no máximo, de três). Foram estudadas, como se indicou, 12 famílias. Elas foram escolhidas dentre as participantes de um projeto social dirigido a mães moradoras de um território de alta vulnerabilidade social da extrema periferia de São Paulo.⁴

Buscamos famílias que, embora não se distanciassem excessivamente do ponto de vista socioeconômico, apresentavam alguma heterogeneidade, especialmente em relação à escolaridade da mãe (de nenhuma ao nível médio), à renda familiar (de R\$ 500,00 a R\$ 1.700,00) e ao total de filhos matriculados (de uma a quatro crianças). Essa variação objetivava representar a heterogeneidade que sabíamos presente no território. A seleção dos participantes se deu por meio de 300 fichas cadastrais do projeto, número de famílias até então por ele atendidas. Apesar de essas famílias serem parte de um mesmo território altamente vulnerável, apresentam distintos níveis de vulnerabilidade social, razão pela qual outros indicadores de risco social também foram considerados na seleção, como a idade do casal, o número de filhos e a ocupação do marido.

Ao longo da pesquisa, porém, constatamos que, na construção da situação de vulnerabilidade, contribuem traços não levados em conta no momento da seleção do grupo. Mostram-se muito relevantes o local de moradia no bairro, assim como o tipo de moradia (se alugada ou não, se de ocupação legalizada ou não, se localizada em área de enchente ou não, se com local de proteção para as crianças ou não).

O nosso contato com as famílias se deu sempre a partir das mães. O trabalho no campo, desde as primeiras incursões, permitiu observar que durante o dia são as mulheres que se tornam visíveis no território, cuidando de afazeres domésticos, levando e buscando as crianças na escola. Por essa razão, nossa pesquisa centrou-se nelas, inclusive porque a maior parte dos pais passava o dia fora de casa, no trabalho.

Apesar da setorização da matrícula, que privilegia a indicação de estabelecimentos de ensino próximos da residência da família, foi possível garantir no grupo certa diversidade de escolas em que as crianças estavam matriculadas, o que contribuiu para compreender a construção de hierarquias escolares organizadas pelas mães e os esforços por elas empreendidos na tentativa de escolha de estabelecimentos de ensino. Um dos resultados importantes da

⁴ O projeto tem por objetivo contribuir para a melhoria sustentável da qualidade de vida de famílias em situação de alta vulnerabilidade social, por meio de seu acompanhamento e de ações formativas. As implicações da escolha sobre as características do grupo, bem como sobre a análise são discutidas ao longo do trabalho, especialmente em sua conclusão.

pesquisa é que praticamente todas elas – mesmo as que realizam esforços mais irregulares – tentam, por diferentes razões, escolher a escola onde matricular os filhos e, especialmente, evitar a escola situada no bairro onde vivem e onde, em geral, suas crianças são compulsoriamente matriculadas pela compatibilização automática da matrícula, sistema adotado em regime de colaboração pela prefeitura e pelo Estado de São Paulo (ALVES; BATISTA; ÉRNICA, 2012).

As entrevistas foram realizadas enquanto se acompanhavam as mães em seu cotidiano. Os dados obtidos por meio da observação eram posteriormente registrados em diário de campo. Toda a coleta buscou se orientar, portanto, por princípios e procedimentos de inspiração etnográfica. Sempre que as crianças estavam em casa, elas eram também entrevistadas com seus materiais escolares, depois de observadas sua rotina e suas interações entre si e com a mãe. Nem sempre, porém, as mães agendavam visitas no horário em que os filhos estavam em casa. Além da vida em família, observaram-se alguns aspectos do cotidiano no território a partir de visitas aos locais de sociabilidade e aos equipamentos educacionais e culturais disponíveis. Realizaram-se também seis reuniões com a assistente social parceira, para aproximação com as participantes da pesquisa e para triangulação de dados. No total, foram feitas 25 visitas à casa das 12 famílias, no período de março a outubro de 2011. Os dados registrados em diários de campo deram origem a relatórios de visita descritivos e planilhas de dados primários.

Os procedimentos de coleta e registro de dados

A análise desse conjunto de dados foi feita primeiramente por meio de retratos sociológicos (LAHIRE, 2004), o que garantiu o respeito às singularidades familiares, ao mesmo tempo em que, permitindo estabelecer comparações entre os retratos, possibilitou a apreensão de regularidades e padrões comuns. A apreensão desses padrões permitiu, por sua vez, a construção de grupos de famílias em função de suas relações com a escola e de suas práticas e esforços educativos.

