



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**ADRIANA CÉLIA DA SILVA BICALHO**

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS FAMILIARES NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DENTRO DE FAMÍLIAS EM  
SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA: UM ESTUDO DE CASO NO  
ALGOMERADO CHICO XAVIER**

**Belo Horizonte  
2010**

**ADRIANA CÉLIA DA SILVA BICALHO**

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS FAMILIARES NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DENTRO DE FAMÍLIAS EM  
SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA: UM ESTUDO DE CASO NO  
ALGOMERADO CHICO XAVIER**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local.

Linha de pesquisa: Processos educacionais: Tecnologias Sociais e desenvolvimento local.

Orientador/a: Frederico Luiz Barbosa de Melo.

**Belo Horizonte  
2010**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**Dissertação intitulada “A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS FAMILIARES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DENTRO DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA: um estudo de caso no alomerado chico xavier”, de autoria da/o mestrando/a Adriana Célia da Silva Bicalho, aprovada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:**

---

**Prof. Dr. Frederico Luiz Barbosa de Melo.**

**(Orientador/a) – UNA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Eloisa Helena Santos – UNA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Amália de Almeida Cunha - UFMG**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucília Machado  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão  
Social, Educação e Desenvolvimento Local**

**Belo Horizonte, 30 de julho de 2010**

Este trabalho é dedicado a todos do Aglomerado Chico Xavier, que viabilizaram a pesquisa e foram imprescindíveis para esta modesta contribuição em busca das inovações educacionais como processos de desenvolvimento embasados na integração e na solidariedade.

## AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado é praticar a cada dia o exercício de humildade, perseverança e partilha do aprendizado, através de um processo contínuo de construção e desconstrução. Trata-se de um processo de crescimento pessoal e profissional extremamente gratificante, mas requer muito “querer”, alimentado pelo desejo contínuo de desenvolvimento, de ser melhor naquilo que nos propomos a fazer. Nesta etapa final o sentimento de vitória é grande e, em retrospectiva, uma verdade vem à tona: se em alguns momentos a caminhada foi solitária, ela só foi possível porque contamos com pessoas muito especiais ao nosso redor.

À mamãe, pela sabedoria de sempre e por me oferecer o que tem de melhor, transmitindo-me os valores que me guiam e ensinando-me a acreditar que é preciso ter fé.

Ao meu pai, pelo exemplo de persistência e firmeza diante das dificuldades.

Aos meus irmãos: Alessandra, pelo companheirismo e serenidade; ao Sérgio, pelo apoio sem esperar nada em troca e ao Junior, pela descontração.

Aos meus primos irmãos Maurinho, Filipe e Vone, pelo carinho incondicional em todos os momentos. E à minha querida madrinha, Jô, que ouviu meus lamentos com tanto amor.

À minha segunda família: Titia, Zé, Katita, James, Juninho, Dri, Rita e Luis pelas tardes de desabafo e muita torcida.

Aos meus amigos Marcelo, Regis, Dorô, Si e Cláudia, presentes em todos os momentos e pacientes ouvintes.

Às minhas novas e grandes amigas, Fernanda e Mariana, pela força, pelas palavras de incentivo e pela ajuda incansável, sempre com muita disposição.

À Roseluze, pelo carinhoso apoio.

À Dirce minha mãe adotiva por me ensinar a ter fé e acreditar em mim mesma.

À Maria Amélia minha madrinha que me ajudou a transformar minhas angústias em esperança.

Ao Paulinho, meu anjo e eterno incentivador.

Ao Thiago, meu amor, responsável por me devolver a alegria de viver.

À família Alves Cunha, que me recebeu com tanto carinho.

A todos os professores, pela seriedade, competência com que conduziram o seu trabalho, especialmente à professora Lucília, por me fazer acreditar na minha capacidade e à Eloísa Helena, pela disposição em ajudar sempre.

Aos colegas de turma, pelas oportunidades de aprendizado, em especial à Fê, Luciene, ao Nelson, Isamara, Luzia e Aline.

Ao meu querido orientador, Fred, pela paciência, apoio, pelas diretrizes e conhecimentos generosamente oferecidos.

Ao professor Ricardo Paiva, incentivador e responsável pela realização deste sonho.

Às mães e educadoras, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

E, especialmente, agradeço a Deus, o meu maior Protetor, presente em todos os momentos da minha vida como meu Guia e minha Luz, que em todas as dificuldades sempre me mostrou que era possível...

*“A mente que se abre a uma nova idéia jamais voltará ao seu tamanho original.”*

Albert Einstein

*“Posso não concordar com nenhuma das palavras que você disser, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las.”*

Voltaire

## RESUMO

Este trabalho teve como propósito apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana, através de um estudo de caso realizado no Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Para tanto, investigou a percepção e as atitudes de mães deste aglomerado acerca da importância da escolarização de seus filhos menores de 14 anos. Tanto o discurso das mães quanto o da escola não apontam para a importância da participação das famílias na vida escolar dos filhos e não encontram respaldo nas práticas que estas adotam em seu dia a dia. Na prática, não existe uma “prática” que procure estabelecer rotinas disciplinadas no mundo doméstico para facilitar o processo de desenvolvimento e socialização dos alunos no universo escolar. A pesquisa realizada identificou uma série de dificuldades por parte dessas mães em acompanhar e fortalecer o processo de escolarização de seus filhos. Entende-se que estas questões contribuem para o desinteresse das crianças pela escola e para a dificuldade de envolvimento das mães no processo educativo formal de seus filhos.

**Palavras-chave:** Escolarização; Integração família e escola; Processo educativo.



## ABSTRACT

This work aimed to understand the influence of family practices in the process of education of children within families in extreme poverty and living in the metropolitan area, through a case study in Particleboard Chico Xavier, in the metropolitan region of Belo Horizonte / MG. To this end, we investigated the perceptions and attitudes of mothers about the importance of this cluster of schooling for their children under 14 years. Both the speech of mothers as the school does not point to the importance of involving families in school life for children and are not supported by the practices they adopt in their day to day. In practice, there is a "practice" that seeks to establish domestic routines disciplined in the world to facilitate the process of development and socialization of students in the school universe. The survey identified a number of difficulties that these mothers to follow up and strengthen the process of schooling for their children. It is understood that these issues contribute to the disaffection of children by the school and the difficulty of involving mothers in the formal education process of their children.

**Keywords:** Schooling; Integration family and school; Educational process.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Perfil	49
Quadro 2 Total de membros que compõem a família nuclear	50
Quadro 3 Existência de companheiros ou maridos e se estes são ou não pais de todos os filhos	51
Quadro 4 Relação com a escola	53
Quadro 5 Acompanhamentos dos deveres, frequência à escola e boletim	56
Quadro 6 Ajuda no acompanhamento escolar dos filhos	56
Quadro 7 Convites da escola e comparecimento	58
Quadro 8 Alternativas para acompanhamento das crianças	59
Quadro 9 Bolsa Família	61
Quadro 10 Perfil	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEMIG	Companhia Elétrica de Minas Gerais
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
DLIS	Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBF	Programa Bolsa Família

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	17
3 OBJETIVOS	22
3.1 Objetivo geral	22
3.2 Objetivos específicos	22
3.3 Resultados esperados/ Proposta de intervenção	22
4 MARCO TEÓRICO	23
4.1 Pobreza e exclusão social: compreensão das condições sociais vigentes	23
4.2 A questão dos aglomerados em regiões metropolitanas no Brasil	26
4.2.1 Aglomerado Chico Xavier em Belo Horizonte/MG	28
4.3 Qualidade de vida, desenvolvimento local sustentável e o papel dos atores sociais	29
4.4 Inovações Sociais	33
4.5 Educação e processo de desenvolvimento local	36
4.5.1 Pequeno debate sobre o PBF	37
4.5.2 Integração família e escola	41
5 METODOLOGIA	47
6 ANÁLISE DOS DADOS	49
6.1 Entrevistas com as mães	49
6.1.1 Perfil	49
6.1.2 Composição da família	50
6.1.3 Rotina das mães e das crianças	52

6.1.4	Processo escolar das mães	53
6.1.5	Processo escolar das crianças	54
6.1.6	Acompanhamento do desempenho escolar dos filhos	55
6.1.7	Programa Bolsa Família	60
6.2	Entrevistas com professoras e supervisora da E.E. Milton Bandeira	62
6.2.1	Perfil	62
6.2.2	Desempenho escolar das crianças do aglomerado	63
6.2.3	Comportamento escolar das crianças do aglomerado	63
6.2.4	Integração das crianças	64
6.2.5	Deveres de casa e acompanhamento	64
6.2.6	Reunião de pais e professores	65
6.2.7	Participação em festas e demais eventos da escola	65
6.2.8	Posicionamento das mães em relação aos problemas na escola	66
6.2.9	Programa Bolsa Família	66
6.2.10	Projetos de acompanhamento e melhoria do desempenho escolar	67
7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	76
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
	ANEXOS	89
	ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com as mães das crianças do Aglomerado Chico Xavier	90
	ANEXO 2 – Roteiro de entrevista com as professoras da E.E. Milton Bandeira	92

ANEXO 3 – PROJETO “TECENDO A VIDA”	94
ANEXO 4 – Proposta de intervenção: cartilha da integração família – escola no aglomerado Chico Xavier	103

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como propósito apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana, através de um estudo de caso realizado no Aglomerado Chico Xavier<sup>1</sup>, região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Para tanto, investigará a percepção e as atitudes de mães deste aglomerado acerca da importância da escolarização de seus filhos menores de 14 anos.

As relações família-escola tornaram-se foco recente da política educacional, que estabelece a participação dos pais na educação dos filhos como decisiva para aprendizagem e o sucesso escolar. Importa ressaltar o papel fundamental que a educação exerce enquanto reprodutora social e cultural, iniciando-se na família. Em virtude de seu processo socializador, a educação engloba duas dimensões: a social, que cuida da herança transmitida às futuras gerações e a individual, que cuida da busca pelo conhecimento.

A escola, enquanto lugar especialista em educação formal, não existe desde sempre. Antes de seu surgimento, a educação se dava na família e na comunidade. A educação formal, via 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 etc.

É necessário, contudo, que escolarização e educação são processos diferenciados. Historicamente, educação se tornou sinônimo de escola, mas há que se levar em conta que a educação informal exerce influência, tanto fora quanto dentro da escola.

Segundo Paro (2000), a família e a escola têm algo importante em comum: preparam, para a sociedade, seus futuros cidadãos. Esse fato tece laços profundos entre as duas instituições, favorecendo a troca de informações e ajuda mútuas. Embora, de acordo com Cury (1989), a escola seja um espaço público e a família seja um espaço privado, e uma não deve invadir o espaço da outra, nos tempos atuais em que os problemas do mundo são sistêmicos, 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 escola. Daí a

---

<sup>1</sup> Para garantir o sigilo este é um nome fantasia.

necessidade do envolvimento dos pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Gonçalves (2002) diz que

a família e a escola contribuem para a formação do ser humano. Essa influência e contribuição da forma como se dão as relações da família e da escola, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, refletem sua visão de mundo na sua forma correspondente de agir, tanto nas relações interpessoais quanto na interação com a sociedade (GONÇALVES, 2002, p. 156).

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. Não apenas Gonçalves (2002), mas vários especialistas em educação propõem que a família cumpra o papel de observar e acompanhar a escola. Também o Estado tem buscado incentivar a participação dos pais na escola, por meio, por exemplo, dos conselhos de pais, assim como a relação das pessoas da comunidade com o ambiente escolar, por meio de programas como o Escola Aberta<sup>2</sup>.

Igualmente, a maior parte dos educadores atribui aos pais a origem dos problemas de disciplina. E colocam como conseqüência o fato de os pais terem pouco tempo para ficar em casa, ou o diferente modelo de família, não nuclear, como se observa no caso de famílias pobres de regiões metropolitanas, nas quais, em grande maioria, as mulheres são desacompanhadas de seus cônjuges, ou simplesmente são mães solteiras.

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 de grande peso é a carga horária de trabalho dos pais. Este fator contribui para que o processo educacional acabe se tornando responsabilidade da escola.

---

<sup>2</sup>O programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares. Para isso, promove, em parceria com 82 secretarias de educação municipais, seis estaduais e com a Secretaria de Educação do DF, a abertura de escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade (Cf.: <<http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=284>>).



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.

Além disso, a integração entre família e escola acaba ficando a cargo somente das mães e, via de regra, a escola entende como natural esta “obrigação” materna.

Neste trabalho pretende-se apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza 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 Xavier deu-se pelo fato de ter vivenciado a realidade familiar e escolar das crianças menores de 14 anos desta comunidade, bem como da suspeita de algumas questões que comprometem o valor desta 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 quesito 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. Entende-se que estas questões contribuem para o desinteresse das crianças pela escola e para a falta de envolvimento das mães no processo educativo formal de seus filhos.

Assim, o presente estudo buscará confirmar tais questões e, com isso, acredita-se que ao tomando como princípio poder-se-á ressignificar o valor e o sentido dados à educação formal das crianças menores de 14 anos, dentro do contexto de extrema pobreza e possibilitar-se-á a abertura de um espaço realmente integrador da família e da escola.

## 2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Segundo Coll (1994), já se encontra bastante consolidado o conceito de educação como processo. À luz da descrição histórica do fato educativo no mundo, trata-se, antes de qualquer coisa, de um processo natural e que se dá mediante inúmeras vias informais da vida do homem. Mas, à luz da mesma história, cedo se verificou a organização do processo educacional em função dos hábitos e valores de cada cultura. Surgiu a escola. A escolarização do processo natural de educação aparece na história simultaneamente com as formas primitivas de urbanização. Complementando esta proposição, pode-se poder afirmar que educação é vida e educação é cultura. Desde que assuma a intenção de desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e morais do ser do homem, a educação passa a ser formal e visa, em primeiro lugar, à criança e ao adolescente.

O sentido primeiro (finalidade) da educação escolar é o disciplinamento e a adaptação do homem à vida social para uma maior integração do mesmo à cultura onde nasceu (COLL, 1994). Por certo se tem que observar aqui a existência de uma mão dupla pela qual trafega a educação — o lado do homem (indivíduo) e o lado da sociedade. Se couber ao homem integrar-se à cultura, caberá à sociedade prover os meios dessa integração. As culturas que não desapareceram ao longo da história foram as mais bem-sucedidas em passar seus saberes de geração em geração. Os ritos de transmissão (posteriormente assumidos pela escola) estavam a serviço da cultura. Não era o contrário como acontece hoje — a cultura escolar impondo seu saber.

De acordo com Mendonça e Brandão (1997), se a sociedade se despreocupa do dever de educar, por via do estado e/ou das demais instituições sociais básicas (família, escola), ainda assim o processo educativo (natural, assistemático, por vias informais) será compulsório a cada indivíduo. De alguma forma a sociedade sofrerá as conseqüências da educação, através de seus efeitos, ainda que mal sistematizados. A educação, basicamente um bem de consumo, assume, por isso mesmo, a qualidade representativa de um bem de capital. A sociedade que se isenta de investir em educação, ainda que não pague monetariamente sua conta, pagará por sua omissão, de alguma maneira, em algum momento. Daí, inclusive se depreende o dever do Estado para com a educação. Dever cujo cumprimento depende do grau de consciência que a sociedade possua da irrecusabilidade do processo educativo como bem universal. (MENDONÇA e BRANDÃO, 1997).

Cumprir questionar e desvelar os saberes que a escola de hoje não inclui em seus currículos e práticas. Ao fazê-lo, na verdade, enceta-se uma reflexão sobre estruturas política,

social e cultural (ARROYO, 1986), isto é, percebe-se uma organização que, embora tenha como base etnia e cultura diversificadas, toma atitudes e adota pensamentos baseados em valores europeus e norte-americanos. Apesar de ser fortemente estratificada, dita padrões e tenta uniformizar o comportamento de todos de cidadãos de acordo com o estilo das elites. Que, apesar de afirmar “toda criança na escola”, não consegue enxergar outra pergunta: “por quanto tempo” ela será capaz de lá permanecer? A pergunta faz sentido, sobretudo se a criança pertence às comunidades pobres da periferia das grandes metrópoles.

Buscando a história social da infância e da família, Ariès (*apud* Marini e Mello, 1999) remontam à história da família nuclear enquanto modelo familiar, que se projetou a partir do século XVIII como agente socializador das crianças, o que foi de encontro ao fato de a escola tomar como parâmetro normalidade social esta estrutura familiar.

Ainda de acordo com este autor, até meados no século XV, não existia o sentimento de infância e de família nas pessoas. A educação e as aprendizagens eram dadas de forma direta, não havendo diferenças entre adultos e crianças.

Depois, começou-se a desenvolver o sentimento de infância, num primeiro momento colocando a criança como objeto de distração para os adultos e, num segundo momento, colocando o espaço do colégio como proteção e ensinamento das crianças.

Neste processo, a imagem de criança que foi sendo construída foi a de quem não poderia mais viver em meio aos adultos e, por isso, precisaria ser encaminhada à escola, sob responsabilidade dos mestres. Marini e Mello (1999) chamam atenção para o fato de a escola não ser a mesma para as diferentes classes sociais, desde seu surgimento: para os burgueses, era oferecida escolarização de longa duração e, para o povo, escola de curta duração, pois, em meados do século XIX, as crianças já ingressavam no trabalho da indústria têxtil.

Deste modo, não será realidade para as classes populares a contraposição entre trabalho para os adultos e escola para as crianças.

Em relação a isso, Fonseca (1989, *apud* Marini e Mello, 1998) observa que o modelo familiar adotado pela escola difere daquele modelo realmente existente na maior parte da população, e coloca como responsável pela projeção de uma imagem de infância despreocupada, na qual os pais se responsabilizam pela educação dos filhos, a ideologia liberal.

Fonseca (1989, *apud* Marini e Mello, 1998), no intuito de abordar a realidade brasileira, realizou um estudo sobre as famílias de classes populares, por meio de processos jurídicos das primeiras décadas do século XX, em Porto Alegre. Neste estudo, ficaram demonstradas as diferenças entre o que ocorre nas classes populares comparado ao modelo

instituído pelas classes dominantes. A família pertencente à classe popular possui uma dinâmica social específica, pois as mães, além de trabalharem fora de casa para o sustento da família, ainda têm que cuidar dos filhos, não podendo dedicar-se totalmente às suas famílias, o que dificulta a constituição de uma família nuclear enquanto unidade doméstica. Além disso, cobra-se dos pais práticas educacionais, como acompanhamento escolar dos filhos, participação em reuniões, dentre outras atividades, o que não se adequa à realidade vivida por essas famílias populares.

Ao adotar um modelo único de família, cujo lar consta como local propício para o desenvolvimento do currículo escolar em lugar das suas próprias concepções educacionais, o modelo de família conjugal desconsidera outros modelos, advindos, principalmente, dos crescentes índices de pobreza, tais como mães que trabalham fora ou mesmo mulheres chefes de família. Mais ainda: em busca da participação dos pais na gestão escolar, desconsidera que esta participação demanda tempo, conhecimento e organização coletiva.

Analogicamente, a realidade do Aglomerado Chico Xavier sofre com as conseqüências dessa imposição, por assim dizer, do modelo de família adotado pelas classes dominantes.

O Aglomerado Chico Xavier nasceu de uma invasão do terreno da Rede Ferroviária na região nordeste de Belo Horizonte/MG e a opção pela pesquisa de campo neste local justifica-se pelo fato de a autora ter vivido no bairro ao lado e, por conseguinte, ter acompanhado toda a criação da vila, bem como pelo fato de ter trabalhado nesta comunidade com catequese e pastorais na Igreja católica e participado de algumas ações de inclusão dos moradores da vila.

Por causa da invasão, os residentes no bairro União criaram muita resistência aos novos moradores por vários motivos, dentre eles por construírem vários barracos e superpopularem a região, pela violência, problemas de saneamento básico e outros que não são diferentes de outras favelas<sup>3</sup>. Além disso, a área foi invadida, a princípio, porque essas pessoas esperavam uma indenização da prefeitura, pois nessa região seria construída uma avenida.

Trabalhando com os jovens dessa comunidade até há 3 anos, preparando-os para o mercado de trabalho, ministrando cursos de *telemarketing*, atendimento, como se preparar

---

<sup>3</sup> O conceito utilizado de favelas é o mesmo dos Censos Populacionais (1980, 1991 e 2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): aglomerados subnormais. O IBGE define aglomerados subnormais como conjuntos de residências que ocupam terreno alheio (público ou privado), que estão organizados de forma desordenada, com elevada densidade populacional e com carência de serviços públicos essenciais (Cf.: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>>).

para entrevistas e processo seletivo, esta autora pode perceber a dificuldade de aprendizagem dos jovens.

No início deste ano, tomando conhecimento de um projeto desenvolvido por uma comunidade de Irmãs que acompanha um grande número de famílias e faz encontros semanais com as mesmas, esta autora se interessou por acompanhar o projeto. Nesses encontros, os jovens participam de atividades de artes, esportes e brincadeiras diversas. Em razão disso, ficou constatado que eles encontram dificuldades de trabalhar em grupo e brigam muito, bem como são violentos.

Além disso, muitas das crianças não freqüentam a escola e outras porque recebem o Bolsa família e são obrigadas pelos pais. Numa entrevista informal com a supervisora da escola do Aglomerado, foi relatado que as crianças sofrem preconceitos das outras crianças que não moram no aglomerado, e aquelas residentes na comunidade são, em sua maioria, muito agitadas, dispersas e agressivas. Neste mesmo relato, ficou clara a postura da escola de que tais comportamentos se devem à sobrecarga de trabalho das mães que, sem a parceria dos cônjuges, precisam se desdobrar para prover o sustento da família, bem como cuidar da casa e dos filhos.

Em relação à educação, o que acontece é que o controle e a repressão por parte do Estado impede que a maioria dos trabalhadores possa interferir no destino dos gastos públicos e, desta forma, obter melhores níveis de escolaridade e, por consequência, reafirmar sua cidadania, mesmo com a implantação do Programa Bolsa Família<sup>4</sup>. Em razão disso, o Brasil se tornou um dos países, em sua faixa de renda média *per capita*, que menos investem em educação e a maior parte da sociedade trabalhadora, se não é excluída da escola, consegue ter acesso apenas ao ensino fundamental.

Diversos estudos têm apontado esse fenômeno e mostrado como as remunerações da grande maioria dos trabalhadores ficam aquém do que seria necessário para assegurar a subsistência deles e das suas famílias, atendendo adequadamente às necessidades básicas e socialmente condicionadas de alimentação, habitação, transporte, saúde e educação, entre outras.

