

JANAÍNA AUGUSTA NEVES DE SOUZA

**A FAMÍLIA COMO ESPELHO: A POBREZA MATERIAL E POLÍTICA COMO
OBSTÁCULO À APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA POLÍTICA**

**Brasília
Março, 2006**

Universidade de Brasília



JANAÍNA AUGUSTA NEVES DE SOUZA

**A FAMÍLIA COMO ESPELHO: A POBREZA MATERIAL E POLÍTICA COMO
OBSTÁCULO À APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA POLÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Departamento de Serviço Social do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social, orientada por professor Dr. Pedro Demo.

**Brasília
Março, 2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Política Social no Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Departamento de Serviço Social, Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília.

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo
Departamento de Sociologia, UnB.

Profª. Dra. Denise Bontempo Birche de Carvalho
Departamento de Serviço Social, UnB.

Prof. Elizeu Francisco Calsing
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA.

“Antes da grande projeção pessoal na obra coletiva, aprenda o discípulo a cooperar em favor dos familiares, convicto de que semelhante esforço representa realização essencial” (Emmanuel, do livro Pão Nosso, cap. 117, psicografia de Francisco Cândido Xavier).

Dedico esta dissertação a **Paulo e Luana**,
Sol e Lua em minha vida, que me ensinam,
Dia e Noite, o valor da Família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, *“Inteligência Suprema, causa primária de todas as coisas”*.

A Jesus, Irmão, Mestre e Amigo, que nos orienta continuamente.

À minha família de origem, meus pais, Milanez e Jaci e minha irmã Naiara, por todo incentivo, apoio e crença na conclusão deste trabalho.

Às mães entrevistadas, Aldamilza, Ana Lúcia, Andréia, Cícera, Cirlene, Cláudia, Elielza, Lindalva, Maria, Maria, Maria do Socorro, Maria Lina, Marinez, Marinilda, Natir, Rita de Cássia, Rosa e Salvilina, mulheres guerreiras, que vivenciam a vida com Dureza.

Às crianças que participaram da pesquisa e que me ensinaram, pelo olhar, a importância da família.

Aos funcionários e técnicos da Escola Municipal de 1º Grau Águas Lindas II, pela atenção e disponibilização das informações.

Aos funcionários do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, Domingas e Rafael e aos professores que contribuíram para minha formação profissional, em especial à professora Dra. Ivanete Boschetti, pela amizade e por toda “pegação no pé” para conclusão deste Mestrado.

Ao professor Dr. Pedro Demo, espírito milenar, que tem a ciência, a sabedoria e a bondade como bússolas orientadoras de sua trajetória terrestre, sendo “parteiro eficiente desta gestação”.

Aos professores Dra. Denise Bomtempo e Dr. Renato Hilário, pelas colocações pertinentes e por já terem contribuído significativamente para minha trajetória profissional.

Ao professor Elizeu Francisco Calsing por toda delicadeza e compreensão em me atender.

Aos amigos, fisicamente distantes, porém, eternamente juntos, Carla e Mairon, por todos os saraus, risadas e lágrimas, que compartilhamos e que me farão muita falta, e em especial a Dona Ires, pelas constantes lições de vida e incentivo para que eu erguesse a cabeça e continuasse a caminhada, mesmo no momento de muita dor, desesperança e incredulidade.

Às colegas de mestrado, turma de 2003, Sandra, Lucélia, Mônica, Vanessa, Vanessa Daniela, Janisse, Karen e Rocio.

Aos Irmãos em Cristo da Federação Espírita Brasileira e da Federação Espírita do Distrito Federal, Frassinete, Adelita, Sr. Ferreira, Losangelis, Nelsandro e Antônia, e em especial, ao Dr. Alberto Almeida, pelo auxílio, incentivo e amparo no momento mais íngreme da caminhada, onde as pedras do caminho tornaram-se penhascos aparentemente intransponíveis, mas que com a conversa fraterna me fez ver que “cuidar da família” é a missão mais complexa, porém, mais gratificante do espírito encarnado.

Às colegas de profissão da ECT, que souberam entender minha ausência, e que mesmo à distância contribuíram para a conclusão desta dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE TABELAS	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A POLÍTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO DIALÉTICA DO CONFRONTO	19
1.1) Política Social: confronto necessário para a qualificação do Estado	19
1.2) Educação: instrumento da cidadania no combate à pobreza política.....	26
CAPÍTULO 2 - AS SOCIOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DE <i>DEMO</i> E <i>BOURDIEU</i> : ALGUNS PONTOS DE ANÁLISE	31
2.1) A Sociologia da Educação de <i>Pedro Demo</i> : pontos de análise da educação como política social capaz de inventar cidadãos	31
2.1.1) Conhecer e aprender	33
2.1.2) Aprendizagem reconstrutiva política e o combate à pobreza política	33
2.1.3) Política social do conhecimento	35
2.2) A Sociologia da Educação de <i>Pierre Bourdieu</i> : pontos de análise da escola na manutenção da desigualdade social	41
2.2.1) A transmissão do capital cultural	43
2.2.2) A escolha do destino	44
2.2.3) O funcionamento da escola e sua função de conservação social	46
2.2.4) A escola e a prática cultural	49
CAPÍTULO 3 – A APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA POLÍTICA COMO INSTRUMENTO DE COMBATE À POBREZA POLÍTICA	51

3.1) Aprendizagem reconstrutiva política: o saber pensar na construção da cidadania	51
3.1.1) Educar pela Pesquisa	56
3.1.1.1) A pesquisa no professor	56
3.1.1.2) A pesquisa no aluno	59
3.2) Pobreza Política: ser impedido de ser	60
CAPÍTULO 4 – A FAMÍLIA COMO ESPELHO: O <i>HABITUS</i> FAMILIAR E A TRANSMISSÃO DOS CAPITAIS CULTURAIS	65
4.1) A definição da família: uma aproximação com as “teorias”	65
4.1.1) A tentativa de teorização sobre a família pobre	68
4.1.2) O lugar da família – pobre - na política social	74
4.2) O <i>habitus</i> familiar e a transmissão dos capitais culturais	77
4.2.1) O capital cultural	77
4.2.2) As contradições da herança	78
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA – A PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA E NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	81
5.1) Pesquisa-Ação	82
5.2) Hermenêutica	85
5.3) Observação participante	88
CAPÍTULO 6 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS REALIZADOS	90
6.1) Campo de observação	90
6.2) Amostragem quantitativa e qualitativa	91
6.3) Representatividade qualitativa: as famílias dos alunos pesquisados	93
6.4) Descrição dos procedimentos metodológicos realizados	94
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS	99
7.1) Análise dos dados quantitativos	99
7.1.1) Caracterização geral dos alunos das 4 turmas de 4ª séries do Ensino Fundamental	99
7.1.2) Caracterização geral dos desenhos e cartas, por necessidades apresentadas	103

7.1.3) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NI	104
7.1.3.1) Análise detalhada das NI solicitadas	107
7.1.4) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NC	111
7.1.4.1) Análise detalhada das NC solicitadas	113
7.1.5) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NI/NC	118
7.1.5.1) Análise detalhada das NI/NC solicitadas	120
7.1.5.1.1) Análise detalhada das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NI	120
7.1.5.1.2) Análise detalhada das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NC	124
7.2) Análise dos dados qualitativos	128
7.2.1) História de vida das mães de AL-GO	128
7.2.2) História da aprendizagem das mães	132
7.2.3) História da aprendizagem dos filhos	142
CAPÍTULO 8 – A POBREZA MATERIAL E POLÍTICA DAS MÃES E A EXPECTATIVA COM A APRENDIZAGEM DOS FILHOS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização geral dos alunos da 4ª série, por Sexo (%)	99
Gráfico 2 – Caracterização geral dos desenhos e cartas, por necessidades solicitadas.....	103
Gráfico 3 – Caracterização dos desenhos e cartas, com NI, por Sexo (%).....	104
Gráfico 4 – Freqüência das NI solicitadas.....	107
Gráfico 5 – Caracterização dos desenhos e cartas, com NC, por Sexo (%)	111
Gráfico 6 – Freqüência das NC solicitadas.....	113
Gráfico 7 – Caracterização dos desenhos e cartas, com NI/NC, por Sexo (%)	118
Gráfico 8 – Freqüência das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NI	120
Gráfico 9 – Freqüência das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NC	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação geral dos alunos das 4ª séries do Ensino Fundamental, por Sexo e Idade (em anos)	100
Tabela 2 - Classificação dos desenhos e cartas, com NI, por Sexo e Idade (em anos).....	104
Tabela 3 - Especificação das NI, por Categorias de Agrupamento	108
Tabela 4 – Classificação dos desenhos e cartas, com NC, por Sexo e Idade (em anos)	111
Tabela 5 – Especificação das NC, por Categorias de Agrupamento	115
Tabela 6 – Classificação dos desenhos e cartas, com NI/NC, por Sexo e Idade (em anos)	119
Tabela 7 – Especificação das NI/NC, por Categorias de Agrupamento, com ênfase nas NI	121
Tabela 8 – Especificação das NI/ NC, por Categorias de Agrupamento, com ênfase nas NC	125
Tabela 9 – Maior obstáculo que dificultou a aprendizagem	135
Tabela 10 – Como define pobreza	137
Tabela 11 – Como acompanha a vida escolar dos filhos	140
Tabela 12 – O que é aprender bem	143
Tabela 13 – Como incentiva para que os filhos aprendam bem	144
Tabela 14 - O que espera da aprendizagem dos filhos	148

RESUMO

Esta pesquisa empírico-qualitativa teve como objetivo identificar as condições de aprendizagem oferecidas fora do ambiente escolar. A hipótese de trabalho foi que o ambiente familiar, entendido a partir das condições sócio-econômica e cultural, influencia o processo de aprendizagem das crianças, podendo desfavorecer o saber pensar. A questão central foi identificar por quê os alunos apresentam dificuldades para aprender bem, considerando as condições sócio-econômica e cultural das famílias. O estudo se justifica pela importância da família na formação do indivíduo, sendo a dimensão mais estratégica para o desenvolvimento da autonomia e emancipação. O cuidado da família pobre com a aprendizagem das crianças é fundamental para que os filhos tenham postura de confronto diante das dificuldades que vivenciam. É interessante que os filhos de famílias pobres aprendam bem, ou seja, aprendam reconstrutiva e politicamente, pois a aprendizagem reconstrutiva política é instrumento para combater a pobreza política. Os dados quantitativos e as análises qualitativas das falas dos sujeitos possibilitaram visualizar que aprender bem é direito do aluno porque é a garantia do desenvolvimento da autonomia individual e coletiva. Foi possível perceber que as condições econômicas e culturais das famílias interferem no processo de aprendizagem, seja pela falta de condições materiais mínimas de sobrevivência (alimentação, roupas, calçados, moradia, etc.), seja pela falta de uma postura crítica diante da falta destes recursos materiais. Assim, o sucesso na trajetória escolar dos filhos de famílias pobres será vivenciado pelo confronto com a condição de pobreza, já que o cuidado com a aprendizagem das crianças é o recurso necessário para instrumentalizá-los para romperem com o ciclo de pobreza material e política que as famílias vivenciam. O *habitus* familiar, ou seja, a postura de confronto, é que irá modificar a condição de pobreza, construída e mantida historicamente. Nesse sentido, a família pobre não será mais o núcleo duro de políticas assistencialistas, que não questionam a pobreza e que acabam por espelhar a pobreza dos pais e refletir a pobreza dos filhos.

ABSTRACT

This empirical-qualitative research aimed at identifying the learning conditions offered outside the school's environment. The hypothesis basing the study was that the family environment, involving the social-economical and cultural aspects, influences the learning process of children, possibly disfavoring the acquisition of active thinking. The main issue was to identify the reasons why students face difficulties for solid and sound learning, taking in consideration the social-economic and cultural situation of their families. This study is justified by the importance of the family' background in the upbringing of the individual, since it is seen as the most strategic dimension for the development of individual autonomy and emancipation. The attention of a lower class family to the learning of a child is critical so the child learns how to confront life hardships. It is interesting for children coming from lower strata to learn well, which means, to learn reconstructive and politically, for reconstructive political learning is a key to fight political poverty. The quantitative data and subject speeches collected allowed the conclusion that learning well is a student's right because it is a guarantee of collective and individual autonomy development. It was possible to notice that the economical and cultural conditions of families do interfere in the learning process whether for lack of minimal material means of survival (nutrition, clothing, footwear, housing conditions, etc.) or yet by the absence of a critical attitude towards the lack of such resources. Therefore, lower class children scholastic success shall be achieved through the confrontation with their own social-economic situation (poverty), since a special care with the learning of such children is the required mean to provide them with the ability to break up with the cycle of material and political poverty lived by their families. The family's *habitus*, meaning the position of confronting hardships is what shall change the condition of poverty historically constructed and sustained. Thus, the poor family shall abandon the role of a hard core of welfare policies which do not question the origin of poverty and mirror the poverty of parents as it reflects on their children.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa empírico-qualitativa pretendeu identificar as condições de aprendizagem oferecidas fora do ambiente escolar, tendo a família como dimensão explicativa do processo da aprendizagem reconstrutiva política. Defendeu-se a tese que é mais interessante que os pais “cuidem que os filhos aprendam”, para que não permaneçam na condição de pobreza e exclusão social na qual se encontram.

A pesquisa caracterizou-se por um estudo de cunho sociológico sobre os aspectos familiares externos à escola, que dificultam a aprendizagem do educando; privilegiaram-se as dimensões emancipatória e política da aprendizagem, por serem estes dois aspectos fundamentais para a discussão teórica do objeto de estudo desta investigação. A família é o eixo central da pesquisa, por ser o fator considerado primordial para o desempenho dos alunos, favorecendo e fortalecendo a autonomia dos mesmos, enquanto cidadãos de direitos.

A educação pode ser o pilar da cidadania, desde que fundamentada no saber pensar. Daí advém que a aprendizagem, além de possibilitar a qualidade formal¹, deve estar voltada para a qualidade política². A educação não é um processo mágico e automático, mas ao fundamentar-se na perspectiva de potencializar a cidadania, delinea-se como estratégia fundamental para a qualidade da democracia, possibilitando o pleno exercício de cidadania.

É notório que a educação básica brasileira é política social “pobre para pobre”, mantendo indefinidamente a condição de exclusão que a maioria marginalizada vivencia. Não ataca a fundo a questão da desigualdade social e muito menos proporciona o confronto da pobreza. Em resumo: não promove a cidadania crítica; os estudantes por não conseguirem desenvolver as habilidades de “leitura da palavra”, conseqüentemente não conseguem “ler o mundo” em que necessitam intervir, não havendo confronto com a sua condição de “marionetes dos ricos”.

A questão de fundo da pesquisa foi saber *por que os alunos apresentam dificuldades para aprender, considerando a condição sócio-econômica e cultural das*

¹ Qualidade formal é a capacidade de adquirir habilidades de questionar, fundamentar, argumentar e contra-argumentar.

² Qualidade política é o saber pensar; é a habilidade de superar a pobreza política, para além da condição de massa de manobra.

famílias, que acaba, muitas vezes, por perpetuar o ciclo de pobreza e exclusão social.

Sabe-se que os elevados índices de baixo aproveitamento escolar³ se devem a inúmeros fatores, principalmente pela formação do professorado⁴. Porém, neste estudo privilegiou-se a importância da família na construção do processo de autonomia e emancipação do estudante. A tese discutida é que seria mais interessante aos pais cuidarem da aprendizagem dos filhos, para que estes não perpetuem o ciclo de exclusão e pobreza que vivenciam. Não cabe afirmar que a família⁵, como núcleo primeiro de formação do indivíduo, seja a única responsável pelo fracasso escolar dos filhos; porém, é viável entender que a condição de pobreza material e política que vivenciam favorece a permanência na condição de pobreza e exclusão social, impedindo que os filhos se tornem sujeitos capazes de história própria. Como elucida Demo (2002:136),

“os ambientes culturais podem exercer influência decisiva: aprende melhor quem tem a sorte de nascer em família já culta e cuida de aprender; aprende melhor quem consegue freqüentar escola de bom nível ou encontra professor exemplar; aprende melhor quem desenvolve personalidade decidida, busca com afinco seus ideais, luta pelo que quer”.

A proposta de estudo procurou mostrar que a família pode e deve contribuir para que a educação viabilize a emancipação do sujeito⁶. Portanto, o papel da educação como importante instrumento que favorece e fortalece a cidadania crítica não se concretiza, impossibilitando a mudança da condição de pobreza e exclusão social.

³ Ver dados da aprendizagem no Brasil, do ano de 2004, no site www.inep.gov.br, obtidos através do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

⁴ Ver discussão em DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

⁵ Segundo a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais, realizada pelo INEP, em 2004, as famílias conseguem traçar a congruência sobre a escolaridade e a perspectiva de futuro para os filhos. Porém, os dados da referida pesquisa ainda estão em processo de construção, sem proporcionar, assim, o perfil real da opinião das famílias sobre a qualidade da educação.

⁶ Exemplo de tal situação está na fala das famílias pesquisadas na referida pesquisa, onde é colocado que o baixo aproveitamento escolar dos filhos ou é gerado pela própria escola ou pela falta de motivação da própria criança. Não há, em nenhum momento, a postura da família como co-participante do processo de aprendizagem formal e política dos filhos.