Os procedimentos de análise de dados

O território

O bairro possui aproximadamente 5,5 km². Está localizado na extrema Zona Leste de São Paulo, numa região que agrega características mais gerais das periferias dos grandes centros urbanos. Sua particularidade emerge das fronteiras naturais e urbanas que o tornam um território demarcado e isolado. Apesar de muito próximo do estruturado centro comercial da subprefeitura a que pertence, é acessível, a pé, quase que exclusivamente por uma passarela de madeira improvisada que se projeta sobre a linha de trens:

O bairro e seu isolamento

Uma rodovia, dois córregos e uma linha de trem delimitam as bordas de uma comunidade da Zona Leste da cidade de São Paulo. Sem saneamento básico e rede de esgoto, o imprevisto das mangueiras que compõem o encanamento das casas explicita a relação paradoxal entre a criatividade e a vulnerabilidade social de seus moradores. Cada um deles traz ao espaço público os fios singulares de sua história, para tecer possibilidades de convivência familiar e comunitária na trama desagregada

de um território onde não há creche, escola de educação infantil – EMEI, Unidade Básica de Saúde – UBS e cobertura do Programa de Saúde da Família – PSF. (LOMONACO; GARRAFA, 2009)

As constantes enchentes de verão imprimem nessas famílias um modo de vida repleto de preocupações e de desafios para se realizarem as tarefas comumente mais simples, como comprar pão ou ir à escola: “imagina, em dia de chuva, com enchente, ter que atravessar a enchente para ir pra escola. Tem que ter muita vontade mesmo” (Laura).

O tráfico tem presença constante no cotidiano das famílias, embora raras vezes abordem o tema diretamente. Em alguns momentos presenciamos situações de consumo de maconha por jovens na frente das crianças (o que constrangeu as mães). Muitas delas temem o uso de drogas pelos filhos, especialmente na saída da escola: “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?” (Eva).

As mães e seus esforços

O grupo aqui analisado é composto por oito mulheres, cuja relação com a escolarização dos filhos é marcada por um forte envolvimento.

Nesse grupo estão: Mariana, Laura, Eva, Rosa, Ana, Edna, Cláudia e Vanda, mulheres nordestinas (com exceção de Vanda), que se autotranscrevem como negras (com exceção de Ana e Cláudia), com idades variando entre 25 e 44 anos, embora a maior parte se concentre na faixa dos 40.

Quadro: Caracterização das mães e de suas famílias de acordo com algumas propriedades sociais

Nome	Idade	Ocupação da mãe	No. de filhos	Escolaridade da mãe	Ocupação do pai	Quantos vivem com a renda	Renda per capita (mensal)
Vanda	47	Dona de casa	3	4ª série	Eletricista	5	R\$ 160,00
Claudia	28	Auxiliar de limpeza	5	4ª série - EJA em curso	Cabeleireiro	7	R\$ 213,71
Rosa	26	Dona de casa	2	5ª série - EJA em curso	Ajudante geral	4	R\$ 137,50
Laura	43	Dona de casa	2	5ª série	Pedreiro	4	R\$ 286,25
Edna	40	Educadora	1	Ensino Médio	Ajudante geral	3	R\$ 766,67
Eva	39	Diarista	2	4ª série	Pedreiro	4	R\$ 212,50
Ana	39	Desempregada (auxiliar de limpeza)	2	7ª / 8ª série - EJA em curso	Costureiro	4	R\$ 175,00
Mariana	45	Autônoma (vendedora de produtos de limpeza)	4	Nenhuma	Ajudante geral	4	Sem informação*

* Não foi possível calcular a renda per capita mensal da família de Mariana, pois ela disse desconhecer os valores de rendimentos mensais de suas duas filhas e esposo.

A renda com a qual as famílias se sustentam é bastante variável: entre um a quase quatro salários mínimos. Mesmo nas famílias com renda mais baixa, entretanto, esses recursos são mais facilmente administrados, pois a maioria não possui mais de dois filhos (casos de Laura, Eva, Rosa, Ana, Edna), o que sugere a prática do controle de natalidade como uma estratégia de reprodução social do grupo familiar. As três demais possuem três ou mais filhos. Dentre elas, Cláudia e Vanda têm filhos com idades que variam de seis a 15 anos e Mariana, de 14 a 30. Nesse caso, suas duas filhas mais velhas trabalham e contribuem com a renda familiar.