---

<sup>4</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 69,01 a R\$ 137,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 69,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Sobre os impactos deste programa na escolarização dos menores de 14 anos, este trabalho abordará no decorrer do marco teórico (grifo da autora).

Essa consciência e as reações dos trabalhadores podem contribuir para que aumentem as pressões sociais para a modificação das condições constatadas, que não se produzirá espontaneamente pela simples determinação magnânima do Estado. Inclusive porque a melhoria generalizada dos padrões sociais de educação implicaria na redefinição de prioridades e no "desvio" de recursos públicos que têm sido destinados para outros fins, como os incentivos às empresas ou o programa nuclear, por exemplo. E a elevação dos níveis educacionais da classe trabalhadora teria não apenas implicações socioeconômicas, como também, políticas, certamente pouco compatíveis com as características e com o pacto de poder que marcam, atualmente, o desenvolvimento brasileiro. Assim, buscar-se-á - tomando-se por base o Aglomerado Chico Xavier, na região metropolitana de Belo Horizonte/MG - responder à seguinte questão-problema: qual a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana?

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças menores de 14 anos dentro de famílias de extrema pobreza.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar os problemas escolares vividos pelas crianças e adolescentes do ponto de vista das mães e da escola;
- Verificar as questões que comprometem as práticas das mães no processo de escolarização das crianças menores de 14 anos;
- Discutir a relação da família com a escola;
- Traçar um perfil sócio econômico das famílias do aglomerado
- Contribuir para integração entre família e escola.

#### **3.3 Resultados esperados/ Proposta de intervenção**

Obter, através do estudo das famílias, subsídios que permitam melhorar o desempenho das crianças na escola formal e facilitar o processo de acompanhamento por parte das mães.

O projeto “Tecendo a vida”, da Associação Cultural e Beneficente Coração de Jesus, gerida pela Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição (mais conhecido no Aglomerado como “trabalho das irmãs”), incluso no Anexo 3, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualificação profissional das mulheres e adolescentes da Vila Chico Xavier.

Embora a proposta de trabalho seja bastante inovadora, observa-se que não há, neste projeto, uma prática embasada no pilar da educação.

Sendo assim, a proposta de intervenção desta pesquisa sugere, como idéia de produto, a confecção de uma cartilha (ANEXO 4), no tocante a buscar alternativas para criar e fortalecer esse pilar da educação, no sentido de promover atividades que tornem atraentes o ensino e o aprendizado.

## 4 MARCO TEÓRICO

### 4.1 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 mostra-se 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 se 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 (CASTEL, *apud* 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.

Entende-se como conceito de subsistência a similaridade com pobreza absoluta, ligada às questões de sobrevivência física, ao não atendimento das necessidades relacionadas com o mínimo vital (ROCHA *apud* CODES, 2008). Para Townsend (*apud* Codes, 2008), a obtenção da medida das necessidades básicas de alimentação deve ser calculada com base na energia e variedade de nutrientes necessários às atividades, níveis e papéis sociais.

A idéia de necessidades básicas inclui um mínimo de requerimentos de uma família para consumo como comida, abrigo, roupas, mobílias e equipamentos e também serviços essenciais como água potável, serviços sanitários, transporte público, saúde, educação e acesso à cultura.

O conceito de privação relativa está relacionado à não obtenção de recursos e condições de vida, tais como alimentação adequada, conforto e serviços, o que traz como consequência comportamentos divergentes daqueles que são esperados dos membros da sociedade.

Com as contribuições do economista indiano Amartya Sen é possível entender que não é a escassez de bens que gera a pobreza, mas a incapacidade de obtê-los. É quesito para sair da pobreza e levar vida digna e integral a adoção de ações coletivas e individuais que se traduzam em melhores condições de vida. (SALLES e TUIRAN *apud* Codes, 2008).



Não apenas englobando aspectos individuais e materiais, a pobreza inclui as relações sociais, como acesso ao trabalho e à assistência. Enquanto multidimensional, a pobreza envolve aspectos de diversas naturezas: das materiais às subjetivas, bem como dimensões políticas e sociais. Codes (2008) argumenta que, implícita ou explicitamente, o caráter multidimensional da pobreza tem a potencialidade de situar os pobres dentro de uma alteridade em comparação ao resto da sociedade.

A partir do estudo da pobreza é possível entender o conceito de exclusão social e desigualdade. Exclusão impede a autonomia dos sujeitos sociais e os impossibilita de desfrutar de bens criados pela sociedade. Os excluídos<sup>5</sup> são aqueles que se encontram, ao mesmo tempo, em situação de pobreza, de desemprego ou em situação de trabalho precário e/ou instável, pouco valorizados socialmente e que possuem pouco ou nenhum poder político (LEAL, 2008)

Silver (apud Leal, 2008) identificou três significados para exclusão social. O primeiro ele chama de paradigma da solidariedade. Corresponde a um 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 de um contexto de diferenciação social no qual há divisão econômica do trabalho e separação da vida social em distintas esferas (econômica, cultural, política etc.). 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 etc.

Sposati (apud Leal 2008) já 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*” (SPOSATI apud LEAL, 2008, p. 3).

Para Escorel (apud Leal, 2008), 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*” (ESCOREL apud LEAL, 2008, p. 75).

Ainda de acordo com Escorel (apud Leal, 2008):

---

<sup>5</sup> Leal (2008) julga que a categoria “excluídos” não é uma categoria analítica robusta.

O enfraquecimento nessas dimensões diz respeito, respectivamente: a) ao trabalho precário e instável bem como ao desemprego, tornando as pessoas, no limite, economicamente desnecessárias; b) à fragilização das relações familiares, de vizinhança e comunitárias, resultando em isolamento e solidão; c) à impossibilidade de exercer o poder de ação e representação políticas; d) à discriminação e à estigmatização, até o limite em que os demais membros da sociedade não reconheçam a humanidade das pessoas que passam por esse processo; e) à restrição à busca da sobrevivência, deixando de exercer atividades humanas da criação pela transformação da natureza e da interação política. Tais dimensões encontram-se interligadas, de modo que a ruptura dos laços em uma delas aumenta a probabilidade de que o mesmo ocorra em outras (SCOREL apud LEAL, 2008, p. 76).

De acordo com Nascimento (apud Leal, 2008), tudo começa com o desemprego duradouro produzido pela desnecessidade cada vez maior de trabalho vivo para a produção, nas sociedades contemporâneas. Isso traz como consequência a inutilização de diversas áreas para a economia capitalista, rompendo com a interdependência de todos os membros da sociedade, necessária à reprodução dos laços de solidariedade orgânica. No atual contexto de violência urbana, aqueles que são considerados socialmente inúteis facilmente são representados também como perigosos para os demais. 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 produzida, mantida, cultivada.

Leal (2008) apresenta como excluídos aqueles que se encontram, ao mesmo tempo, pobres, desempregados ou em condição instável e precária de trabalho, pouco valorizados socialmente e com pouco ou nenhum poder político. O excluído seria aquele que está impossibilitado de realizar seus direitos de cidadão. Para a autora, a não ser como “tipo ideal”, não existem pessoas que sofram de tão generalizada e intensa falta de direitos. Assim, para ela, ainda que se possa pensar em (processos de) exclusão, a categoria “excluídos” não é uma categoria científica robusta.

Na sociedade brasileira contemporânea, nas favelas, aglomerados e vilas encontram-se o maior número de pessoas que poderiam ser consideradas excluídas do acesso a diversos direitos, tendo em vista os conceitos apresentados acima. Nos discursos governamentais o que prevalece é que a população desses territórios possui um perfil próprio, inconfundível, que faria dela um grupo com uma cultura específica no interior da cidade. A cultura diz respeito a

esse conjunto de regras que aparecem como instrumento capaz de compreender as diferenças de determinado grupo humano que só poderá ser apreendido por meio de interpretação. “*O ser humano age de acordo com seus padrões culturais e seus instintos são parcialmente anulados ao longo do processo evolutivo*” (MACHADO apud LEAL, 2008, p 11).

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, é a própria humanidade, sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. É o resultado de uma história particular que inclui também suas relações com outras culturas, tudo aquilo que caracteriza uma população humana. A sociedade brasileira é marcada por uma diversidade cultural reconhecida pela pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais. O desafio é valorizar a riqueza que essa heterogeneidade traz à sociedade e rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios. Diz Machado (apud Leal, 2008): “*as pessoas se apropriam de sua realidade em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade*” (MACHADO apud LEAL, 2008, p. 11).

Pode-se entender, a partir daí, o conceito de “comunidade” quando aplicado aos aglomerados urbanos “subnormais”. A noção de comunidade ganha relevo, posto que é acionada em muitas circunstâncias, inclusive pelos agentes do Estado. Mas o seu interesse deve-se em parte ao fato de que é através dela que se acionam formas de auto-identificação dos moradores desses territórios em oposição a identificações vindas “de fora”. A identificação vinda de fora discrimina sem fazer uma análise das condições de vida do indivíduo e da sociedade.

#### **4.2 A questão dos aglomerados em regiões metropolitanas no Brasil**

Pode-se dizer que na sociedade brasileira contemporânea, nas favelas, aglomerados e vilas encontram-se grande número de excluídos. A população desses territórios possui um perfil próprio, com uma cultura peculiar no interior da cidade.

Ao se abordar sobre as questões das favelas brasileiras, cabe observar as origens da habitação social no Brasil, principalmente no momento em que o Estado brasileiro

passa a intervir tanto no processo de produção como no mercado de aluguel, abandonando a postura de deixar a questão da construção, comercialização, financiamento e locação habitacional às “livres forças do mercado”, que vigorou até então. Esta nova postura do Estado brasileiro na questão da habitação é parte integrante da estratégia muito mais ampla, colocada em prática pelo governo

Vargas, de impulsionar a formação e fortalecimento de uma sociedade de cunho urbano-industrial, capitalista, mediante uma forte intervenção estatal em todos os âmbitos da atividade econômica (OLIVEIRA, 1971 *apud* BONDUKI, 1994, p. 711).

Para BONDUKI (1994), relativamente à questão habitacional, uma das medidas mais importantes tomadas pelo governo foi o decreto-lei do inquilinato, aprovado em 1942 e que, ao congelar os aluguéis, regulamentou as relações entre locadores e inquilinos e promoveu a criação das carteiras prediais dos Institutos de Aposentadoria e Previdência e da Fundação da Casa Popular, que iniciaram a produção estatal de moradias subsidiadas e, em parte, viabilizaram o financiamento da promoção imobiliária, e o Decreto-Lei n.º58, que regulamentou a venda de lotes urbanos a prestações.

De modo geral, pode-se afirmar que estas medidas visavam, pelo menos aparentemente, à garantia, aos trabalhadores, de melhores condições de habitação e de vida na cidade, aspecto sempre enfatizado pela propaganda oficial<sup>6</sup>. Constituem, portanto, segundo Bonduki (1994, p 711) “o contraponto, a nível urbano, do imenso arsenal de medidas tomadas por Vargas e seus seguidores objetivando regulamentar as relações entre o trabalho e o capital e defender as condições de trabalho dos assalariados urbanos”. A partir daí, a questão habitacional passa a ser vista como uma questão social pelo Estado e pela sociedade, iniciando a política habitacional no Brasil.

Da década de 20, em São Paulo, cerca de 19% dos prédios eram habitados pelos proprietários, ou seja, prevalecia o pagamento de aluguel como acesso a moradia. Em função disso, 90% da população da cidade, incluindo quase a totalidade dos trabalhadores e da classe média, era inquilina, não havendo mecanismos de financiamento para aquisição da casa própria (BONDUKI, 1982 *apud* BONDUKI, 1994).

A partir da situação descrita acima e da falta de condições de manter um pagamento contínuo dos alugueis, surgem inúmeras soluções habitacionais, como: “Cortiço, moradia operária por excelência, sequência de pequenas moradias ou cômodos insalubres ao longo de um corredor, sem instalações hidráulicas” (BONDUKI, 1994, p. 713). Enfim, a classe média dominante tinha cesso aos palacetes padronizados produzidos em série, ao contrário do que acontecia com a classe pobre, com acesso às casas geminadas em vilas ou ruas particulares, buscando ocupar quarteirões para aumentar o aproveitamento de um espaço valorizado e disputado pela intensa especulação imobiliária (BONDUKI, 1994).

---

<sup>6</sup> O Estado Novo criou um departamento dirigido especificamente para a propaganda (Departamento de Imprensa e Propaganda — DIP), utilizando com frequência a rádio e o cinema. O Ministério de Trabalho, por sua vez, passou a dispor de um boletim que expunha com periodicidade aspectos da “política social” do governo (OLIVEIRA, 1971).

O Decreto-Lei n.º 58 de 1938, foi importante no processo de ampliação do padrão periférico como alternativa de habitação popular, pois até esta época, não existia um mercado de terrenos que se destinassem aos setores populares, apesar de haver loteamentos na área externa da cidade. Este mercado de terrenos se forma a partir da década de 30, estruturando todo um sistema que visa estimular o trabalhador a edificar sua casa, como, por exemplo, a entrega do material de construção concomitante à venda do lote (OLIVEIRA, 1971 *apud* BONDUKI, 1994).

Para Bonduki, 1994:

Ao contrário do que ocorreu na questão do inquilinato, onde houve uma forte intervenção governamental, na questão da expansão periférica a presença estatal limitou-se a garantir o acesso à propriedade aos compradores dos lotes — sem o que esta solução não poderia difundir-se. Em todos os demais aspectos, como na exigência de padrões mínimos de urbanização previstos na lei, a administração pública fez-se ausente, como se existisse um acordo para permitir-se a ampliação deste tipo de assentamento habitacional popular, única maneira de superar a crise de habitação. Na periferia, como na favela, a concepção de habitação social também esteve presente. Não como uma ação positiva, mas como uma desculpa, que justificava a aceitação de qualquer tipo de assentamento habitacional, por mais precário e insalubre que fosse, pois era a única maneira de enfrentar de fato a ausência de moradias (BONDUKI, 1994, p730).

A partir das últimas décadas do século XX, as teorias sobre desenvolvimento econômico, inseriram a discussão sobre desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável. As grandes metrópoles brasileiras são um reflexo desse baixo desenvolvimento humano e social. Nos aglomerados é comum ver esgotos a céu aberto, lixo nas ruas, crianças ociosas fora do horário escolar e, em alguns casos trabalhando quando deveriam estar nas escolas, pessoas doentes em função de precária higiene e um número significativo de desempregados.

#### **4.2.1 Aglomerado Chico Xavier em Belo Horizonte/MG**

O aglomerado Chico Xavier está localizado entre o Bairro União e o bairro Fernão Dias, na Rua Chico Xavier, entre as Avenidas José Cândido da Silveira e Cristiano Machado (região nordeste de Belo Horizonte). Há 20 anos houve a invasão do terreno da Rede Ferroviária (onde há uma linha férrea desativada) por algumas famílias sem casas. Em um primeiro momento, o objetivo das pessoas era receber indenização do Estado, para construir suas casas em uma propriedade própria. Há um projeto de construção da Via 710

que liga a Av. dos Andradas à Av. Cristiano Machado desde essa data, porém não foi implementado até o momento.

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.

Logo que iniciaram o assentamento, foram muito discriminados pela comunidade que já morava no bairro. Tiveram muitas dificuldades em matricular as crianças nas escolas e em conseguir empregos.

A obra da Via 710 não foi realizada até hoje e as pessoas não param de construir suas casas.

Alguns trabalhos foram feitos em busca da inclusão dos moradores do aglomerado. Grupos religiosos procuram identificar as necessidades daquela comunidade e atendê-la, na maioria das vezes, de forma assistencialista

A associação Cultural Beneficente Coração de Jesus desenvolve um projeto chamado “Tecendo a Vida”, com crianças de 10 a 15 anos, buscando resgatar os valores familiares. As organizadoras do projeto trabalham com atividades lúdicas durante 3 horas aos sábados. Elas fazem visitas semanais às famílias destas crianças, para acompanhar o desenvolvimento destas.

A Pastoral da Mulher (movimento da Igreja Católica) realiza visitas nas casas e faz um trabalho com as mulheres, mães e arrimo de família.

Verifica-se, então, que na favela a concepção de habitação social também está presente. Não como uma ação positiva, mas como uma desculpa, que justifica a aceitação de qualquer tipo de assentamento habitacional, por mais precário e insalubre que seja, pois é a única maneira de enfrentar, de fato, a ausência de moradias.

### **4.3 Qualidade de vida, desenvolvimento local sustentável e o papel dos atores sociais**

Pode-se dizer que os “aglomerados urbanos subnormais” carecem de qualidade de vida. Conceituar qualidade de vida já é um desafio, mas medi-la é uma pretensão. Rocha (apud Leal, 2008) conceitua qualidade de vida como o resultado das políticas públicas e de desenvolvimento de uma sociedade na qual os determinantes sócio-ambientais se manifestam como atributo de seus atores.

Dowbor & Bava (1997) entende que a qualidade de vida depende de uma organização social em que as formas de gestão em uma cultura administrativa são essenciais.

Carvalho (2000), por sua vez, desenvolve dois modelos sobre qualidade de vida: um relacionado à recuperação da saúde após trauma, outro como meio para enfrentamento das questões ambientais. Monitorar qualidade de vida proporciona entender onde se localizam as desigualdades, para se intervir, compartilhando decisões e criando instrumentos com os diversos atores sociais.

O fato é que existem alcances e limites nos métodos de medição de qualidade de vida, demonstrando que nenhum deles ou vários sobrepostos são eficazes para tal ação. Medir qualidade de vida é uma tarefa cercada de complexidades. Aspectos analíticos de mensuração apresentam-se como grande desafio a ser superado, especialmente quando se usam diferentes ferramentas de avaliação.

Sugere-se a adoção de métodos de interação local para o enfrentamento dos problemas, para que a população, de posse dos dados, seja capaz de identificar e formular suas próprias políticas podendo mudar sua realidade.

A questão é fornecer às pessoas a formação necessária para que possam sentir o quanto podem contribuir para mudar a própria realidade, o seu bem estar e o da comunidade. É possível notar, atualmente, uma ênfase dada às iniciativas de capacitação ocupacional como ação de inclusão social, especialmente nas comunidades que detêm mais habilidades e conhecimentos. No entanto, muitas experiências não alteram o quadro de exclusão social.

A expansão e consolidação da economia de mercado, durante os dois últimos séculos, trouxeram a visão economicista, cuja representação está associada à transformação das forças produtivas para a geração de riqueza. Esse processo, ademais, cooperou com a exploração indiscriminada dos recursos naturais e para o aumento da pobreza e exclusão social. A discussão desses impactos propiciou o questionamento da preponderância da variável econômica na teoria sobre o desenvolvimento, justificando a urgência de se adotar um padrão de desenvolvimento que seja sustentável.

Com base nessa concepção, pode-se inferir que o desenvolvimento comunitário sustentável e emancipador requer um novo modelo de socialização, no qual inexista a dominação, o papel de provedores e clientes e exista sim, o reconhecimento da existência social do indivíduo e a compreensão do seu processo histórico na produção do contexto atual.

O conceito de desenvolvimento abarca várias dimensões da vida humana, como a melhoria da qualidade de vida, as inovações materiais, as novas organizações sociais e, como consequência, os novos parâmetros culturais.

A Rio 92<sup>7</sup> teve o mérito, dentre as conferências mundiais sobre impactos ambientais, de refletir sobre o desenvolvimento sustentável, abrindo espaços para a proposta de produção de uma nova cultura do desenvolvimento, em três eixos: promoção da equidade por processos distributivos; consolidação e construção de direitos; e garantia de reprodução das bases ecológicas do desenvolvimento social. Com a Agenda 21<sup>8</sup>, documento de consenso global gerado no evento, o discurso da sustentabilidade, antes centrado na preservação ambiental, ganhou novos enfoques como justiça social e planejamento participativo.

Na opinião de Sachs (apud Apezato, 2003), a sustentabilidade deve ser pensada dentro de cinco dimensões, a saber: a) sustentabilidade social: equidade entre os povos e pactos de respeito humanitário; b) sustentabilidade econômica: fluxos regulares de investimentos e gestão dos recursos produtivos; c) sustentabilidade ecológica: tentativa de evitar danos ao meio ambiente causados pelos processos de desenvolvimento; d) sustentabilidade espacial: configuração rural-urbana equilibrada e melhor solução para os assentamentos humanos; e) sustentabilidade cultural: respeito às diferentes culturas e às suas contribuições para o desenvolvimento apropriado às especificidades de cada local.

Assim, *“existe uma pluralidade de soluções possíveis, contudo, é preciso levar em conta não só os conhecimentos produzidos pela comunidade científica e tecnológica, mas também os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia das comunidades”* (SACHS apud APEZZATO, 2003, p. 20)

Para o pleno processo do desenvolvimento local sustentável, é de suma importância a união dos conhecimentos empírico e científico, visto que a utilização de talentos diferenciados, o compartilhamento de experiências e o respeito à pluralidade resultam numa participação popular mais efetiva e possibilidade de melhores resultados. Unir conhecimentos em torno da construção de uma nova realidade ambiental, social e econômica é possibilitar nas comunidades locais o despertar do pertencimento. É estimular o processo de aprendizagem mútua.

A partir de 1997, no Brasil, as recomendações da Agenda 21 se tornaram mais evidentes com a criação de uma série de programas e projetos de capacitação de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS), lançados pelo conselho da Comunidade Solidária, com os

---

<sup>7</sup> Esta conferência, conhecida como Eco 92, ou Cúpula da Terra, aconteceu no Rio de Janeiro de 3 a 14 de junho de 1992. Foi um marco decisivo nas negociações internacionais sobre as questões de meio ambiente e desenvolvimento. Os principais objetivos da Conferência eram chegar a um equilíbrio justo entre as necessidades econômicas, sociais e ambientais das gerações atuais e futuras e estabelecer as bases para uma associação mundial entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como entre governos e setores da sociedade civil, baseadas nas necessidades e interesses comuns (grifo da autora).