A pesquisa tem como temática de pesquisa a Educação e a Pobreza Política, sendo o tema de estudo a identificação dos obstáculos fora do cotidiano escolar que dificultam a aprendizagem reconstrutiva política, tendo a família como dimensão fundamental no processo de aprendizagem.

A hipótese de trabalho centrou-se na percepção de que o ambiente sócio-econômico e cultural das famílias influencia o processo de aprendizagem formal, e principalmente, política; desfavorece, portanto, o papel da educação como instrumento capaz de viabilizar o saber pensar e de promover a autonomia do indivíduo, tornando-o sujeito capaz de história própria. O papel da família não é somente tomar conta do filho para que este seja um bom e comportado aluno, que “vai à escola”, “tira boas notas” e “passa de ano”, mas é tomar conta, sim, do processo de autonomia e emancipação que as habilidades formais e, principalmente, políticas possam vir a favorecer no indivíduo. Toda mãe é excelente educadora⁷, sem ser exatamente gabaritada profissional em processos educativos. Simplesmente desenvolve no filho sua capacidade de “andar com as próprias pernas”, sendo capaz de traçar sua passagem pelo mundo, sem necessariamente estar à sombra de decisões e determinações de outrem. Tal qual a relação maternal, que dá condições para o “vôo com autonomia dos filhos”, assim, também, deve ser o papel da família no processo de aprendizagem, possibilitando ao educando ser autônomo, emancipado, capaz de intervir no mundo à sua volta, para modificá-lo, conforme suas necessidades, habilidades e predisposições. *“Qualquer mãe, sem fazer curso de pedagogia ou até porque não o faz, pode, dentro de seu ambiente cultural, desenvolver a postura pedagógica de educar os filhos para sua própria emancipação, como é uso das famílias: educamos os filhos para o mundo, para que tenham vida autônoma, projeto próprio”* (Demo, 2000:165).

Concluir o ensino fundamental é direito do cidadão. No entanto, para o aproveitamento escolar adequado, deve-se considerar a importância da família, como eixo fundamental na formação do indivíduo. A razão de ser da família é “co-criar” sujeitos capazes de fazer sua história, possibilitando o desenvolvimento da educação enquanto política capaz de inventar cidadãos; não é simplesmente “procriar” indivíduos que perpetuam a condição de pobreza e exclusão.

⁷ Cabe fazer referência à necessidade e importância do papel do pai na educação dos filhos, porém privilegiou-se a condição feminina, por esta ainda ser a base de sustentação das famílias pobres. Ver caracterização da chefia dos domicílios nos censos demográficos produzidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa no site <http://www.ibge.gov.br>

No referencial teórico foi abordada a definição de política social como instrumento capaz de promover cidadãos, sendo a política social da educação, como política que privilegia a condição de sujeito e que combate a pobreza política.

Para tanto, foi necessária uma breve olhada nas análises sociológicas, realizadas por *Demo* e *Bourdieu*, dos possíveis entraves que dificultam a educação agir como política social capaz de promover a autonomia do indivíduo. O primeiro teórico ressalta que para se ter oportunidade na vida é preciso estudar; portanto, percebe-se que as pessoas com melhores condições sócio-econômicas têm mais acesso à educação do que àquelas que não possuem as mesmas condições. Assim, a exacerbação dos privilégios é mais visível do que propriamente a mobilidade social ascendente decorrente da oportunidade de estudo. Analisa, assim, os dados da aprendizagem no Brasil, para justificar a necessidade de a educação ter como fim combater a pobreza política. Já o segundo, propôs nova interpretação da escola e da educação, pois relaciona o desempenho escolar com a origem social dos alunos, evidenciando, de antemão, que a educação é instituição que mantém e privilegia os privilégios sociais.

É nesse sentido, que se faz necessária a definição de pobreza política como déficit de cidadania e que pode vir a ser enfrentada pela educação. Assim, a educação tem o saber pensar como estratégia de construção da autonomia e da emancipação, concretizando-se como objetivo principal da aprendizagem reconstrutiva política.

Sendo a educação a política social capaz de gerar cidadãos, se fez necessária a discussão sobre o papel da família e seus arranjos, no processo de aprendizagem, pois esta se concretiza como espelho da condição de pobreza, exclusão e massa de manobra das populações pobres. Além de a família ser o “núcleo duro” de políticas sociais emancipatórias.

Quanto ao referencial metodológico, utilizou-se a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa qualitativa, tendo por objetivo esclarecer os problemas identificados na realidade social e possibilitar construir resoluções para os mesmos. Para tanto, a hermenêutica foi estudada como sendo a categoria necessária para interpretação da fala dos sujeitos pesquisados. O instrumento necessário utilizado como alternativa de proximidade com o sujeito pesquisado foi a observação participante como

Sabe-se que o problema da aprendizagem com qualidade apresenta variáveis fundamentais, tais como a cultura do instrucionismo na escola e (de)formação do professorado, como sujeito que aprende. Neste estudo, porém, procurar-se-á entender qual a importância do papel da família no desenvolvimento da aprendizagem reconstrutiva política.

Verificando-se a qualidade da educação como o processo de manejar e produzir conhecimento viável, que garanta ao indivíduo estar na condição de um cidadão emancipado, a emancipação proporciona a formação de sujeitos históricos, capazes de viverem com qualidade de vida pessoal, social, econômica e cultural.

Como diz Freire (1996:88),

“... não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas -, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, é desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é ‘destino certo ou vontade de Deus’, algo que não pode ser ‘mudado’”.

Os dados quantitativos e as análises qualitativas das falas dos sujeitos possibilitaram visualizar que aprender bem é direito do aluno, porque é a garantia do desenvolvimento da autonomia individual e coletiva. Assim, é que as condições econômicas e culturais das famílias interferem no processo de aprendizagem, seja pela falta de condições materiais mínimas de sobrevivência (alimentação, roupas, calçados, moradia, etc.), seja pela falta de uma postura crítica diante da falta destes recursos materiais mínimos. Por isso, que o sucesso na trajetória escolar será vivenciado pelo confronto com a condição de pobreza, pois o “cuidado com a aprendizagem”⁸ dos filhos é o recurso necessário para instrumentalizá-los para romperem com o ciclo de pobreza – material e política – que as famílias vivenciam.

O *habitus* familiar, entendido como a postura de confronto, é que irá modificar a condição de pobreza, construída e mantida historicamente. Nesse sentido, a família pobre não será mais o “núcleo duro” de políticas assistencialistas, que não questionam a pobreza e que acabam por espelhar a pobreza dos pais e refletir a pobreza dos filhos.

⁸ Entende-se e vivencia-se este cuidado pelo conhecimento, tomada de consciência e postura de confronto com a condição de pobreza que as famílias pobres vivenciam.

CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO DIALÉTICA DO CONFRONTO.

1.1) Política Social: confronto necessário para a qualificação do Estado.

As políticas sociais são o instrumento para o confronto entre uma maioria marginalizada, despossuída de direitos, e uma minoria que determina e controla a ordem. A perspectiva do confronto é necessária para que se inviabilizem práticas paternalistas e assistencialistas; tais práticas impossibilitam que as políticas sociais atinjam seu objetivo primordial que é a “invenção” de cidadãos capazes de história própria e que ao escreverem sua história alteram a condição de pobreza que vivenciam.

Falar de política social requer tecer considerações sobre duas instâncias: Estado e Sociedade.

Quanto à concepção de Estado, aqui elucidada, entende-se como instância normativa máxima, a serviço da sociedade e por ela controlado, que viabilize as condições mínimas necessárias para sobrevivência dos indivíduos. Estado é “invenção” do povo e não povo é inventado por aquele.

Na organização social brasileira a presença de um Estado reduzido, onde o mercado é o regulador da vida social, configura as políticas sociais como mecanismo de controle e desmobilização popular. Controle porque as práticas assistencialistas e clientelistas se caracterizam por posturas compensatórias, estilo “tapa buracos” voltadas para aqueles indivíduos e/ou segmentos considerados inaptos para auto-sustentação e auto-gestão, e que, necessariamente, precisam ser “mantidos” por outros. Passam a ser controlados por práticas que comprem sua subalternidade, não permitindo que vejam que a condição de pobreza é construída e mantida pela minoria. Dessa forma, consegue-se garantir a permanência da mesma elite no poder. O contexto da desmobilização popular se concretiza pela desconsideração de que o indivíduo é um sujeito de direitos, sendo, portanto, capaz de organizar-se coletivamente para que possa modificar a situação de pobreza que vivencia.

O Estado não pode ser somente a única instância que garante a cidadania porque é instrumento do capitalismo. O Estado capitalista não tem vocação social,

mas pode ser forçado a ter propostas sociais, através da cidadania coletiva organizada, que faz o mercado recuar, à exemplo das práticas desenvolvidas pelo *Welfare State*, nos países de Primeiro Mundo.

Privilegia-se, neste projeto, a concepção de Estado qualificado, isto é, controlado por uma sociedade organizada democraticamente, em que aquela instância será o instrumento, o meio para a garantia da cidadania, que é o fim primordial da conquista humana. Afasta-se, portanto, de uma concepção de política social onde o Estado seja o único garante da cidadania; até porque Estado capitalista neoliberal periférico só pode garantir a viabilidade do mercado. Irá fazer o mínimo para aquele considerado menor; em outras palavras irá fazer política social “pobre para pobre”. Tal concepção confronta-se com as teses defendidas por teóricos que consideram o Estado como único “ente” capaz de garantir a cidadania, sendo, portanto, o inventor de sujeitos. Cidadania é conquista da sociedade, não presente de grego, algo doado por aqueles que mantêm a ordem. É sociedade organizada democraticamente, onde as organizações coletivas lutam para minimizar a distância entre os extremos.

Como exemplo de práticas onde o Estado é tido como o único “ente” capaz de viabilizar a cidadania está a concepção e prática da política de assistência social brasileira. Segundos os textos legais⁹, a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado; porém, a viabilidade que o Estado dispõe para tratar da assistência social, se concretiza pela formulação e execução de programas que descaracterizam a condição de sujeito de direitos dos cidadãos que dela necessitam. Sequer tais cidadãos são chamados para participarem do processo de construção de alternativas para a sua situação de pobreza. As decisões são tomadas de forma verticalizada, impedindo, consideravelmente, a participação dos beneficiados. Os objetivos dos programas normatizados pela instância federal, atualmente representada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, não tocam a fundo a questão da desigualdade social e a condição de pobreza que a população atendida vive. Apesar de a política de assistência social apregoar que a defesa da cidadania é o que a movimenta e qualifica, o que menos faz é assegurar realmente que esta cidadania seja viabilizada. Caso concreto é a “criação” do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, que tem por

⁹ Ver Constituição Federal de 1988, arts. 203 e 204 e Lei n° 8.142, de 07 de dezembro de 1994, intitulada Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS

objetivo atender jovens egressos de outros programas, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e Programa de Combate à Exploração Sexual e Comercial de Adolescentes. Sua criação mostra claramente que o objetivo maior de um programa social não foi atingido, já que não conseguiu garantir que tais indivíduos se tornassem cidadãos e, conseqüentemente, estivessem instrumentados para construir sua própria história. Defende-se, portanto, a tese de que a assistência social seja encarada como política com fim próximo, pois, dessa forma, contribuiria para que a população marginalizada seja realmente autônoma, capaz de história própria. Assim, proporcionaria que a população marginalizada inviabilize o retorno à condição de exclusão social e pobreza. Teria, enfim, o objetivo de possibilitar o confronto primeiro com a condição construída e mantida de pobreza, para, posteriormente, confrontar-se com aqueles que mantêm a pobreza existente. O Estado tem de ser qualificado com cidadania emancipada e não ser “pai do pobre”. Estado público é aquele que está controlado democraticamente por cidadãos organizados e conscientes de seu papel e do rumo que podem dar às suas vidas.

É nesse sentido, que segundo Demo (2004b), a política social se baseia na dialética do confronto, pois questiona, primordialmente, a posição ocupada entre a minoria e a maioria da população. A perspectiva do confronto visa atacar, para além da pobreza material, a pobreza política. Procura questionar a condição de objeto que a maioria da população se encontra. *“As pessoas não são pobres apenas porque faltam bens materiais, mas porque tais bens, além de faltarem (ou serem escassos), são disputados no contexto das desigualdades sociais (das classes sociais, no capitalismo)”*. (Demo, 2004b).

Outro aspecto bastante em voga na concepção de política social é a perspectiva dos programas de transferência de renda, à exemplo da proposta do Governo Federal, tais como: Bolsa-Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, entre outros, e, a partir de 2003, o Programa Bolsa Família¹⁰. Acreditar que a garantia da transferência de renda, com propostas focalizadas na extrema pobreza e com benefícios reduzidos, seja a concretização do confronto com a pobreza é, no mínimo, ingênuo de se aceitar. Segundo Silva e Silva (2004: 37), o debate sobre os programas de transferência de renda se assenta em duas orientações: a) a

¹⁰ O referido programa é a unificação dos programas Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Vale-Gás e Cartão-Alimentação.

transferência de renda como programas compensatórios e residuais, baseados em pressupostos liberais/neoliberais; os objetivos de tais programas seriam

“... garantir a autonomia do indivíduo enquanto consumidor, atenuar os efeitos mais perversos da pobreza e da desigualdade social, sem considerar o crescimento do desemprego e a distribuição de renda, tendo como orientação a focalização na extrema pobreza, para que não ocorra o desestímulo ao trabalho” (Ibid.,37);

b) a transferência de renda como programas de redistribuição de renda, baseados no critério da cidadania; o objetivo é alcançar a autonomia do cidadão. Para os autores, os programas de transferência de renda se caracterizam como o norte do Sistema Brasileiro de Proteção Social, sendo o “núcleo duro” das políticas sociais brasileiras. Esta concepção considera a transferência de renda como alternativa para o enfrentamento da pobreza, pois possibilita que a população pobre seja atendida. Portanto, considerar que tais medidas sejam a concretização das políticas sociais é falácia; é, como dito anteriormente, fazer “política social pobre para pobre!”

Na experiência brasileira, as políticas sociais estão pautadas pelas orientações neoliberais, fomentadas, principalmente, pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Segundo a análise dos programas pesquisados em Silva e Silva (2004), os programas de transferência de renda viabilizam a cidadania “econômica”, pois estão direcionados e fundamentados na garantia do mínimo para que não afete a capacidade de trabalho, que precisa ser cultivada nos cidadãos. Ser cidadão é possuir capacidade de compra, de se manter economicamente; não é privilegiada a condição política da pobreza, onde o objetivo da política social seja combater a condição de massa de manobra que a população pobre vive. Acredita-se, com isso, que o recebimento de um benefício no valor ínfimo, não condizente com as reais necessidades básicas do pobre, ainda, por tempo determinado, irá modificar a situação de extrema pobreza. Esquece-se, assim, que a pobreza é construída e mantida pela elite que pensa e executa tais programas.

Por isso, falar de política social implica considerar as desigualdades sociais e a dimensão política da pobreza.

As desigualdades sociais são fenômenos histórico-estruturais¹¹. Implica dizer que segundo a dinâmica histórica, as sociedades desiguais poderão ser igualitárias, conforme a forma como administrem as desigualdades. Não significa tratar igualmente o que é diferente. Mas, sim, procurar minimizar a distância entre os extremos. Não quer dizer que somente distribuir os bens existentes na sociedade garanta que todos se tornem iguais; até porque aqueles que detiverem bens em abundância continuarão a criar mecanismos para permanecerem na abundância, desconsiderando a possibilidade daqueles outros em possuí-los.

Conforme Demo (2004b), o igualitarismo de oportunidades significa que “... todos têm direito às mesmas chances, mas, mesmo que estas fossem as mesmas, os disputantes e suas condições sociais e pessoais nunca são os mesmos, do que se segue que o resultado da disputa sempre é diverso e também desigual”. A desigualdade se concretiza pela disputa por algo; no caso mais concreto é a disputa por oportunidade, onde as maiorias gostariam de ter as mesmas condições de “acesso” e “sucesso” que as minorias possuem.

A pobreza é fenômeno considerado no âmbito material como sendo a carência do ter; no âmbito não material, é a carência do ser. Pior do que não ter casa, não ter emprego, é não ser considerado como um cidadão capaz de refazer sua condição de pobreza. O fenômeno da pobreza apresenta uma dinâmica histórica, evidenciando que esta é imposta e forjada; para tanto, o enfrentamento da desigualdade perpassa a redistribuição dos bens, no sentido de refazer a apropriação histórica dos bens; redistribuir implica tomada de consciência da manutenção da pobreza; portanto, é meio de combatê-la.

Considerada a condição de não ser, ser pobre politicamente é estar reprimido a ter acesso às oportunidades. É a ignorância de saber que se é pobre; e somente o é porque a pobreza é cultivada, mantida por uma elite que manobra a condição de existência e sobrevivência das maiorias.

As dimensões da pobreza política perpassam:

- a) A ignorância de não saber que se é pobre, e que esta pobreza é cultivada historicamente como forma de manipulação;

¹¹ Um fenômeno é histórico-estrutural quando apresenta sua dinâmica na história; porém é fundador da organização que se configura. É, portanto, encontrado em qualquer sociedade; mas, sua dinâmica se configura conforme o contexto histórico que aquela sociedade vivencia.