Os rendimentos do grupo provêm de trabalho remunerado, formal ou informal, e, no caso de Laura, soma-se ao salário do marido o benefício recebido pelo filho deficiente. Chamou-nos atenção o fato de que essas mulheres, ao contrário de outras participantes do projeto em que foram selecionadas, desempenham em geral um papel bastante ativo na administração dos recursos financeiros familiares, decidindo como gastar o dinheiro e não dependendo diretamente da permissão do marido para isso. Seis delas exercem atividades remuneradas, sendo que Edna possui rendimentos maiores que os de seu companheiro. Apenas Laura e Vanda se voltam exclusivamente para as tarefas domésticas. Laura dedica-se ao filho com deficiência e Vanda está desempregada.⁵

Apesar de terem tido uma escolarização irregular e extemporânea (Mariana é a única que não estudou), apresentam fortes expectativas educacionais, aspirando a uma escolarização longa não apenas para os filhos, mas também para si mesmas. Esse traço pode-se dever ao fato de que todas elas foram selecionadas junto a um projeto social que, dentre outras proposições, incentiva as mães a retomarem os estudos (embora o traço não tenha sido encontrado em todas as participantes da pesquisa). Talvez como resultado desse incentivo, três das oito mães que compõem esse grupo frequentavam durante a coleta de dados classes de Educação de Jovens e Adultos – Rosa, Cláudia e Ana. Edna completou o Ensino Médio aos 22 anos e atua como professora particular no bairro, sendo reconhecida como uma excelente alfabetizadora; Laura, Eva e Vanda estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental, quando abandonaram definitivamente a escola e Mariana, como dissemos, nunca frequentou estudou.

Expectativas
educacionais

O grupo tem em comum a experiência, em sua trajetória, de dificuldades com a relação com a escola, e, mesmo Edna, a mais escolarizada dentre elas, experimentou o fracasso nos primeiros anos de estudo:

Fui passando, passando, passando e cheguei na quinta série sem saber ler e escrever. Daí minha mãe me colocou na primeira série de novo com onze anos. Então eu fiz tudo de novo e aprendi. (depoimento de Edna)

⁵ Como se verá mais à frente, Edna dá aulas particulares e é doceira. Ana, embora esteja atualmente desempregada, na época da coleta trabalhava como ajudante de lavanderia num hospital. Eva e Rosa são diaristas, embora a última também faça “bicos”, cuidando de crianças e fazendo doces e salgadinhos para festas.

Essa trajetória e a vontade de romper com ela possivelmente influenciaram a maneira como as mães encaram a vida escolar dos filhos: “eu incentivo muito o estudo, tem que ir pra escola, pois é a única coisa de bom que a gente pode dar” (Laura). Tal influência, provavelmente, origina-se de uma das expectativas dessas famílias em relação à educação, que está baseada numa avaliação positiva do papel da certificação do diploma no acesso a postos de trabalho, hoje, “na cidade”, em oposição ao passado, na “roça” ou no “interior”. Isso faz com que julguem que a “única coisa boa” que podem deixar aos filhos é a escola. A escolarização é, assim, caracterizada como um bem, que encerra as expectativas de ascensão social possível tendo em vista as condições de pobreza e exposição aos riscos sociais a que as participantes da pesquisa estão sujeitas.

Talvez por conta das altas expectativas em relação à escola, todas elas se esforçam para garantir a escolarização dos filhos, por meio de distintos expedientes. Demonstram possuir em suas dinâmicas intrafamiliares maior *consonância com o universo escolar*, ou seja, incorporam rotinas de leitura e estudos; criam tempos e espaços para realização de atividades escolares; acompanham o desempenho escolar pelas notas e boletins; verificam, direta ou indiretamente, as atividades e os comunicados contidos no caderno; investem na compra de materiais escolares e em recursos para aprimoramento da aprendizagem; participam, na maioria das vezes, espontânea e ativamente das reuniões de pais e mestres para tomar conhecimento do desempenho escolar dos filhos e buscam mecanismos para apoiar os filhos nas atividades escolares.

Tais esforços, porém, são empreendidos em cada família com diferente intensidade. Se, de um lado, Laura, Eva, Rosa, Ana e Edna, como se verá adiante, demonstram ter melhores condições de acompanharem de perto, com maior frequência e certa autonomia, as atividades escolares desenvolvidas pelos seus filhos, por outro, Cláudia, Vanda e Mariana precisam contar com o apoio de terceiros como, por exemplo, os filhos mais velhos e agentes comunitários presentes no território. No caso de Mariana, essa rede de apoio familiar ou comunitária é indispensável, pois ela não tem escolaridade e o acompanhamento das atividades escolares dos filhos menores depende do apoio da mais velha (30 anos), que possui o Ensino Médio completo e de outros agentes.

Esforços
educativos
diretos e por
delegação

Além desses esforços – ou em razão deles – essas mães também buscam escolher ou evitar os estabelecimentos de ensino no qual matricular seus filhos, tomando como critério de escolha atributos que os caracterizam como “boas escolas”. Ao que parece, tal escolha se realiza em negativo, ou seja, se caracteriza muito mais pela evitação da escola localizada no bairro em que vivem e cujo modo de funcionamento assemelha-se às dinâmicas do próprio território

vulnerável. Como se verá mais adiante, o território, assim como certa escola, é, para algumas mães, fonte de perigo a ser evitado.