<sup>8</sup> Criada em fevereiro de 1997, a Agenda 21 Nacional tem por objetivo avaliar os fatores e as potencialidades para instituir um modelo de desenvolvimento sustentável para o Brasil, determinando linhas e estratégias de ação cooperadas ou partilhadas entre a sociedade civil e o setor público (grifo da autora).



objetivos de: superar a pobreza, articular desenvolvimento econômico ao humano e social; constituir-se em uma estratégia anti-hegemônica do processo de globalização; ser estratégia para a sustentabilidade. Assim, o conselho da Comunidade Solidária apresenta cinco objetivos básicos: 1) superar a pobreza; 2) articular desenvolvimento econômico ao humano e social; 3) constituir-se em uma estratégia anti-hegemônica do processo de globalização; 4) ser uma estratégia para a sustentabilidade; 5) transformar a sociedade rumo à democracia, cidadania e sustentabilidade (FRANCO, 2000 apud APEZZATO, 2006, p. 21).

Para tanto, torna-se fundamental a cooperação entre governos, organizações não governamentais e comunitárias locais, visando ao estabelecimento das melhores condições possíveis para um desenvolvimento sustentável que elimine a pobreza e reduza as desigualdades entre os diversos grupos populacionais. A Agenda 21 sugere

[...] uma estratégia voltada especificamente para o combate à pobreza, portanto, é requisito básico para existência de desenvolvimento sustentável. A fim de que uma estratégia possa fazer frente simultaneamente aos problemas da pobreza, do desenvolvimento e do meio ambiente, é necessário que se comece por considerar os recursos, a produção e as pessoas, bem como, questões demográficas, o aperfeiçoamento dos cuidados com a saúde e a educação, os direitos da mulher, o papel dos jovens e das comunidades locais e, ao mesmo tempo, um processo democrático de participação, associado a um aperfeiçoamento de sua gestão (APEZZATO, 2003, p. 8).

No entanto, para a promoção do desenvolvimento e redução da pobreza, faz-se necessária a prática da cidadania, ou seja, aquisição e garantia de direitos, cumprimento dos deveres e conquista de novos direitos.

Nessa busca pela garantia de participação, surgem os Novos Movimentos Sociais, que se fortalecem, por meio de ONGs (Organizações não governamentais), como instrumentos de combate à exclusão social, contribuem para a redefinição dos sujeitos políticos e da relação Estado-Sociedade, implementando uma nova cultura cívica-política que expressa a mudança dos valores em comunidade, isto é, procura enxergar o indivíduo não de modo isolado, mas como parte do meio em que vive. Os movimentos sociais se transformam, assim, como espaço de criação e poder da sociedade civil em torno de suas carências e demandas. Para Frey apud Apezzato (2006), dentro desta nova abordagem política de participação democrática, deve haver duas orientações distintas dos movimentos sociais:

primeiro, uma vertente que enfatiza a própria luta do povo, mais especificamente dos excluídos contra o poder predominante das elites tradicionais e, segundo, uma vertente que se concentra na idéia e na suposta força da sociedade civil e na necessidade da criação de uma esfera pública, que deveria tornar-se a força motriz do sistema político e a força transformadora dentro de um projeto de desenvolvimento sustentável (FREY apud APEZZATO, 2006, p. 24).

No entanto, Sachs (apud Apezato, 2003) adverte estar havendo um equívoco quanto ao verdadeiro significado dos movimentos sociais como forma de mudança e transformação social. De acordo com a autora, muitos analistas têm uma visão linear dos movimentos sociais, afirmando que estes “*nasceriam em função de carências e interesses e depois marchariam para a institucionalização por meio de sua transformação em organização*” (SACHS apud APEZZATO, 2003, p.254).

Não significa que a forma do movimento tradicional por excelência tenha desaparecido (entendendo forma aqui no sentido de formato, configuração). Ou seja, o coletivo de atores em ação, em luta, com líderes, bases demandatárias e assessorias, mobilizados e em ação direta por meio de atos de protesto coletivo, existiu, existe e sempre existirá porque o grande conceito que os articula é o de luta social. E lutas sociais são partes construtivas das sociedades humanas desde os primórdios da humanidade (SACHS apud APEZZATO, 2003, p. 321-322).

Já para Cardoso (s.d.), os movimentos sociais possuem uma capacidade de construir identidades políticas e uma autonomia frente ao sistema político representativo por isso constituem novos atores, uma vez que expressam a manifestação espontânea das camadas populares. Estes dois aspectos estão, além de ligados, definidos como opostos aos mecanismos clientelistas e populistas da política tradicional. Assim, os movimentos sociais se opõem à manipulação, o que garante a expressão dos verdadeiros interesses populares que ficavam sufocados pelos partidos e pelos políticos profissionais.

Observa-se que várias pessoas de realidades opostas se engajam em projetos sociais, investindo dinheiro e tempo para melhorar a qualidade de vida dessa parcela da sociedade, porém, muitas vezes sem um devido planejamento. Na maioria dos casos a intervenção é feita a partir do olhar que o planejador ou investidor tem da realidade. Desconsideram o potencial das pessoas destas comunidades e as tratam como frágeis. O êxito de um projeto social dependerá da forma como foi elaborado. Deve-se considerar e atender as necessidades identificadas pela comunidade. O desenvolvimento local e sustentável requer inclusão e a contribuição de cada indivíduo, seus talentos e recursos.

#### **4.4 Inovações Sociais**

O pensar sobre o desenvolvimento local envolve diversas dimensões: econômica, social, cultural, ambiental e físico-territorial, político-institucional e, por fim, científico-tecnológica. Deve levar em consideração, entre os diversos atores sociais, os diferentes

padrões de inter-relacionamento ativo. Assim, torna-se imprescindível uma grande transformação pela qual precisam passar as relações sociais, com o objetivo assegurar melhores condições materiais e a sustentabilidade da sociedade, segundo as suas condições e vocações.

Uma outra perspectiva relacionada ao desenvolvimento local é que ele significa articulação entre os diversos atores com capacidade de iniciativa e propostas sócio-econômicas que capitalizem as potencialidades locais, apostando em uma melhora integral da qualidade de vida da população e esferas do poder, seja a sociedade civil, as organizações não governamentais, as instituições privadas e políticas e o próprio governo. Cabe a cada um dos atores colaborar com o desenvolvimento local.

De acordo com Elias (1994), pode-se afirmar que a sociedade está buscando novos referenciais para criação de soluções que agreguem valor para todos:

[...] na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia- é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder sobre a realidade (ELIAS, 1994, p.17).

Para o exercício deste poder sobre a realidade, citado por Elias (1994), é necessário utilizar de metodologias adequadas, bem como de alianças estratégicas que possibilitem criar e incorporar inovações que foquem na sustentabilidade.

Assim, nesse contexto, por inovação social entende-se a utilização de tecnologias que promovam a inclusão social, possibilitem geração de empregos, renda e melhorias na qualidade de vida.

A inovação é um processo de procura, descoberta, experimentação, desenvolvimento, imitação, e, adoção efetiva de novos produtos, de processos de produção ou novos arranjos organizacionais. A inovação envolve uma atividade intrinsecamente incerta de pesquisa e solução de problemas, baseada em variadas combinações de conhecimentos públicos e provados, princípios científicos gerais e experiências idiossincráticas, procedimentos sistematizados e competências tácitas (DOSI, 1988 apud FARFUS, 2007, p.29).

O desenvolvimento deve ter como meta erradicar a pobreza e enfrentar a exclusão social. O desenvolvimento integral passa, portanto, pela busca do desenvolvimento humano. Assim, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) coloca que, para a promoção do desenvolvimento humano, é importante que se criem condições para o pleno

desenvolvimento do potencial das pessoas, no tocante a possibilitar que elas levem uma vida produtiva e em acordo tanto com seus interesses quanto com suas necessidades.

As ações de desenvolvimento locais não podem ser monopolizadas pelo poder público. Este deve funcionar como um articulador e facilitador de ações que só terão eficácia quando puderem representar um projeto de desenvolvimento apropriado pela sociedade, de modo que o poder público se limite a ser apenas um dos agentes. Para afirmar direitos, faz-se necessário trabalhar com a cultura local. Aliado a isso, para uma ação local de desenvolvimento também deve haver a garantia de direitos iguais para todos os membros da sociedade, entendendo-se que a cidadania é um conceito pouco vivenciado pela maioria, o que implica na opção por uma cultura política democrática.

Demo (1998) conceitua participação como um processo que trata da autopromoção e de uma conquista processual. *“Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir”* (DEMO, 1998, p.18). Logo, a participação não deve ser vista como uma concessão do poder público:

Participação é um processo de conquista, não somente na ótica da comunidade ou dos interessados, mas também do técnico, do professor, do pesquisador, do intelectual. Todas estas figuras pertencem ao lado privilegiado da sociedade, ainda que nem sempre ao mais privilegiado. Tendencialmente buscam manter e aumentar seus privilégios. Se o processo de participação for coerente e consistente, atingirá tais privilégios, pelo menos no sentido de que a distância entre tais figuras e os pobres deverá diminuir (DEMO, 1998, p. 21).

Para Tenório & Rozenberg (1997), a participação integra o cotidiano de todos os indivíduos. Por desejo próprio ou não, estes indivíduos são levados a participar de grupos e atividades ao longo da vida. Esse ato revela a necessidade que os atores sociais têm de se associar para buscar objetivos, que seriam de difícil consecução ou mesmo inatingíveis se buscados individualmente. Assim, a participação e a cidadania referem-se à apropriação pelos indivíduos do direito de construção democrática do seu próprio destino:

Sua concretização [destino] passa pela organização coletiva dos participantes, possibilitando desde a abertura de espaços de discussão dentro e fora dos limites da comunidade até a definição de prioridades, a elaboração de estratégias de ação e o estabelecimento de canais de diálogo com o poder público (TENÓRIO & ROZENBERG, 1997, p.103).

#### 4.5 Educação e processo de desenvolvimento local

A educação desempenha um 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 uma simples passagem pela escola. Cada vez mais ela envolve o desenvolvimento de capacidades para aprender em todas as fases da vida. A educação reduz desigualdades. Entretanto, se por um lado ela é uma grande “niveladora”, por outro, sua ausência se constitui como um dos mais fortes índices associados à pobreza.

A educação e o conhecimento sempre estiveram no centro das questões referentes ao desenvolvimento econômico. Entretanto, muitas evidências mostram 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 idéia de educação para o desenvolvimento local está a idéia 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 & Bava (1997), *“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”* (DOWBOR & BAVA, 1997, p. 105).

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, orientar suas ações e fazer opções conscientes no seu dia-a-dia, bem como entender a educação como geradora de emprego.

Em contrapartida, a noção de desenvolvimento e geração de emprego como uma perspectiva da infância quase não encontra abordagem em estudos acadêmicos. O que se vê é um tratamento carinhoso dado à criança pelos adultos, quer no aspecto afetivo, quer no psicológico, religioso, pedagógico etc. Nos últimos anos, algumas políticas públicas, principalmente na área da educação, foram criadas para atender as especificidades das crianças, constando inclusive na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que passou a normatizar a educação formal em todos os níveis. A nova legislação respaldou a educação infantil para que começasse a compor a educação básica,

considerando-a como um direito da criança, porém sem cobrar a obrigatoriedade da frequência.

Até então, não era preocupação do poder público esta faixa etária, pois ela era colocada como responsabilidade da família. Isto estava vinculado ao fato de a família ser embasada na amplitude, ou seja, formada pelos pais, avós, tios, e demais parentes. A mudança da economia brasileira de agrário-exportadora para urbano-industrial empreendeu mudanças na organização social e na estrutura da família. Da amplitude, ela se reduziu a pai, mãe e filhos. Em virtude dessa mudança, a emancipação feminina e as separações se tornaram mais comuns.

O trabalho feminino, com peso semelhante ao do homem na composição do orçamento doméstico, geralmente realizado em longas jornadas, bem como a dificuldade de se contar com alguém, inclusive da família, para ajudar no cuidado com as crianças, criaram a necessidade de outras formas de atendimento.

Desta forma, muito se tem estudado, discutido e evoluído em relação ao que se sabe sobre a real importância que a família dá à educação das crianças menores de 14 anos e ao seu atendimento. Ainda há poucas pesquisas sobre a contribuição deste segmento para o desenvolvimento local, como gerador de emprego, afinal, para atendê-lo é preciso de alimentação, higiene, saúde, conforto psicológico, segurança, entretenimento, atividades pedagógicas, serviços burocráticos de secretaria, transporte, material de consumo, coordenação e direção dos trabalhos, entre outros.

Urge que a população conheça e se mobiliza para garantir bons serviços às crianças, apoio às mães que trabalham fora de casa e busca de mais empregos.

Para se entender a questão da educação vinculada ao desenvolvimento local, cumpre entender o impacto do PBF sobre as famílias de baixa renda, bem como as relações de integração entre família e escola.

#### **4.5.1 Pequeno debate sobre o PBF**

Focado nas famílias pobres, o Programa Bolsa Família, enquanto política de distribuição de renda, exige o cumprimento de algumas contrapartidas. Contudo, ao definir o critério de pobreza pela renda familiar, este programa se torna arbitrário, não incluindo, provavelmente, outras milhares de pessoas vulneráveis e privadas de cidadania.

Dessa forma, uma importante pergunta surge: quais são os pressupostos ideais para a mensuração da pobreza?

Segundo Van Parijs (2006), “*a implantação de um sistema de seguridade social não descarta a introdução de programas de transferência de renda, na forma mais usual de renda mínima*” (VAN PARIJS, 2006, p. 40). Esse sistema foi introduzido por alguns países da Europa a partir da Segunda Guerra Mundial, como resposta às deficiências de recursos provenientes das atividades profissionais ou mesmo do processo de exclusão. Introduzindo, com o *National Assistance Act*, o Reino Unido inaugura o processo em 1948, preparado sob a direção de Beveridge, um mecanismo de renda mínima em dinheiro, garantida sem limite de tempo a todas as famílias em um nível tendo em vista manter da subsistência e completar, assim, o sistema de seguridade social (VAN PARIJS, 2006). Considera-se que, após a Segunda Guerra mundial, vários países que adotaram um esquema de renda mínima assim o fizeram impondo certas condições aos beneficiários, dentre elas: passar por um teste de meios a fim de garantir que possui renda insuficiente; verificação da situação familiar, se casado ou não, por exemplo; e se está apto a trabalhar, deve também estar disponível para aceitar propostas ou se submeter a treinamentos (VAN PARIJS, 2006). Essas contrapartidas são identificadas, muitas vezes, como a origem da geração de estigma nos beneficiários. Por tradição, nesse sistema as transferências de renda são interrompidas no momento em que o beneficiário encontra trabalho. Assim mesmo, estas transferências são universais e direito de todos, se puderem delas comprovar a necessidade.

Iniciados a partir da década de 1990, os programas de transferência de renda na América Latina não são restritos aos contribuintes da seguridade e suas contrapartidas englobam os campos da educação, saúde e alimentação. Com o propósito de complementar as políticas públicas universais, tais como saúde e educação básica, o foco na população pobre se justifica como ação reparatória que possibilitaria restituir a grupos sociais determinados o acesso efetivo a direitos universais.

Outrossim, esses programas se configuram de forma diversa, pois cada país tem uma experiência própria de proteção social. Todavia, em todos eles, os programas de transferência de renda não pertencem ao campo dos direitos (FONSECA, 2007). O artigo 21 do decreto nº 6392 da Presidência da República, de 12 de março de 2008, expressa claramente o caráter temporário do benefício brasileiro.

O Brasil unificou em 2003 vários programas sociais que se encontravam dispersos em ministérios diferentes e sem articulação: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale Gás e Cartão Alimentação. Surgiu o Programa Bolsa-Família, destinado a unidades familiares com

rendimento mensal *per capita* de até R\$120 reais. Os valores pagos pelo programa variam de R\$20,00 a R\$182,00 por família, de acordo com a renda mensal por pessoa da família e o número de crianças e adolescentes até 17 anos. O PBF beneficia 11 milhões 129 mil 327 famílias, sendo que 15 milhões 159 mil 855 famílias são elegíveis de acordo com o critério adotado. Para se manter no PBF, as famílias necessitam cumprir certas contrapartidas, como: manter as crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola e cumprir os cuidados básicos em saúde, ou seja, o calendário de vacinação, para as crianças entre 0 e 6 anos, e a agenda pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação<sup>9</sup>. É interessante lembrar que os benefícios do Bolsa-Família vem sendo expandidos para grupos especiais, como população de rua, quilombola e indígena, o que configura um avanço.

Pode-se questionar, segundo Silva (2007) que a exigência dessas contrapartidas fere a não condicionalidade ao direito de todo cidadão ter acesso a condições de vida digna e a programas sociais, uma vez que a exigência de contrapartidas tem como objetivo incentivar a demanda pelos serviços sociais, ampliar o acesso e incentivar expansões e melhoria na oferta. Este mesmo autor ainda alerta que os serviços sociais básicos oferecidos pela grande maioria dos municípios brasileiros são insuficientes quantitativa e qualitativamente para atender às necessidades das famílias beneficiárias, nos campos da educação e saúde.

No Brasil, atualmente, não há consenso entre o que vem a ser população pobre e extremamente pobre. Não existe uma linha de pobreza oficial e, enquanto o Programa Bolsa Família estipula que são pobres as famílias cuja renda mensal *per capita* seja de até R\$120,00 e extremamente pobres aquelas com renda *per capita* de até R\$60,00, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) considera como pobres todos os indivíduos com renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo, ou seja, R\$ 207,50. São consideradas indigentes aquelas com renda *per capita* igual ou inferior a um quarto do salário mínimo, ou seja, R\$ 103,75. Isto posto, observa-se uma discrepância de valores que abrangem diferentes populações. Uma vez que o PBF já possui uma brecha de não atendimento a 4 milhões 30 mil 528 famílias, esse número seria enormemente aumentado caso fosse considerada a renda *per capita* de até meio salário mínimo como nível de pobreza (SILVA, 2007).

Cabe, também, um questionamento sobre os baixos valores dos benefícios e suas representações diferenciadas nas zonas urbana e rural. Isso leva à constatação de que, embora melhore o nível de vida das famílias, estas não saem dos níveis de pobreza. Somente

---

<sup>9</sup> Cf.: < [http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o\\_programa\\_bolsa\\_familia](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia) >



programas de Transferência de Renda que transferem um salário mínimo para indivíduos, como o Benefício de prestação Continuada e o Seguro Social Rural apresentam impacto significativo na redução da desigualdade e da pobreza no Brasil (SILVA, 2007).

Entretanto, do ponto de vista dos direitos humanos, o Bolsa Família necessita de aperfeiçoamento e ampliação, mas jamais deverá ser reduzido. Trata-se de um investimento social e, quanto maior for esse investimento, melhores serão seus resultados. Para que as famílias tenham acesso ao Bolsa Família, exige-se comprovação da pobreza e para manter-se no Programa há a exigência do cumprimento de condicionalidades, tais como o acompanhamento de saúde e do estado nutricional das famílias, frequência escolar e o acesso à educação alimentar.

Zimmermann (2007) diz que, sob a ótica dos direitos, não se impõe contrapartidas, exigências ou condicionalidades a um direito, pois a titularidade de direitos deve ter como único requisito a cidadania. De outro modo, a estratégia das condicionalidades obedece a uma lógica punitiva, incorporando a idéia de que o beneficiário do poder público torna-se um devedor da sociedade, em virtude do princípio de que não existiria direito sem obrigação.

Além disso, ao impor suas condicionalidades, o PBF não contribui para a construção de uma cultura de direitos, bem como não contribui para que os direitos de alimentação, educação e saúde não sejam contemplados pelas famílias como seus, nem para que os agentes públicos se sintam obrigados com a garantia integral destes direitos. Caso a criança abandone da escola, a resposta mais fácil é culpabilizar a família, ao invés de serem tomadas medidas adicionais que reduzam a evasão (ZIMMERMANN, 2007).

Estudos mostram que há uma relação entre as condições socioeconômicas das famílias e os níveis de educação. Simplificando o argumento, crianças de barriga vazia possuem maiores dificuldades no processo de aprendizado do que crianças bem nutridas. Da mesma forma, crianças cujos pais são analfabetos, que não têm acesso a materiais de leitura em casa e que não são estimuladas a ler pela família e por suas condições de vida, também têm grandes dificuldades no processo de aprendizagem.

Assim, quanto mais baixos os níveis socioeconômicos das famílias, e menor o acesso a serviços públicos de qualidade, menor será a probabilidade de que essas terão alto grau de instrução. Para muitos estudiosos, as habilidades e motivações dependem das condições econômicas e sociais da infância. Em virtude disso, as políticas de proteção social às crianças estão no mesmo patamar de importância do investimento educacional, bem como em políticas de efetiva inclusão social dos pais. Esse tipo de relação não só se aplica aos países ditos desenvolvidos, como a França e Alemanha, como também se aplica em países em

desenvolvimento como Brasil. Um maior grau de instrução também não garante per se um aumento do grau de emprego, o que mostra o caso Francês, cujo índice de desemprego atinge cerca de 10% da população, embora esse país tenha um dos maiores graus de instrução do planeta. Em virtude disso, existe a necessidade de se combinar, com de acesso a outros direitos, políticas de acesso ao direito à educação como, por exemplo, o da alimentação (ZIMMERMANN, 2007).

Na perspectiva dos direitos humanos, a cada direito humano, corresponde uma obrigação pública, ou seja, do Estado, de respeitá-lo, protegê-lo e garanti-lo. A todos os outros atores sociais cabem responsabilidades para com a promoção, a defesa e a proteção dos direitos humanos, adequadas à realidade de cada sociedade. Neste sentido, o Bolsa Família pode apresentar um enorme potencial na promoção da dignidade e potencialização do protagonismo dos beneficiários que, ao sentir-se como verdadeiros sujeitos de direito, passariam a exigir outros direitos (educação, saúde, trabalho, terra etc). Com isso, passariam a ter maiores condições, quer dizer, mais autonomia de escolher seus representantes políticos, sem se sentir obrigados a "retribuir" os conhecidos "favores políticos" (ZIMMERMANN, 2007, p. 5).

Avaliar, discutir e redimensionar as fronteiras dentro das quais a escola foi construída e se mantém na sociedade brasileira exige, a princípio, um corte que exponha sua trajetória ao longo do tempo. Identificar os objetivos que justificaram sua existência em vários momentos históricos, analisar as camadas de população beneficiadas e afastadas do espaço escolar, os modelos pedagógicos predominantes, a atenção e investimentos que mereceu dos governos é compreender sua face atual.

Assim, é possível compreender o impacto do PBF na educação das crianças menores de 14 anos, uma vez que, como já abordado na justificativa deste trabalho, é fato que a valorização da escolaridade dos filhos não decorre apenas ou principalmente de uma incorporação abstrata da ideologia da educação como mecanismo de democratização das oportunidades e de ascensão individual, mas de fatores muito mais concretos e relacionados com as condições objetivas de existência dessas populações, como o trabalho adicional das mulheres ou de outros membros da família.