- b) A condição de massa de manobra que acaba por gerar uma concepção de que a concentração de riqueza de bens é conseguida por mérito ou superioridade das elites; o que acarreta a permanência das mesmas elites no poder;
- c) A consideração de o pobre ser visto como um não cidadão, pois este vê o opressor como um salvador da pátria e, portanto, nem sequer imagina que pode se organizar politicamente para sair do jugo do opressor;
- d) O conceito de o pobre ser visto numa condição de objeto, sendo desconsiderado em sua capacidade de propor mudanças;
- e) A concepção do pobre em não descobrir que tem direitos; portanto, sobrevive de esmolas;
- f) Conseqüentemente, a tutela gerada pelas elites através de políticas assistencialistas; o pobre vive de cidadania tutelada¹².

O que inviabiliza a pobreza política é a qualidade política do indivíduo, ou seja, é a capacidade que ele tem de construir sua consciência crítica, de se organizar politicamente e traçar um projeto alternativo de sociedade que o retire da condição de massa de manobra. Para tanto, requer que sua politicidade seja vivenciada.

Paulo Freire conceitua a politicidade como o espaço de confronto entre excluídos e incluídos. É a oportunidade que os excluídos têm em habilmente conduzir seus destinos com autonomia. Saem da condição de objeto para se tornarem sujeito de sua própria história. Politicidade é conquistar autonomia crescente. A autonomia abrange dois níveis: aprender e conhecer e organizar-se politicamente. Os dois primeiros implicam em saber pensar, isto é, o recurso necessário para combater a pobreza está na defesa de uma política social que privilegie a condição de sujeito. Nada mais concreto do que a educação pode fazer enquanto uma política pública capaz de “inventar” cidadãos, pois o processo de aprender requer que o indivíduo assuma uma postura de e no mundo. O segundo nível será a conseqüência da condição de sujeito assumida perante sua vida e a sociedade.

¹² Segundo Demo (1995), esta cidadania é aquela que a elite econômica e política cultiva; concede, doa aos mais necessitados; tem-se uma visão paternalista, que traz em seu bojo a reprodução indefinida da mesma elite.

Quem não tem e não é está numa condição de excluído; está destituído materialmente e, principalmente, está privado de autonomia¹³. Enfrentar a pobreza – material e política - requer confronto; significa ter a habilidade da cidadania democrática, onde o pobre confronta-se consigo mesmo e confronta com o mundo, construindo, dessa forma, uma sociedade mais igualitária. O enfrentamento requer três dimensões: a) é necessário que haja assistência social, para que garanta o mínimo de sobrevivência àqueles que estão desprovidos materialmente; porém, precisa considerá-los sujeitos do processo; b) é necessário que haja mercado, para que os despossuídos possam ter a habilidade de se auto-sustentarem, e, c) primordialmente, é necessário que haja cidadania, no sentido mais emancipado, para que o indivíduo seja o sujeito de toda sua história. É possível enfrentar a pobreza através da educação, pois esta se constitui como oportunidade do sujeito de confrontar-se e confrontar; provoca o esclarecimento de que a pobreza é fenômeno histórico, construído e mantido pela elite. Enfrentar a pobreza perpassa acabar com a pobreza política, isto implica dizer que é fundamental o pobre estar presente no processo, conscientizado de que é mantido pobre.

A política social é dialética do confronto. Precisa lidar com o confronto de colocar o pobre como sujeito de sua mudança e não como objeto, pois assim é possível provocar alterações no que está construído historicamente. Política social não é instrumento para amansar, mas para questionar, confrontar e mudar.

É por isso que para política social é essencial que se saiba pensar, pois a pobreza passa a ser questionada. Saber pensar é postura de cidadania; é construção de consciência crítica, de organização política coletiva e de proposição de alternativas de sociedades¹⁴.

As atuais políticas sociais brasileiras podem ser consideradas manipuladoras, pois consideram os beneficiários como meros objetos da “ajuda”; acabam tornando-se residuais e improdutivas, pois não agem no cerne da questão que é o déficit de cidadania, a exemplo das políticas de assistência social e educação, que se mascaram de programas que perpetuam a condição de seres incapazes de alternativas de mudança de suas condições de pobreza.

¹³ Entende-se, aqui, a autonomia como sendo a capacidade de auto-sustentação e auto-gestão.

¹⁴ Ver tese defendida por Boaventura de Sousa Santos em DEMO, Pedro. *Pobreza da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 67 a 101.

A educação e a assistência social devem andar de “mãos dadas” para a garantia da cidadania. A primeira, porque se alicerça na perspectiva da aprendizagem ser um instrumento que sirva para aquisição de capacidades formais dos conteúdos educativos, mas que, para, além disso, proporcione ao indivíduo ser considerado como sujeito pensante, que temporariamente está numa condição menos favorecida, mas que haverá de se erguer por seus próprios pés e mãos. A segunda, porque oportuniza àqueles considerados pobres, o mínimo para as necessidades de sobrevivência, conferindo, porém, o exercício de viabilizar que o que recebe saiba porquê recebe e como pode não mais receber a “ajuda”. Não são políticas estanques, indissociáveis, muito menos concorrentes. Não conseguirão se configurar como políticas sociais se não considerarem a condição de confronto que precisam oportunizar para a mudança. Requer a presença do Estado, como instância normativa controlado pela sociedade organizada; porém, o que viabiliza conquista de cidadania é a sociedade organizada, através de cidadania individual e posteriormente coletiva. É nesse sentido que a educação é instrumento para combater à pobreza política.

1.2) Educação: instrumento da cidadania no combate à pobreza política.

Educação não é apenas aquisição de conhecimento¹⁵. É, primordialmente, o instrumento para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade¹⁶. Implica, assim, a concretização da aprendizagem reconstrutiva política porque considera a politicidade do sujeito.

“Ser político é aquele que sabe planejar e planejar-se, fazer e fazer-se oportunidade, constituir-se sujeito e reconstruir-se de modo permanente pela vida afora, conceber fins e ajustar meios para os atingir, exercer sua liberdade e sobretudo lutar contra quem a queira limitar, gestar-se cidadão capaz de história própria, aprender de modo reconstrutivo político” (Demo, 2003a:30).

¹⁵ Entende-se a aquisição de conhecimento como a qualidade formal do mesmo.

¹⁶ Entende-se a intervenção na realidade como a qualidade política do conhecimento.

A politicidade humana é o signo do sujeito; é a habilidade de se construir e de fazer história própria. Está fundamentada no saber pensar, que é característica da autonomia individual e intervir, que é autonomia coletiva.

Segundo Demo (2000:11), a relação entre educação e conhecimento é necessária, insuficiente e controversa. **Necessária** porque reconstruir conhecimento é meta da educação; *primeiro* para que o conhecimento sistematizado disponível seja revistado; *segundo*, porque é símbolo da aprendizagem reconstrutiva. É relação **insuficiente** porque o homem não pode ser reduzido somente a cognição; é, no entanto, ser integral¹⁷. É **controversa** quando se encobre o conhecimento sob a perspectiva do desenvolvimento de tecnologias, mostrando a subserviência da ciência ao poder, ao capital e, também, quando entende o conhecimento como prática prioritária do instrucionismo.

Educação é via de acesso ao desenvolvimento como oportunidade. Assegura a capacidade de fazer e fazer-se oportunidade. Considera, portanto, que o centro da pobreza é a ignorância. Precisa, assim, acabar com a ignorância do excluído. Conforme Demo (2000:15) elucida “... *excluído sem oportunidade é aquele que sequer consegue saber e é coibido de saber que é excluído*”. Configura-se como massa de manobra, deixando de ser capaz de história própria.

A proposta da educação é manejar conhecimento reconstrutivo e servir de instrumento da cidadania. Não pode tender para um dos dois extremos, porque esvazia sua finalidade. Como Demo (2000:16) coloca

“... há professores que imaginam privilegiar o compromisso político do aluno, realçando a necessidade da crítica social – podem, por exemplo, deixar em segundo plano o estudo da língua escorreita da elite, porque ao excluído bastaria falar sua própria linguagem, chegando ao cúmulo de, a título de identidade cultural própria, preferir o linguajar da periferia; há outros professores que só se interessam pelo conhecimento do aluno, relegando a preocupação com a cidadania e fazendo da escola lugar da ‘aquisição do conhecimento’, por vezes de forma subalterna”.

A relação educação e conhecimento caminha em duas direções: a) a educação necessita do conhecimento para que concretize o seu poder inovador, isto é, a efetividade da cidadania, que é possível quando o conhecimento reconstrutivo político esteja sendo manejado adequadamente; b) conhecimento precisa de educação porque conseguirá alcançar os excluídos, imprimindo sua condição ética;

¹⁷ Entende-se a integralidade como a dimensão biológica, cultural, social, psicológica e a espiritual do homem.

as habilidades que o conhecimento necessita não são distribuídas igualmente, por exemplo: a educação básica é obrigatória, simbolizando que todos tenham acesso; porém, somente aqueles que apresentam melhor desempenho são favorecidos; aliás, somente os mais ricos e mais espertos conseguem ter acesso a continuidade dos estudos.

A educação tem por objetivo essencial combater a ignorância¹⁸, que é central no fenômeno da pobreza¹⁹. A pobreza é fenômeno construído para que a maioria continue submissa aos mandos e desmandos da minoria. A educação deve estar voltada para a emancipação do sujeito, privilegiando a “... *formação do sujeito social, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e de compreender a pobreza como injustiça social*” (Demo, 1996:37).

A produção da ignorância é fomentada por inúmeras situações²⁰, mas privilegiou-se a negação de acesso qualitativo à educação básica. A educação básica é direito e as crianças em idade escolar chegam à escola, mas nem todas concluem o ensino fundamental, e o que é pior quem conclui, o faz com nível de desempenho e aprendizado baixos²¹. É mostra evidente que o estímulo ao saber pensar não é viabilizado; até porque professor com formação insuficiente e precária, que não consegue que os alunos aprendam, é o que mais tem na escola pública. Torna-se mais estratégico que o pobre tenha acesso ao conhecimento reconstrutivo político pois “... *o que de mais importante pode ocorrer aí é a constituição de cidadãos críticos e criativos, que conjugam de maneira mais eficaz possível educação e conhecimento para saber pensar e intervir de modo alternativo na realidade*” (Demo, 2000:28).

Porém, valorizar ao extremo a educação é transformá-la em “salvadora da pátria”; é possibilitar que as teses neoliberais possam caracterizá-la como

¹⁸ Aqui, privilegiou-se o termo ignorância como sinônimo de pobreza política.

¹⁹ Pode-se entender a pobreza como falta de emprego, saúde, moradia, mas, também, como impedimento de saber que a falta é construída e mantida pela minoria.

²⁰ Demo (2000:23) faz referência às seguintes situações que fomentam a pobreza política: falta de acesso qualitativo à educação básica, manipulação das assistências sociais, manipulação dos meios de comunicação, manipulação cultural e atrelamento das energias associativas.

²¹ Ver detalhes da análise sobre o desempenho dos alunos no SAEB em DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004. pp. 35 – 53.

instrumento de perpetuação da lógica avassaladora do mercado, pois acaba que a educação privilegia a tarefa de garantir os êxitos econômicos em competitividade.

Educação tem o objetivo de gerar sujeito capaz de história própria, para que seja o instrumento de combate à pobreza política.

A educação é política social emancipatória, porque está voltada para garantir a auto-gestão. É, portanto, iniciativa voltada para o enfrentamento da pobreza política. Não pode achar que é carro-chefe, mas precisa estar vinculada a outras políticas sociais, como a assistência social, para que viabilize a mudança da condição de desigualdade e exclusão sociais que o pobre vivencia.

Segundo Demo (1996:39), a política educacional é o reconhecimento de uma cidadania organizada, sendo via de acesso à instrumentação da consciência crítica. A capacidade de qualificar o Estado, como instância defensora da cidadania, se assenta na percepção de que a política social precisa estar baseada na emancipação, o que supõe que o Estado esteja sob controle democrático da sociedade, para que este se mantenha na defesa do bem comum.

A educação se baseia em duas dimensões: conhecer e aprender. É o desenvolvimento de habilidades formais, como a linguagem formal, porém, também, privilegia as habilidades políticas, concretizadas pela capacidade de intervenção na realidade.

Segundo Morin (2000), a educação precisa privilegiar o ensino da condição humana, da identidade terrena, da compreensão e da ética do gênero humano. Significa, assim, considerar o ser humano com uma unidade complexa, multidimensional²², sem estar desintegrada.

O objetivo da educação é reconstruir conhecimento para dar-lhe sentido ético; é o ensino da ética humana, buscando com isso instrumentalizar a construção e/ou mudança da realidade. É garantir o desenvolvimento humano como horizonte de cidadania. Morin (2000) considera que “... *todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana*”.

A educação, nos dizeres de Demo (1998b: 01), é o “... *processo de formação da competência humana*”, onde ocorre a consolidação da autonomia e liberdade. Autonomia e liberdade porque viabilizam a concretização da condição de sujeito

²² Entende-se, assim, a complexidade e multidimensionalidade do homem a partir da consideração de sua condição física, biológica, cultural, social e histórica.

capaz de história própria, consciente da potencialidade de mudança que consegue promover. É processo porque é a ação contínua, sem que haja relação estática entre professor-aluno. Há, sim, a presença de dois sujeitos participativos. Implica formação porque permite o desenvolvimento de competências formais (nível da cognição) e competências políticas (nível de intervenção na realidade). Possibilita, assim, a autonomia, primordialmente, do aluno.

CAPÍTULO 2 – AS SOCIOLOGIAS DA EDUCAÇÃO DE DEMO E BOURDIEU: ALGUNS PONTOS DE ANÁLISE.

2.1) A Sociologia da Educação de Pedro Demo: pontos de análise da educação como política social capaz de inventar cidadãos.

Demo (2004e) entende que a sociologia da educação compreende as relações complexas, não-lineares entre sociedade e educação. Ressalta que para se ter oportunidade na vida é preciso estudar; portanto, percebe-se que as pessoas com melhores condições sócio-econômicas têm mais acesso à educação do que àquelas que não possuem as mesmas condições. Assim, a exacerbação dos privilégios é mais visível do que propriamente a mobilidade social ascendente decorrente da oportunidade de estudo.

A esperança do pobre em acreditar na educação pública como alavanca para sua mudança de trajetória é somente esperança, porque o pobre é excluído da escola devido à perversidade do “acesso igual”. O discurso do acesso igual não é questionado porque “*não temos cidadania suficiente para colocar o mercado contra a parede e exigir dele que permaneça como meio, sem se colocar como meio da razão de ser da sociedade*” (Demo, 2004e: 15). Colocar o mercado na parede significa primordialmente questionar a perpetuação da mesma elite no poder.

Assim, o saber pensar é alternativa para o confronto com essa condição de igualdade, porque implica qualidade formal (competência técnica e criativa) e qualidade política (cidadania transformadora).

A sociologia, para o referido autor, tem como objetivo de estudo o tratamento teórico e prático da desigualdade social. Parte, portanto, da definição de sociedade como tumulto criador e destruidor que se explica pela dialética histórico-estrutural, onde a mudança é parte da estrutura.

A mudança é possível a partir do entendimento da relação social como unidade de contrários, onde as individualidades irreduzíveis se encontram e se confrontam, caracterizando a relação de poder. Assim, em sociedades mais resolvidas, os conflitos são bem administrados para que prevaleça o bem comum. É a perspectiva do igualitarismo, sendo continuamente restaurado e reconquistado.

O poder é fenômeno conflituoso que caracteriza a unidade de contrários: a divergência dos comandados retrata que o controle democrático tem que vir de baixo para cima. Essa perspectiva mostra o que Foucault dizia que o poder tem que ser manhoso, informal, não deve ser confronto exasperado, mas “abraço envolvente”.

Educação é, portanto, instrumento para democratizar o poder porque recria gente nova. Tem o sentido autopoiético de cuidado, que pode ser explicado na perspectiva biológica, que é o sentido das mães sempre quererem conduzir a autonomia dos filhos e no sentido histórico, a partir da compreensão e desenvolvimento de estratégias refinadas, como as relações sociais.

Sobre as teorias da aprendizagem houve avanço significativo, apesar da sua prática ser instrucionista. Importa ressaltar que se aprende como sujeito e não como objeto. Exemplo dos modismos instrucionistas está na desconsideração do direito de aprender, muito acima do direito de ter acesso ao ensino fundamental, onde através da progressão continuada os alunos do ensino fundamental são “promovidos” pelas oito séries de forma automática, sem se levar em conta o grau de aprendizagem: são apenas “passados de ano”, jamais avaliados sobre o que realmente aprenderam. Concluem o ensino fundamental, mas não aprenderam a aprender.

Estas falhas na avaliação e no entendimento do processo educativo estão no método utilizado, quando há privilegiamento, porém, descrença, do lado mensurável do fenômeno, em detrimento da avaliação qualitativa do mesmo.

“O desprestígio dos números é marcante, razão pela qual pedagogos geralmente não sabem estatística, não fazem pesquisa empírica, quando ensaiam a pesquisa qualitativa, esta costuma ser pior que a empírica (empirista), não estudam orçamento da educação, não conseguem sustentar discussão com técnicos financeiros...” (Demo, 2004e:33).

O conhecimento é estratégia para o combate à pobreza política; deve estar mais afastado das características meramente econômicas e mercadológicas. Por isso, fala-se incessantemente sobre a sociedade intensiva do conhecimento.

Demo (2004e: 48), ressalta alguns aspectos importantes para entender a perspectiva do conhecimento como instrumento do combate à pobreza política.

2.1.1) Conhecer e aprender.