Esforços educativos

A escolha ou evitação de estabelecimentos de ensino do território se baseia numa hierarquização das escolas. A hierarquização é uma prática comum a todas as mães do estudo, que utilizam como critérios algumas características das escolas como: ordem disciplinar capaz de manter os alunos distantes da violência e dos conflitos que identificam no bairro em que residem;⁶ atividades educativas diversificadas (excursões, passeios, atividades extras), que acenam para maior investimento e melhores condições no/de ensino; presença de programas e projetos que possam aproximar crianças e suas famílias de benefícios sociais; perfil socioeconômico e territorial dos estudantes, com vistas a diminuir a influência negativa de colegas moradores da mesma comunidade; organização e modos da gestão institucional.

Escolha e evitação de escolas

A maior parte das mães do grupo demonstra valorizar de modo mais intenso critérios que se relacionam à existência de características que possam significar melhor qualidade de ensino.

Qualidade

Laura relatou que a escola promove diversos passeios com os alunos para o cinema, para o museu, para o teatro e completou: eu acho isso muito importante [os passeios]. O pessoal aqui não tem oportunidade de levar os filhos para esses lugares. Assim eles podem ter essa experiência. [...] Agora o “Rubens” [escola situada no bairro e avaliada pelas mães como a pior] 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? Aqui no “Rubens” não tem exigência de EMEI. No “Brigadeiro” [avaliada pelas mães como uma das melhores escolas] tem. A EMEI é importante também. (Trecho do retrato sociológico e depoimento de Laura)

Mesmo que todas as mães façam hierarquizações e busquem escolher a escola de seus filhos, apenas algumas conseguem efetivar essa escolha. Esse êxito depende, primeiramente, das relações que as mães possuem no bairro, do status de que desfrutam na comunidade e dos contatos que estabelecem com os agentes públicos que atuam nos diferentes equipamentos da região. Ou seja, conhecer um professor, ser amiga de uma secretária da escola, ter uma relação positiva com a diretora, ter uma relação com um agente comunitário ou educador de ONG são fundamentais. A possibilidade de concretização da escolha depende, ainda, do conhecimento que as mães possuem sobre o funcionamento e organização do sistema de ensino e das escolas.

⁶ Vale realçar que mecanismos disciplinares e a disponibilidade de benefícios sociais estão sempre presentes na hierarquização dos estabelecimentos de ensino realizada pelas mães, independentemente do grupo em que foram classificadas. Parecem ser critérios relacionados mais diretamente com as características do território e com as condições socioeconômicas a que as famílias estão submetidas. Como, no território vulnerável, a escola tende a ser chamada, pela ausência de outros equipamentos públicos, para buscar a resolução de um conjunto de problemas sociais mais gerais, torna-se o depositário de expectativas sobre segurança, saúde e assistência social das famílias (ÉRNICA e BATISTA, 2011; 2012).

Para não perder a matrícula da filha, Edna disse que concordou consigo mesma que, durante a primeira série, Paula frequentaria a EE Rubens [em que a filha foi matriculada pelo sistema automático de matrícula], enquanto ela buscava alternativas para solicitar uma transferência. Edna acionou conhecidos no bairro que a ajudaram nesse processo. Ela contou: *Minha vizinha fez um cadastro no Teixeira pra mim e conversou com o diretor para conseguir uma vaga pra Paula. Ela tinha conhecimento com o diretor [esfregando um contra o outro o dedo médio e o indicador da mesma mão]. Quando chegou dezembro, o diretor do Teixeira me chamou. Fiquei surpresa. Achei que ele não ia chamar, porque é uma dificuldade conseguir vaga lá. Então fiz a transferência da Paula.* (trecho do retrato sociológico e depoimento de Edna)

Recusando a primeira opção sugerida pela Diretoria de Ensino [o “Rubens”], Laura tentou a matrícula na Escola Municipal Anísio Teixeira [a melhor avaliada pelas mães], mas foi informada da indisponibilidade de vagas. Munida de laudos médicos, que atestavam a deficiência do filho, justificativas e argumentos, retornou à Diretoria e exigiu a matrícula de Wesley no “Anísio”. Após um período de negociações e o apoio da assistência social, Wesley finalmente foi matriculado nessa escola. (trecho do retrato sociológico de Laura)

Os excertos revelam os conhecimentos de Laura e Edna sobre o funcionamento do sistema de ensino (especialmente de matrícula) e como esse conhecimento possibilitou a formulação de estratégias para que elas pudessem ter sua escolha contemplada: conhecem as instâncias de decisão (direção da escola ou Diretoria do Ensino), assim como aspecto do sistema de matrícula (a possibilidade de pedido de transferência, após a designação automática de vaga); fazem uso de um capital de relações sociais, no caso de Edna, ou possuem uma consciência de direitos e do modo de fazê-los valer, no caso de Laura. Contudo, essa não é uma característica de todas as mães desse grupo, já que a maioria lamenta a indicação da escola pelo poder público, mas não possui recursos para revertê-la. Por isso, os filhos mais novos das famílias de Rosa, de Cláudia, de Mariana e de Eva estudam na escola menos prestigiada da região (sempre o “Rubens”). Vale destacar que a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias vem sendo cada vez mais dificultada pela maior rigidez do processo de matrícula setORIZADA, em São Paulo (ALVES; BATISTA; ÉRNICA 2012), que condiciona a matrícula à maior proximidade entre residência e escola.