#### **4.5.2 Integração família e escola**

Como resultado da cultura ocidental, a escola abarca a responsabilidade pela escolaridade do indivíduo, no intuito de construir um processo de aprendizagem embasado nos conhecimentos frutos de um determinado período histórico. Esta responsabilidade, independentemente do histórico e do contexto familiar, deveria acontecer durante o tempo de

permanência na escola, fazendo com que esta se estabelecesse como um setor educacional que complementasse o trabalho das famílias.

Cabe, por outro lado, às famílias, proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento da criança, apoiando e concretizando as ações da escola, no tocante aos padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos socialmente. De acordo com GOMES (1994),

para a maior parte de nossos contemporâneos, socializar a criança é a tarefa primordial da família, o que é uma verdade apenas parcial. Nem se aplica a todos os períodos históricos nem a todas as sociedades, sequer a todas as camadas sociais. Para a autora, hoje em dia o papel de socialização da família exige novos estudos e reflexões, dado o contato precoce das crianças com instituições como berçários, creches e pré-escola (GOMES, 1994, p. 54).

Apesar de o tema da família esteja sendo bastante estudado, este conceito muda de tempos em tempos, em função de um contexto cultural.

Tal como tem acontecido em outros países, as famílias brasileiras vêm sofrendo modificações na sua configuração ao longo do tempo e essa configuração depende tanto da classe social como do contexto sócio-cultural em que habitam. Dessa forma a família não pode mais ser vista como uniforme e nem estática, seu papel socializador passa a ser mais difuso e a responsabilidade da educação dos filhos mais dividida, principalmente com a escola (BIASOLI-ALVES, 1994, p. 97).

Outrossim, as famílias e as escolas permanecem como agências socializadoras, apresentando pontos em comum e também divergentes. Em comum, têm como função proporcionar o desenvolvimento de habilidades que foquem numa postura crítica de participação social. Como divergência, vão de encontro nas tarefas de ensinar. A escola, segundo Szymanski (1997) tem “a obrigação de ensinar (bem) os conteúdos construídos de áreas de saber considerados como fundamentais para a instrução de novas gerações” (SZYMANSKI, 1997, p. 178) e às famílias cabe “dar acolhimento a seus filhos um ambiente estável, provedor, amoroso” (SZYMANSKI, 1997, p. 178), pelo menos no plano do ideal, no caso de ambas as agências.

Desta forma, algumas pesquisas apontam para o modo como os pais de diferentes classes sociais se envolvem com a educação dos filhos, bem como vêem seus papéis na vida destes filhos. Lareau (2007), em pesquisa realizada com crianças brancas e negras de, aproximadamente, 10 anos de idade mostra os efeitos da classe social nas interações dentro de casa. De acordo com esta autora,

nas últimas décadas, o conhecimento sociológico acerca das desigualdades na vida familiar cresceu drasticamente. Mesmo assim o debate persiste, especialmente no que diz respeito à transmissão das vantagens de classe para os filhos (LAREAU, 2007, p. 15).

Cabe ressaltar, em contrapartida, que ela se refere a alguns pesquisadores que questionam se há padrões significativos para aspectos díspares da vida familiar e aponta para a pesquisa de Kingston (2000) que afirma: *“a classe não distingue de forma evidente nem os estilos parentais nem o envolvimento das crianças em comportamentos específicos”* (KINGSTON, 2000, p. 134 *apud* LAREAU, 2007, p. 15).

Embora faça referência à pesquisa de Kingston, Lareau (2007) o desafia ao propor uma demonstração empírica para comprovar que a classe social cria distintos estilos parentais:

Os pais de classe média, tanto brancos como negros, tendem a se ajustar na lógica de criação a qual denomino “cultivo orquestrado”. Eles matriculam seus filhos em diversas atividades organizadas, específicas para cada idade, as quais dominam a vida familiar e geram um grande esforço, especialmente para as mães. Os pais vêem essas atividades como uma forma de transmitir às crianças habilidades importantes para a vida. Os pais de classe média também enfatizam o uso da linguagem, o desenvolvimento da razão e utilizam o diálogo como forma de disciplina (LAREAU, 2007, p. 17).

As famílias brancas e negras das classes trabalhadora e pobre, por outro lado,

enfatizam o ‘crescimento natural’. Esses pais acreditam que, desde que ofereçam amor, comida e segurança, seus filhos irão crescer e ser bem-sucedidos. Eles não têm como foco o desenvolvimento de talentos especiais dos filhos. Comparados aos filhos da classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas. Pais das classes trabalhadoras e pobres usam mais diretivas e, em algumas casas, colocam mais ênfase na disciplina física do que os pais da classe média (LAREAU, 2007, pp. 17-18).

Isto posto, chega-se ao papel da escola que encontra dificuldades na aceitação relativa às mudanças sociais e familiares e à incorporação das novas demandas em relação ao desenvolvimento de seu trabalho e de seus papéis, 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. No máximo, em situações muito especiais, podem escolher a instituição na qual irão matriculá-los. Muitas vezes os pais se sentem despojados de sua competência de educar, procurando, a todo o custo, manter seus filhos na escola. Essa compulsoriedade é pouco considerada pela escola mesmo porque é pouco conhecida, pois os professores, principais condutores do processo escolar muitas

vezes têm imagens “distorcidas” das famílias dos alunos (PERRENOUD, 2000 *apud* TANCREDI e REALI, 2001).

Thin (2006), ao refletir sobre as relações entre famílias populares e escola, aponta para uma fraqueza dos pais em mobilizar suas relações com a escola, em consequência da mesma fraqueza dos recursos escolares e culturais dos quais estes pais dispõem, no sentido de contribuírem com a escolaridade de seus filhos:

Em uma perspectiva próxima a essa, as relações podem ser vistas como relações entre indivíduos ou grupos que ocupam posições diferentes no espaço social: de um lado, os professores, membros das classes médias assalariadas; de outro, as famílias populares, caracterizadas por seu pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas no espaço social. O sentido das relações está, portanto, todo contido nas diferenças entre as posições objetivas dos indivíduos e dos grupos no espaço social (THIN, 2006, p. 211).

Assim, acaba por se tornar comum deparar-se com jovens que já ultrapassaram os oito anos de escolaridade e ainda não concluíram o ensino fundamental. Isso ocorre por causa da importância reiterada que muitos pais atribuem à escolarização de seus filhos, o que acaba por manter esses jovens na escola por mais tempo que o necessário. Mesmo assim, observa-se que a participação efetiva dos pais na escola não se dá na medida dos anseios destes mesmos pais.

Para Tancredi e Reali (2001), mesmo que de forma não conclusiva, a literatura recente tem apontado a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças e adolescentes. Ao se falar de interação entre família escola como agências socializadoras, entende-se ser possível diminuir o conflito vivenciado por crianças e adolescentes que freqüentam esses dois ambientes culturais. Para as autoras, concepções acerca da escola e expectativas sobre os papéis da escola na educação das crianças muito provavelmente embasam as soluções buscadas para enfrentar a dificuldade de relacionamento entre escola e famílias. Desta forma, dependendo das concepções que norteiam as ações das escolas, a presença dos pais pode estar voltada para os aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos.

Para Tancredi e Reali (2001), os professores, especificamente, são considerados essenciais no processo ensino-aprendizagem e para as ações escolares, inclusive aquelas ações que se relacionam à integração entre família e escola. São os conhecimentos, crenças e metas destes professores que orientam o que eles fazem com o aluno e, conseqüentemente, com os familiares desses alunos. Em suma, dependendo do contexto em que atuam, os professores agem com base nas percepções sobre o que está acontecendo. Ao buscar o envolvimento da

família com a educação escolar dos filhos, incentivando a participação nos trabalhos realizados pela escola e pelos professores, pode-se construir um ambiente fortalecedor do desenvolvimento e da aprendizagem tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Por outro lado, não se aceita, incondicionalmente, a presença dos pais na escola. Carvalho (1998, *apud* TANCREDI e REALI, 2001) questiona, por exemplo, a responsabilização exclusiva atribuída aos pais do sucesso dos filhos e afirma que é papel do governo o financiamento da educação e às escolas cabem outras funções no seu papel de formadora. Dessa forma, Tancredi e Reali (2001) entendem que a presença das famílias na escola deve considerar condições específicas, preservando as especificidades dos papéis de cada agência, como a família, a própria escola e o estado.

Indo mais além, fora o fato de as especificidades dos papéis de cada uma dessas agências ainda não estar totalmente definido, existem outras dificuldades encontradas nesse processo de envolvimento,

Dentre elas: as diferenças nas linguagens usadas por pais e professores; o receio dos professores em perder sua autoridade e ver alterado seu papel; a cultura escolar que não propicia a intervenção dos pais, exceto em casos pontuais; a apreensão dos pais de serem mal recebidos pela escola pela sua condição sócio-cultural ou pela condição de reclamante. (TANCREDI e REALI, 2001, p 3)

Para Tancredi e Reali (2001):

Considerando o que acontece na realidade das escolas podemos afirmar que, de modo geral, professor estabelece formas de interação com as famílias de seus alunos que são assistemáticas, esporádicas, pautadas em acontecimentos pontuais ou em suas experiências anteriores, seja como aluno ou quando desempenha papéis parentais/familiares. Isso porque muitas vezes os professores não têm clareza da importância de estabelecer com as famílias de seus alunos interações de natureza tal que lhes permita conhecer melhor quem são, o que esperam da escola e como podem participar mais ativamente do processo escolar dos filhos. As demandas que recaem sobre os professores cotidianamente podem ser elementos que dificultam sua reflexão sobre essa interação e o estabelecimento de práticas mais favoráveis para o envolvimento familiar na escola (TANCREDI e REALI, 2001, p 11-12).

Em contrapartida, os mesmos professores que buscam o apoio das famílias para minimizarem situações de conflito mostram-se resistentes às interferências familiares, principalmente quando sentem que a interferência dessas famílias aponta para suas atitudes pedagógicas e especialmente quando a proposta de interação parte dos pais. Daí, surge uma contradição, pois ao mesmo tempo em que os pais são responsabilizados por problemas que não são de sua competência, são desvalorizados como pessoas que podem contribuir nas questões escolares, exceto quando sua presença e atuação são requisitadas pela escola (TANCREDI e REALI, 2001).

Dadas estas circunstâncias, supõe-se que a linguagem adotada pela escola não contribui nem para a aproximação das culturas diferenciadas, nem para a criação de um ambiente que favoreça a efetiva participação dos pais, de modo que estes pais se sintam à vontade tanto para conhecer e compreender o trabalho da escola quanto para buscarem formas de contribuir para esta tarefa.

## 5 METODOLOGIA

Para o presente trabalho fez-se uma pesquisa exploratória, uma vez que tal modalidade de pesquisa é a que melhor permite fazer o levantamento frente aos objetivos elaborados pelo autor da pesquisa em questão.

Sendo uma das formas de pesquisa descritiva, os estudos exploratórios são normalmente o passo inicial do processo de pesquisa. Tais estudos não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto. Para Vergara (2000), a pesquisa exploratória deve ser usada quando você deseja entender detalhadamente porque um indivíduo faz determinada coisa. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o quê importa e por quê.

Para Castillo (2003), esse tipo de pesquisa pode ser utilizada para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem numa determinada população. Ou seja, a pesquisa exploratória pode auxiliar na identificação de questões, buscando compreender porque elas são importantes. Cabe trabalhar, nesta situação, com uma amostra heterogênea de pessoas enquanto se conduz uma pesquisa exploratória. Além disso, este tipo de pesquisa apresenta áreas de consenso, tanto positivo quanto negativo, nos padrões de respostas. Para Castillo (2003 p. 01) “Ela também determina quais idéias geram uma forte reação emocional. Além disso, é especialmente útil em situações que envolvem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas idéias”.

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.

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 objeto de estudo. Portanto, o universo da pesquisa em questão são as mães de crianças menores de 14 anos do Aglomerado em foco.

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 dois tipos: probabilística, baseada em procedimentos estatísticos; e não probabilística.

Sendo assim, a amostra está definida pelo critério não probalístico (Vergara, 2000), sendo composta 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.

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 semi-estruturada para o qual foi elaborado um roteiro de questões a ser aplicado com as mães e outro roteiro, com questões diferentes, que orientou as entrevistas com profissionais da escola pública que recebe as crianças do aglomerado. Para ambos os roteiros, foram realizados pré-testes.

A opção pela utilização da entrevista em profundidade como instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de o mesmo se adequar perfeitamente aos objetivos especificados para este estudo, bem como para identificar a extensão total de respostas ou opiniões que existem na população alvo desta pesquisa.

Assim, foram feitas 38 visitas às famílias e, a partir daí, foram selecionadas as mães com crianças que estudam no Ensino Fundamental e que se disponibilizaram a participar das entrevistas. Foram selecionadas 11 famílias sendo que seis participam do projeto da Irmãs e cinco não. Na medida em que as informações e respostas foram se repetindo, a pesquisadora percebeu que não havia necessidade de entrevistar outras mães.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Sendo o objetivo desta pesquisa apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana, através de um estudo de caso realizado no Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG, foram necessárias oito visitas a este aglomerado. No intuito de investigar a percepção e as atitudes de mães deste aglomerado acerca da importância da escolarização de seus filhos menores de 14 anos, foram realizadas, para este estudo, 11 entrevistas.

Como a escolarização está presente no foco da pesquisa, fizeram-se necessárias, também, duas visitas à Escola Estadual Milton Bandeira, com o objetivo de entrevistar professores e supervisores. Desta forma, foram realizadas, nesta escola, quatro entrevistas: três com professoras e uma com a supervisora.

Para fins de realização deste estudo, foi utilizado, como instrumento básico de coleta de dados, o processo de entrevista semi-estruturada em profundidade, para o qual foram elaborados dois roteiros: um com questões direcionadas às mães e outro, com questões diferentes, que orientou as entrevistas com profissionais da escola pública que recebe as crianças do aglomerado. Para ambos os roteiros, foram realizados pré-testes.

### 6.1 Entrevistas com as mães

#### 6.1.1 Perfil

O quadro um mostra um perfil sintético das mães entrevistadas, com idade e nível de escolaridade.

**Quadro 1 - Perfil**

	Idade (anos)	Escolaridade*
Entrevistada 1	30	2º ano Ens. Fund.
Entrevistada 2	33	5ª série
Entrevistada 3	40	1º grau completo
Entrevistada 4	32	5ª série
Entrevistada 5	41	5ª série
Entrevistada 6	30	Cursando 8º ano
Entrevistada 7	40	4º ano Ens. Fund.
Entrevistada 8	35	4ª série
Entrevistada 9	32	2ª série

\* Escolaridade conforme fala das mães.

Entrevistada 10	39	4º ano
Entrevistada 11	31	2º ano Ens. Fund.

Os dados das entrevistas mostram, em regra geral, que 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.

### 6.1.2 Composição da família

A composição da família foi enfocada sob os seguintes aspectos: total de membros que compõem o quadro familiar; existência ou não de companheiro ou marido; companheiro ou marido coabita e pai ou não do (s) filho (s) menor (es) de 14 anos. O quadro dois mostra o total de membros que compõem a família nuclear.

#### Quadro 2 - Total de membros que compõem a família nuclear

	Número de filhos	Total de membros
Entrevistada 1	4	6
Entrevistada 2	6	3
Entrevistada 3	3	5
Entrevistada 4	6	7
Entrevistada 5	5	6
Entrevistada 6	3	5
Entrevistada 7	6	7
Entrevistada 8	5	6
Entrevistada 9	5	7
Entrevistada 10	4	5
Entrevistada 11	3	4

O quadro dois mostra o número de filhos e o total de membros que compõem o a família nuclear. Além de jovens, a maioria das entrevistadas tem muitos filhos, para a realidade brasileira atual.

O quadro três mostra a convivência com companheiro ou marido e se este é ou não é pai de todos os filhos e dos filhos com idade adequada à frequência ao Ensino Fundamental, que é o foco desta pesquisa.

**Quadro 3 – Existência de companheiros ou maridos e se estes são ou não pais de todos os filhos**

	Tem companheiro?	O companheiro (ou ex) coabita?	O companheiro (ou ex) é pai dos filhos no Ensino Fundamental?
Entrevistada 1	Sim	Em parte	Não
Entrevistada 2	Não	Não	Não
Entrevistada 3	Sim	Em parte	Em parte
Entrevistada 4	Não	Não	Não
Entrevistada 5	Não	Não	Não
Entrevistada 6	Sim	Em parte	Em parte
Entrevistada 7	Não	Não	Não
Entrevistada 8	Não	Não	Não
Entrevistada 9	Sim	Sim	Sim
Entrevistada 10	Não	Não	Não
Entrevistada 11	Não	Não	Não

A entrevistada 1 vive com companheiro, mas este é o pai somente do filho mais novo, J, de seis anos. Os outros três filhos também são menores de 14 anos, ou seja, frequentam o Ensino Fundamental.

A entrevistada 2 não vive com companheiro e, embora tenha seis filhos, somente dois deles moram com ela, tendo um deles 14 anos e outro, um mês. Os demais filhos foram levados pelo Conselho Tutelar. Importa ressaltar que cada filho é de um companheiro diferente.

Embora a família nuclear seja composta de apenas três membros, o restante da família vive no mesmo terreno: “[...] e mais 6 pessoas no mesmo lote. Mãe, pai e 4 irmãos. Eu 33, minha mãe 64, meu pai 67 meus irmãos de 30, 26, 25, 22 anos” (ENTREVISTADA 2).

A entrevistada 3 vive com companheiro, embora ele seja o pai apenas das duas filhas mais novas. Em contrapartida, todas as crianças estão dentro da idade proposta para a pesquisa.

A entrevistada 4 é separada e vive com os seis filhos, todos com menos de 14 anos e cada um de um companheiro.

A entrevistada 5 é também separada, embora todos os filhos sejam do mesmo pai. Dos cinco filhos, apenas quatro estão dentro da faixa etária proposta pela pesquisa.

A entrevistada 6 vive com companheiro, embora ele seja o pai apenas da filha mais nova. Entretanto, todos os filhos têm menos de 14 anos.

A entrevistada 7 é separada e tem seis filhos, embora o ex-marido seja o pai de apenas três deles.

A entrevistada 8 é separada e mora apenas com os cinco filhos, sendo que os dois mais velhos não se enquadram na faixa etária proposta para esta pesquisa. A entrevistada 9 mora com o marido, que é o pai de seus cinco filhos, sendo que o mais velho tem 16 anos e a caçula, dois, ou seja, o primeiro não se enquadra na faixa etária proposta pela pesquisa e a segunda ainda não frequenta a escola. A entrevistada 10 é separada e seu último companheiro é pai apenas da filha mais nova. Dos quatro filhos, apenas três atendem à faixa etária proposta pela pesquisa.

A entrevistada 11 vive apenas com seus três filhos, ao que tudo indica, filhos do mesmo pai. Dos três, somente dois atendem à faixa etária proposta pela pesquisa.

### 6.1.3 Rotina das mães e das crianças

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. A maioria dos relatos ressalta a sobrecarga de trabalho das mães e a dupla jornada de trabalho.

As mães saem em média às seis horas da manhã e retornam às dezenove horas.

A entrevistada 8 trabalha fora durante todo o dia e disse: *“saio às oito horas para trabalhar e fico até nove da noite no salão, chego e assisto televisão e vou deitar”* (ENTREVISTADA 8).

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 bem. Eles vão para escola de manhã e dois ficam na escola o dia inteiro. A mais velha fica com eles”* (ENTREVISTADA 8).

A entrevistada 5 coloca, simplificada, 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).

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, preciso retirar a secreção do pulmão com este aparelho [*mostra o aparelho*] come muito pouco, mais líquido, tem muitas escoriações no corpo. Como fica muito deitado dá pneumonia e tenho que correr com ele para o hospital. O médico não retirou as balas desde fevereiro porque ele não tem peso e resistência ainda (ENTREVISTADA 7).

Quanto aos outros filhos, resumiu: *“os que estudam de manhã ficam em casa a tarde, brinca e fazem o dever, os que estudam a tarde brincam e fazem dever de manhã”* (ENTREVISTADA 7).

#### 6.1.4 Processo escolar das mães

Quanto ao processo escolar das mães entrevistadas, a entrevista foi bastante flexível, elas puderam falar sobre tudo o que consideraram mais relevante em sua trajetória escolar. Apenas uma questão foi direcionada, que foi a que questionou sobre o fato de elas gostarem ou não da escola. O quadro quatro traz as respostas.

#### Quadro 4 - Relação com a escola

	Gostava (ou gosta) da escola?
Entrevistada 1	Sim
Entrevistada 2	Sim
Entrevistada 3	Sim
Entrevistada 4	Sim
Entrevistada 5	Sim
Entrevistada 6	Não
Entrevistada 7	Sim
Entrevistada 8	Sim
Entrevistada 9	Sim
Entrevistada 10	Sim
Entrevistada 11	Mais ou menos

É importante salientar, aqui, que gostar da escola não corresponde exatamente a gostar de estudar, daí a necessidade da flexibilização da entrevista. De modo geral, as declarações dadas por essas mães sobre seu processo escolar foram bastante peculiares. Elas declararam que o seu processo escolar foi complicado. Moravam, em sua maioria, no interior e muito longe da escola. Desde o deslocamento, material escolar escasso, tempo curto para estudar,

tudo era difícil. Todas alegam ter parado de estudar para trabalhar. As mães são unânimes em dizer que o estudo em sua época era mais “apertado” do que hoje.

A entrevistada 5 foi categórica ao dizer:

Era muito difícil. A escola era longe. Eu morava em um bairro longe. Eu saía cedo andava muito para chegar na escola. Eu não tinha caderno direito, chegava tinha que ajudar a minha mãe. Eu gostava da escola. Ah mais ou menos. Eu gostava de brincar, da hora da merenda. De estudar eu não gostava muito não. Eu gostava de matemática e não gostava muito de ciência. Eu parei de estudar porque não tinha condições e tinha que trabalhar. Comecei a trabalhar com 13 anos.

A escola era boa. O ensino era mais apertado do que agora. O que eu aprendi me ajuda muito a ensinar os meninos. Não é tudo que eu sei não. O que eu sei eu consigo ajudar. A escola agora é bem diferente. Agora é pior do que antes. Para a gente passar agente tinha que saber muito, mas agora não eles passam sem aprender. Se eu tivesse jeito de voltar a estudar eu tenho vontade. Se tiver oportunidade, né (ENTREVISTADA 5).