Preparar para a vida é sentido puramente humano, principalmente na dimensão familiar, onde os filhos são direcionados para que tenham pleno desenvolvimento tanto biológico quanto cultural.

Assim, a aprendizagem passa a ser tratada como “direito zero”, porque aprender é direito anterior ao direito da vida, pois é através de tal direito que a matéria se modifica, se transforma. *“A aprendizagem para a vida desborda o manejo do conhecimento dito científico, porque inclui outros saberes não menos importantes para a realização humana, como sabedoria, bom senso, religião, senso comum”*. (Demo, 2004e: 50).

A aprendizagem formal é conhecimento científico, onde a educação torna-se fim e o conhecimento torna-se meio. Uma das características do conhecimento é sua preocupação em desorganizar o que já existe; é a rebeldia do humano em não aceitar os limites que sua mente o impõe.

O conhecimento que questiona, é o mesmo que censura, porque está estritamente ligado ao poder, pois acaba por servir de estratégia de dominação. Há aqui uma proximidade com o pensamento de *Bourdieu*, quando este afirma que a escola reproduz a cultura dominante, não favorecendo que os dominados consigam extrapolar sua condição de dominação.

É importante ressaltar que o que favorece a autonomia é a emancipação do sujeito, que se concretiza pela aprendizagem reconstrutiva política, ou saber pensar.

2.1.2) Aprendizagem reconstrutiva política e o combate à pobreza política.

Aprender é dinâmica biológica, como bem elucida *Humberto Maturana*. O combate ao instrucionismo, visão linear de que aprender é arte do fora para dentro, é a tese central da teoria da aprendizagem do referido teórico. Conforme resume brilhantemente Demo (2004e: 56), a teoria de aprendizagem, na perspectiva biológica, tem cariz autopoietico, onde o aprender é dinâmica que ocorre de dentro para fora. É o conceito de autopoiese, característica primordial do sistema vivo que

se auto-forma, a partir de sua condição de sujeito e das interferências que o meio exerce sobre ele. Como diz Demo (2004e: 56), *“o que entra no cérebro, só entra por dentro. Observamos isso melhor, possivelmente, no cérebro humano, porque desde sempre acentuamos sua propriedade hermenêutica: interpreta a realidade, não a reflete apenas como espelho”*. A realidade é construída a partir de nossa posição no mundo. A construção é possível porque em termos biológicos, o cérebro humano se especializou evolutivamente para captá-la e em termos culturais, porque a partir da intervenção do homem na sociedade, a interpretação da realidade parte da noção de história, cultura e linguagem própria.

“Aprender significa a forja do sujeito capaz de história própria, ou a conscientização do oprimido que se torna capaz de perceber que é oprimido e que não pode esperar sua libertação do próprio opressor” (Demo, 2004e: 59).

Assim, o saber pensar é atitude de rebeldia, para intervir com qualidade política na realidade.

Educar é influência; mas uma influência que garanta a autonomia dos influenciados.

“Em sua pedagogia do oprimido, Paulo Freire preocupava-se com as chances de libertação do oprimido, porque, como regra, ele espera a libertação do próprio algoz. Não consegue criar consciência crítica, sobretudo autocrítica, para flagrar-se oprimido, lendo a realidade para além das aparências, sabendo pensar. A seguir, não chega à necessidade de se organizar coletivamente, para poder mudar a realidade. Por fim, não faz projeto alternativo de vida, introduzindo transformações históricas orientadas pelo bem comum. Não pode libertar-se enquanto não se libertar do opressor” (Demo: 2004e: 61).

Para além dos estudos economicistas e quantitativos da pobreza, que ressaltam uma “nova” questão social, a partir da visão prioritária da renda como fator primordial da exclusão, é importante perceber, como afirma Demo (2004e), que a exclusão social mais perversa é a de *“não conseguir alcançar-se a condição de sujeito capaz de comandar seu destino”* (Demo, 2004e: 101). A isto o referido autor denomina de pobreza política.

“O cerne da pobreza é o massacre da dignidade humana, observado... através de indicadores quantitativos, que escondem, por trás, problemática mais complexa e profunda” (Demo, 2004e: 102).

Para tanto, política social não é a mera distribuição de benefícios “mínimos”, mas tem por alcance proporcionar que o pobre – quem recebe o benefício – faça e

se faça oportunidade. É a capacidade desenvolvida de “ler o mundo”, para que se tenha postura crítica e autocrítica.

É óbvio que a educação não dará conta sozinha de tal intento, até porque carência de renda, de emprego, de moradia, de comida, nada mais é que o extremo da condição de pobreza; que tem que ser resolvida pela via da assistência. Portanto, educação e assistência tem como fim último fazer com que o pobre pense sobre sua condição, sua exclusão, pois pobre “pensante” é mais temido do que pobre “beneficiário”, acanhado em sua postura passiva de receber e nem saber porque recebe.

Por isso a qualidade política é a imposição da consciência crítica, quando o excluído “toma pé da situação” e passa a construir esforços para modificá-la. Tal qualidade se concretiza pelo saber pensar, porque o pobre se torna capaz de pensar seu problema e a solução. É justamente o exercício da aprendizagem reconstrutiva política, modelo de aprendizagem que deve ser preconizado pela educação para além de práticas instrucionistas, bancárias.

“Quando o aluno aprende a questionar, a ouvir o outro com atenção, a responder com civilidade e com inteligência, argumentar, fundamentar, ler crítica e auto-críticamente, não está só ‘fazendo’ conhecimento, está, sobretudo, arquitetando sua cidadania. Pois é desta cidadania que se trata: cidadania fundada na potencialidade disruptiva do conhecimento” (Demo, 2004e: 109).

2.1.3) Política social do conhecimento.

Entendendo a política social como a dialética do confronto capaz de combater as desigualdades sociais, o seu objetivo é justamente dar visibilidade da democracia, que preza o bem comum.

Por isso, que a política social do conhecimento é o instrumento concreto para que se institua uma sociedade mais igualitária, onde o empoderamento do indivíduo seja capaz de domar o mercado e o Estado. Vai além da educação formal, porque é a “intervenção alternativa na história”, ou seja, é a “capacidade reconstrutiva política do conhecimento” (Demo, 2004e: 66).

Para tanto, é preciso que alguns aspectos da política social do conhecimento sejam conhecidos, além disso, sejam defendidos para que a emancipação dos sujeitos – professores e alunos – seja garantida.

Demo (2004e: 67) demonstra quantitativamente alguns aspectos “claros e relevantes” para o entendimento da política social do conhecimento, como instrumento capaz de se conseguir a qualidade política e “saber mudar a história”.

- 1) Universalizar a educação básica²³. Educação básica universalizada, incluindo as três instâncias: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, traduzindo o sentido da maior de a educação ser “base” para a vida e não somente auxiliar na profissionalização. Demo considera que a educação infantil é mais estratégica porque tem efeito multiplicador na trajetória de vida da criança. Portanto, é preciso primeiramente investir na oferta pública, de pré-escolas e creches, descaracterizando seu perfil elitista. E quando houver já o esforço da esfera pública (municipal e/ou estadual) na gestão e manutenção de unidades pré-escolares, que também seja um início de esforço para preparação para o ensino fundamental como é recorrente na esfera privada, que já alfabetiza a criança rica; tal posicionamento retrata uma vantagem significativa em favor daqueles considerados privilegiados.

“Na esfera pública, além de não ser comum a alfabetização antecipada, a própria oferta costuma ser de qualidade inferior. Disso decorre a necessidade de qualificar a oferta, além de incrementar rapidamente a pública” (Demo, 2004e: 69-70).

Portanto, não é só garantir o acesso, em termos de espaço físico, número de vagas ou gestão, mas primordialmente fazer com que seja garantido o direito de aprender, para além das práticas instrucionistas.

“A universalização da educação básica significa o fundamento principal da cidadania, especificamente a base do saber pensar. Por certo, os dados não refletem a qualidade do saber pensar, porque não é possível esperar desse tipo de dado tamanha fineza qualitativa. Para pesquisas desse porte, os procedimentos precisam ser simplificados e operacionalizáveis, para que seus resultados possam estar disponíveis em pouco tempo. Mas, nas entrelinhas, aparece com nitidez

²³ Ver detalhamento dos estudos quantitativos em DEMO, Pedro. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora, 2004e, pp. 68 – 72.

inequívocos a baixíssima qualidade de nossa aprendizagem” (Demo, 2004e:73).

- 2) Fomentar condições de sustentar oportunidades de desenvolvimento, incluindo o lado econômico²⁴. A política social do conhecimento precisa fomentar oportunidades de desenvolvimento, inclusive econômico, sendo compromisso com o futuro da humanidade; não há como considerar que a qualidade de vida das pessoas seja somente a satisfação em termos materiais, econômicos. Os fatores decisivos para o desenvolvimento são a educação e o conhecimento, porque têm por objetivo construir oportunidades, sobretudo “fazer-se oportunidade”. Produzir conhecimento é a capacidade de cada país em construir projeto com autonomia, porque o compromisso da pesquisa é fundamental. Portanto, as universidades brasileiras não produzem – ou produzem pouco – conhecimento. É só observar os dados do “Provão”, que avalia o aproveitamento dos alunos universitários brasileiros. No entanto, para que a universidade seja realmente estratégia de desenvolvimento é preciso em primeiro lugar, que a aprendizagem universitária seja reconstrutiva política, para além do instrucionismo que está acostumada a realizar. O aluno universitário precisa aprender a pesquisar e elaborar com mão própria. Ser sujeito do processo, não aparador de giz e saliva. Em segundo lugar, é necessário que as universidades brasileiras fomentem grupos de pesquisas e/ou pesquisadores que produzam projeto nacional de desenvolvimento, longe de “receitas de bolo” internacionais. Só é possível mudança quando os envolvidos sejam sujeitos do processo, sem estarem ancorados em experiências alheias. A melhor experiência é a que se vivencia. Por último, é preciso que se crie uma rede de produção de conhecimento fomentado por centros de pesquisa, a exemplo da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Porém, para que as universidades consigam tornar-se ambientes de produção do conhecimento é preciso começar do começo, a dizer: reduzir sensivelmente as taxas de analfabetismo e garantir que o tempo de anos de estudo, em média 15 anos, sejam suficientes para que os estudantes concluam as séries do ensino fundamental e médio. Bem às

²⁴ Ver detalhamento dos estudos quantitativos em DEMO, Pedro. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora, 2004e, pp. 76 - 80.

avessas da realidade que os dados revelam: “... os dados são suficientes para revelar traços de atraso preocupante, não se podendo falar de condições satisfatórias de controle democrático, muito menos de capacidade instalada de produção autônoma de oportunidades de desenvolvimento” (Demo, 2004e: 79). Para o citado autor, “... fica claro que nossa população não é capaz de gestar suas próprias oportunidades de desenvolvimento, sobretudo porque não sabe “fazer-se” oportunidade, assumindo a postura de sujeito capaz de história própria” (Demo, 2004e: 80).

- 3) Formar profissionais, em particular professores, principalmente professores básicos²⁵. É necessário que os professores sejam devidamente preparados e valorizados, assim, a política social do conhecimento será efetiva. Não é de se estranhar que o professor que “forma outros profissionais”, seja um profissional inacabado. A começar pelo precário nível de formação: 8% dos docentes de 1ª a 4ª séries tinham somente ensino fundamental, 67,29%, formação em nível médio, retratando o predomínio de normalistas e somente 24,58% com formação superior, conforme dados do INEP²⁶, em 2000. Quanto ao salário médio pago, quase metade dos professores recebia, conforme os dados do INEP, em 1997, cerca de R\$ 529,82. Valorizar o professor passa pela viabilidade de uma formação decente, pela garantia de um salário digno, a mais do que o nível de sobrevivência (satisfação de necessidades básicas), mas, primeiramente, pela redefinição profissional, sendo imprescindível que o professor seja aquele quem garante que o aluno aprenda.

“Professor que só reproduz conhecimento é dispensável. Deverá desaparecer, substituído pela parafernália eletrônica. Não pode ser substituído o professor que orienta e avalia a aprendizagem do aluno, apresenta-se como motivador, incentivador, companheiro da caminhada, exige pesquisa e elaboração própria. Este parece ser o desafio mais crucial: reinventar a aprendizagem nas escolas” (Demo, 2004e: 87).

²⁵ Ver detalhamento dos estudos quantitativos em DEMO, Pedro. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora, 2004e, pp. 82 - 86.

²⁶ INEP – Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira

- 4) Defender a escola pública, de boa qualidade e com acesso para as camadas populares²⁷. É importante que o acesso da escola pública de qualidade seja garantido às camadas populares, porque a

“.. falta de um adequado controle democrático fez nosso sistema educacional descambar para privilégios inauditos, típicos de sociedades capitalistas periféricas: quando a oferta é de qualidade precária, reserva-se para a população pobre; quando é de boa qualidade, vai para os ricos” (Demo, 2004e: 88).

O problema da distorção série/idade é mais visível na escola pública, pois é uma problemática que *“... provém de alunos que se matriculam com atraso (depois dos 7 anos), repetem, se evadem e depois retornam com isso sobrecarregando o sistema (temos mais alunos do que seria necessário sustentar formalmente)”* (Demo, 2004e: 89). A “brilhante” solução encontrada foi a “progressão continuada”, que promove automaticamente o aluno para a série correspondente à idade, sem se preocupar com a aprendizagem efetiva. Tal medida visa reduzir as taxas de repetência tão gritantes no ensino fundamental. *“Não cabe, porém, empurrar o aluno a qualquer preço, porque isso apenas esconde o fracasso da escola, que não consegue fazer o aluno aprender”* (Demo, 2004e: 90). O autor citado infere que a problemática da repetência se explica pela didática instrucionista predominante nas escolas: aprender é muito mais que estar 200 dias em sala de aula. Pelo número de matrículas, conforme dados do INEP, em 2001, o ensino fundamental brasileiro é tipicamente público: 48,6% das matrículas são realizadas na rede municipal, contra 9,1% das matrículas na rede privada. Porém, não bastam grandes cifras de ofertas de vagas, se não há qualidade, porque aprendizagem, pública ou privada, precisa estar comprometida com a formação de sujeitos, com a cidadania.

- 5) Retomar a educação permanente. Educação permanente é signo da política social do conhecimento em todas as fases da vida. É, em primeiro lugar, direito de aprender a aprender, ou seja, é *“... desafio interminável e*

²⁷ Ver detalhamento dos estudos quantitativos em DEMO, Pedro. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora, 2004e, pp. 89 - 92.

tipicamente propedêutico, qual iniciação que abre sem fim” (Demo, 2004e: 94).

“Quando colhemos diploma universitário, na verdade nada concluímos, porque o que aprendemos terá que ser refeito indefinidamente ao longo da vida e da profissão. O que de melhor aprendemos na escola é estudar constantemente, como saber estudar, como aprender a aprender, e que podemos resumir na idéia de “saber pensar”. Embora possa parecer mania teórica, nada é mais prático, como foi prático na história da humanidade, em particular no percurso tecnológico” (Demo, 2004e: 94).

Em segundo lugar, educação é recapacitação profissional porque para as empresas vem maquiada de “...proposta de “educação formal” corporativa, mas abarca) o percurso da vida” (Demo, 2004e: 95). Por último, garantir que parcelas da população, como idosos, mulheres, jovens, desempregados, trabalhadores informais, possam estudar ou voltem a estudar. “A face mais ostensiva dessa demanda é o direito de aprender durante a vida toda, cada vez mais entendido como um dos direitos humanos mais decisivos” (Demo, 2004e: 96).

- 6) Fomentar a aprendizagem virtual, através da instrumentação eletrônica disponível. É preciso entender que a forma virtual de aprendizagem é o futuro da educação, porque será mais uma instrumentação que possibilite aprender. É mais do que o repasse de informação. A instrumentação eletrônica é complemento do processo de formação das habilidades humanas. “É fundamental que a escola tenha acesso à instrumentação eletrônica, embora se deva reconhecer que a peça-chave contínua sendo o professor” (Demo, 2004e: 97). A “nova mídia” precisa ser meio de formação, não somente repasse de informação. Até porque, quem “navega” na Internet, sem rumo, costuma “naufragar”. Afoga-se em informação, mas não está com formação garantida. A utilização de meios virtuais é prática da aprendizagem reconstrutiva política, pois está incluso no programa pedagógico, que tem como comandante o professor, que pesquisa e elabora, antes de tudo.

Demo amplia o estudo de *Bourdieu* ao caracterizar a condição de massa de manobra da população pobre que se dá devido a sua condição de pobreza política, onde é impedida de ver que o não acesso é construído, mantido pela elite, para que

essa camada jamais ascende à condições mais igualitárias e eqüitativas de capitais culturais.

2.2) A Sociologia da Educação de *Pierre Bourdieu*: pontos de análise da escola na manutenção da desigualdade social.

Bourdieu, durante a década de 60, estudou o sistema de ensino francês, observando os aspectos empíricos para explicar a dificuldade de ascensão das camadas mais populares a estados de acessibilidade de outros capitais culturais não vivenciados dentro de sua dinâmica. A tese defendida é que, primordialmente, a cultura manipuladora da escola dissemina a cultura dominante como a perspectiva mais acertada para toda a população. Questiona, também, o papel da família, enquanto instituição que corrobora ou refuta esta cultura.

Pierre Bourdieu propôs nova interpretação da escola e da educação, pois relaciona o desempenho escolar com a origem social dos alunos, evidenciando, de antemão, que a educação é instituição que mantém e privilegia os privilégios sociais.