Há seis anos era comum a EMEI encaminhar para o “Anísio” [escola bem avaliada pelas mães]; depois começou encaminhar pro “Rubens” [escola com pior avaliação] e é muito difícil transferir, só algumas mães conseguem. Os pequeninhos agora estudam tudo aqui no “Rubens”. (depoimento de Ana)

Na construção das hierarquias, a escola e seus agentes, nominalmente os professores, são, na maior parte das vezes, eximidos da responsabilidade pela falta de prestígio da instituição. Os problemas são atribuídos aos alunos da escola. Trata-se, nesse caso, sempre da escola que atende à própria vizinhança e que concentra em seu corpo discente as crianças e jovens do bairro, identificados por uma de suas moradoras como “moleque de favela”:

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. (depoimento de Laura)

Os alunos do território como problema

Avaliar a escola por meio da avaliação de seu corpo discente e morador da vizinhança é comum às mães do grupo. Num depoimento, Vanda, que precisa da ajuda da filha mais velha para acompanhar a vida escolar de seus outros filhos, assim avaliou a mesma escola: “eu tinha uma visão ruim do ‘Rubens’, 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.”

Os exemplos mostram que, muitas vezes, a avaliação da escola se pauta num possível reconhecimento, ainda que parcial, do efeito negativo de pares, provocado pelo agrupamento de alunos que carregam as características do território para escola. Apesar disso, algumas vezes as mães manifestam a consciência de que nem sempre o problema da escola está em seus alunos. Quando elas avaliam o baixo desempenho das crianças, os professores são também responsabilizados, pois, como conclui Edna: “tem aquele professor que não quer saber de nada.”

Concomitantemente à busca de evitação de escolas, essas mães empreendem esforços para, após a matrícula, garantir uma adequada trajetória escolar.

Um deles é a *participação no cotidiano das escolas*, sobretudo a partir de reuniões. De maneira geral, as 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:

Participação no
cotidiano das
escolas

Eu sempre pergunto do meu filho e elas 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 Eva)

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. Eva se preocupa porque o filho não está avançando e porque que a escola não está percebendo isso. Mariana, que, como já ressaltamos, é a única não escolarizada do grupo, 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: “Joice e Andrea se desenvolveram bem na escola. Elas só tiravam notas boas. Mas o Alex não aprendia nada na escola”. Como pode se verificar, nesse grupo, Eva e Mariana vêem frustrada a possibilidade de sucesso escolar de seus filhos.

Reação negativa da escola à participação das mães

As críticas à escola se repetem em muitas famílias do estudo, mas as mães com uma atuação mais protagonista têm condições de questionar professores e diretores a respeito dos problemas que percebem. Esse questionamento nem sempre é bem aceito pelos agentes escolares. Eva, 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 ser, ao que tudo indica, diferente, a depender do prestígio atribuído a elas. A única mãe que parece ter uma inserção melhor aceita pela escola é Edna, que tem um papel importante para a escolarização das crianças do território onde vive.

Reparação do desempenho escolar

Esse papel está ligado a outro esforço educativo empreendido pelas mães, relacionado à *reparação do desempenho escolar*. Edna oferece aulas de reforço 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 eu tenho que alfabetizar esses primeiro. (depoimento de Edna)

A escola da tia 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 aquelas famílias que possuem recursos financeiros para pagamento das aulas de reforço. Mariana, 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, resolve 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 ele, mas elas não gostavam. Eu não sei ensinar e eu pagava o reforço pra tia Edna. (depoimento de Mariana)

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 porque 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 para 40 alunos de uma vez?” – e à suposta participação limitada dos pais na vida escolar de seus filhos. Chama, porém, 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 tão 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 que todos os alunos na primeira série sabem ler. Agora tem professor que dá todo dia receita. 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 diz 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 Mariana, que matriculou seu filho nas aulas de reforço, Eva também tem um filho candidato ao serviço oferecido por Tia Edna. Seu nome consta na lista de espera para início do reforço.⁷ As crianças das demais possuem um desempenho escolar que satisfaz as expectativas maternas.

O desempenho escolar é medido pelas mães, fundamentalmente, pelas habilidades de leitura e escrita. Sua reduzida escolaridade limita, na maioria dos casos, a avaliação de uma trajetória bem-sucedida ao domínio da língua escrita: este é, ao lado de uma escolarização certificada e que dá acesso ao mercado de trabalho, um dos sentidos, para elas, de uma trajetória escolar bem-sucedida.