Das onze entrevistadas, apenas uma voltou a estudar, porém demonstra insatisfação em relação ao ensino. Segue a transcrição do da entrevistada 6:

Estou fazendo o EJA na escola [Machado de Assis], mas não tô gostando muito. Tá me atrasando muito. Eu tô na oitava e vendo coisa que vi na quinta série. 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 gosto de estudar história e não gosto de matemática. Eu parei de estudar porque tinha que trabalhar. Não gosto da escola [Machado]. Estou lá por falta de opção. Acho o ensino é muito fraco, fraco demais. É importante estudar pra poder melhorar, arrumar um emprego melhor, pra ajudar as meninas. Eu vejo diferença demais nas duas escolas. A escola Milton é muito melhor. Aqui onde estudo é muito atrasado (ENTREVISTADA 6).

### **6.1.5 Processo escolar das crianças**

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 eles sobre isso. As entrevistadas ressaltam 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 que seus filhos gostam. Eles 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. Pontuaram que a bagunça e a violência na escola melhorou muito com a entrada de um novo diretor, delegado aposentado.

A entrevistada 5 relatou:

Os meninos gostam. Uns gostam e outros não gostam. [*porque?*] 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 (ENTREVISTADA 5).

A entrevistada 8 falou:

Uns meninos gostam da escola e outros não. Quem gosta fala que tem os colegas bons e os que não gostam falam que não gosta dos professores. Eles não estão bem não.  
A escola é boa. Gosto da escola porque os meninos têm um compromisso. O que é mais importante na escola é ensino.  
Ah... conversar da escola com os meninos? Eu não tenho tempo.  
Os dois mais novos têm nota baixa. Eles pegaram duas recuperações. Eles brigam muito.  
Todos já repetiram o ano. Todos. Já trouxeram advertência.  
A professora já chamou. Eles não fazem o dever e brigam (ENTREVISTADA 8).

### 6.1.6 Acompanhamento do desempenho escolar dos filhos

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 perguntas, no intuito de colher um número maior de dados para, posteriormente, se traçar um paralelo com as entrevistas realizadas com os profissionais da Escola Estadual Milton Bandeira.

Inicialmente, procurou-se saber se essas mães acompanham os deveres, a frequência e o boletim dos filhos. O quadro cinco traz os resultados.



**Quadro 5 - Acompanhamentos dos deveres, frequência à escola e boletim**

	Deveres	Frequência	Boletim
Entrevistada 1	Mais ou menos	Sim	Sim
Entrevistada 2*	-	-	-
Entrevistada 3	Às vezes	Sim	Sim
Entrevistada 4	Não	Sim	Sim
Entrevistada 5	Às vezes	Sim	Não
Entrevistada 6	Sim	Sim	Sim
Entrevistada 7	Às vezes	Às vezes	Sim
Entrevistada 8	Não	Sim	Sim
Entrevistada 9	Sim	Sim	Sim
Entrevistada 10	Não	Sim	Sim
Entrevistada 11	Não	Sim	Sim

Num segundo momento, visando a completar os dados fornecidos pelo quadro quatro, 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. O quadro seis traz os dados sobre o segundo tópico desta parte da entrevista.

**Quadro 6 – Ajuda no acompanhamento escolar dos filhos**

	Contam com alguém para ajudar no acompanhamento escolar dos filhos?	Quem?
Entrevistada 1	Sim	Menina da padaria
Entrevistada 2	Não	-
Entrevistada 3	Não	-
Entrevistada 4	Sim	Irmão ou sobrinho
Entrevistada 5	Sim	Filha mais velha ou vizinha
Entrevistada 6	Sim	Irmã
Entrevistada 7	Sim	Vizinha
Entrevistada 8	Sim	Filha
Entrevistada 9	Sim	Não especificado
Entrevistada 10	Não	-
Entrevistada 11	Sim	Filha mais velha

Das onze entrevistadas, oito contam com ajuda para o acompanhamento escolar dos filhos, seja porque se sentem inabilitadas para esta tarefa, seja porque não dispõem de tempo hábil.

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

\* Os dados desta entrevistada não puderam ser tabulados porque, dos dois únicos filhos que moram com ela, um parou de estudar e a outra ainda não tem a idade proposta para a pesquisa.

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 (ENTREVISTADA 1).

A entrevistada 2, devido ao fato de a maioria dos filhos terem sido encaminhados a um abrigo pelo Conselho Tutelar e devido ao fato de que, dos dois filhos que ainda moram com ela não estarem freqüentando a escola, foi bastante sucinta: disse apenas que tinha dificuldade em entender o que os filhos, quando moravam com ela, aprendiam. Por outro lado, completou: *“acho importante acompanhar a escola dos meninos”* (ENTREVISTADA 2).

É interessante notar a postura da entrevistada 9, pois ela disse que acompanha os filhos na hora de fazerem os deveres de casa e, quando encontra dificuldade em ensinar algo, paga alguém para fazê-lo. Resume assim a importância que dá ao acompanhamento da vida escolar dos filhos: *“a gente tem que saber o que ele tá fazendo na escola. Tem que acompanhar”* (ENTREVISTADA 9).

Outro posicionamento interessante dói o da entrevistada 10, que se disse desanimada com os filhos porque estes dão muito trabalho: *“eu fico desanimada com esses meninos porque eles dão muito trabalho e recebem tudo na mão. Não sabem agradecer”* (ENTREVISTADA 10). Dentre 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”* (ENTREVISTADA 10). Esta entrevistada não se posicionou quanto à importância que dá ao acompanhamento da vida escolar dos 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.

O quadro sete mostra os resultados para os dois primeiros questionamentos.

### Quadro 7 – Convites da escola e comparecimento

	É convidada para eventos na escola	Comparece
Entrevistada 1	Sim	Às vezes
Entrevistada 2	Sim	Não
Entrevistada 3	Sim	Às vezes
Entrevistada 4	Sim	Sim
Entrevistada 5	Sim	Às vezes
Entrevistada 6	Sim	Às vezes
Entrevistada 7	Sim	Às vezes
Entrevistada 8	Sim	Não
Entrevistada 9	Sim	Sim
Entrevistada 10	Sim	Às vezes
Entrevistada 11	Sim	Não

Importa ressaltar que todas as entrevistadas afirmaram ser convidadas para eventos da escola, porém a maioria não comparece ou comparece algumas vezes, geralmente justificando as ausências com o trabalho.

Embora não compareçam ou compareçam pouco, as entrevistadas consideram importante o acompanhamento escolar.

Ao descrever como se dava sua parceria com as 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”* (ENTREVISTADA 1).

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”* (ENTREVISTADA 3).

É interessante notar a postura da entrevistada 6, que disse não acompanhar o processo escolar das filhas até o momento em que sua filha R. não alcançou as médias. Ao ser chamada pela professora, passou a acompanhar. Isso denota certo relacionamento com a escola. Em contrapartida, em relação às reuniões e eventos, afirmou: *“eu vou nas reuniões, quando não estou trabalhando. Quando é festa não. Eu fui a última vez na festa da escola Integrada”* (ENTREVISTADA 6).

Outro ponto relevante da entrevista foi o depoimento da entrevistada 8, que transferiu a responsabilidade para a escola quando disse que *“acompanho o boletim, mas é difícil a escola mandar. Elas mostram na reunião”* (ENTREVISTADA 8). Afirmou que já foi chamada para reunião *“quando eles mandam advertência e festa também”* (ENTREVISTADA 8). Disse, ainda, que *“às vezes dá tempo pra fazer o que a escola pede”*

(ENTREVISTADA 8), mas se contradisse em seguida: *“não participo da escola”* (ENTREVISTADA 8).

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 “Tecendo a vida”, da Associação Cultural e Beneficente Coração de Jesus, gerida pela Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição (mais conhecido como “trabalho das irmãs”); e a segunda procurou saber, pelo ponto de vista dessas mães, sobre os pontos positivos e/ou negativos dessas alternativas.

O quadro oito traz as respostas para a primeira indagação.

### Quadro 8 – Alternativas para acompanhamento das crianças

Conhece alternativas para acompanhamento das crianças?	
Entrevistada 1	Sim
Entrevistada 2*	Sim
Entrevistada 3	Sim
Entrevistada 4	Sim
Entrevistada 5	Sim
Entrevistada 6	Sim
Entrevistada 7	Sim
Entrevistada 8	Sim
Entrevistada 9	Sim
Entrevistada 10	Sim
Entrevistada 11	Sim

Em relação aos pontos positivos e/ou negativos dessas alternativas, seguem as falas das entrevistadas:

Eu conheço só da escola integrada.

Ajuda bastante, mas agora mudou de endereço e ficou muito longe. Os meninos não ficam querendo ir. Eles reclamavam muito de ficar lá com mochila para baixo e para cima. Eles não têm lugar certo mais (ENTREVISTADA 1).

*“Eu sei do programa lá do CAC. Meus meninos iam Todos eles. É bom, porque coisa que eu não sabia eles ensinam lá”* (ENTREVISTADA 2).

*“Eu conheço a escola integrada é positivo porque tira os meninos da rua, né. O projeto das irmãs é bom eles ajudam a educar. As irmãs ajudam no que podem”* (ENTREVISTADA 3).

\* Os filhos desta entrevistada freqüentavam o programa do CAC.

Eu conheço a escola Integrada já coloquei a N., a B. e J. na escola integrada. A N. não quis ir que era longe e a B. e o J. não ficaram por causa de comportamento. É muito bom. O trabalho das irmãs é muito bom. Eu não tenho tempo de levar as meninas no sábado (ENTREVISTADA 4).

Eu vejo muitos problemas. Os meninos gostam muito de ficar na rua. O mundo tá muito difícil. Muita droga. Muita confusão. A gente não pode confiar em ninguém mais. A minha rua é cheia de droga.

A A. e a T. ficam o dia inteiro na escola. É melhor elas ficarem na escola do que em casa sozinha.

Eu acho ótimo o trabalho das irmãs. Elas vão ao sábado. As irmãs dão muito conselho para os meninos, ensinam a rezar e apresentam dança e teatro (ENTREVISTADA 5).

As meninas entraram no projeto escola integrada e saíram. Está muito desorganizada. Cada dia é em um lugar diferente. O programa das irmãs é muito bom. É legal, elas aprendem coisas de religião, tem música, agora tem computação (ENTREVISTADA 6).

Conheço a escola integrada, mas não deu certo. Foi pra longe. O trabalho do CAC (irmãs) devia ter mais vezes na semana para melhorar. Seria ótimo.

Acho muito bom. Tira os meninos da rua, tem uma atividade, ocupa os tempo deles, desempenha a memória, ajuda nas atividades da escola (ENTREVISTADA 7).

*“Sei da escola integrada e do CAC (das irmãs). Os programas ajudam, para os meninos não ficarem na rua”* (ENTREVISTADA 8).

*“Eu conheço os programas PROJOVEM e o trabalho das irmãs. O PROJOVEM tem cursos para os meninos. O meu mais velho faz curso lá. O trabalho das irmãs ajuda muito na educação dos meus filhos”* (ENTREVISTADA 9).

*“Eu sei que no bairro tem umas ajudas para os meninos. O CAC é só no sábado e deveria ser todo o dia para ajudar nos estudos. Os meninos aprendem a respeitar os outros”* (ENTREVISTADA 10).

*“O P. tá na escola integrada e o J. esta no CAC e na escola integrada. Os programas ajudam os meninos a melhorarem na escola e não fica na rua. Tem ocupação”* (ENTREVISTADA 11).

### **6.1.7 Programa Bolsa Família**

Como já apontado no marco teórico desta pesquisa, o Programa Bolsa Família (PBF), enquanto política de distribuição de renda no país, é focalizado nas famílias pobres e para o recebimento do benefício é necessário o cumprimento de certas contrapartidas, tais como: manter as crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola e cumprir os cuidados básicos em saúde, ou seja, o calendário de vacinação, para as crianças entre 0 e 6 anos, e a agenda pré e pós-natal para as gestantes e mães em amamentação.

Em vista disso, tornou-se imprescindível questionar às mães sobre ele, uma vez que, em algumas situações, o envolvimento com a escola está diretamente relacionado ao recebimento do Bolsa Família.

O quadro nove responde à seguinte indagação: você recebe o Bolsa Família?

### Quadro 9 – Bolsa Família

Você recebe o Bolsa Família?	
Entrevistada 1	Sim
Entrevistada 2 <sup>10</sup>	Não
Entrevistada 3	Sim
Entrevistada 4	Sim
Entrevistada 5	Sim
Entrevistada 6	Sim
Entrevistada 7	Não
Entrevistada 8	Não
Entrevistada 9	Sim
Entrevistada 10	Sim
Entrevistada 11	Sim

Das onze entrevistadas, apenas três não recebem o auxílio do PBF.

Após serem indagadas sobre o recebimento do Bolsa Família, as mães falaram sobre a importância deste recurso e sobre a influência dele na frequência dos filhos na escola e conseqüente melhoria da aprendizagem.

As transcrições abaixo respondem às questões acima mencionadas<sup>11</sup>:

*“Ajuda muito. Os meninos já eram freqüentes antes do Bolsa. É importante demais. Eu pago a luz, pago água. Eu compro roupa, chinelo, sapato pra eles. O que tiver precisando”* (ENTREVISTADA 1).

Eu recebi bolsa família ate mês passado. Perdi porque o Leandro (14 anos) foi morar com o pai e mudou de escola. Não deu certo ele voltou e não achou vaga de novo na escola. Tem um mês que não recebo. Mudou porque ajuda muito, porque sou diarista. Quando estava grávida era única renda (ENTREVISTADA 2).

*“Me ajuda muito a comprar coisas para as meninas e nas despesas. As meninas vão a escola independente disso. Não precisa forçar para ir. Elas vão porque gostam”* (ENTREVISTADA 3).

<sup>10</sup> A entrevistada 2 não recebe o Bolsa Família porque seus filhos foram levados pelo Conselho Tutelar.

<sup>11</sup> Algumas falas não foram transcritas porque, de acordo com o quadro nove, algumas mães não participam do Programa Bolsa Família e outras se limitaram a responder se recebem ou não, nada falando sobre a importância deste recurso, nem sobre a influência dele na frequência 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).

*“Ajuda a comprar alimento e coisas para escola dos meninos”* (ENTREVISTADA 5).

*“Ajudou demais. É importante demais. Melhorou um pouquinho a frequência depois dele”* (ENTREVISTADA 6).

*“Eu recebo bolsa família 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).

*“Mudou para ajudar nas compras. É importante”* (ENTREVISTADA 11).

Se for se considerar a proporção entre os responsáveis legais e seus cônjuges, podemos verificar a existência de um número menor destes últimos. Ora, se o benefício é dado para famílias em que se verifica a presença de filhos, pode-se concluir que existe um número grande de famílias monoparentais que participam do Bolsa Família no Aglomerado Chico Xavier. A maioria das famílias beneficiadas são monoparentais; é preciso sublinhar que famílias com essa configuração podem estar em situação mais vulnerável do que as nucleares, exatamente por não contarem com a participação do casal no cuidado dos filhos e nas despesas da casa.

## **6.2 Entrevistas com professoras e supervisora da E.E. Milton Bandeira<sup>12</sup>**

### **6.2.1 Perfil**

O quadro dez mostra o perfil das profissionais da Escola Estadual Milton Bandeira, no tocante aos cargos que ocupam e ao tempo de serviço nesta escola.

#### **Quadro 10 – Perfil**

	Cargo ocupado	Tempo na escola (anos)
Entrevistada 1	Professora	2
Entrevistada 2	Professora	14
Entrevistada 3	Professora	6
Entrevistada 4	Supervisora	8

<sup>12</sup> Para manter o sigilo esse é um nome fantasia.

### 6.2.2 Desempenho escolar das crianças do aglomerado

Nesta questão da entrevista, as professoras foram solicitadas a fazerem uma comparação do desempenho escolar das crianças do aglomerado em relação ao das outras crianças.

Dentre as quatro entrevistadas, três observam diferenças entre o desempenho das crianças do aglomerado em relação às outras. Segundo essas três entrevistadas, o desempenho não é satisfatório em virtude de as crianças serem dispersas e agitadas, deixando claro a falta de apoio familiar.

Eu consigo perceber bem a diferença entre o desempenho das crianças [do aglomerado] e as outras. Eles têm muitas dificuldades devido ao problema social da família deles. Eles trazem todas as dificuldades da vida social para dentro da escola. Com isso eles se tornam agressivos e muito agitados. Não tem bom desempenho de aprendizagem (ENTREVISTADA 3).

Apenas a entrevistada 4 tem uma visão diferente: *“o desempenho não é tão diferente. Muitas não gostam de estudar e não estudam”* (ENTREVISTADA 4).

### 6.2.3 Comportamento escolar das crianças do aglomerado

Nesta questão da entrevista, as professoras foram solicitadas a fazerem uma comparação do comportamento escolar das crianças do aglomerado em relação ao das outras crianças.

Dentre as quatro entrevistadas, duas percebem diferença no comportamento das crianças do aglomerado em relação às outras, porque reproduzem na escola aquilo que vivenciam em casa.

O comportamento é bem diferenciado. Apesar que [sic], após a mudança de direção, a maioria das crianças são [do aglomerado]. Eles trazem para escola a vivência deles. A disciplina é péssima, falam palavrões, não respeitam, são agressivos entre eles. Temos que manter o controle o tempo todo (ENTREVISTADA 3).

Já as outras duas entrevistadas não percebem diferenças de comportamento entre as crianças do aglomerado e as outras, até porque, segundo uma delas, a maior clientela da escola é do aglomerado: *“o comportamento das crianças é regular. Não crianças muito fáceis, mas não é muito diferente das outras [sic]”* (ENTREVISTADA 2).



Ainda em relação ao comportamento, as entrevistadas foram solicitadas a observarem se houve algumas mudanças recentes e se tais mudanças contribuíram para a melhora desse comportamento.

Das quatro entrevistadas, três confirmaram mudanças de comportamento, para melhor, após a mudança na direção da escola.

Até julho de 2008 a situação da escola estava muito complicada. Muita violência e depredação. Muitos pais que são do bairro e não moram na Vila pediram transferência de seus filhos para outra escola. Os alunos traziam drogas, *tinner* e armas na mochila. Arrombavam portas e depredavam tudo. Vasos sanitários, carteiras, vidros, portas. Chegaram a jogar carteira pela janela em cima de um carro de polícia. Não conseguimos controlar os alunos. Não existia trabalho pedagógico. A diretora solicitou substituição e pediu exoneração. Houve uma mudança após a entrada de um novo diretor, delegado aposentado. Ele precisou entrar com processo administrativo. Passou a adotar posturas mais firmes com alunos e familiares. Expulsão de 12 alunos que apenas utilizavam a escola para levar drogas. Realocação de alunos fora da idade para o EJA (ENTREVISTADA 4).

Apenas uma das entrevistadas manteve a mesma postura em relação a esse comportamento, independente da mudança de direção.

O comportamento é bem diferenciado. Apesar que *[sic]*, após a mudança de direção, a maioria das crianças são *[do aglomerado]*. Eles trazem para escola a vivência deles. A disciplina é péssima, falam palavrões, não respeitam, são agressivos entre eles. Temos que manter o controle o tempo todo (ENTREVISTADA 3).

#### **6.2.4 Integração das crianças**

Neste tópico, as entrevistadas foram solicitadas a colocarem suas percepções acerca da integração das crianças do aglomerado com as demais crianças da escola.

Todas as entrevistadas afirmaram que há integração entre as crianças: “*eles trabalham em grupo e não há diferenças, eles integram com as outras [sic]*” (ENTREVISTADA 3).

#### **6.2.5 Deveres de casa e acompanhamento**

O próximo passo da entrevista tratou de observar se os deveres enviados para casa são feitos e se há um acompanhamento desses deveres por parte das famílias, sejam mães, pais ou padrastos.

Todas as entrevistadas afirmaram que nem sempre as crianças fazem os deveres de casa: *“as crianças nem sempre fazem os deveres de casa. Mesmo as que são assessoradas pelo projeto Escola de tempo integral não fazem”* (ENTREVISTADA 2).

Em relação ao acompanhamento desses deveres de casa por parte da família, todas as entrevistadas deixaram observaram que não há acompanhamento efetivo por parte da família, seja por falta de tempo ou por não saberem como ajudar nos deveres: *“infelizmente as famílias não acompanham as crianças em casa. O índice de acompanhamento é muito baixo. Pedimos para os pais assinarem a tarefa de casa. A tarefa vem sem fazer e sem assinatura”* (ENTREVISTADA 2).

De acordo com todas as entrevistadas, o acompanhamento por parte de pais ou padrastos é ainda menos significativo que os das mães: *“a participação dos pais e padrastos é menor que o de mães”* (ENTREVISTADA 2).

### **6.2.6 Reunião de pais e professores**

Nesta etapa, as entrevistadas foram solicitadas a informar sobre como se dá o processo de reuniões entre pais e professores, a periodicidade dessas reuniões e o nível de participações das mães do aglomerado.

Todas as entrevistadas informaram que as reuniões são bimestrais, isto é, acontecem quatro vezes ao ano.

Quanto à participação das mães, todas as entrevistadas afirmaram que a participação é pequena, seja pelo fato de algumas crianças não residirem com a família de origem, seja pelo fato de as mães delegarem toda a responsabilidade à escola.

A escola faz quatro reuniões anuais. Promove café da manhã e tarde para eles [*sic*]. Propõe que as próprias mães escrevam ações que irão tomar para melhorar o acompanhamento dos filhos e o comportamento dos mesmos. Mas as promessas ficam apenas no papel. As famílias delegam a responsabilidade toda à escola (ENTREVISTADA 4).

### **6.2.7 Participação em festas e demais eventos da escola**

Para além das reuniões bimestrais, as entrevistadas responderam como se dá a participação das mães do aglomerado nos demais eventos promovidos pela escola.

Todas as entrevistadas disseram que, além das reuniões, as famílias são convidadas a participar de festas e eventos, tais como feiras culturais e festas juninas, porém a participação

é pouco efetiva: *“ocorrem eventos para famílias, mas poucos comparecem. A escola tenta interagir com a comunidade, mas não tem tido participação efetiva das famílias”* (ENTREVISTADA 3).