A discussão sobre o papel da escola inicia a partir da noção de arbitrário cultural, onde a cultura tem uma concepção antropológica, ou seja, nenhuma cultura é superior à outra. A definição das atitudes e comportamentos que orientam os grupos são definidos arbitrariamente. Assim, a escola também não possui uma cultura superior, mas o valor que lhe é concedido é arbitrário, não estando fundamentado em nenhuma verdade objetiva. Portanto, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima se dá pela força da classe social que o sustenta, isto quer dizer que os valores arbitrários se impõem como cultura legítima quando são sustentados pela classe dominante. Assim, a “... *cultura escolar, socialmente, legitimada, seria basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes*” (Nogueira e Nogueira, 2002: 28).

A autoridade pedagógica, que garante a legitimidade da instituição escolar, é dissimulada porque ela se apresenta como cultura neutra, que não está ligada à nenhuma classe social, mas que com o discurso da neutralidade passa a exercer funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

A reprodução e a legitimação são possíveis porque: 1º) se prega a equidade formal, porém a metodologia, a técnica de ensino ignora as desigualdades culturais do aluno e isto é perceptível quando da comunicação pedagógica que reproduz as desigualdades já que só é compreendida e assimilada pelos alunos que dominam o código que decifra esta comunicação. O domínio do código se dá, se mede pela distância entre o arbitrário cultural da escola e a cultura familiar de origem, ou seja, quanto maior a distância, menor a compreensão, quanto menos a distância, maior a compreensão. Para que essa comunicação pedagógica seja entendida é preciso que haja um domínio prévio de habilidades e referências culturais e lingüísticas, que somente os membros das classes altas possuem. O sucesso escolar é entendido a partir da maior ou menor proximidade da cultura escolar e da cultura familiar.

O argumento central de *Bourdieu* é que a escola dissimula que sua cultura é a cultura das classes dominantes, porque as diferenças dos sucessos escolares são vistas como diferenças das capacidades individuais (dons); a reprodução é garantida porque os alunos que dominam os códigos são filhos das classes dominantes; é legitimado porque nega o privilégio cultural oferecido aos filhos das classes dominantes; 2º) o efeito da legitimação se dá pelo fato de os filhos das camadas dominantes já apresentarem disposições e aptidões culturais e lingüísticas que parecem ser naturais, inatas não como “herdadas” da cultura familiar; assim, os filhos das camadas dominadas não percebem o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, passando a atribuir suas dificuldades a inferioridades intelectuais e morais.

Bourdieu considera que o efeito da violência simbólica, em relação às camadas dominadas, se dá pelo reconhecimento que estas camadas dão à superioridade da cultura dominante, isto se traduz pela desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais (linguagem popular) em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. Escola cobra o modo de saber se relacionar com a cultura e o saber, que somente os filhos das classes dominantes podem exhibir. A cultura dominante é valorizada pela escola e é usada como critério de avaliação e hierarquização dos alunos.

A contribuição sociológica da escola se dá por ressaltar que a mesma não é instituição neutra e rompe com a ideologia do dom e da noção de mérito pessoal.

O sistema escolar, segundo a ideologia da escola libertadora, é tida como fator de mobilidade social, mas na verdade é um fator eficaz de conservação social,

pois legitima as desigualdades sociais e transforma a herança cultural em dom “natural”.

Segundo *Bourdieu*, os mecanismos de eliminação que agem durante todo o percurso do aluno na carreira escolar, são vistos como resultado de uma seleção direta ou indireta, mas que tem peso desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais.

A explicação sociológica para descrever a eliminação contínua das crianças desfavorecidas se esclarece pelas diferenças de êxito (traduzidas como diferenças de dons). O privilégio cultural não é percebido de forma ostensiva, mas, por exemplo, como ajuda no trabalho escolar, informação sobre o sistema e as perspectivas profissionais. *“Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mas por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para o capital cultural e à instituição cultural”* (Nogueira e Catani, 1998:41). Assim, a herança cultural é a responsável pela diferença de êxito e experiência escolar entre as crianças.

2.2.1) A transmissão do capital cultural.

A influência do capital cultural é possível ser constatada pelo nível cultural global da família e o êxito escolar, ou seja, a parcela de crianças “boas alunas” cresce em função da renda da família. É possível inferir, portanto, que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é fundamentalmente cultural, ou seja, *“.. é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”* (Nogueira e Catani, 1998:42).

O exemplo que *Bourdieu* dá em relação aos conhecimentos, a respeito do teatro, que os estudantes de letras têm (em relação ao número de peças assistidas) se hierarquiza segundo a categoria socio-profissional do pai ou avô, ressaltando que *“... a nobreza cultural também tem seus graus de descendência”* (Nogueira e Catani, 1998:43).

É possível, portanto, tecer uma rede de multifatores que auxiliariam na explicação dos diferentes graus de êxito escolar, tais como: nível cultural dos pais e avós, local de residência quando da realização dos estudos (secundários e

universitários), características do passado escolar (tipo de estabelecimento de ensino e ramo do curso) e características demográficas do grupo familiar.

Porém, o nível de instrução dos familiares ou o local de residência são indicadores de êxito escolar. *Bourdieu* considera que a parte do capital cultural mais rentável na vida escolar é tido como as “... informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*, pela facilidade verbal e pela cultura livre adquirida nas experiências extra-escolares” (Nogueira e Catani, 1998: 44). É perceptível que as crianças mais favorecidas “herdam” saberes, gostos, que são atribuídos ao “dom”, mas que garantem uma rentabilidade, um êxito escolar. “*Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada à sua origem social*” (Nogueira e Catani, 1998:45).

O teórico considera que a herança cultural é transmitida de maneira osmótica, reforçando, para as classes favorecidas, a idéia de que tais conhecimentos culturais são “dons” inatos, mas não é verdade, as aptidões e atitudes são resultantes de um processo de aprendizagem.

2.2.2) A escolha do destino.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais são a expressão concreta dos valores – implícitos e explícitos – devido à posição social que ocupam.

Assim, o destino escolar é traçado a partir da experiência direta e mediata, da derrota ou do êxito das crianças que estão no mesmo meio e indiretamente, pelas apreciações do professor, que consciente ou inconscientemente, leva em conta a origem social dos alunos. “*Os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino*” (Nogueira e Catani, 1998:47). Portanto, quando uma família de classe popular, ao considerar os estudos clássicos em um liceu como “não sendo para nós”, *Bourdieu* considera que tal fala quer expressar uma impossibilidade e uma interdição de acesso a tal nível de ensino, porque os membros desta classe “não possuem meios para tanto”, já que inscrever uma criança no liceu requer um projeto de longos anos de estudo. Isto implica dizer que “... o desejo razoável de ascensão através da

escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas” (Nogueira e Catani, 1998:48). Já as famílias de classes médias encorajam e exortam as crianças à aquisição de cultura, como tentativa de participarem de um *ethos* de ascensão social, através do êxito escolar.

Para *Bourdieu*, as famílias e as crianças se orientam tendo como referência as forças que as determinam, ou seja, “... *as esperanças subjetivas não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas*” (Nogueira e Catani, 1998:49). Isto quer dizer que as escolhas são feitas a partir das oportunidades objetivas e concretas de ascensão social. O processo de interiorização das esperanças ou desesperanças pode ser descrito pelo nível de aspiração, ou seja, pelas probabilidades de êxito ou não. Assim, quando o indivíduo vence, ele situa seu próximo alvo acima do último êxito, elevando o seu nível de aspiração. Porém, pode ocorrer que quando o êxito não seja conseguido ou alcançado, o próximo alvo pode estar abaixo do anterior (subestima) ou muito acima (superestima).

O referido sociólogo coloca que os atos e idéias dos indivíduos vão depender do grupo ao qual pertencem, onde a influência do meio social familiar podem desencorajar ambições desmedidas ou suspeitas de renegar as origens.

“O capital cultural e o ethos ... concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (Nogueira e Catani, 1998:50).

Para *Bourdieu*, o que determina, primordialmente, os estudos das crianças é a atitude da família perante a escola. *Demo*, em sua sociologia da educação, extrapola esse fator determinante, ao considerar que a pobreza política, que pode ser entendida como principal componente do capital cultural, ou seja, o não reconhecimento da condição construída e mantida de exclusão social, é que dificulta qualquer “ascensão e mobilidade sociais”, porque o pobre não se percebe como parte fundamental da mudança de situação, que só é possível fazer transformação com a participação do pobre. Assim, a “cultura” construída e mantida pela elite de que a pobreza é “falta de vontade na construção de uma oportunidade de vencer na vida”, impede que a situação excludente seja minimizada.

2.2.3) O funcionamento da escola e sua função de conservação social.

Bourdieu ressalta que diante dos dados de êxito escolar é importante questionar a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. A escola apresenta uma definição de equidade de oportunidades no trânsito da escolarização, mas a equidade que realmente se tem é injusta, principalmente porque proclama ideais democráticos, mas protege os privilégios.

“Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (Nogueira e Catani, 1998:53).

Analisando o sistema francês de ensino, o teórico evidencia que a igualdade formal, que a prática pedagógica defende, se caracteriza como justificativa para a indiferença das desigualdades existentes; *“...a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”* (Nogueira e Catani, 1998:53).

O exemplo citado está na proposta da pedagogia, dita para o “despertar” os dons adormecidos (através de técnicas encantatórias), em oposição a uma pedagogia racional e universal. A *primeira* escamoteia a idéia de que os dons, que somente as crianças mais favorecidas possuem, fossem “herdados”; já a *segunda*, parte do zero e não considera como dado o que somente poucos herdaram. Tem o fim explícito de *“... dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado”* (Nogueira e Catani, 1998:53).

Outro exemplo está no desprezo pelo ensino primário superior em relação ao liceu clássico. Outro ponto ressaltado pelo teórico é o horror que os professores e membros de classes têm sobre o sistema de preparo intelectual para aprovação em exames e concursos²⁸. Tal ojeriza se justifica porque os mestres consideram que é

²⁸ Segundo Nogueira e Catani (1998:54), a preparação é designada como *bachotage*.

melhor exaltar a proeza intelectual daqueles “culturalmente” melhor privilegiados, em termos de “cultura geral”, do que se aprender “cultura” para aprovação em exames.

“Os detentores estatutários das “boas maneiras” estão sempre inclinados a desvalorizar como laboriosas e laboriosamente adquiridas as qualidades que não valem senão sob as aparências do inato” (Nogueira e Catani, 1998:54).

Bourdieu afirma que o sistema de ensino francês é um sistema de transmissão de uma cultura aristocrática, onde os professores desposam seus valores de origem, em nome do sucesso social e universitário que conquistaram. Assim, passam a julgar os alunos das classes populares e médias, segundo os valores das classes privilegiadas. É a inversão de valores, onde o esforço daqueles pobres, que anseiam em “ascender”, é visto como uma mesquinha indigente e laboriosa; *“... suspeita de compensar a ausência de dons”* (Nogueira e Catani, 1998:54). E os porcos querem ser homens, passando de oprimidos a opressores!

O *ethos* pequeno-burguês é julgado pelos valores do *ethos* da elite; é a condição de homem culto e bem nascido que prevalece.

Os gostos dos estudantes das classes favorecidas, em relação à conduta e o estilo de relação com a cultura, respondem às expectativas dos mestres e das exigências da escola. As “pequenas percepções”, como postura corporal, indumentária, sotaque, são objetos de julgamentos pelos professores, pois o julgar é medido pelos critérios do *ethos* da elite.

Bourdieu enfatiza que

“... a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeito, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares””. (Nogueira e Catani, 1998:55).

É uma cultura aristocrática, perceptível fundamentalmente pela linguagem que é herança cultural, porque mostra os valores, através das posturas mentais que dominam toda a experiência. Assim, a linguagem universitária é bastante distante da linguagem falada pelas diferentes classes sociais, em seus ambientes familiares, evidenciando que os educandos não são iguais em direitos e deveres frente à língua

universitária. Essa desigualdade “lingüística” é o retrato de uma desigualdade social. O autor percebe este “etnocentrismo de classe” quando da manutenção da linguagem nas provas orais, “... nas quais os professores, consciente ou inconscientemente, diferenciam a facilidade “natural”, constituída da facilidade de expressão e de desenvoltura elegante, da destreza “forçada”, freqüente nos estudantes das classes populares e médias...” (Nogueira e Catani, 1998:56). A “destreza forçada” nada mais é do que o esforço para se adequar às normas do discurso universitário, transparecendo como autovalorização.

Bourdieu ressalta que o que está implícito na relação com a linguagem é o significado que as classes cultas dão ao saber erudito e à escola, considerada a instituição capaz de perpetuar e transmitir tal saber. Demonstra, portanto, uma hierarquia de valores intelectuais “.. que tem por função objetiva conservar valores que fundamentam a ordem social” (Nogueira e Catani, 1998:56).

O ensino tradicional é para aqueles que possuem um capital lingüístico e cultural que o seu meio transmite. É um direito consuetudinário. Como exemplo das provas escritas, que quanto mais se aproximarem de um exercício retórico tradicional, mais favorecem a exibição de qualidades “imponderáveis” e mais marcam as diferenças entre os alunos das diferentes origens sociais. Para o autor,

“... um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente” (Nogueira e Catani, 1998:57).

Portanto, o sistema

“... está condenado a uma crise... quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social...ou que procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural...” (Nogueira e Catani, 1998: 57-58).

Da forma como funciona o sistema (segregação das crianças para não causar desordem e transformação), é impossível pensar que as contradições existentes sejam capazes de provocar qualquer transformação na forma de conservação e transmissão da cultura legítima.

“Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que... sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (Nogueira e Catani, 1998:58).

A transmissão da herança cultural se legitima pela defesa do êxito escolar estar assentado na desigualdade de dons ou de mérito, onde a elite justifica ser o que é porque possui o “dom” para certas aptidões. A “ideologia do dom” contribui para que os membros das classes populares percebam-se com inaptidões naturais, onde o seu destino social é conseqüência de sua natureza individual e da falta de dons. Porém, *“... o sucesso escolar excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”* (Nogueira e Catani, 1998:59). Assim, as diferenças culturais, entendidas como naturais e inatas, são o mecanismo para escamotear as reais desigualdades sociais existentes entre as classes, justificando que o sistema escolar perpetua os privilégios das elites.

2.2.4) A escola e a prática cultural.

O acesso às obras culturais é privilégio das classes mais favorecidas, porque as “necessidades culturais”, que são produto da educação – em sentido amplo – mostram que o acesso às obras da cultura erudita é conseguido de forma desigual entre as classes; retratando as mesmas desigualdades na escola. *“Os indivíduos que têm oportunidades mais numerosas, mais duradouras e mais extensas de freqüentar museus, por ocasião de giros turísticos”* (Nogueira e Catani, 1998:60) são os mesmos que têm no meio familiar o determinante para aquisição desse capital cultural.

A escola, no entanto, poderia ser

“... uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural” (Nogueira e Catani, 1998:61).

Mas, ao contrário, age implicitamente como legitimadora das desigualdades entre as classes. A instituição escolar tem a função de “... desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como mais nobres” (Nogueira e Catani, 1998:62). Decifrar uma obra da cultura supõe que o código segundo o qual ela está codificada seja conhecido e este conhecimento só é possível por meio de uma aprendizagem organizada e metódica, que só seria possível, portanto, na escola. No entanto, a comunicação pedagógica depende da cultura que o aluno traz de seu meio familiar: esta cultura pode ser mais ou menos próxima, em conteúdos e valores, da cultura erudita que a escola transmite. Assim, *Bourdieu* questiona se uma sociedade democrática pode ser medida pelas “... chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?” (Nogueira e Catani, 1998:64). No entanto, as classes sociais mais favorecidas monopolizam a escola para que seja possível a manipulação dos bens e signos culturais.

CAPÍTULO 3 - A APRENDIZAGEM RECONSTRUTIVA POLÍTICA COMO INSTRUMENTO DE COMBATE À POBREZA POLÍTICA.

3.1) Aprendizagem reconstrutiva política: o saber pensar na construção da cidadania.

O saber pensar é o desenvolvimento da autonomia individual, qualificada pela capacidade de intervenção na realidade. Longe de ser questão meramente de construção de “lógicas formais”, concretiza a autonomia individual e coletiva (Demo, 2001:18).

A autonomia é sinônimo de emancipação porque viabiliza a cidadania emancipada²⁹, isto é, uma cidadania organizada que controla democraticamente o Estado para o bem comum. É, portanto, o instrumento de viabilidade de política social qualitativa, redistributiva e emancipatória, onde o Estado é o defensor da cidadania, estando longe de práticas residuais e compensatórias³⁰.

O saber pensar combate a pobreza política porque viabiliza que o sujeito reconheça-se no processo das relações sociais; desperta, assim, para a descoberta da condição forjada da não-consciência de sua pobreza material e, primordialmente, política. Pobreza é processo manipulativo, constituído e mantido historicamente pela minoria, para que a maioria permaneça como massa de manobra.

O combate da pobreza política está baseado na concepção de que a mudança da condição de pobreza só pode ser concretizada a partir da participação do pobre no processo de mudança. Não adianta nada formular alternativas “mínimas” que sejam, sem que o principal interessado esteja presente no processo. Quem sabe de suas dificuldades é aquele que as vivencia cotidianamente. A

²⁹ Demo (1995) considera três tipos de cidadania: cidadania tutelada, cidadania assistida e cidadania emancipada. A *primeira* já foi tratada no item sobre política social. A *segunda*, é o direito à assistência, mas não trabalha a equalização de oportunidades; não universaliza o direito, pois somente algumas categorias são atendidas, cobertas por esta cidadania, como os idosos, os deficientes, as crianças e os adolescentes.