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. Laura, 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:

Antecipação e intensificação do trabalho da escola

A mãe acredita que a filha gosta tanto de ler, porque, 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, poderiam ser incentivadas com os panfletos de supermercado, os *outdoors*, os letreiros de ônibus. Laura disse ter criado esse hábito na filha, pois ficava mostrando palavras em diversos lugares, perguntando o significado das coisas, até que ela passou a ler e a se interessar por tudo que era escrito. Lembrou que, nos trajetos de ônibus, a filha passou a ler mais rapidamente os *outdoors* que encontravam: *ela lia mais rápido que eu*. (trecho do retrato sociológico de Laura)

Observamos na fala de Laura uma prática comum a 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 Eva, de Rosa, de Cláudia e de Mariana, que estudam na escola de menor prestígio, todos são incentivados ao empréstimo de livro na própria escola. Porém, mesmo sem o incentivo escolar, buscam incentivar a atividade na rotina diária do lar, como no caso de Rosa: “Andressa é estudiosa, ela pega os livros lá na ONG. Sônia 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

Incentivo à leitura

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

ser corriqueira na família: “Andressa sempre lê histórias para a irmã” (Rosa). É interessante observar, porém, que as mães nunca leem para os filhos. Segundo elas, tampouco os pais. Em apenas 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 “Luiza pega livros pra ler lá na ONG” (Cláudia):

Cláudia disse que em casa tem 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” pela noite, o pai desliga a TV e diz para as crianças lerem. A leitura aparece, assim, como um castigo pela indisciplina em casa. (trecho do retrato sociológico de Cláudia)

A aquisição de materiais e a organização do espaço da residência se verifica em 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.

Aquisição de materiais e organização do espaço doméstico

O esforço ligado ao investimento financeiro é dificultado pelas condições de vida, sobretudo nas famílias que possuem menor renda e cuja casa é alugada. Isso explica porque Rosa e Vanda são as únicas dentre as mães que não dispõem de computador com acesso à Internet, ainda que, para elas, a aquisição de um computador permaneça um projeto a ser concretizado. Porém, mesmo não dispondo do equipamento em casa, elas incentivam o seu uso pelos filhos. Rosa utiliza os serviços de Internet do telecentro presente no bairro: “Andressa vai ao telecentro umas três vezes por semana. Ela faz pesquisa na internet e 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: “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 lanhouse ou no telecentro.” (trecho do retrato sociológico e depoimento 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, ele 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 outra ferramenta de distração, de lazer e de uso das crianças: *agora tem internet aqui. Coloquei internet pras crianças. Eles ficam na televisão e na internet.* Laura 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 retrato sociológico e depoimento de Laura)

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, constituem-se, pois, em um bem simbólico, a ser mostrado juntamente com outros bens:

uma estante preta com TV, aparelho de som, aparelho de DVD, enfeites na parte inferior e livros, na maioria didáticos de Português, História, Geografia, Matemática. (trecho do retrato sociológico de Ana)

O *acompanhamento escolar* também faz parte dos esforços educativos das mães. Ele, na maior parte dos casos, é constante e termina por fazer com que a escola esteja bastante presente na rotina familiar e em sua organização. Todas conversam 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 seus filhos na realização de tarefas: “olho o caderno dele todos os dias” (Eva).

Acompanhamento
escolar

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

Vanda investe na escolarização de seus filhos, especialmente a partir da adoção de mecanismos de fiscalização e de apoio para realização das tarefas escolares em casa. Ela disse que “olha o caderno” dos filhos com frequência, além de exigir que eles 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 Érico que eu olho menos, porque ele já está no ensino médio.* Contou que fica ao lado das crianças enquanto elas fazem as atividades, de modo a verificar se não estão fazendo as tarefas de *qualquer jeito*, para terminarem logo e serem 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 sociológico e depoimento 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.

As crianças chegam da escola e almoçam junto com a mãe. Enquanto ela limpa a cozinha, os filhos descansam. Com tudo arrumado, sentam juntos à mesa para realizarem as tarefas escolares. Depois que terminam o dever, as crianças são

autorizadas a brincar na área, ver TV ou interagir com o computador. (trecho do retrato sociológico de Ana)

As práticas realizadas pelas mães com o intuito de acompanhar e ajudar seus filhos na realização de atividades escolares varia substancialmente em função de sua escolaridade e de suas diferentes percepções do que significa ajudar. Para algumas mães “ajudar” se manifesta como uma ação de apoio emocional e afetivo a seus filhos. Nesse registro, sentar-se ao lado do filho enquanto este 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 pensados como estratégias de ajuda. Para outras, “ajudar” significa, por exemplo, contribuir para a resolução de problemas e desafios referentes às tarefas escolares realizadas por seus filhos. 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 seus 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 de seus filhos nos anos de ensino. Nesses casos, algumas o fazem por delegação – como já 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 ajudar. Quando tem lição, elas fazem a lição lá. (depoimento de Cláudia)