### **6.2.8 Posicionamento das mães em relação aos problemas na escola**

Problemas acontecem em todos os setores sociais, e com a escola não é diferente. Em relação a isso, as entrevistadas foram solicitadas a responder como se dá o processo de resolução desses problemas e como as mães se posicionam: se a favor dos filhos ou da escola.

Todas as entrevistadas deixaram claro que não se envolvem diretamente na solução de conflitos e/ou problemas das crianças. O processo se dá com a direção da escola e, na maioria das vezes, as mães se posicionam a favor dos filhos, delegando, mais uma vez, toda a responsabilidade à escola: *“as mães quando são chamadas se posicionam a maioria das vezes [sic] a favor das crianças. As mães brigam, falam palavrões, discordam das professoras e transferem as responsabilidades para a escola”* (ENTREVISTADA 4).

Quando os pais são chamados por problemas de disciplina, é feita uma ocorrência e encaminhada à supervisão. Os pais são convocados e tudo se resolve lá na direção. É difícil os professores serem envolvidos [sic] nessa discussão. Normalmente as mães se posicionam a favor do filho (ENTREVISTADA 3).

### **6.2.9 Programa Bolsa Família**

Em relação ao Programa Bolsa Família, as entrevistadas foram solicitadas a expressarem suas opiniões a respeito, no tocante a considerarem-no uma ação positiva ou negativa. Além, disso, foram solicitadas, também, a falar sobre a influência deste programa na frequência e no desempenho das crianças.

Todas as entrevistadas colocaram o Bolsa Família como uma ação negativa, em virtude de ser um programa que atesta a obrigatoriedade de comparecimento à escola, o que não influi no desempenho. Mais que isso, a obrigatoriedade contribui para o aumento das justificativas médicas pelas faltas.

Acho o Bolsa escola extremamente negativo. Nós não precisamos de [tickets] para comprar nada. É um problema político social. Precisamos de empregos e salários dignos. Há muitas famílias que não se preocupam com a educação e sim com o que ganham. Aumentou muito o número de atestados para justificar ausência.

Houve um aumento da frequência por que o Programa exige que a escola comprove. Então o responsável exige que a criança vá à escola para não perder o salário (ENTREVISTADA 2).

Lê-se, no discurso da escola, que, se ainda existem crianças fora da sala de aula, é apenas por “desinteresse” das suas famílias. Forte a afirmação, contudo, verifica-se que não é apenas “desinteresse” dos pais, pois verificou-se que, se não todos, a maioria deles, os pais, têm um projeto de vida para seus filhos na infância. Ademais, de acordo com Lavinias e Barbosa (2000), é papel das instituições públicas, juntamente com seus representantes, buscar apreender a vivência dos pais na educação escolar dos filhos.

### **6.2.10 Projetos de acompanhamento e melhoria do desempenho escolar**

Ao final, as entrevistadas foram solicitadas a dizerem se conhecem algum projeto de acompanhamento e melhoria do desempenho escolar das crianças e explanarem suas opiniões a respeito.

Duas entrevistadas disseram conhecer alguns projetos e duas desconhecem.

Não conheço os projetos de acompanhamento que tem no bairro. Sei que tem muitos alunos que participam. Não consigo perceber mudança no comportamento ou aprendizagem dos alunos. Para eu poder avaliar criteriosamente precisaria conhecê-los (ENTREVISTADA 2).

Das duas que conhecem, uma delas afirmou sua percepção de melhoria de desempenho ao final do ano letivo: *“as crianças fazem trabalhos em grupo principalmente no projeto Escola de Tempo Integral. Eu percebo a mudança no final do ano”* (ENTREVISTADA 1). Já a outra disse que os projetos em nada contribuem para a questão pedagógica.

Conheço alguns projetos de melhoria do desempenho das crianças como Escola de Tempo Integral do Estado, projeto de acompanhamento da Igreja Metodista. Eles têm pontos positivos e negativos. São bons no sentido de dar tranquilidade para as mães por saberem que seus filhos não estão na rua e estão sendo acompanhados, aprendendo algumas atividades e recebendo refeições. São negativos por deixarem crianças de várias idades [juntas] e muitas vezes isso tem dado problemas. Esses trabalhos não ajudam na questão pedagógica (ENTREVISTADA 4).

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Silva (2007) entende que o estudo das relações entre família e educação tem levado pesquisadores a afirmar que ambientes familiares mais estimulantes contribuem para aumentar as chances de sucesso no desempenho escolar das crianças.

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. Pode se supor, 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.

Acredita-se que a composição da família nuclear tenha uma estreita relação com o estímulo que contribui para melhor desempenho escolar das crianças, como diz Silva (2007):

A própria legislação que passou a reconhecer o divórcio e aceitar novas relações afetivas não formais definidas a partir da simples convivência também influenciou a configuração da estrutura familiar. A valorização exacerbada do individualismo e do consumo e o rompimento dos valores tradicionais da família contribuíram para abalar as estruturas e o papel de cada membro da família na educação dos filhos. Nas famílias populares a crise financeira contínua gerada pela necessidade diária de viabilizar a sobrevivência do grupo conduz muitas vezes à busca do álcool ou das drogas como recursos amenizadores das tensões. Pais que se percebem incapazes de responder pela proteção dos filhos enfrentam com maior dificuldade as questões relacionadas ao exercício da autoridade e às demandas de afeto. Sem um projeto de vida baseado em valores e sem a confiança na construção de um futuro melhor, a convivência familiar tende a tornar-se pouco estimuladora, turbulenta e mais sujeita a atritos (SILVA, 2007, p. 14-15).

De acordo com as entrevistas, percebe-se que a família nuclear da maioria das entrevistadas compõe-se, basicamente, de mãe e filhos que, geralmente, não são dos mesmos pais. Estas mães, via de regra, trabalham fora e pouco dispõem de tempo para acompanhar, efetivamente, o desenvolvimento escolar dos filhos.

Ao colher dados sobre o processo escolar dessas mães, pode-se constatar 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. As pesquisas de Mead (1997) confirmam a influência direta que o processo escolar das mães exerce sobre o processo escolar dos filhos, pois esta autora, partindo da análise de diferentes modelos de educação, afirma que o modelo cultural de cada sociedade determina o modelo que será adotado na educação das crianças.

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 nuclear para realizar esse acompanhamento.

Quem ensina em casa? [...] é o dever de casa que ensina. Omite-se, assim, que a experiência propiciada pelas sessões de dever de casa no ambiente doméstico é assistida pelos pais e familiares e requer considerável dispêndio de tempo e emprego de habilidades pedagógicas, constituindo uma segunda jornada de trabalho deles (ROTHSTEIN, 2001, apud CARVALHO, 2003, p. 9).

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

Na realidade do Aglomerado Chico Xavier, a escola aparentemente procura estabelecer relações com as famílias de seus alunos visando ao investimento familiar e pessoal de cada aluno na sua aprendizagem escolar, mas nem sempre consegue atingir os resultados desejados.

Assim, de acordo com a literatura levantada no marco teórico desta pesquisa, 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 de uma 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 da escola 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 sócio-educativo (SILVA, 2007).

Aliado a todas essas questões, o Programa Bolsa Família 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 desenvolvimento escolar dos seus filhos 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 a escola o entende como um programa de “compra” do aluno que em nada contribui para a melhoria da educação.

Do ponto de vista mais essencial do programa, a boa escolarização e promoção da saúde das crianças de famílias beneficiárias são vistas como meios para romper círculo de reprodução da pobreza a mais longo prazo. Do ponto de vista mais operacional as escolas públicas têm um importante papel para o sucesso do PBF. Têm como dever controlar a frequência dos alunos inseridos no programa. Caso o filho ou um dos filhos da família inserida no Programa tiver frequência inferior a 85% das aulas o benefício será suspenso, mesmo que por pouco tempo.

Mesmo sendo proposta de o PBF atuar na externalidade da escola, dando apoio às famílias através de uma transferência de renda e acompanhamento sócio-econômico, existem contrapartidas como a frequência escolar dos filhos. Para Schwartzman (2007), não deveria haver contrapartidas, pois atuar na base estrutural de problema social é obrigação do Estado, e um direito do cidadão pelo simples fato de existência humana.

A exigência de frequentar as aulas é, em geral controlada pelas secretarias estaduais e municipais como forma de cumprimento de metas educacionais. Já a eficácia do ensino tem colocado em dúvida o resultado do desempenho obtido pelos alunos, mas esse tema transcende o objetivo deste estudo.

Pelos aspectos positivos reconhecidos pelas condicionalidades, conforme colocadas na legislação do PBF e também no discurso de alguns agentes públicos municipais, não se pode deixar de apontar algumas questões que permanecem como desafios a serem enfrentados para que a transferência de renda possa contribuir de fato para a autonomização das famílias, mesmo que após o desligamento dos programas, tais como o aumento da eficácia na redução da pobreza e o processo reestruturante das atividades econômicas de desenvolvimento e crescimento econômico dos municípios brasileiros. Portanto, o investimento em educação tem sido o referencial adotado, pois viabiliza as condições sócio-econômicas para melhoria da população empobrecida do país.

Nesta pesquisa, através das entrevistas, ficou claro 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 vêem 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.

O sucesso escolar mobiliza muitos fatores que fogem do controle dos professores e da família. Mais que isso, exige mobilização de um esforço conjunto das políticas sociais para rompimento do contexto social em que se encontram as famílias em situação de vulnerabilidade social. Para isso a educação de qualidade requer esforço muito maior que o direcionado à frequência na escola.

Dessa forma, como já referenciado no *corpus* desta pesquisa, avaliar, discutir e redimensionar as fronteiras dentro das quais a escola foi construída e se mantém na sociedade brasileira exige, a princípio, um corte que exponha sua trajetória ao longo do tempo. Identificar os objetivos que justificaram sua existência em vários momentos históricos, analisar as camadas de população beneficiadas e afastadas do espaço escolar, os modelos pedagógicos predominantes, a atenção e investimentos que mereceu dos governos é compreender sua face atual.

Verdadeiramente, tanto o discurso das mães quanto o da escola não apontam para a importância da participação das famílias na vida escolar dos filhos e não encontram respaldo nas práticas que estas adotam em seu dia a dia. Em função das condições familiares de sobrevivência no limite, não existe uma “prática” que procure estabelecer rotinas



disciplinadas no mundo doméstico para facilitar o processo de desenvolvimento e socialização dos alunos no universo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do presente trabalho, constatou-se que a família pertencente a classe popular possui uma dinâmica social específica. As mães possuem dupla jornada de trabalho, pois além de trabalharem fora de casa para o sustento da família, cuidam dos filhos, ficando impossibilitadas de dedicar-se exclusivamente à família. Além disso, muitas não possuem cônjuge ou o atual companheiro não é o pai das crianças. Tudo isso dificulta a constituição de uma família nuclear enquanto unidade doméstica. Neste contexto, cobra-se dos pais algumas práticas educacionais que não se adéquam à realidade vivida por essas famílias populares.

Para Tancredi e Reali (2001), a escola busca fortalecer as relações com as famílias dos alunos, no intuito de melhorar a aprendizagem escolar e atingir melhores resultados. Mas, no entanto, nem sempre isso é possível, pois a escola pode estar mantendo um contato unidirecional com as famílias, procurando-as apenas quando os alunos têm problemas de desempenho ou disciplinares difíceis de serem solucionados. Em muitos casos, quando o contato com as famílias não gera resultados satisfatórios, a escola responsabiliza os pais como sendo omissos pela vida escolar dos seus filhos. Diante disso, supõe-se que a escola não utiliza uma forma adequada para criar uma participação efetiva dos pais no acompanhamento de seus filhos.

Sabe-se que no Brasil há uma grande desigualdade social em função da má distribuição de renda. Diante disso, a área de educação também fica prejudicada, caracterizando uma baixa mobilidade na educação. Mas, constitui-se um dos papéis da escola buscar reduzir as diferenças socioeconômicas. Segundo Tancredi e Reali (2001), a escola pode ser uma importante agência educacional e socializadora, complementando o trabalho desenvolvido pelas famílias.

O envolvimento das famílias na educação escolar dos filhos pode fazer com que elas venham a participar dos trabalhos realizados pela escola e pelos professores, possibilitando, entre outras coisas, um espaço que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores, apesar da escola ter dificuldades na convivência com as mudanças sociais e familiares que surgem no desenvolvimento de seus papéis e de seu trabalho. (TANCREDI e REALI, 2001). 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, orientar suas ações e fazer opções conscientes no seu dia-a-dia, bem como entender a educação como geradora de emprego.

Neste contexto, entende-se que os professores são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, inclusive nas ações que relacionadas à integração entre família e escola. Ao buscar o envolvimento da família com a educação escolar dos filhos, incentivando a participação nos trabalhos realizados pela escola e pelos professores, pode-se construir um ambiente fortalecedor do desenvolvimento e da aprendizagem tanto no ambiente familiar quanto no escolar (CLANDININ E CONNELLY, 1998 *apud* TANCREDI E REALI, 2001).

A partir da pesquisa realizada no Aglomerado Chico Xavier, percebeu-se que a maioria das mães entrevistadas tem uma percepção sobre a escola construída por meio das experiências vividas pelos filhos e da comparação com a própria experiência escolar. Para Cury (1989), a atribuição da verdade em relação à percepção da escola, muitas vezes está no discurso das idéias das crenças de massa e não no discurso pessoal.

De acordo com as entrevistas realizadas, constatou-se que a família nuclear da maioria das mães compõe-se, basicamente, de mãe e filhos que, geralmente, não são dos mesmos pais. Estas mães possuem dupla jornada de trabalho, não dispendo de um tempo suficiente para um acompanhamento efetivo do desenvolvimento escolar dos filhos.

Em relação ao Programa Bolsa Família, durante a realização das entrevistas, ficou claro que este se instaura como um ponto de contradição entre escola e famílias. Por um lado, as mães o consideram importante para o sustento da família e desenvolvimento escolar dos seus filhos. Outras mães afirmam que o PBF não interferiu na frequência escolar dos filhos. Por outro lado, na concepção da escola, o programa aumentou o número de atestados médicos para justificar as faltas dos alunos, dificultando o processo de aprendizagem.

Para viabilizar essa aproximação entre famílias e escolas, é importante entender as dificuldades das mães (de todo o arranjo familiar, em geral) em acompanhar o aproveitamento de seus filhos na escola e propor medidas que visem a superar tais dificuldades. A pesquisa realizada identificou uma série de fatores restritivos para essas mães acompanharem e fortalecerem o processo de escolarização de seus filhos. Levando em conta as trajetórias pessoais, as condições de sobrevivência e a composição das famílias residentes no Aglomerado, ressalta, nessas famílias, exatamente a pouca disponibilidade de recursos, entendidos em sentido amplo (bens, conhecimentos escolares, tempo, saúde, segurança alimentar, espaço físico, hábitos e comportamentos valorizados na sociedade contemporânea, entre outros além dos financeiros). 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; e a inserção dessas mães e crianças em contexto de alta violência e risco. Na outra ponta, constata-se uma escola engajada no modelo unidirecional no quesito participação familiar no contexto educacional. Entende-se que estas questões contribuem para a dificuldade de envolvimento das mães no processo educativo formal de seus filhos e até mesmo, para o desinteresse das crianças pela escola, tema este que não foi objeto desta pesquisa. Portanto, sem medidas ou políticas bem articuladas, essas famílias (e as mães, em particular) muito dificilmente conseguirão superar obstáculos que se interpõem no processo adequado de escolarização de seus filhos. E isso não é um problema individual ou de cada família, mas social, isto é, da sociedade brasileira.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A partir da pesquisa realizada no Aglomerado Chico Xavier e na Escola Estadual Milton Bandeira essa proposta busca fornecer subsídios que visem a contribuir para a ampliação das oportunidades de encontro entre pais e professores, que compartilham responsabilidades sobre a vida escolar dos alunos.

Como forma de mobilizar os envolvidos na busca de soluções construídas em conjunto será realizada uma dinâmica em três etapas, sendo uma reunião com família e educadores, outra com educadores e programas da comunidade, e uma terceira como os três grupos: família, educadores e programas.

Nessas reuniões serão trabalhadas a melhoria de comunicação e relacionamento entre os três grupos, ampliando a compreensão sobre os desafios dos moradores do aglomerado.

Serão buscadas alternativas junto com as mães e os pais para conseguir recursos (na própria comunidade ou vizinhança ou fora dela) para apoiar na educação das crianças. Essas reuniões também poderão tornar as famílias mais conscientes de seus direitos e obrigações.

O plano de desenvolvimento que aqui se propõe é de trabalho que unirá famílias, educadores e responsáveis pelos programas de apoio à comunidade. A idéia é buscar, juntos, soluções para melhorar a relação escola/comunidade e a educação das crianças. Além disso, desenvolverá programas de amparo às mães, que ajudarão como puderem na infra-estrutura escolar, aliando-se à escola como via de saída e ponto de respostas. A escola se abastecerá de condições, competências e habilidades para corresponder a mais uma nova exigência que a modernização brasileira lhe incumbe: promover uma inclusão social menos adversa dos filhos dessas famílias.

Como forma de sensibilização e conscientização das partes envolvidas sugere-se a leitura da cartilha contendo informações sobre o Aglomerado, a situação das famílias e as dificuldades encontradas pelas educadoras da Escola Estadual Milton Bandeira.

### **Cartilha da integração família – escola no aglomerado Chico Xavier**

## **APRESENTAÇÃO**

Esta cartilha é uma proposta decorrente do resultado de uma pesquisa que pretendeu apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana,

através de um estudo de caso realizado no Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG.

No estudo, foram entrevistadas mães das crianças em idade de cursar o ensino fundamental e educadores da escola estadual freqüentada pela maioria dessas crianças. O estudo constatou que a família tende a deixar a educação por conta da escola e a escola busca uma contribuição da família que nem sempre tem condições de dar. Isso limita bastante conseguir bom desempenho escolar e boa socialização das crianças.

Desta forma, esta cartilha foi elaborada com o objetivo de fornecer subsídios que visem a contribuir para a ampliação das oportunidades de encontro entre pais e professores, que compartilham responsabilidades sobre a vida escolar dos alunos. Os objetivos são:

- Melhorar o desempenho das crianças na escola formal
- Facilitar o processo de acompanhamento por parte das mães
- Promover a comunicação entre família e escola

Cabe ressaltar que as idéias expostas a seguir não se constituem em um manual a ser seguido.

## ***1. NÃO EXISTE INTEGRAÇÃO SEM INCLUSÃO***

Para falar de integração, é preciso abordar, antes, a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes ativos da sociedade humana em todos os aspectos e dimensões todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos.

São considerados indivíduos excluídos aqueles que se encontram, ao mesmo tempo, pobres, desempregados ou em condição instável e precária de trabalho, pouco valorizados socialmente e com pouco ou nenhum poder político. O excluído seria aquele que está impossibilitado de realizar seus direitos de cidadão.

Na sociedade brasileira contemporânea, nas favelas, aglomerados e vilas encontram-se o maior número de pessoas que costumam ser chamados de excluídos. Mas elas, na verdade, fazem parte da nossa sociedade ainda que de forma precária.

Assim, a inclusão social se apresenta como um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade.

Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão escolar: conjunto de políticas públicas e particulares de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e juventude.

Nesse contexto, merecem atenção especial a integração família e escola, o ensino voltado para a formação profissionalizante e a constituição da consciência cidadã.

Assim, a importância da integração família e escola contempla a inclusão escolar e tem levantado questionamentos da sociedade e de grupos específicos - como os agentes educacionais, pais e estudantes sobre a forma de operacionalizar a inclusão, mesmo sendo consenso geral a necessidade e o direito à inclusão.

O professor, como agente de mudança, deve ter em mente, sempre, a responsabilidade social que o cargo lhe confere e participar decisivamente do esforço de inclusão. Por outro lado, ele mesmo, enquanto categoria profissional, muitas vezes não recebe reconhecimento, no Brasil, de sua importância na formação educativa da população.

Em amparo à atuação do professor, tem-se um segundo “ator” importante para o processo educativo: a comunidade (leia-se, aqui, **família**). Segundo Paro (2000), a família e a escola têm algo importante em comum: preparam, para a sociedade, seus futuros cidadãos. Esse fato tece laços profundos entre as duas instituições, favorecendo a troca de informações e a ajuda mútuas. A escola que reconhece isso e abre suas portas para a comunidade consegue dar um salto qualitativo em relação às outras. Em alguns casos, esse salto não se traduz apenas na melhoria das ações pedagógicas, mas, às vezes, também, na própria garantia de sua existência física.

De acordo com Cury (1989), a escola é um espaço público e a família é um espaço privado. A escola não deve invadir o espaço da família, mas o contrário também não deve acontecer. A família é o lugar da unidade, da continuidade. E a escola, o lugar da diversidade, da diferença.

Daí a necessidade de se implantar um projeto pedagógico que busque dimensionar a influência da família e da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, procurando contribuir para a ampliação das oportunidades de encontro entre pais e professores. Tanto pais quanto professores compartilham responsabilidades sobre a vida escolar dos alunos, uma vez que a família tende a deixar a educação por conta da escola e a escola acha que a educação deve ser de responsabilidade da família, o que limita bastante o alcance do objetivo.

A inclusão educacional, com o apoio da comunidade familiar é, certamente, um caminho viável para que o Brasil deixe de ser o país de maior riqueza (potencial) e, ao mesmo tempo, palco de algumas das maiores injustiças sociais da história da humanidade.

## **2. VAMOS FALAR UM POUCO SOBRE A NOSSA REALIDADE?**

### **2.1. O Aglomerado Chico Xavier em Belo Horizonte/MG**

O aglomerado Chico Xavier está localizado entre o Bairro União e o bairro Fernão Dias. Vem estruturando-se há mais ou menos 20 anos. Encontra-se situada em área pertencente à Rede Ferroviária e tem limites com: Avenida Cristiano Machado, linha do metrô e viaduto José Cândido da Silveira.

A população atual é de 688 famílias em um total de 3010 pessoas.

A maioria apresenta renda familiar entre um e dois salários mínimos quando empregada, pois grande parte da população trabalha fazendo “bico”.

Por ser uma área povoada através da ocupação, as famílias moram em condições não dignas, uma vez que em alguns pontos da favela existe uma grande concentração das famílias isso dificulta, inclusive, o seu processo de desenvolvimento.