³⁰ Segundo Demo (2003a:107 e 108), “... política não é monopólio do Estado...”, supõe, portanto, “... que a sociedade controle o Estado democraticamente, para que este se mantenha instância delegada de serviço público e esfera estritamente pública”.

construção de alternativas é projeto político próprio, parte do individual para o coletivo e não o contrário³¹.

Conforme Demo (2001b), o saber pensar perpassa alguns pontos. O *primeiro* aspecto é o pensar, isto é, o questionar as determinações externas conjunturais e estruturais da sociedade e o questionar-se, diante destas determinações. Significa, assim, o entendimento da condição social excludente e o porquê da vivência e permanência nesta condição social. Retrata o movimento de “olhar para si e por si”. Concretiza a capacidade do sujeito tornar-se criativo e qualitativo, induzindo-o a uma aprendizagem reconstrutiva (Demo, 2001b: 32).

O *segundo* aspecto é o aprender, ou seja, é do desenvolvimento da capacidade de intervir na realidade. É a concretização do fazer-se sujeito, fazer-se oportunidade; é saber aonde ir, porque ir e como ir. O processo de aprendizagem tem por finalidade a construção da autonomia, proporcionando que o sujeito tome consciência de sua condição de pobreza e de exclusão social e de que consiga modificá-las. Aprender está ligado ao saber cuidar e do saber acreditar. Cuidar porque se centra na compreensão, na convivência e na intervenção no real; o sujeito não é um ser distante do meio e está desperto para uma “... *solidariedade coletiva, e levando-se em conta a necessidade de reduzir as desigualdades sociais*” (Demo, 2001b: 61). Como bem elucida Boff (2000:92)

“... cada um tem que construir o novo a partir do lugar onde se encontra: a nova sinergia, as parcerias, as redes. Essa atitude significa acumulação de energia necessária para a grande ruptura. É daí que virá um outro patamar, uma outra estruturação de equilíbrio dinâmico e aberto, uma nova fase da civilização”.

Acreditar é o impulso para a busca de um novo equilíbrio, construído pelo questionamento do que está “dado”; é a busca efetiva de alternativas de mudança, senão o que está “dado” se cristaliza, endurece-se e não é passível de modificação. Boff (2000:92) considera que é possível sonhar com a emergência do novo, do que é modificável, porque é necessário “... *fazer a nossa revolução molecular (cada um se envolve no processo de mudança nessa direção, em vez de ficarmos esperando,*

³¹ A exemplo de políticas que desconsideram a condição de sujeito está a assistência social, que conforme Demo (2003a: 107) “... *voltada sobre si mesma torna-se fantástica arapuca assistencialista: além de não resolver a sobrevivência material, por conta da dependência perversa aí embutida e dos resíduos repassados, cultiva a pobreza política, à medida que prende o pobre a esquemas de marginalização insuperável e a faz típica massa de manobra*”.

inertes, a grande aurora, porque sem a nossa própria revolução pessoal, essa aurora revolucionária nunca virá)".

O saber pensar é aprendizagem reconstrutiva política no sentido de que aprender pressupõe processo de dentro para fora, bem ao estilo autopoietico³². A concepção de aprendizagem como processo que começa de dentro para fora é crítica veemente ao instrucionismo, pois este é visto como processo realizado a partir de uma dimensão externa em direção à interna. Demo (2002:70), em explicação sobre a tese abordada por *Maturana*, coloca que "... os sistemas vivos são sistemas determinados estruturalmente,... que tudo que lhes possa acontecer a qualquer momento depende de sua estrutura". Um sistema autopoietico é fechado estruturalmente, porém o determinismo estrutural é modificado a partir da dinâmica do meio. A tese autopoietica combate o instrucionismo porque o agente externo não determina o processo de percepção, isto é, "... o meio desencadeia mudanças no organismo, mas estas são determinadas a partir de dentro" (Demo, 2002:78).

É assim que se pode entender a aprendizagem como processo onde o sistema vivo - homem, a partir de suas determinações estruturais, capta as influências do meio, mas o processo de conhecer é desencadeado por si. Demo (2002: 82) reafirma que a tese defendida por *Maturana* "... afasta... o instrucionismo porque... o ser vivo estruturalmente determinado, o que vem de fora apenas desencadeia o processo de percepção, mas este é efetivado por correlações internas do observador".

Aprender é atividade relacional com o meio e com o outro. É desencadeada por anseios internos, mas os aspectos externos também são cruciais para a efetividade do processo.

A dimensão reconstrutiva da aprendizagem se traduz em termos hermenêuticos, já que se aprende do que já se aprendeu; há releitura do que já foi lido. Não há invenção; há nova percepção, nova dimensão. O processo reconstrutivo é criativo e caótico porque o que se conhece é feito de modo interpretativo, evidenciando a condição do sujeito ter cultura e história próprias.

A tessitura política da aprendizagem realça a politicidade do conhecimento, onde o que é central é o processo de formação do sujeito capaz de história própria. "A politicidade implica que a complexidade específica do sujeito que faz suas coisas

³² Ver argumentação da tese defendida por Humberto Maturana em DEMO, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002. Pp. 69 – 97.

a seu modo – pode receber qualquer estímulo de fora, mas este só vale se transformado em estímulo de dentro” (Demo, 2002:137). O saber pensar é, portanto, a concretização da autonomia, da emancipação, da construção de projeto de vida e de sociedade.

Aprendizagem é processo autopoietico porque se contrapõe ao instrucionismo e porque tem o aluno como sujeito, com cultura e história próprias. A postura de sujeito se concretiza pela capacidade de argumentar, fundamentar, questionar. É viabilizado pela postura de pesquisa e elaboração constante.

A aprendizagem está vinculada a fatores internos e externos à escola. Como afirma Demo (2004a: 17), “... *em famílias mais pobres, além de condições precárias de estudos, a par de ambiente adverso (favela, área infestada de drogas, por exemplo)*”.

O referido autor elucida que o baixo desempenho dos alunos está ligado ao instrucionismo que predomina nas escolas, bem como às dificuldades que todo o sistema educacional sofre influência.

A cultura do instrucionismo tem como pilar a administração de aulas improdutivas, mal elaboradas e inócuas, achando que o conhecimento é algo que se repassa, é imposto de fora para dentro. Desconsidera-se que o conhecimento é questionamento, é inovação. Demo (2004a: 62) coloca que “... *conhecimento se reconstrói no aprofundamento, na argumentação cuidadosa e sempre refeita, na leitura crítica que passa por dentro dos textos, não por cima deles, no confronto de idéias que nos obriga a mudar de idéia*”. Para o autor citado, superar o instrucionismo é preciso, primordialmente, mudar o professor. Isto é, proporcionar que ele aprenda sempre, no sentido de

“... parar o tempo necessário, dedicar-se à leitura sistemática e crítica, elaborar textos próprios, em particular material didático e o projeto pedagógico individual, aprender a pesquisar, tanto no sentido de construir conhecimento, quanto no sentido de formar melhor o aluno, aprender a manejar a autoridade do argumento...” (Demo, 2004a:68).

A escola é tida como o “laboratório da aprendizagem” ou a “comunidade profissional da aprendizagem” quando se preocupa em fazer-se um espaço de pesquisa, onde o conhecimento não pára de ser construído e quando considera o sistema que a cerca. É importante considerar que a escola está inserida numa sociedade capitalista neoliberal, que as relações de mercado são privilegiadas,

pressionando formação dos outros sistemas, como a família. Porém, é preciso que o objetivo da educação seja a capacidade de gestar sociedade organizada, ancorada na cidadania popular, que privilegie o saber pensar.

A noção de aprendizagem reconstrutiva política se define pelas três dimensões. *Aprendizagem* é processo de questionar e reconstruir, segundo a postura de mundo. *Reconstrutiva* porque se parte do que já se conhece. *Política* porque objetiva a autonomia do aluno. Aprender é a capacidade de intervenção na realidade, para propor a reestruturação do que está conhecido, criado. Para Demo (2005), a aprendizagem reconstrutiva política é reconstrução do conhecimento a serviço do processo educativo. É a propedêutica do saber pensar e do aprender a aprender. Para o referido autor, a noção política da aprendizagem apresenta as seguintes premissas.

- 1) a aprendizagem é processo reconstrutivo individual e coletivo; ressalta o compromisso da educação em orientar-se para a formação da competência humana autônoma, ou seja, é o compromisso com a autonomia;
- 2) o professor é orientador maiêutico, pois a aprendizagem precisa de motivação e avaliação;
- 3) a educação é processo formativo, onde o aluno é o ponto de partida e chegada do processo;
- 4) o ambiente da aprendizagem é interdisciplinar, pois é confronto com a realidade; evidencia a tese do conhecimento pós-moderno de “intervir para mudar”;
- 5) a aprendizagem é reconstrução permanente;
- 6) a formação das habilidades humanas retrata a aprendizagem como desenvolvimento da instrumentação técnica, tendo a essência política como objetivo; a educação tem importância para o mercado, mas deve ultrapassá-lo;
- 7) o processo formativo precisa de informação, que pode se dá por meios eletrônicos.

3.1.1) Educar pela Pesquisa.

Aprender reconstrutivamente é experienciar a pesquisa, para além de seu caráter científico. É vivenciar a atividade de pesquisa como princípio educativo, onde o sujeito é capaz de história própria; é capaz de pensar com autonomia; está habilitado a repensar e reescrever a sua condição. É fazedor de e da história, não mero expectador.

Entender a pesquisa como atividade que permite educar, além de cientificizar a realidade, requer compreender que seja uma atividade inerente aos dois sujeitos do processo educativo, onde professor e aluno vivenciem juntos o redescobrir, o reinventar, o refazer, o reconstruir. Duas dimensões podem ser estimuladas, para que a pesquisa seja um princípio educativo.

3.1.1.1) A pesquisa no professor.

Professor é parceiro de trabalho, co-piloto do processo educativo. Tem papel de orientador e não mais do “sabichão”. Deve criar o hábito da pesquisa como prática de conhecimento e reconstruir a realidade.

Demo (1998a) aponta alguns requisitos básicos para que o professor desenvolva uma prática pedagógica mais condizente com a realidade educativa.

Primeiro, é necessário que o professor apresente um **projeto pedagógico próprio**. Implica, portanto, três ações: a) *uma formulação da proposta pedagógica pessoal*, ou seja, é conhecer a realidade que atua, é confeccionar instrumentos necessários para uma aprendizagem permanente nos sujeitos do processo educativo; b) *atualização permanente do projeto pedagógico*, o que significa que o tempo de estudo é constante e não somente aquele dedicado aos anos de escola normal ou magistério; c) *compromisso com o desempenho do aluno*, o que quer dizer que o professor é co-responsável pelo processo educativo, não estando limitado a expor aula, testar o conhecimento formal. Deve, portanto, perceber que educação é formação para vida, da competência humana de intervir e reconstruir a realidade.

Outro requisito é quanto à produção de **textos científicos próprios**, que começa pela *definição de um tema*, de interesse do professor, onde a *concentração de esforços* requer “correr atrás” de tudo o que diz respeito ao assunto de interesse. *Pesquisar o tema* é aspecto fundamental, porque requer do professor constante aperfeiçoamento; a pesquisa vai implicar inventar hipótese de trabalho, definir base teórica, coletar dados e verificar as hipóteses. É exercício de teorização.

Teorizar a prática pedagógica é fundamental para que o professor esforce-se na crítica e primordialmente na autocrítica, pois é através deste exercício que o professor será capaz de questionar e questionar-se, revendo sua prática profissional, detectando falhas; reforçando os acertos, enfim, é lapidar sua intervenção social. Teorizar implica também a construção de **material didático próprio**, onde o professor terá a oportunidade de perceber as lacunas em sua prática pedagógica e procurará saná-las. Irá descobrir autores para se tornar autor, no movimento da práxis, onde percebe elementos falhos e volta à teoria para explicá-los, refundamentando-os e reaplicando-os. É um processo de constante reconstrução do conhecimento.

O processo de constante reconstrução proporciona ao professor perceber a aprendizagem do aluno como sendo seu objetivo existencial, onde terá o compromisso de garantir o rendimento do aluno, formando-o para a vida. A educação é vista, então, como a possibilidade de formação da competência humana, onde as habilidades formais são pertinentes, porém, as habilidades políticas são primordiais para que o aluno realmente se torne sujeito do processo educativo e possa intervir na realidade à sua volta.

Como afirma Demo (1998a: 45), “... esse tipo de compromisso auxilia a evitar a rotina, a falta de autocrítica, bem como a monotonia das mesmas aulas, dadas há anos e anos”.

Sendo o professor agente de constante reconstrução, as **inovações da prática didática**, se tornam perceptíveis porque o professor sai da posição de onipotência e onipresença na trajetória escolar do aluno, passando a ser um dos sujeitos do processo educativo. A preocupação com a melhoria do conhecimento é sintoma de que os alunos passam a exigir que o professor estude, inove, refaça, atualize-se, com novas práticas. A meta do professor é então *formar sujeitos* que sejam capazes de refazer a história individual e coletiva. Não está mais em jogo a percepção de um aluno preparado para que passe ao final do ano ou que vá bem

nas provas. Aliás, prova é instrumento avaliativo descartado, pois o importante é despertar no aluno o questionamento, a argumentação, não, simplesmente, a reprodução de conteúdos memorizados despreocupadamente.

É através do *questionamento reconstrutivo* que se consegue a mudança. Professor é “modelo” questionador, instigador a ser “imitado” pelos alunos para que criem o hábito da *pesquisa e da elaboração própria*. É o despertar do movimento de crítica e autocrítica.

Tendo o professor o compromisso com a educação para a vida, e não somente para 200 dias letivos, diga-se, de aulas, o compromisso ético está no *combate ao fracasso escolar*, onde ele passa a perceber que precisa ser revisto e melhorado em suas práticas didáticas, como pode inovar para promover o aprendizado reconstrutivo, primordialmente, político, dos alunos. Professor compromissado é aquele que consegue incentivar os alunos a andarem por conta própria, mas que tem o *feeling* de perceber a dificuldade de outros tantos.

Demo (1998a: 49) aponta algumas virtudes do professor que tem um compromisso com a educação.

- *“Participar do mundo da cultura, sobretudo pela leitura assídua; não se trata apenas de “erudição”, mas de amealhar e reconstruir conhecimento em contato dinâmico com as fontes culturais mais importantes;*
- *Participar do mundo da informação e da comunicação, para garantir sua contemporaneidade e trazer para a escola o exemplo do interesse pela inovação e pelas motivações modernas que tanto afetam os alunos;*
- *Atualizar-se permanentemente em sua disciplina, no campo pedagógico e didático, acompanhando com dedicação as evoluções teóricas e práticas;*
- *Pesquisar, para efetivar o questionamento reconstrutivo sobretudo como atitude cotidiana;*
- *Elaborar/formular com mão própria, para ser capaz de proposta criativa sempre renovada, unindo teoria e prática;*
- *Cuidar da propedêutica, para saber pensar e aprender a aprender;*
- *Meter na instrumentação eletrônica, tanto para familiarizar-se com as possibilidades instrucionais, quanto sobretudo para alimentar didáticas reconstrutivas”.*

O último pressuposto para uma prática que promova mudanças está centrado na **recuperação da competência do professor**. Implica dizer que a pesquisa, a *elaboração própria*, a *teorização das práticas*, a *atualização permanente*, através de cursos de capacitação e do acesso ao conhecimento socializado, e também, *manejo eletrônico*, “...para dar conta de maneira mais efetiva da transmissão do conhecimento, e principalmente, para trabalhar de maneira mais moderna o *questionamento reconstrutivo*” (Demo, 1998a:52).

3.1.1.2) A pesquisa no aluno.

A atividade de pesquisa é condição para ler a realidade criticamente. É atividade fundamental da educação como processo de formação de competências. Segundo Demo (1998a), a educação é processo que se contrapõe à ignorância, à manipulação, à condição de objeto; fundamenta-se no questionamento reconstrutivo, que se efetiva pela pesquisa. A educação tem por objetivo contribuir para autonomia crítica e criativa do sujeito.

Assim, o processo educativo é um trabalho conjunto entre dois sujeitos, que possuem sua individualidade, mas estão solidarizados para aprenderem juntos. Não há hierarquia estática, onde um (acha que) detém o conhecimento e ou outro é “tábula rasa”, que só absorve.

Demo (1998a: 21) elenca algumas características da pesquisa, como atividade essencial para a reconstrução do conhecimento.

A pesquisa começa pela **procura de materiais**, incentivando, assim, a curiosidade do aluno e a sua autonomia para escolher o assunto de seu interesse.

Sendo uma atividade essencial para a formação educativa, a pesquisa tem como principal pressuposto **combater a receita pronta**, já que a autonomia e a curiosidade do aluno ditam o andamento do conhecimento. É a contestação das “simples aulas”.

Ao incentivar no aluno a curiosidade e a liberdade de escolher determinado assunto, a pesquisa passa a **fomentar a iniciativa**, entendendo que o aluno é parceiro do trabalho. É o incentivo à responsabilidade e à capacidade de percepção que os alunos têm da realidade à sua volta.