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 opinião e eu dou muita opinião. Quando a matéria tá difícil, eu falo para os meus filhos: “peraí um pouquinho que eu estou terminando o meu”. Termina a minha 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, diminuem também os recursos e a margem que elas teriam de acompanhar e controlar seus filhos, como ilustra a fala de Eva, abaixo. 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, que não fazia a lição e, daí, eu podia dizer: “não vai jogar bola, não vai ficar no computador, não vai ficar na frente da televisão”. Daí, eu fazia ele estudar. Agora, eu não sei. Eu não posso falar isso pra ele. (depoimento de Eva)

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. Laura e Edna destacam-se no grupo por realizarem tal 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 interagir com o computador: “Paula não brinca na rua, prefiro que ela fique em casa”. Pelas mesmas razões, Laura 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 Laura 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 Laura, é colocá-los para dormir todas as tardes após o almoço. (trecho do retrato sociológico e depoimento de Laura)

Vale destacar que Laura busca evitar ao máximo os contatos sociais dos filhos, impedindo inclusive as interações com seus sobrinhos e com sua irmã e vizinha. Rosa, Ana, Vanda, Cláudia e Eva 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 seu filho, ou seu filho machuca alguém. (depoimento de Ana)

Rosa, por sua vez, mesmo sem considerar o bairro como um lugar perigoso, pois mora numa porção mais urbanizada, permite que suas filhas brinquem apenas no “quintal” (um pequeno espaço que compartilha com os vizinhos), sob seu olhar protetor. O mesmo se verifica com Cláudia, que permite seus filhos brincar somente no “quintal” com as crianças vizinhas que vivem no mesmo lote. Somente Vanda e Eva, 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 Eva, 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, espero um pouco aí eu vou lá atrás ver se ele está lá no campo mesmo. (depoimento de Eva)

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

método educativo: *eu converso muito com eles. Segundo a mãe, os espaços mais significativos e frequentes de circulação e de interação das crianças se restringem ao espaço da ONG, ao telecentro e à casa de amigos moradores do bairro: eles ficam mais em casa. O Érico é o mais caseiro, mas vai bastante no telecentro. A Elaine é preguiçosa, mas faz handebol na segunda. O Wesley 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 vídeo game.* (retrato sociológico de Vanda)

Embora os esforços educativos das mães que compõem esse grupo sejam muito semelhantes, o modo como elas 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.

Em síntese: em seu conjunto, os esforços educativos empreendidos por esse grupo de 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, para isso, orientam-se para uma intensificação do trabalho da escola por meio da incorporação de rotinas de leitura, da realização das tarefas sempre acompanhadas (seja pelas próprias mães ou com o apoio de terceiros), da recuperação, quando necessário, e da compra de materiais. Além disso, são também dirigidos para a regulação da interação das crianças com o território e do controle de seu tempo livre – ocupado primordialmente como uma alternativa às relações controladas ou não com o território.

Os esforços: entre a intensificação do trabalho e o controle da interação com o território

Conclusão

Contrariando a representação que equaciona a relação de famílias de meios muito vulneráveis à indiferença em relação à escola ou a um forte distanciamento da cultura escolar, a investigação identificou um grupo de famílias que, de maneira geral, lideradas pelas mães, colocam na escola grandes aspirações e realizam, com os recursos que possuem, acentuados esforços para assegurar uma escolarização bem-sucedida para seus filhos.

Conclusão geral

A julgar pelos dados, os sentidos que essas mães atribuem à escolarização bem-sucedida parecem diferir daqueles corriqueiramente associados ao “sucesso escolar”, ligados à excelência acadêmica. Para as participantes da pesquisa, “ir bem na escola” se relaciona à construção de habilidades de leitura e escrita, domínio de conhecimento mais facilmente avaliado por elas, em razão de sua escolaridade reduzida. Esse sentido diz respeito, ainda, e fundamentalmente, à possibilidade de construção de uma trajetória escolar longa que permita a certificação e, por consequência, a ampliação de oportunidades de inserção profissional.

De modo a assegurar a efetivação de tais aspirações, essas mães desenvolvem esforços educativos que incorporam à rotina familiar práticas alinhadas à lógica escolar. Nesta conclusão, eles serão, para efeito de síntese, apresentados em quatro grandes grupos de categorias: (i) evitação da escola do bairro e tentativa de escolha de outro estabelecimento de ensino, realizada com base na hierarquização das escolas próximas; (ii) intensificação do trabalho escolar, por meio de atividades que buscam reparar, antecipar e incrementar as aprendizagens construídas ou não por seus filhos; (iii) participação no cotidiano dos estabelecimentos de ensino, visando a averiguação do desenvolvimento dos filhos; (iv) regulação das interações com o território.