Os principais problemas identificados são:

- Desemprego;
- Mão-de-obra sem qualificação ou formação profissional;
- Gravidez na adolescência;
- Acesso insuficiente à Educação Infantil e a Creches (o que dificulta a mãe de trabalhar fora, mesmo no trabalho informal);
- Dificuldade de acompanhamento das crianças na escola por falta de preparação ou tempo;
- Falta de atendimento ao idoso;
- Subnutrição na infância;
- Distúrbios mentais;
- Uso de álcool;
- Drogas e doenças respiratórias.

A comunidade apresenta baixo grau de mobilização, os moradores se organizam “via conflitos” e o desconhecimento de seus direitos e como reivindicá-lo.



Alguns trabalhos foram feitos em busca da inclusão dos moradores do aglomerado. Grupos religiosos procuram identificar as necessidades daquela comunidade e atendê-la, na maioria das vezes, de forma assistencialista.

A associação Cultural Beneficente Coração de Jesus desenvolve um projeto chamado “Tecendo a Vida”, com crianças de 6 a 15 anos, buscando resgatar os valores familiares. As organizadoras do projeto trabalham com atividades lúdicas durante 3 horas aos sábados. Elas fazem visitas semanais às famílias das crianças, para acompanhar o desenvolvimento.

A Pastoral da Mulher (movimento da Igreja Católica) realiza visitas nas casas e faz um trabalho com as mulheres, mães e arrimos de família.

## ***2.2. Como está a inclusão e relação entre família e escola em nosso contexto?***

Os dados coletados na pesquisa mostram que o acompanhamento do desempenho escolar das crianças fornece uma visão ampla da relação família-escola. A maioria das mães entrevistadas acompanha a frequência e o boletim dos filhos. Mas em se tratando dos deveres de casa, poucas acompanham os deveres das crianças e quase todas contam com pessoas de fora da família para realizar esse acompanhamento. A pessoa que faz o acompanhamento, porém, nem sempre tem condições de fazer bem feito.

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

A escola procura estabelecer relações com as famílias de seus alunos visando aumentar o investimento familiar e pessoal de cada aluno na sua aprendizagem escolar, mas freqüentemente não consegue atingir os resultados desejados.

Um problema que pode estar ocorrendo nessa tentativa é a forma adotada: a escola mantém um contato unidirecional com as famílias. Quer dizer, os educadores buscam o apoio das famílias para minimizar ou solucionar as dificuldades que enfrentam em sala de aula principalmente em situações conflituosas - quando não conseguem manter a disciplina, quando as crianças demonstram desinteresse pela aprendizagem, quando parecem não aprender os conteúdos escolares. Os professores esperam uma solução pronta ou elaborada pelos pais ou familiares que não vem.

Na realidade, os pais são responsabilizados por problemas que não são de sua competência - que ocorrem, no geral, na sua ausência e em um espaço que não é a sua casa.

Ao mesmo tempo são vistos como pessoas que pouco têm a contribuir nas questões escolares, exceto quando sua presença e atuação é requisitada por parte da escola.

As entrevistas com as mães e com as profissionais da escola mostraram uma grande incompreensão mútua das dificuldades.

A partir desse quadro, pode-se supor que a escola apresenta dificuldades em adotar uma linguagem que favoreça a aproximação das diferentes culturas, a da escola e das famílias. Assim, há dificuldade de criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação ativa dos pais, de modo que eles possam se sentirem aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e a forma como podem contribuir para essa tarefa.

São dois lados de uma mesma moeda: a escola, que busca 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 que já existem na região tendem a ser vistas pelas famílias e também por algumas entrevistadas da escola como mero passatempo que não traz qualquer contribuição em relação à formação 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 sócio-educativo (SILVA, 2007).

Uma vez que, por diversos motivos, essas condições muitas vezes estão ausentes da realidade das famílias da comunidade, deve-se buscar tomar medidas que facilitem a vida escolar das crianças, melhorando suas chances de melhor inserção social futuro.

Observa-se uma gradual abertura da escola, não apenas para conseguir parceiros, mas para trazer a família. O Estado não atende todas as necessidades, por isso é importante entrar em contato com entidades, empresas, mães e comunidade para realizar projetos consistentes. Outro desafio é atrair os homens adultos, pais e padrastos para contribuir na formação educacional e cidadã das crianças.

A escola – considerando-a aqui como um processo de ensino/educação - sozinha não tem poder de mudar a sociedade, porém tampouco a sociedade mudará se não tiver sua intervenção. É justamente nesse prisma que deve haver a soma destas duas esferas educativas: escola e família. Uma, recuperando-se, recupera a outra.

### ***2.3 E agora, quais estratégias podemos usar?***

É muito importante o diálogo entre família e escola se efetive de modo que integre várias e diferentes atividades, que despertem o interesse em participar.

Assim, sugestões para pais e professores serão apresentadas, discutidas, pensadas e repensadas, em busca de retro-alimentação, sempre.

Por isso, traçaremos dois quadros de metas sugeridas: um para os pais e outro para professores.

#### ***2.3.1 Sugestões para os pais***

<b>SE VOCÊ...</b>	<b>SUA META SERÁ...</b>
Preocupa-se com a indisciplina de seus filhos e o número excessivo de ocorrências.	Procurar a escola e detectar as razões para a indisciplina. Após isso, traçará alternativas, junto com a escola, para resolver o problema.
Acompanha a frequência e o boletim dos filhos, mas, em se tratando dos deveres de casa, não acompanha ou conta com pessoas de fora da família para realizar esse acompanhamento.	Estabelecer uma rotina com seus filhos, mesmo que seja apenas para verificar se eles estão cumprindo com os deveres em dia.
Não dispõe de tempo para se fazer presente nos eventos da escola.	Procurar saber, no seu tempo livre, quais foram os assuntos tratados nas reuniões e o que você pode fazer, no seu tempo livre, para ajudar a escola.

#### ***2.3.2 Sugestões para os professores***

<b>SE VOCÊ...</b>	<b>SUA META SERÁ...</b>
Preocupa-se com a ausência da maioria dos pais nas reuniões.	Mude sua idéia de que a ausência dos pais nas reuniões legitima o desinteresse pela vida escolar dos filhos e busque saber por que isso ocorre.
Percebe o desinteresse das crianças pela	Entender as dificuldades das mães em

escola e a dificuldade de envolvimento das mães e dos pais no processo educativo formal de seus filhos.	acompanhar o aproveitamento de seus filhos na escola e propor medidas que visem a superar tais dificuldades
Sente que a escola ainda está engajada no modelo unidirecional no quesito participação familiar no contexto educacional.	Procurar meios de envolver a família no processo educacional dos filhos, respeitando as opiniões e as falas de mães e pais.

### ***2.3.3 Dinâmicas***

Como forma de mobilizar os envolvidos na busca de soluções construídas em conjunto será realizada uma dinâmica em três etapas, sendo uma reunião com família e educadores, outra com educadores e programas da comunidade, e uma terceira com os três grupos: família, educadores e programas.

Nessas reuniões serão trabalhadas a melhoria de comunicação e relacionamento entre os três grupos, ampliando a compreensão sobre os desafios dos moradores do aglomerado.

Serão buscadas alternativas junto com as mães e os pais para conseguir recursos (na própria comunidade ou vizinhança ou fora dela) para apoiar na educação das crianças. Essas reuniões também poderão tornar as famílias mais conscientes de seus direitos e obrigações.

### ***FINALMENTE... O QUE FAZER?***

O plano de desenvolvimento que aqui se propõe é de trabalho que unirá famílias, educadores e responsáveis pelos programas de apoio à comunidade. A idéia é buscar, juntos, soluções para melhorar a relação escola/comunidade e a educação das crianças. Além disso, desenvolverá programas de amparo às mães, que ajudarão como puderem na infra-estrutura escolar, aliando-se à escola como via de saída e ponto de respostas. A escola se abastecerá de condições, competências e habilidades para corresponder a mais uma nova exigência que a modernização brasileira lhe incumbe: promover uma inclusão social menos adversa dos filhos dessas famílias.

***ABRINDO ESPAÇO...***

Pais e professores:

Agora o espaço é de vocês. Após a leitura desta cartilha, das discussões que ela propõe, tracem aqui um plano de ação que, no contexto do Chico Xavier, promova a inclusão e fortaleça a parceria entre a família e a escola.

Problemas/ Dificuldades	Ações	Responsabilidades

Outras sugestões e propostas:

---

---

---

---

---

---

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, T. **Prática social e formação para a cidadania**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996
- APPEZZATO, R. **Capacitação Ocupacional e Desenvolvimento Local Sustentável: a Experiência do Projeto Pé da Serra**, 2000. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.agenda21local.com.br>> Acesso em 25 de fev. de 2009.
- ARAÚJO, O. E. Três pesquisas de padrão de vida realizada em São Paulo. **Estudos Brasileiros**, vol. 8, n. 22, Rio de Janeiro, jan./fev. de 1999
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- BAVA, S. C. (org.). **Desenvolvimento Local**. São Paulo: Pólis, 1996.
- BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Família - socialização - desenvolvimento**. Ribeirão Preto: FFCL/USP, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental: Parecer CNE/CED 04/98**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em 05 de mai. de 2009.
- CARDOSO, R. **Movimentos sociais na América latina**. Disponível em <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_03/rbcs03\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_02.htm)>. Acesso em: 03 março de 2009.
- CARVALHO, I. M. M. Escolarização em famílias da classe trabalhadora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982, pp. 27-40.
- CARVALHO, M. E. P. A família enquanto objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 21. Caxambu, 1998. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. 500 p. p. 455-468.
- \_\_\_\_\_. Relações entre família e escola e implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa da UFPB**, n. 110, julho de 2000.
- \_\_\_\_\_. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Paraíba: Centro de Educação Universidade Federal da Paraíba, 2003.
- \_\_\_\_\_. **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.
- CODES, A. L. M. **A trajetória do pensamento científico sobre pobreza em direção a uma visão complexa**. Brasília, 2008.

COLL, C. (org.). **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1994.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, P. **Participação é uma Conquista**: noções da política social participativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIETRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

DOWBOR, L. & BAVA, S. C. Políticas Municipais de Emprego. In: TENÓRIO, F. G. & ROZENBERG, J. E. **Gestão Pública e cidadania: metodologias participativas em ação**. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.31, n. 4, jul/ago. 1997, p.101-125.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARFUS, D (org). **Inovações Sociais**. Curitiba: FIEP, 2007.

FIDELIS, S. S. **S. Conceito de assistência e assistencialismo**. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 2, Paraná, 2005. Disponível em <<http://www.cac-php.unioeste.br>> Acesso em 08 de julho de 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, abril de 1989.

FONSECA, A. M. M; VIANA, A. L. A. Direito à saúde, atenção básica e transferências condicionadas de renda na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.12, Rio de Janeiro, nov./dez. de 2007, p. 1507-1515.

GOMES, J.V. Socialização primária: tarefa familiar? **Cadernos de Pesquisa**, n.91, São Paulo, 1994, p.54-61.

GONÇALVES, F. S. Educação, Família e Sociedade. In: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. **Coleção Veredas – Formação Superior de Professores**. Módulo 1, vol. 1, SEE / MG, 2002, p. 237.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1990**: documentação dos microdados da amostra, 1991. Disponível em <<http://www.biblioteca.ibge.gov.br>> Acesso em 26 de jun. de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**: documentação dos microdados da amostra, 2002. Disponível em <<http://www.biblioteca.ibge.gov.br>> Acesso em 02 de jul. de 2009.

KERSTENETZKY, C. Políticas sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, n. 26, São Paulo, 2006.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez./2007.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M. L. O. Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola de Recife. In: **Revista de Ciências sociais, Serviço Social e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 43, nº 3, 2000.

LEAL, G. F. Populações excluídas: uma categoria de pesquisa viável? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16, Paraná, 2008. **Anais...** Caxambu: ENEP, 2008, 498 p., p. 85-93.

MARINI, F. & MELLO, R.R. **Relatório de Pesquisa**. São Carlos: UFSCar/DME, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0606t/PDF>> Acesso em 12 de jun. 2009.

MEAD, M. **Cultura y compromiso**. Barcelona: Gedisa, 1997.

MENDONÇA, A. W.; BRANDÃO, Z. (orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MILANI, C. Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: **Capital social, participação política e desenvolvimento local: atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na Bahia**. Escola de Administração da UFBA (NPGA/NEPOL/PDGS), 2005.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Brasiliense/CEBRAP, 1971.

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.

RELATÓRIO BRUNDTLAND. **Nosso futuro comum**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZMAN, S. **Sem surpresas no Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.Schwartzmanblogspot.co/2007/05/sem-surpresas-no-bolsa-familia-html>> Acesso em 30 de mar. de 2010.

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, nov/dez. 2007, p. 652-661.

SZYMANSKI, H. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. In: TOZZI, D. A.; ONESTI, L. F. (coord.). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 34, mai.-ago/2006.

VAN PARIJS, P. **Renda Básica de Cidadania: argumentos éticos e econômicos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.



VELOSO, F. et al. **Educação básica no Brasil**. São Paulo: Campus, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

ZIMERMMANN, Clóvis. O Bolsa Família sob a ótica do Direito. **Revista Adital**, n. 1, Ceará, jan. de 2007.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com as mães das crianças do Aglomerado Chico Xavier**

Foi feita uma apresentação da entrevistadora e foram explicados a idéia e os objetivos da pesquisa.

Após este primeiro momento, foi explicado que havia a necessidade de se gravar as entrevistas, de modo que estas pudessem ser transcritas com o máximo de fidelidade e possibilitassem uma análise rigorosa.

Todos os entrevistados autorizaram a gravação.

Segue, abaixo, o roteiro das entrevistas:

### **1. Perfil**

#### 1.1 Idade e escolaridade

### **2. Composição da família**

#### 2.1 Total de membros que compõem a família nuclear

#### 2.2 Existência de companheiros ou maridos e se estes são ou não pais de todos os filhos

#### 2.3 Companheiro ou marido coabita e pai ou não do (s) filho (s) no Ensino Fundamental

### **3. Rotina das mães e das crianças**

#### 3.1 Descreva seu dia-a-dia e o das crianças

### **4. Processo escolar das mães**

#### 4.1 Descreva sua relação com a escola, dizendo do que mais gostava e menos gostava.

### **5. Processo escolar das crianças**

#### 5.1 O que você pensa sobre os filhos gostarem ou não da escola? Por quê?

#### 5.2 Você gosta da escola que seus filhos freqüentam?

#### 5.3 Quais são os aspectos mais importantes na educação que a escola proporciona a eles?

## **6. Acompanhamento do desempenho escolar dos filhos**

6.1 Você acompanha os deveres, a frequência e o boletim dos seus filhos?

6.2 Especifique as dificuldades que encontra para acompanhar o desempenho escolar dos seus filhos. Você conta com alguém para ajudá-los? Você acha importante esse acompanhamento?

6.3 A escola a convida para reuniões, festas e demais eventos? Você comparece? Descreva como é sua parceria com a escola.

6.4 Você conhece algum projeto alternativo de acompanhamento para seus filhos? Se sim, descreva seus pontos positivos e/ou negativos.

## **7. Programa Bolsa Família**

7.1 Você recebe o Bolsa Família?

7.2 Qual a importância deste recurso para você e sua família?

7.3 Você acha que o Bolsa Família influencia na frequência dos seus filhos na escola e/ou contribui para a melhoria da aprendizagem?

## **ANEXO 2 – Roteiro de entrevista com as professoras da E.E. Milton Bandeira**

Foi feita uma apresentação da entrevistadora e foram explicados a idéia e os objetivos da pesquisa.

Após este primeiro momento, foi explicado que havia a necessidade de se gravar as entrevistas, de modo que estas pudessem ser transcritas com o máximo de fidelidade e possibilitassem uma análise rigorosa.

Todos os entrevistados autorizaram a gravação.

Segue, abaixo, o roteiro das entrevistas:

### **1. Ficha de apresentação**

- 1.1. Nome
- 1.2. Cargo que ocupa na escola
- 1.3. Tempo de trabalho na escola

### **2. Questões da entrevista**

- 2.1. Como você vê o desempenho escolar das crianças do aglomerado? O desempenho delas é diferente do das outras crianças? Em quê?
- 2.2. Como é o comportamento das crianças do aglomerado em sala de aula? É diferente das outras crianças do bairro? Em quê?
- 2.3. Ainda em relação ao comportamento das crianças do aglomerado, houve algumas mudanças recentes? Quais? Por quê?
- 2.4. Há uma integração das crianças do aglomerado que freqüentam a escola com as outras crianças? Elas interagem (brincam umas com as outras, fazem trabalhos de grupo juntas, se visitam)?
- 2.5. As crianças do aglomerado fazem as tarefas de casa? Mais ou menos do que as demais?
- 2.6. Você consegue identificar se as mães das crianças do aglomerado acompanham as crianças nas tarefas escolares? Conhece pais ou padrastos dessas crianças que acompanham o desempenho dos filhos ou enteados?
- 2.7. A escola realiza reunião de pais e professores e convoca os pais? Com que periodicidade? As mães das crianças do aglomerado participam dessas reuniões?

- 2.8. A escola realiza eventos para as famílias dos alunos? Quais? As famílias do aglomerado comparecem a esses eventos?
- 2.9. Quando ocorre algum problema na escola e as mães das crianças do aglomerado são solicitadas a comparecer, como estas se posicionam? Colocam-se a favor dos filhos ou da escola?
- 2.10. Em relação ao Programa Bolsa Família, você o considera uma ação positiva ou negativa? Por quê?
- 2.11. O benefício Bolsa Família interfere na frequência das crianças do aglomerado? E no desempenho escolar dessas crianças, esse benefício interfere? Explique.
- 2.12. Você conhece algum projeto realizado nesta região que contribua para apoiar e melhorar o desempenho escolar das crianças do bairro? Se sim, explique sua opinião a respeito.

## ANEXO 3 – PROJETO “TECENDO A VIDA”



### ASSOCIAÇÃO CULTURAL E BENEFICENTE CORAÇÃO DE JESUS

#### PROJETO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

#### “TECENDO A VIDA”

##### 1. Identificação

Mantenedora: Associação Cultural e Beneficente Coração de Jesus

Rua: Souza Magalhães, 637

Bairro Barreiro de Baixo

30640-570 – BELO HORIZONTE – MG

**CNPJ:**17.434.598/0001-20

Fone: (31) 3384-1193

Fax: (31) 3384-4095

#### Núcleo Casa de Formação Medianeira de Todas as Graças

Rua: Johnson, 200 – Bairro União

31170 - 650 Belo Horizonte – Minas Gerais

Fone: (31) 3486-7135/ 2526-6121

#### Análise Situacional da realidade da Vila Chico Xavier

A Vila Chico Xavier está localizada no bairro União, na Rua Chico Xavier. A rua localiza-se nos dois extremos de duas grandes avenidas na grande região metropolitana de Belo Horizonte, que são as av. José Cândido da Silveira e av.

Cristiano Machado, uma das principais avenidas que dá acesso ao centro da capital Mineira.

A Vila Chico Xavier surgiu aproximadamente há 18 anos, em 1991, devido à chegada de grandes empresas no ramo da construção civil, do desenvolvimento comercial e com surgimento de novos bairros em torno do bairro União que antes era chamado de Vilas Reunidas por conta de ser área ocupada por várias vilas. Os moradores do bairro União foram vendendo suas moradias por preços insignificantes para grandes comerciantes e depois não conseguindo comprar outra residência passaram a ocupar uma área do Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes (DNIT) às margens da linha férrea do metrô. Outro fator relevante que vale a pena ressaltar com relação à ocupação da Vila Chico Xavier, é que a grande maioria de seus moradores veio oriundo do meio rural, ou seja, decorrente do êxodo rural do interior do Estado de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha zona norte de Minas Gerais, região pobre. Nesta época, no espaço de três meses, a área já era ocupada por 147 famílias. Por se tratar de uma área de ocupação as condições eram precárias, barracos feitos de lona preta, a rua era de barro, não tinha água tratada, energia elétrica e nem rede de esgoto. Foi neste contexto que surgiu a Vila Chico Xavier. Em 2002 eram 685 famílias. Hoje, aproximadamente, na Vila residem 642 famílias e a cada seis meses esse número muda por conta fluxo migratório próprio dessa realidade. Até o ano de 2002, a Vila Chico Xavier era quase que desconhecida por parte dos órgãos públicos do governo e passou a ser vista logo após a luta dos moradores para implantação do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) “unidade pública da política de Assistência Social, de base municipal, integrante do SUAS, localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinado à prestação de serviços e programas socioassistenciais de proteção social básica às famílias e indivíduos, e à articulação destes serviços no seu território de abrangência, e uma atuação intersetorial na perspectiva de potencializar a proteção social.”

O que se pode observar ao analisar a vida dos moradores da vila Chico Xavier é que sua grande maioria se encontra em vulnerabilidade social e em condições subumana em vários aspectos: econômico, político, social, cultural e religioso. A comunidade apresenta baixo grau de mobilização, os moradores se organizam “via conflitos” e com isso o desconhecimento de seus direitos e também como reivindicá-los. Por se trata de uma ocupação desordenada e sem lideranças que lutem por



objetivos comuns, a comunidade se encontra desmotivada e conseqüentemente desarticulada. Os problemas latentes se referem aos vínculos empregatícios por conta da desqualificação profissional por parte da maioria da população tanto masculina quanto feminina. Os pais trabalham fazendo “bicos”, de serventes de pedreiro; as mulheres são domésticas, diaristas; os jovens que conseguem trabalho estão na sua maioria no comércio como: office boy, lavando carros, frentista, serventes, cuidadoras de idosos, manicure e babá;

Outro problema que se constata é o sistema de moradia inadequada no que se refere aos padrões legais. As casas são pequenas, inacabadas, sem as divisões necessárias, aglomeradas e construídas entre becos onde moram várias famílias sem espaço e privacidade.

A questão do desemprego, a falta de qualificação profissional e a moradia em condições indignas desembocam em outras questões como a fragilização dos laços intrafamiliares e a perda gradativa dos vínculos afetivos deixando crianças, adolescentes e jovens à mercê desses riscos. Dentre estes riscos ressalta a gravidez na adolescência, envolvimento cada vez mais cedo de adolescentes e jovens no mundo das drogas e do narcotráfico, a violência e abuso sexual de crianças, alcoolismo, violência contra a mulher.

Sabemos que situações como estas não são casos isolados, mas decorre da estrutura de uma economia global excludente. A globalização deveria ser em qualquer parte do planeta um instrumento de oportunidades profissionais e sociais, mas infelizmente que temos assistido é a globalização de grande parte da pobreza humana.