A pesquisa ao tornar-se uma atividade essencial, tem como premissa que o aluno tem uma **interpretação própria** daquilo que ele escolheu para estudar, facilitando assim sua **compreensão**. Nesse sentido, a atividade de pesquisa passa a requerer do aluno uma **elaboração própria** sobre o que tem estudado.

“A cultura não é só memória e preservação. É também o chão do futuro feito com propriedade. Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor, por conta da relação de sujeito” (Demo, 1998a:26).

A pesquisa tem como ponto de chegada o **questionamento reconstrutivo**, que implica a procura do material, a interpretação e a formulação de algo diferente daquilo que inicialmente se conhecia. A formulação e a elaboração “.. *superam a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor*” (Demo, 1998a:28).

Segundo Demo (1998a), pode-se tirar alguns pontos da percepção da pesquisa como princípio educativo.

- Contrair a realidade, o assunto estudado, o que significa uma reelaboração e uma argumentação;
- Refazer com linguagem própria, através da interpretação com autonomia;
- Reescrever criticamente;
- Elaborar texto próprio, através da experiência própria;
- Formular proposta e contraproposta.

É nesse sentido que o aluno passa a ser sujeito da ação educativa. O professor o auxilia, ajudando-o na construção do conhecimento.

3.2) Pobreza Política: ser impedido de ser.

A pobreza política é o *déficit* de cidadania. Está para além da carência material porque traduz a condição de impedimento que o cidadão vivencia. Segundo Demo (1996:20), a pobreza política é “... *a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno de seus interesses*”.

A perpetuação da condição de massa de manobra pode ser entendida devido à existência de traços culturais que dificultam os processos emancipatórios. Segundo Demo (1998a), a existência de políticas clientelistas é marca permanente das relações de manipulação que o pobre vivencia. Como exemplos de políticas clientelistas, pode-se citar:

- A inexistência de uma educação básica de qualidade, o que mantém a ignorância e não-consciência sobre a pobreza;

- As práticas assistencialistas, mantendo a relação de dependência dos políticos, dos ricos, do Estado.
- A manobra eleitoreira que perpetua as práticas meritocráticas, beneficentes dos direitos garantidos legalmente;
- As ‘*políticas sociais pobres para pobres*’, onde há crescente discriminação quanto ao acesso à justiça, à saúde e à habitação;
- A apropriação do Estado por elites econômicas que o fazem para tirar proveito, sendo o Estado omissos à população pobre, mas presente para a economia de mercado.

A pobreza política é a depredação qualitativa da dignidade humana, onde o pobre é impedido de se tornar consciente e organizado. “*Ser pobre não é apenas não ter, mas, sobretudo ser impedido de ter e sobretudo de ser*” (Demo, 2003a:38).

Segundo Demo (2003a), o plano teórico para o entendimento da pobreza política, como dimensão fundamental da exclusão social, apresenta duas resistências ortodoxas lineares. A *primeira* se assenta no materialismo histórico dialético, onde a visão objetivista da realidade, tendo a infra-estrutura econômica como fator decisivo da organização social, considera irrelevante e desnecessária a interferência humana na superação do capitalismo e suas mazelas. O sistema capitalista gerará a sua própria superação, sendo inócua qualquer ação que o homem venha a fazer. O ortodoxismo desta visão concebe uma perspectiva funcionalista da pobreza, onde considera que a forma de combatê-la está baseada na inclusão marginal da população pobre em práticas assistencialistas. A *segunda* evidencia a tendência acadêmica e técnica positivista, principalmente pela visão economicista, que considera somente o lado mensurável e quantitativo da pobreza, reduzindo-a a indicadores materiais, especialmente a renda. O lado mensurável é importante de ser tratado, porém, geralmente, os dados tratam da pobreza extrema³³, esquecendo-se da discussão sobre a pobreza relativa³⁴. Permanece, portanto, a idéia de que é possível combater a pobreza através da distribuição da renda, bem ao estilo de “fazer o bolo crescer para dividi-lo”, sem que, com isso, se toque na estrutura da desigualdade social.

³³ Demo (2003a), define a pobreza extrema a partir da comparação de pobreza entre os pobres.

³⁴ Demo (2003a) concebe a pobreza relativa a partir da comparação de pobreza entre pobres e ricos.

Para Demo (2003a: 46) há cinco referências teóricas sobre o conceito de pobreza política, que poderiam auxiliar nos estudos sobre a pobreza, privilegiando a dimensão política do fenômeno.

- 1) A noção de democracia e controle democrático, presente nas teorias marxiana e marxista. Para a Comuna de Paris

“... tipo de comunidade democrática implicava participação militante constante dos trabalhadores, pela vida da eleição e ‘deseleição’ dos mandantes sempre abertas, ou do controle democrático a partir de comunas organizadas ou de serviço público dedicado ao bem comum”
(Demo, 2003a:46).

Para Gramsci, era necessário que os trabalhadores tivessem a capacidade de confronto crítico, sem esperar que o modo de produção fizesse isso. As duas concepções mostram que a participação do indivíduo é fundamental para a mudança de sua condição social.

- 2) A teoria de Foucault mostra que o poder é constituído de uma teia microfísica e dissimulada. Com isso, é importante considerar que o indivíduo saiba que as relações sociais são constituídos de relações de poder que facilitam e/ou dificultam a condição de ser capaz de intervir e modificar a situação, Por isso que Demo (2003a: 49) considera que

“... a população pode exercer razoável controle democrático sobre os mandantes, desde que se possa forjar satisfatória consciência crítica geralmente com base em processos educativos críticos, impulsionar modos de organização da sociedade para exercer cidadania coletiva competente, e se parta para as vias de fatos, mudando os rumos da história”.

- 3) As bases da teoria crítica traziam a tese de que a condição de massa de manobra que a população vivia era devido a imbecialização que a indústria cultural exercia na sociedade, reduzindo-a a simples consumidores. O ponto crucial da teoria crítica é a noção de que argumentar é questionar, o que para Demo (2003a: 55) se delinearía com a politicidade, isto é, *“o conhecimento precisa ser politicamente domesticado para que sirva aos intentos da humanização da sociedade”.*
- 4) Os estudos sobre a multiculturalidade consideram dois aspectos; *primeiro*, que o conhecimento é culturalmente plantado e, *segundo*, que o conhecimento eurocêntrico é apenas um olhar sobre a realidade. Esta

perspectiva pode ser considerada como nova teoria crítica, já que mostra a ligação intrínseca entre poder e conhecimento. Daí, ter a definição de que *“pobreza política é o resultado do cultivo da ignorância, a condição de massa de manobra, na qual a pessoa é manipulada de fora para dentro, geralmente sem perceber”* (Demo, 2003a: 59).

- 5) Os relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD sobre o desenvolvimento humano ressaltam que o desenvolvimento como oportunidade é gestado pela concepção de educação como horizonte de cidadania; ressaltam-se os fatores políticos do desenvolvimento para além das dimensões quantitativas, como poder econômico, desenvolvimento de tecnologias, etc.

As pesquisas sobre a pobreza tendem a privilegiar os fatores mensuráveis materiais e levam os profissionais técnicos, dentre eles os assistentes sociais, a se agarrarem a idéias e práticas que privilegiam a condição do Estado - capitalismo periférico - em garantir ‘rendas mínimas’, que nada mais são que ‘bijuterias sociais’. Tais perspectivas desvinculam da política social a cidadania organizada, evidenciando que a distribuição de resíduos orçamentários se divorciam da perspectiva de emancipação.

Combater a pobreza política perpassa a perspectiva de fazer com que o pobre perceba que a pobreza é construída historicamente e que para combatê-la é preciso que se organize a partir de si mesmo, ou seja, *“... a consciência da pobreza como opressão injusta é o primeiro passo necessário para o confronto”* (Demo, 1998b: 02). A tomada de consciência e a organização são possíveis quando o pobre consegue ler criticamente sua condição social; é a oportunidade de se flagrar como objeto de manipulação. Para a tomada de consciência é importante que o pobre “leia a realidade”, através da consciência crítica e autocrítica, que se organize coletivamente para além da cidadania individual e que realize projeto próprio de combate à pobreza, ou seja, que assuma a condição de sujeito.

Demo (1998b: 10 e 11), considera para efetivação das políticas sociais participativas, que visem à garantia de direitos de cidadania e que se caracterizem como instrumentos de combate à pobreza política, alguns mecanismos podem ser elencados, entre eles:

- *“normatização e base constitucional, no contexto de um Estado de Direito;*

- *informação para facilitar acesso e exercício;*
- *apoios táticos para fomentar constituição e funcionamento da organização popular, como no caso dos partidos, sindicatos, associações e conselhos;*
- *realização quantitativa e qualitativa das políticas sociais constitucionais de base, em particular: - universalização da educação básica; - acesso desimpedido à segurança pública, à justiça, à informação (comunicação); - cultivo das identidades culturais e patrimônios históricos, como base vantajosa de um futuro sustentável; - acesso às políticas definidas como direito, como saúde preventiva, assistência social, lazer;*
- *funcionamento democrático da máquina estatal, com base no controle de baixo para cima e na competência administrativa;*
- *qualidade dos serviços públicos em geral”.*

Destes mecanismos, insere-se que a viabilidade da cidadania está na consecução de políticas públicas, onde o Estado – qualificado pela democracia popular - esteja a serviço delas e não ao contrário. Defende-se a primazia da política pública de educação, por esta política possibilitar que o cidadão construa e conquiste suas potencialidades. A educação é uma das respostas de combate à pobreza política, pois defende a idéia de o pobre ser autor de seu destino, de saber escolher e agir conforme sua consciência. É fazer-se oportunidade. Nesse sentido, a qualidade da educação objetiva a qualidade política da população, ou seja, proporcionar “*uma população capaz de saber o que quer e de se organizar para isso*” (Demo, 1998b: 07).

Considerar a pobreza somente na ótica dos parâmetros mensuráveis é reduzir o fenômeno em sua complexidade, visto que a pobreza está relacionada à carência material, mas também se relaciona com aspectos da destituição do ser.

“... pobreza não é só carência, é sobretudo ignorância cultivada. O combate à pobreza política, que implica colocar o povo em marcha e não se reduz jamais à atuação estatal, está no coração de qualquer proposta emancipatória de enfrentamento da pobreza” (Demo, 2003a: 271).

A dimensão política da pobreza retrata a batalha diária do pobre pela sobrevivência, porém, sobretudo, pela necessidade de sua emancipação. Por isso se faz necessária a viabilidade de uma política social emancipatória que considere a capacidade de o pobre conduzir a mudança de sua condição social; significa, assim, possibilitar que ele tenha a oportunidade de se fazer sujeito com história própria.

CAPÍTULO 4 – A FAMÍLIA COMO ESPELHO: O *HABITUS* FAMILIAR E A TRANSMISSÃO DOS CAPITAIS CULTURAIS.

4.1) A definição da família: uma aproximação com as “teorias”.

Sendo a família o quadro de valores, esta possui um papel insubstituível e determinante na trajetória dos filhos. A formação de homens livres e responsáveis, com sentido de fraternidade e participação, é o valor original das famílias. Quando ocorre a falta deste valor original, os filhos acabam desprovidos de horizontes, sem projetos de vida pessoal.

A família é referência original, mas a complementaridade entre família e escola é fundamental para qual o papel da educação se efetive. A família é “bússola de orientação” da aprendizagem dos filhos, pois deve privilegiar a formação e o desenvolvimento de competências dos mesmos.

“Toda família é unidade política intrinsecamente, no sentido de que contém linhas de força, é campo de força, distribuem-se e redistribuem-se lealdades e subserviências, exerce-se autoridade e autoritarismo, constroem-se e reconstróem-se alinhamentos, fabrica-se autonomia, organiza-se aprendizagem, disputa-se conhecimento” (Demo, 2003a: 34).

Aluno aprende melhor se a família cria ambiente propício para a aprendizagem. Para isso, é necessário que se conheça a situação sócio-econômica e cultural das famílias. Família interessada gesta comunidade organizada capaz de pressionar o Estado para que este cumpra suas obrigações constitucionais.

A concepção de família nuclear burguesa foi inventada no início do século XVIII, valorizada principalmente pela Igreja, onde era caracterizada pela presença de pai, mãe e crianças. Quando ocorria um afastamento desta estrutura, a família era tida como “incompleta”, “desestruturada”, sendo os problemas emocionais oriundos desta “incompletude”. Assim, a família é tida como o *locus* produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis, felizes e equilibradas.

Portanto, o mundo familiar é palco de múltiplas interpretações, não havendo uma única teoria, mas “teorias” que descrevem este mundo particular de relações.

“Cada família circula num modo particular de emocionar-se, criando uma “cultura” familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, com suas regras, ritos e jogos” (Szymanski, 2003:25).

Assim, para a referida autora, a definição de família é família vivida, onde a partir do cotidiano vivido é possível observar pessoas que convivem numa estrutura hierarquizada, com definição de papéis, com ligação afetiva duradoura e de cuidado.

“Assim, as pessoas que convivem numa ligação afetiva podem ser um homem e uma mulher, sua afilhada e um filho adotivo, ou qualquer outro arranjo. “Duradouro” não significa “definitivo”, e as emoções envolvidas numa relação que pode vir a terminar, são diferentes daquelas que emergem em situações definidas como definitivas. Relação de cuidado pode significar um compromisso em que todos estão envolvidos, e, com a possibilidade de mudança de protagonistas na estrutura de família, cessa a especialização de funções” (Ibid., 26).

O mundo familiar apresenta, portanto, novos arranjos, novas formas de organização, de crenças, valores e práticas, daquelas oriundas do modelo de família nuclear burguesa.

O universo das relações diferenciadas na família são definidos pelos novos padrões de convívio familiar, decorrentes das mudanças exteriores, como nova organização do trabalho, saída da mulher da vida privada, etc.

No senso comum, a família é quem regula as atividades de base biológica (sexo/reprodução), porém, é importante salientar que o que diferencia o homem é sua bagagem cultural, pois ele escolhe como irá realizar os fatos de sua vida. O que o diferencia é a capacidade de simbolização de suas escolhas.

Segundo Sarti (2003b), saindo do foco da família biológica, pode-se entender a família como grupo social onde se concretizam os vínculos de consangüinidade (entre irmãos), de descendência (pais e filhos) e de afinidade (casamento).

A referida autora ressalta que a mudança do foco biológico para o de parentesco (vínculos) se caracteriza por uma desnaturalização da família, porque o que era natural era a família nuclear burguesa; unidade biológica básica: pai – mãe – filhos. Assim, as famílias passam a ser entendidas através das alianças entre grupos e indivíduos.

Sendo a família vista a partir da base social (alianças de grupos), outro equívoco pode ser destacado: de se entender a família com uma razão

prática/instrumental de organizar a vida material, para os pobres no sentido da sobrevivência, ou seja, a família tem uma função econômica, que é a razão de sua constituição.

Porém, estudar a família permite perceber que as escolhas das relações familiares são definidas por uma ordem simbólica, o que retrata a dimensão cultural da aliança na família.

É importante destacar que as mudanças ocorridas na família estão relacionadas com a perda do sentido da tradição, no sentido de os papéis preestabelecidos passaram a ser questionados em nome da individualidade cada vez maior na sociedade contemporânea.

A afirmação da individualidade se deu pelo fato histórico de as mulheres passarem a decidir o seu papel de reprodutora, permitindo uma reformulação do seu lugar na esfera privada e sua participação na esfera pública (saída ao mercado de trabalho, uso de métodos contraceptivos). No atual século XXI, nova postura do direito sexual e reprodutivo alcança a mulher, quando da humanização do parto, das escolhas quanto à gestação e o parir, o que proporciona um novo olhar sobre sua participação nas esferas privada e pública. Tal afirmação gera conflitos, o que desencadeia novos arranjos familiares (é o questionamento do tradicional). Portanto, família é diferença complementar (somos diferentes, porém iguais). O seu caráter relacional se dá a partir de sua própria constituição, o que significa dizer que há autoridade, porém não hierarquia (baseada na autoridade tradicional).

As mudanças na família ocorreram por duas situações: extinção da autoridade patriarcal e divisão dos papéis familiares, ou seja, as relações entre os homens e mulheres e entre pais e filhos. Papéis sexuais e obrigações entre pais e filhos não estão preestabelecidos, isto quer dizer que os direitos e deveres na família são objeto de constantes negociações.

Anthony Giddens retrata as conseqüências destas possibilidades atuais, colocando que a exposição da individualidade gera um comportamento compulsivo (perda do controle do “eu”). A compulsão é um comportamento contraposto à escolha, o que bloqueia as possibilidades de um projeto familiar igualitário, o que acarreta que uma pessoa compulsiva precisa do outro numa relação de dependência e de não-autonomia.

A contestação do padrão tradicional de autoridade familiar trouxe confusão entre os excessos e o exercício legítimo de autoridade na família. Permissividade que tem prejudicado as crianças, que estão sem limites.

O projeto igualitário entre homem e mulher perpassa a questão da autonomia, ou seja, o sentido de si mais o sentido do outro (definição dos limites pessoais e atenção às necessidades do outro). Respeito à autonomia modifica as relações de autoridade, divisão de papéis, cooperação financeira. Arranjo eqüitativo negociado segundo o princípio da autonomia.

4.1.1) A tentativa de teorização sobre a família pobre.