Esses quatro grandes conjuntos de esforços apresentam estreita correlação entre si. Procura-se evitar a escola que não oferece, na visão das mães, condições adequadas para que a trajetória escolar seja bem-sucedida: aquela que não oferece subsídios para a intensificação (lição de casa, por exemplo) e, portanto, não fornece elementos para que a regulação das interações possa ser realizada. Essas mesmas interações “indesejáveis” marcam o cotidiano da instituição menos prestigiada nas hierarquias construídas, pois ela não consegue evitar que a violência presente no território se manifeste em seu próprio interior.

O fato de o território se configurar como fonte de ameaça gera, ao que tudo indica, a necessidade de intensa proteção realizada por meio de uma estratégia que utiliza as tarefas escolares como elemento central para o controle dos filhos. Esse controle se dá de dois modos. De um lado, permitem-se as interações desde que estas sejam reguladas e supervisionadas, condicionando-as ao cumprimento do dever de casa. De outro, interdita-se o acesso dos filhos à rua, ocupando seu tempo livre com tarefas escolares ou com repouso.

É possível constatar que a interdição das interações é dirigida, sobretudo, às meninas, no caso das famílias que vivem nas áreas mais desprotegidas do território (o que é o caso da maioria). Já a interação regulada e/ou supervisionada é direcionada aos meninos, o que pode sugerir um padrão de interação regulado pelas relações de gênero.

A preocupação com o território e as expectativas de escolarização bem-sucedida parecem ser os princípios que norteiam as práticas de intensificação do trabalho da escola discutidas ao longo do texto.

Nenhuma propriedade social isolada se mostrou determinante para a compreensão da similaridade dos esforços educativos analisados. Se, por exemplo, Edna é mais escolarizada e tem maior renda, Mariana nunca frequentou a escola e possui renda intermediária. Laura estudou até a 5ª série e sua renda está também na faixa intermediária do grupo. A família de Rosa vive com apenas um salário mínimo e, até voltar a estudar, a mãe havia concluído apenas a 5ª série. Se algumas vivem em locais mais protegidos e seguros para seus filhos, outras vivem

em locais mais expostos ao tráfico e sem espaços onde deixar os filhos brincarem sozinhos, como nos casos de Vanda e Eva. A maior parte delas vive em zonas expostas a enchentes. Todas são católicas e frequentam regularmente a igreja do bairro. Todas contam com o apoio do marido ou companheiro. Pode-se, certamente, alegar que muitas de suas práticas resultam de uma influência do projeto social de que participam e a partir do qual foram selecionadas para a pesquisa. Mas nem todas as mães do projeto foram por ele influenciadas do mesmo modo: Mariana, por exemplo, não iniciou os estudos, enquanto Cláudia, Ana e Rosa voltaram a estudar. Se a frequência ao projeto ou mesmo a participação em reuniões nas escolas podem explicar o recurso a algumas práticas que guardam homologia com a escola, esses dois fatores não explicam, de *per se* o fato de essas mães de fato, em suas vidas, fazerem uso deles.

Talvez essa explicação – que é também uma explicação da gênese desses esforços – encontre-se, como defende (LAHIRE, 2004), na história de cada família e de sua configuração social peculiar.⁸

⁸ As configurações familiares são consideradas nos retratos sociológicos feitos de cada família, ainda não publicados.

Referências

- ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio A. G.; ÉRNICA, Mauricio. Processos ocultos de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. São Paulo: Cenpec. *Informe de Pesquisa*, n.6, 2012.
- BEN AYED, C. e BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Revue Ville École Intégration Diversité*, nº155, p. 66-72, décembre, 2008.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: _____. *Escritos em educação*. 2 ed. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183
- CHARLOT, B. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. (Org.). *École, famille: le malentendu*. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 59-78.
- DUBET, F. *École, familles: le malentendu* (Sommaire). Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 11-42.
- ÉRNICA, Maurício e BATISTA, Antônio. G. *Educação em território de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. Cenpec: *Informe de Pesquisa*, n.3, 2011.
- ÉRNICA, Maurício e BATISTA, Antônio. G. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.146, mai./ago. 2012. [no prelo]
- LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos*. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2002.
- LOMÔNACO, B. P. e GARRAFA, T. C. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, n. 6, p. 27-38. 2009.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: Van ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 288-291
- MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.
- RIBEIRO, L.C.Q e Kaztman, R. *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital e Faperj; Montevideú, Uruguai: IPPES. 2008.
- SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. S. e SANT'ANNA, M. J. G (orgs). *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.