A Vila Chico Xavier encontra-se bem servida no que diz respeito ao transporte urbano. Existem quatro empresas de ônibus no bairro União das quais duas passam dentro da vila. O bairro conta com um Posto de Saúde, duas escolas de ensino infantil, uma creche, duas escolas de ensino fundamental sendo uma estadual e outra municipal. Não existe no bairro escola de ensino médio. Os jovens têm que se deslocar para bairros vizinhos para estudar. Existe saneamento básico, rede esgoto e abastecimento de água tratada pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa), Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), existe também os chamados “gatos” tanto na Copasa como Cemig por parte de algumas famílias que não tem condições de pagar suas contas.

Observa-se que na Vila Chico Xavier não tem espaço de lazer para as famílias, principalmente para crianças, adolescentes e jovens.

É importante ressaltar que existem várias políticas públicas articuladas e a serviço da comunidade dentre elas o espaço “O BH Cidadania” que é um conjunto de programas sociais, que engloba as áreas de **educação** (Na Escola Integrada que atende ao Bairro União, os alunos de 6 a 14 anos do ensino fundamental são atendidos pela manhã e à tarde, inclusive os da Vila Chico Xavier. Diversos lugares públicos da cidade, como praças, parques e quadras esportivas funcionam como espaços educativos), **Saúde, esporte, assistência social, cultura e direitos de cidadania.**

### **JUSTIFICATIVA:**

Embora haja esses investimentos por parte do poder público, existem uma demanda populacional não atendida satisfatoriamente em suas necessidades. Crianças e adolescentes ficam nas ruas fora dos horários da aula por falta de espaços nas residências, ausência da família, falta de espaço de lazer, dificuldade financeira dos pais para colocá-los em cursos ou atividades esportivas etc. Nesse contexto muitos desses adolescentes e crianças acabam se envolvendo em situação de risco como envolvimento com drogas e tráfico, abuso sexual, roubos e violência em geral.

Devido à baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, as mulheres estão sujeitas a trabalhos de baixa remuneração, pouca estabilidade, realizando, sobretudo serviços informais, temporários sem vínculos empregatícios, ficando, grande parte do seu tempo desempregadas.

É com esta parcela da população da Vila Chico Xavier que desenvolvemos o Projeto “Tecendo a Vida”.

### **OBJETIVO GERAL:**

Contribuir para a melhoria da qualificação profissional das mulheres e adolescentes da Vila Chico Xavier.

### **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

1. Qualificação profissional das mulheres e adolescentes melhorada.

RESULTADO: 1 Laboratório de informática em funcionamento.

ATIVIDADES: 1. Construir e estruturar o laboratório de informática;

2. Contratar profissionais na área de informática;

RESULTADO: 2. Curso de formação profissional realizado.

ATIVIDADE: 1. Reunir a comunidade para divulgação sobre os cursos;

2. Cadastrar as mulheres e adolescentes para os cursos;

3. Visita domiciliar para acompanhamento do desempenho dos usuários.

RESULTADO: 3 Mulheres e adolescentes preparados para concorrer às vagas de trabalho e permanecer no mercado de trabalho.

ATIVIDADES: 1. Realizar capacitação específica em habilidades para comunicação, como participar das entrevistas, elaborar seus currículos e postura no emprego.

2. Contratar profissional de Recursos Humanos (Psicóloga(o) para ministrar curso.

RESULTADO: 4. Mulheres participando (estudando) da escola formal – EJA

ATIVIDADE: 1. Reunir as mulheres que estão fora da escola para discussão sobre a importância e necessidade do estudo formal.

2. Realizar encontros com as mulheres estudantes para fortalecer as motivações de continuar estudando.

3. Visita domiciliar para acompanhamento do desempenho pessoal.

Renda familiar ampliada;

Encaminhar e acompanhar famílias e membros para a rede de serviços socioassistenciais existentes na localidade;

3. Proporcionar formação profissional para jovens, com o intuito de facilitar a entrada dos mesmos no mercado competitivo do trabalho;

4. Trabalhar com o grupo familiar específico de mulheres em vista de sua emancipação e protagonismo feminino, na perspectiva de gênero, uma vez que as próprias detêm um poder sobre seus domicílios;

5. Promover atividades com crianças e adolescentes (Infanto-juvenil), no que diz respeito à cultura, arte, esporte, lazer com o intuito de prevenir as situações de riscos sociais e contribuir para inclusão dos mesmos.

<b>PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</b>			
	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>MEIOS DE VERIFICAÇÃO</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Contribuir para a melhoria da qualificação profissional das mulheres e adolescentes da Vila Chico Xavier.		
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	Qualificar profissionalmente as mulheres e adolescentes.		
<b>RESULTADO 1</b>	Laboratório de informática em funcionamento		
<b>ATIVIDADE 1.1</b>	Construir e estruturar o laboratório de informática	Obra concluída e laboratório equipado.	Fotos, filmagens, visita in loco.
<b>ATIVIDADE 1.2</b>	Contratar profissional na área de informática.	Profissional assumindo suas atribuições.	Documentos de contratação
<b>RESULTADO 2</b>	Curso de informática realizado		
<b>ATIVIDADE 2.1</b>	Reunir a comunidade para divulgação do curso de informática e distribuição de panfletos.	Informações circulando; procura do curso	Inscrições realizadas, fotos,
<b>ATIVIDADE 2.2</b>	Cadastrar as mulheres e adolescentes para o curso	Turmas do curso	Fichas de cadastro.
<b>ATIVIDADE 2.3</b>	Visita domiciliar para acompanhamento dos usuários	Conhecimento da realidade das famílias pelos profissionais.	Relatório de visita.
<b>RESULTADO 3</b>	Mulheres e adolescentes preparados para concorrer às vagas de trabalho e permanecer no emprego.		
<b>ATIVIDADE 3.1</b>	Realizar capacitação específica em habilidades para comunicação, participação nas entrevistas, postura no emprego e elaboração de currículos.	Inclusão dos/as alunas/os nos empregos concorridos.	Número de alunos incluídos nos empregos, número de currículos elaborados e aceitos.
<b>ATIVIDADE 3.2</b>	Contratar profissional de recursos humanos para ministrar o curso de preparação ao primeiro emprego e demais.	Profissional ministrando o curso	Documento de contratação.

ATIVIDADE 3.3	Selecionar candidata/os para a capacitação.	Turmas selecionadas	Lista de candidatas/os.
RESULTADO 4	Mulheres participando (estudando) na escola formal - EJA		
ATIVIDADE 4.1	Reunir as mulheres que estão fora da escola para discussão sobre a importância e necessidade do estudo formal.	Adesão das mulheres em iniciar ou dar continuidade ao estudo formal.	Matrículas realizadas, lista de frequência.
ATIVIDADE 4.2	Realizar encontros com as mulheres estudantes para fortalecer as motivações de continuar estudando	Participação das mulheres nos encontros realizados; permanência das mulheres na escola.	Número de mulheres participantes; lista de frequência nas reuniões.
ATIVIDADE 4.3	Visita domiciliar para acompanhamento do desempenho pessoal.	Melhor desempenho no rendimento escolar.	Boletins e notas.

<b>Objeto da Avaliação</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Meios de verificação</b>
Qualificação profissional das mulheres e adolescentes	Participação nos cursos	Lista de frequência
Construção do laboratório de informática	Prazo de execução	Acompanhamento do cronograma
Instalação do laboratório de informática	Compra dos equipamentos	Acompanhamento do cronograma
Contratação de profissional na área de informática.	Profissional trabalhando	Folha de ponto
Realização do curso de informática	Frequência dos alunos	Lista de presença
Divulgação do curso e distribuição de panfletos	Reunião com a comunidade	Número de participantes e número de panfletos distribuídos

**SISTEMA DE  
MONITORAMENTO  
E AVALIAÇÃO**

Cadastro de mulheres e adolescentes	Quantidade de pessoas cadastradas	Fichas de cadastro
Acompanhamento aos usuários	Conhecimento do desempenho pessoal dos usuários	Avaliações e notas, relatórios de visitas
Preparação para concorrência às vagas de emprego	Participação e assimilação dos conteúdos	Simulados, ensaios
Contratação de profissional para o curso de capacitação para o emprego	Profissional trabalhando	Folha de ponto
Seleção de pessoal	Número de pessoas a procura de vaga e critérios de seleção	Lista de inscritos e selecionados
O estudo das mulheres em escola formal	Número de mulheres frequentando as aulas	Notas e lista de frequência
Reunião e encontro de mulheres estudantes	Número de mulheres participantes nas reuniões	Fotos, relatórios
Acompanhamento e desempenho pessoal	Nível de aproveitamento dos alunos	Auto-avaliação escrita



## **ANEXO 4 – Proposta de intervenção: cartilha da integração família – escola no aglomerado Chico Xavier**

### **APRESENTAÇÃO**

Esta cartilha é uma proposta decorrente do resultado de uma pesquisa que pretendeu apreender a influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças dentro de famílias em situação de extrema pobreza e residentes em região metropolitana, através de um estudo de caso realizado no Aglomerado Chico Xavier, região metropolitana de Belo Horizonte/MG.

No estudo, foram entrevistadas mães das crianças em idade de cursar o ensino fundamental e educadores da escola estadual freqüentada pela maioria dessas crianças. O estudo constatou que a família tende a deixar a educação por conta da escola e a escola busca uma contribuição da família que nem sempre tem condições de dar. Isso limita bastante conseguir bom desempenho escolar e boa socialização das crianças.

Desta forma, esta cartilha foi elaborada com o objetivo de fornecer subsídios que visem a contribuir para a ampliação das oportunidades de encontro entre pais e professores, que compartilham responsabilidades sobre a vida escolar dos alunos. OS objetivos são:

- Melhorar o desempenho das crianças na escola formal
- Facilitar o processo de acompanhamento por parte das mães
- Promover a comunicação entre família e escola

Cabe ressaltar que as idéias expostas a seguir não se constituem em um manual a ser seguido.

### ***1. NÃO EXISTE INTEGRAÇÃO SEM INCLUSÃO***

Para falar de integração, é preciso abordar, antes, a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes ativos da sociedade humana em todos os aspectos e dimensões todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, excluídos.





São considerados indivíduos excluídos aqueles que se encontram, ao mesmo tempo, pobres, desempregados ou em condição instável e precária de trabalho, pouco valorizados socialmente e com pouco ou nenhum poder político. O excluído seria aquele que está impossibilitado de realizar seus direitos de cidadão.

Na sociedade brasileira contemporânea, nas favelas, aglomerados e vilas encontram-se o maior número de pessoas que costumam ser chamados de excluídos. Mas elas, na verdade, fazem parte da nossa sociedade ainda que de forma precária.

Assim, a inclusão social se apresenta como um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade.

Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão escolar: conjunto de políticas públicas e particulares de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e juventude.

Nesse contexto, merecem atenção especial a integração família e escola, o ensino voltado para a formação profissionalizante e a constituição da consciência cidadã.

Assim, a importância da integração família e escola contempla a inclusão escolar e tem levantado questionamentos da sociedade e de grupos específicos - como os agentes educacionais, pais e estudantes sobre a forma de operacionalizar a inclusão, mesmo sendo consenso geral a necessidade e o direito à inclusão.

O professor, como agente de mudança, deve ter em mente, sempre, a responsabilidade social que o cargo lhe confere e participar decisivamente do esforço de inclusão. Por outro lado, ele mesmo, enquanto categoria profissional, muitas vezes não recebe reconhecimento, no Brasil, de sua importância na formação educativa da população.

Em amparo à atuação do professor, tem-se um segundo “ator” importante para o processo educativo: a comunidade (leia-se, aqui, **família**). Segundo Paro (2000), a família e a escola têm algo importante em comum: preparam, para a sociedade, seus futuros cidadãos. Esse fato tece laços profundos entre as duas instituições, favorecendo a troca de informações e a ajuda mútuas. A escola que reconhece isso e abre suas portas para a comunidade consegue dar um salto qualitativo em relação às outras. Em alguns casos, esse salto não se traduz



apenas na melhoria das ações pedagógicas, mas, às vezes, também, na própria garantia de sua existência física.

De acordo com Cury (1989), a escola é um espaço público e a família é um espaço privado. A escola não deve invadir o espaço da família, mas o contrário também não deve acontecer. A família é o lugar da unidade, da continuidade. E a escola, o lugar da diversidade, da diferença.

Daí a necessidade de se implantar um projeto pedagógico que busque dimensionar a influência da família e da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, procurando contribuir para a ampliação das oportunidades de encontro entre pais e professores. Tanto pais quanto professores compartilham responsabilidades sobre a vida escolar dos alunos, uma vez que a família tende a deixar a educação por conta da escola e a escola acha que a educação deve ser de responsabilidade da família, o que limita bastante o alcance do objetivo.

A inclusão educacional, com o apoio da comunidade familiar é, certamente, um caminho viável para que o Brasil deixe de ser o país de maior riqueza (potencial) e, ao mesmo tempo, palco de algumas das maiores injustiças sociais da história da humanidade.

## **2. VAMOS FALAR UM POUCO SOBRE A NOSSA REALIDADE?**

### **2.1. O Aglomerado Chico Xavier em Belo Horizonte/MG**

O aglomerado Chico Xavier está localizado entre o Bairro União e o bairro Fernão Dias. Vem estruturando-se há mais ou menos 20 anos. Encontra-se situada em área pertencente à Rede Ferroviária e tem limites com: Avenida Cristiano Machado, linha do metrô e viaduto José Cândido da Silveira.

A população atual é de 688 famílias em um total de 3010 pessoas.

A maioria apresenta renda familiar entre um e dois salários mínimos quando empregada, pois grande parte da população trabalha fazendo “bico”.



Por ser uma área povoada através da ocupação, as famílias moram em condições não dignas, uma vez que em alguns pontos da favela existe uma grande concentração das famílias isso dificulta, inclusive, o seu processo de desenvolvimento.

Os principais problemas identificados são:

- Desemprego;
- Mão-de-obra sem qualificação ou formação profissional;
- Gravidez na adolescência;
- Acesso insuficiente à Educação Infantil e a Creches (o que dificulta a mãe de trabalhar fora, mesmo no trabalho informal);
- Dificuldade de acompanhamento das crianças na escola por falta de preparação ou tempo;
- Falta de atendimento ao idoso;
- Subnutrição na infância;
- Distúrbios mentais;
- Uso de álcool;
- Drogas e doenças respiratórias.

A comunidade apresenta baixo grau de mobilização, os moradores se organizam “via conflitos” e o desconhecimento de seus direitos e como reivindicá-lo.

Alguns trabalhos foram feitos em busca da inclusão dos moradores do aglomerado. Grupos religiosos procuram identificar as necessidades daquela comunidade e atendê-la, na maioria das vezes, de forma assistencialista.

A associação Cultural Beneficente Coração de Jesus desenvolve um projeto chamado “Tecendo a Vida”, com crianças de 6 a 15 anos, buscando resgatar os valores familiares. As organizadoras do projeto trabalham com atividades lúdicas durante 3 horas aos sábados. Elas fazem visitas semanais às famílias das crianças, para acompanhar o desenvolvimento.

A Pastoral da Mulher (movimento da Igreja Católica) realiza visitas nas casas e faz um trabalho com as mulheres, mães e arrimos de família.



## ***2.2. Como está a inclusão e relação entre família e escola em nosso contexto?***

Os dados coletados na pesquisa mostram que o acompanhamento do desempenho escolar das crianças fornece uma visão ampla da relação família-escola. A maioria das mães entrevistadas acompanha a frequência e o boletim dos filhos. Mas em se tratando dos deveres de casa, poucas acompanham os deveres das crianças e quase todas contam com pessoas de fora da família para realizar esse acompanhamento. A pessoa que faz o acompanhamento, porém, nem sempre tem condições de fazer bem feito.

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

A escola procura estabelecer relações com as famílias de seus alunos visando aumentar o investimento familiar e pessoal de cada aluno na sua aprendizagem escolar, mas freqüentemente não consegue atingir os resultados desejados.

Um problema que pode estar ocorrendo nessa tentativa é a forma adotada: a escola mantém um contato unidirecional com as famílias. Quer dizer, os educadores buscam o apoio das famílias para minimizar ou solucionar as dificuldades que enfrentam em sala de aula principalmente em situações conflituosas - quando não conseguem manter a disciplina, quando as crianças demonstram desinteresse pela aprendizagem, quando parecem não aprender os conteúdos escolares. Os professores esperam uma solução pronta ou elaborada pelos pais ou familiares que não vem.

Na realidade, os pais são responsabilizados por problemas que não são de sua competência - que ocorrem, no geral, na sua ausência e em um espaço que não é a sua casa. Ao mesmo tempo são vistos como pessoas que pouco têm a contribuir nas questões escolares, exceto quando sua presença e atuação é requisitada por parte da escola.

As entrevistas com as mães e com as profissionais da escola mostraram uma grande incompreensão mútua das dificuldades.



A partir desse quadro, pode-se supor que a escola apresenta dificuldades em adotar uma linguagem que favoreça a aproximação das diferentes culturas, a da escola e das famílias. Assim, há dificuldade de criar um ambiente verdadeiramente receptivo para a participação ativa dos pais, de modo que eles possam se sentirem aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e a forma como podem contribuir para essa tarefa.

São dois lados de uma mesma moeda: a escola, que busca 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 que já existem na região tendem a ser vistas pelas famílias e também por algumas entrevistadas da escola como mero passatempo que não traz qualquer contribuição em relação à formação 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 sócio-educativo (SILVA, 2007).

Uma vez que, por diversos motivos, essas condições muitas vezes estão ausentes da realidade das famílias da comunidade, deve-se buscar tomar medidas que facilitem a vida escolar das crianças, melhorando suas chances de melhor inserção social futuro.

Observa-se uma gradual abertura da escola, não apenas para conseguir parceiros, mas para trazer a família. O Estado não atende todas as necessidades, por isso é importante entrar em contato com entidades, empresas, mães e comunidade para realizar projetos consistentes. Outro desafio é atrair os homens adultos, pais e padrastos para contribuir na formação educacional e cidadã das crianças.

A escola – considerando-a aqui como um processo de ensino/educação - sozinha não tem poder de mudar a sociedade, porém tampouco a sociedade mudará se não tiver sua



intervenção. É justamente nesse prisma que deve haver a soma destas duas esferas educativas: escola e família. Uma, recuperando-se, recupera a outra.

### ***2.3 E agora, quais estratégias podemos usar?***

É muito importante o diálogo entre família e escola se efetive de modo que integre várias e diferentes atividades, que despertem o interesse em participar.

Assim, sugestões para pais e professores serão apresentadas, discutidas, pensadas e repensadas, em busca de retro-alimentação, sempre.

Por isso, traçaremos dois quadros de metas sugeridas: um para os pais e outro para professores.

#### ***2.3.1 Sugestões para os pais***

<b>SE VOCÊ...</b>	<b>SUA META SERÁ...</b>
Preocupa-se com a indisciplina de seus filhos e o número excessivo de ocorrências.	Procurar a escola e detectar as razões para a indisciplina. Após isso, traçará alternativas, junto com a escola, para resolver o problema.
Acompanha a frequência e o boletim dos filhos, mas, em se tratando dos deveres de casa, não acompanha ou conta com pessoas de fora da família para realizar esse acompanhamento.	Estabelecer uma rotina com seus filhos, mesmo que seja apenas para verificar se eles estão cumprindo com os deveres em dia.
Não dispõe de tempo para se fazer presente nos eventos da escola.	Procurar saber, no seu tempo livre, quais foram os assuntos tratados nas reuniões e o que você pode fazer, no seu tempo livre, para ajudar a escola.



### 2.3.2 Sugestões para os professores

SE VOCÊ...	SUA META SERÁ...
Preocupa-se com a ausência da maioria dos pais nas reuniões.	Mude sua idéia de que a ausência dos pais nas reuniões legitima o desinteresse pela vida escolar dos filhos e busque saber por que isso ocorre.
Percebe o desinteresse das crianças pela escola e a dificuldade de envolvimento das mães e dos pais no processo educativo formal de seus filhos.	Entender as dificuldades das mães em acompanhar o aproveitamento de seus filhos na escola e propor medidas que visem a superar tais dificuldades
Sente que a escola ainda está engajada no modelo unidirecional no quesito participação familiar no contexto educacional.	Procurar meios de envolver a família no processo educacional dos filhos, respeitando as opiniões e as falas de mães e pais.

### 2.3.3 Dinâmicas

Como forma de mobilizar os envolvidos na busca de soluções construídas em conjunto será realizada uma dinâmica em três etapas, sendo uma reunião com família e educadores, outra com educadores e programas da comunidade, e uma terceira com os três grupos: família, educadores e programas.

Nessas reuniões serão trabalhadas a melhoria de comunicação e relacionamento entre os três grupos, ampliando a compreensão sobre os desafios dos moradores do aglomerado.

Serão buscadas alternativas junto com as mães e os pais para conseguir recursos (na própria comunidade ou vizinhança ou fora dela) para apoiar na educação das crianças. Essas reuniões também poderão tornar as famílias mais conscientes de seus direitos e obrigações.



### ***FINALMENTE... O QUE FAZER?***

O plano de desenvolvimento que aqui se propõe é de trabalho que unirá famílias, educadores e responsáveis pelos programas de apoio à comunidade. A idéia é buscar, juntos, soluções para melhorar a relação escola/comunidade e a educação das crianças. Além disso, desenvolverá programas de amparo às mães, que ajudarão como puderem na infra-estrutura escolar, aliando-se à escola como via de saída e ponto de respostas. A escola se abastecerá de condições, competências e habilidades para corresponder a mais uma nova exigência que a modernização brasileira lhe incumbe: promover uma inclusão social menos adversa dos filhos dessas famílias.

### ***ABRINDO ESPAÇO...***

Pais e professores:

Agora o espaço é de vocês. Após a leitura desta cartilha, das discussões que ela propõe, tracem aqui um plano de ação que, no contexto do Chico Xavier, promova a inclusão e fortaleça a parceria entre a família e a escola.

Problemas/ Dificuldades	Ações	Responsabilidades

Outras sugestões e propostas:

---



---



---



---





PARA SABER MAIS...

ALMEIDA, José de. **Projetos e Ambientes Inovadores**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 146 p.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Educação, Família e Sociedade. In.: Salgado, Marina Umbelina Caiafa; Miranda, Glaura Vasques. Coleção Veredas – **Formação Superior de Professores**. Módulo 1. vol. 1. SEE / MG, 2002. p. 237.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: a Contribuição dos Pais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 126 p.

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, nov/dez. 2007, p. 652-661.