O presente item tem por objetivo teorizar sobre a família pobre, como instituição privada que retrata a realidade cotidiana e as formas de pensar sobre esta realidade. Defende-se a tese de que a interpretação e a intervenção do/no mundo social espelham as relações familiares das camadas mais pobres da sociedade, ou seja, as relações na família se definem a partir das mudanças nos papéis familiares³⁵ e na questão da moralidade das obrigações familiares, havendo privilégio dos projetos coletivos³⁶, em detrimento dos projetos individuais.

A base teórica fundamentou-se nos estudos realizados por Sarti (2003a) com o pobre da periferia paulistana. Sabe-se que tal estudo não é limite do assunto, porém, entende-se que seja o eixo de referência para entender a dinâmica familiar das camadas mais pobres, para além da dimensão econômica. A escolha da referida base teórica se justifica porque o campo de observação do objeto de estudo se caracteriza como um *locus*, onde as relações familiares estão baseadas nas obrigações morais vivenciadas pelas famílias pobres, em decorrência da migração de cidades menores, muitas vezes rurais, para cidades-urbanas. O objetivo do deslocamento destas famílias é “subir na vida”.

³⁵ Principalmente pela entrada da mulher no mercado de trabalho e na possibilidade de utilizar métodos contraceptivos.

³⁶ Entende-se aqui o projeto coletivo familiar como aquele em que a família pobre constitui/forma o núcleo familiar como garantia de “melhorar de vida”, ou seja, conseguir algo mais do que já vivencia. Esquece-se, portanto, que a autonomia coletiva é construída a partir da autonomia individual, como já abordado neste projeto.

Assim, destaca-se, primeiramente, que a carência material não é mais critério suficiente para definição do que é pobre/pobreza. As análises puramente econômicas esquecem outras dimensões da pobreza³⁷. O eixo definidor do pobre passa a ser a sua condição social, exaltando-se a relação entre pobreza e cidadania.

A discussão teórica, nas ciências sociais brasileiras, sobre a definição do pobre começa nos anos 60, onde o pobre é visto na perspectiva do “vadio”, “favelado”; esta concepção retrata uma tendência negativista sobre a definição do pobre em contraposição à definição do pobre, da década de 70: o pobre é definido a partir da posição que assume na produção, isto é, pobre é o trabalhador. Esta definição está baseada na ética do trabalho, onde a razão prática é a (in) satisfação das suas necessidades. Nesta década, os estudos também privilegiaram a noção de pobre como sujeito político, como agente de transformação social. A identificação do pobre como sujeito político se construiu a partir da noção de classe trabalhadora, que insatisfeita com sua condição social, passaria a reivindicar modelo novo de relação e organização sociais.

As relações familiares, na década de 70, passaram a ser objeto de estudo, sendo analisadas sob a ótica da produção, onde a família é definida pela sua funcionalidade para o capital, ou seja, caracteriza-se como unidade de reprodução da força de trabalho. A concepção de *homem econômico* é o que define o pobre.

“Os pobres, nessa perspectiva, identificados como destituídos de meios materiais, vendedores de força de trabalho, foram olhados apenas em sua condição de dominados. Corporificando a carência material, eles foram mecanicamente destituídos de recursos simbólicos (como se à opulência no mundo capitalista correspondesse riqueza simbólica)” (Sarti, 2003a: 39).

Os pobres foram pensados como identidade social, a partir de sua determinação de classe e pela motivação que buscavam para satisfazer suas necessidades materiais. Prevalencia a carência básica como eixo definidor. Porém, Sarti (2003a: 39) considera que a determinação de classe não é a única capaz de operar, construir e explicar o lugar que os pobres ocupam no mundo.

Nesse sentido, na ótica da produção, a família é pensada como “reprodutora da força de trabalho”, ou seja, a família é arranjo para sobrevivência material. No entanto, nos anos 80, a família é tida como lugar onde se combinam e socializam os

³⁷ Ver item desta dissertação sobre pobreza política.

efeitos da pobreza. Tal análise se baseia no limite da renda como critério para determinar os níveis de pobreza. Permanece, assim, a perspectiva da sobrevivência material como fator explicativo da família, determinando que a condição socioeconômica e os arranjos familiares são respostas às adversidades presentes no mercado de trabalho.

A outra vertente para concepção dos pobres urbanos considera que a cultura é também dimensão importante para a pesquisa sobre a pobreza e, conseqüentemente, para o estudo sobre a família pobre e suas relações. As análises etnográficas procuraram mostrar que as camadas populares apresentam modo de vida e representações próprias. Para tanto, os temas pesquisados abordaram o cotidiano, o trabalho, a família, a sexualidade, as relações de gênero e de poder, a violência, a experiência política, entre outros.

A imagem dos pobres nas ciências sociais apresenta um círculo vicioso, pois ou foram desqualificados, considerados alienados, ou glorificados, em contraposição à elite; porém, esta imagem acaba por garantir uma virtuosidade, um saber e uma sensualidade dos pobres que se transforma em preconceito às avessas.

O movimento de migração, vivenciado nos anos 70 e ainda hoje, orientou e orienta o deslocamento das famílias pobres para o mundo urbano. A vivência numa “nova” - em relação a que vivenciavam - organização urbano-capitalista não acarreta a negação dos valores tradicionais vivenciados pelas famílias. Ocorre a incorporação de novos comportamentos, que se complementam aos padrões tradicionais das relações familiares. A família para o pobre é componente estrutural de seu lugar no mundo, pois se caracteriza como instituição privada capaz de garantir o seu processo de adaptação no mundo urbano. Portanto, as relações familiares estão fundadas no código da lealdade e obrigações mútuas, passando a moldar o modo de vida dos pobres.

A família, para o pobre, é a identidade social que se constitui como referência simbólica de sua explicação no mundo. As relações familiares são hierárquicas, onde há relações verticalizadas entre homens e mulheres, adultos e crianças. Estas hierarquizações podem ser consideradas convenções tradicionais, pouco úteis ao modo de vida urbano, mas que acabam por legitimar a unidade familiar pobre.

O homem pobre é sinônimo de trabalhador, enquanto a mulher é dona-de-casa. A autoridade masculino-paterna se fundamenta no ganho e na honra, enquanto a autoridade feminina-materna se baseia na administração da casa. O

homem é responsável pela respeitabilidade da família, pela mediação da família com o mundo externo, caracterizando-se como autoridade moral; já a mulher é responsável para manter a unidade do grupo familiar, para cuidar e zelar por todos, caracteriza-se, assim, como a valorização da mãe, da dona-de-casa.

A família do pobre envolve a rede de parentesco mais ampla. Conforme elucida Sarti (2003a: 65),

“as famílias pobres dificilmente passam por ciclos de desenvolvimento do grupo doméstico, sobretudo pela fase de criação dos filhos, sem rupturas ..., o que implica alterações muito frequentes nas unidades domésticas. As dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, levam a desencadear-se arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, para viabilizar a existência da família, tal como a concebem”.

Os deslocamentos das figuras masculinas acontecem quando a autoridade masculina é abalada pela impossibilidade do homem em garantir o “... teto e o alimento da família” (Sarti, 2003a: 67); ocorre uma perda para a família como totalidade, acarretando a substituição da autoridade masculina por outros homens da rede familiar. O homem, como dito anteriormente, garante os recursos materiais, o respeito e a proteção da família; sua autoridade quando falha se transfere para outras figuras masculinas, como os filhos, avôs, tios, etc. O deslocamento das figuras femininas ocorre principalmente quando se desfaz a relação conjugal, acarretando, assim, a complementaridade de papéis entre as mulheres, por exemplo no cuidado das crianças.

“Nas famílias que cumpriram sem rupturas os ciclos de desenvolvimento da vida familiar, o pai/marido tem papel central numa relação complementar e hierárquica com a mulher, concentrada no núcleo conjugal, ainda que essa situação não exclua a transferência de atribuições à rede mais ampla, em particular, quando a mãe trabalha fora; nas famílias desfeitas e refeitas, os arranjos deslocam-se mais intensamente no núcleo conjugal/doméstico para rede mais ampla, sobretudo para a família consanguínea da mulher” (Sarti, 2003a: 69).

O lugar das crianças nas famílias pobres é definido pela não participação nas obrigações familiares, isto é, não trabalham, nem se ocupam de atividades domésticas. Porém, as crianças ganham atribuições dentro da família a partir dos 6 ou 7 anos, tais como ir a venda, dar recados, etc. O que caracteriza a relação pais-filhos é a forte hierarquia e autoridade. A relação de autoridade se baseia

fundamentalmente na concepção de que a criança é aquela que pode “levar surra”. Porém, a existência de crianças/filhos nas famílias pobres é sinônimo de responsabilidade, pois o homem e a mulher que estabelecem uma relação conjugal, demonstram através do nascimento dos filhos que conseguem se tornar responsáveis pelo próprio destino, desvinculando-se da família de origem.

A condição de mãe solteira é entendida a partir da vitimização da mulher, pois ela é “*vítima de um safado, que não assume as conseqüências dos seus atos*” (Sarti, 2003a: 75). A criança é incorporada no núcleo familiar materno, tendo como código de honra feminina, conseguir criar o filho. Esta criação se dá pela capacidade de sustentar o filho, através do trabalho; assim, a mulher se redime do seu “erro” de ter engravidado e passa a ter o papel de mãe/provedora. “*Assim, a autonomia moral da mulher/mãe solteira tem como condição necessária que ela trabalhe e prove que é ‘muito mulher para criar seu filho’...*” (Sarti, 2003a: 76).

A instabilidade familiar (separações e mortes) e a instabilidade econômica estrutural (desemprego) caracterizam a responsabilidade de criação das crianças, isto é, a responsabilidade da criação não é exclusiva do pai ou da mãe, mas, sim, da rede de sociabilidade na qual a família se insere. Esta coletivização das responsabilidades pelas crianças se caracteriza como “circulação das crianças”, como obrigação moral da rede de parentesco. Por exemplo,

“... quando há filhos de uniões anteriores, os direitos e deveres dos pais e filhos no grupo doméstico ficam abalados, na medida em que os filhos não são do mesmo pai e da mesma mãe, levando a ampliar essa rede para fora do núcleo. Nessa situação, os conflitos entre os filhos e o novo cônjuge podem levar a mulher a optar por ‘dar para criar’ seus filhos, ou alguns deles, ainda que temporariamente” (Sarti, 2003a: 77).

A noção de pai e mãe nas famílias pobres se define por aqueles adultos que cuidam das crianças. Desvinculam-se, portanto, da origem biológica para reforçarem os vínculos de criação. Assim, a coexistência de relações de sangue e de criação é o que caracteriza o sistema de parentesco dos pobres. A rede de parentesco retrata esta indiferenciação, apesar de nos momentos de conflito ser mencionada como forma de manipulação. As obrigações morais dos filhos para com aqueles que os criaram e cuidaram deles se concretizam pela retribuição dos cuidados dispensados, sendo sinal de ingratidão o não reconhecimento desta ajuda.

Os projetos familiares se caracterizam como projetos para melhorar de vida, principalmente de ordem econômica, onde é fundamental a complementaridade entre homem e mulher. *“Melhorar de vida’ é ver a família ‘progredir’. O trabalho é concebido dentro desta lógica familiar, constituindo o instrumento que viabiliza o projeto familiar e não individual, embora essa atividade seja realizada individualmente”* (Sarti, 2003a: 85).

A delimitação de família para os pobres não está vinculada à existência e pertinência a um grupo genealógico, mas se associa *“àqueles em quem se pode confiar”* (Sarti, 2003b: 85). A extensão da família é definida pela rede de obrigações estabelecidas, ou seja, *“... são da ‘família’ aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para com quem se tem ‘obrigações”* (Sarti, 2003a:85). A noção de família é definida por um eixo moral, onde os princípios da obrigação moral estruturam as relações. A família é tipo de relação onde o dar, o receber e o retribuir são a referência simbólica de sua existência.

A família pobre é um universo cultural, onde não há recursos simbólicos para construção de um projeto individual, devido às condições sociais desfavorecidas (educação, valores sociais, referências culturais). Assim, a família pobre é baseada na tradição (hábitos e padrões de comportamento). A tradição se baseia na solidariedade dos laços de parentesco e vizinhança.

Gomes (2003) retrata que o cotidiano e a luta pela sobrevivência das famílias pobres são marcados pela pobreza, fome e miséria, onde os bairros periféricos foram constituídos por migrantes que têm em comum a origem rural, a expropriação, o desenraizamento, o analfabetismo e a permanente condição de pobreza.

A luta pela sobrevivência se concretiza pela necessidade de garantir o mínimo para a subsistência individual ou de um grupo doméstico.

A referida autora aponta como características da vida familiar camponesa:

- Grupos hierárquicos, com fortes laços de vizinhança e comadrio (ajuda mútua e compartilhamento de alegrias e tristezas);
- Tarefa primordial é a labuta na terra;
- As crianças eram educadas no e para o trabalho (compartilhamento de obrigações no trabalho e incorporação do trabalho como atividade e valor primordiais) – ver exemplo do gibi do Chico Bento;
- Definição de vida como “vida dura, muito difícil”.

Quando são esgotadas as possibilidades de trabalho na terra, principalmente pela expropriação, há o deslocamento para a cidade, no sentido de conseguir garantir a subsistência/sobrevivência. As mulheres trabalham em “casas de famílias”, como empregadas domésticas e os homens, como pedreiros ou auxiliares, jardineiros ou chacareiros, carpinteiros, eletricitas, vivendo de “bicos”. As estratégias de sobrevivência das famílias rurais migrantes, devido à saída da mulher para o mercado de trabalho, se davam, principalmente, pelo cuidado da avó e/ou dos vizinhos/comadres no trato das crianças. Já a geração urbana, onde as mulheres já estão “alocadas” no mercado de trabalho, há a existência de emprego informal, onde uma outra mulher, não necessariamente com vínculo de parentesco ou comadrio, é paga para cuidar dos bebês e das crianças menores. A cobrança do “salário” é devida à necessidade de sobrevivência no mundo devastador urbano.

A referida autora ressalta um aspecto importante do estudo de famílias pobres migrantes:

“...a escolarização dos filhos aparece, sem dúvida, como um dos fatores relevantes da luta pela sobrevivência que se trava no meio urbano-industrial. Porém, ao longo dos anos, eles fazem o percurso das grandes esperanças à enorme desesperança. Ou, para usar palavras menos duras: do sonho à crua realidade. Se a maioria chegou, em algum momento, a depositar na escolarização prolongada dos filhos a esperança de vida melhor para eles, frustrou-se. Aos poucos, à medida que as crianças cresciam, que as dificuldades escolares se revelavam quase insuperáveis, que o trabalho precoce cada vez mais se impunha e, sobretudo, que mesmo os mais escolarizados deles, as oportunidades ocupacionais, que se lhes abriam, eram escassas e não exigiam muito além de uma competência escolar mínima, a escola deixou de se constituir em uma garantia de um futuro melhor. Em outras palavras, perdeu a força como um instrumento, não de elevação social, mas, pior que isso, de garantia de sobrevivência. É claro que ela assumiu outras funções, vinculadas, sobretudo, à garantia de trabalho materno, enquanto a criança nela permanece, à aquisição da cidadania e ao desenvolvimento da sociabilidade de crianças e jovens. Porém, isto é muito pouco, tendo em vista as imposições da atual luta pela sobrevivência em uma metrópole industrial” (Ibid.,71).

4.1.2) O lugar da família – pobre - na política social.

Carvalho (2003:15), traça como premissas básicas para entender o posicionamento da família na política social: a) a expectativa sobre a família, no imaginário coletivo, tendo a família nuclear como símbolo, onde

“ a maior expectativa é que ela produza cuidados, proteção, aprendizado de afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e efetiva inclusão social na comunidade e na sociedade em que vivem”;

b) a concepção de família é movimento, podendo ser resumido seu ciclo em organização – reorganização. Esse movimento se faz necessário para compreender a família como grupo social, onde os movimentos estão ligados ao contexto sócio-cultural.

Segundo a referida autora, as promessas do século, que garantiram o desenvolvimento e a promoção de indivíduos em sujeitos de direitos, estavam assentadas no papel do Estado, como tutor do bem-estar social e no trabalho, como integrador de inclusão social. Portanto, os novos arranjos e na nova gestão das políticas sociais, devido à reforma do Estado, mostraram uma rede de solidariedade e sociabilidade, tendo a família como alvo. É assim, que a partir dos anos 90, o considerado *welfare mix*, vem “juntar” Estado, iniciativa privada (mercado) e sociedade civil, como forma de viabilizar a garantia de acesso a bens e serviços.

No Brasil, as famílias de baixa renda, ditas pobres, são caracterizadas por redes de solidariedade e sociofamiliares que acabam gerando um sistema de proteção e inclusão sociais.

“Já se questiona a escola de tempo integral, propondo-se em seu lugar a jornada educacional de tempo integral. Projeta-se uma escola de tempo parcial conjugada a outros programas e serviços complementares que ampliem as oportunidades e os estímulos no desenvolvimento infante-juvenil. A família é revalorizada na sua função socializadora. Mais que isso: é convocada a exercer autoridade e definir limites. Espera-se uma socialização mais disciplinar e menos permissiva junto a crianças e adolescentes. Espera-se da família uma maior parceria – participando com a escola no projeto educacional destinado a seus filhos. Fala-se, hoje, igualmente, em comunidade presente na escola” (Carvalho, 2003:18).

O enfoque atual das políticas sociais está em projetos e serviços que tenham por objetivo valorizar e despertar para solidariedades comunitárias, onde a família e o próprio beneficiário sejam os partícipes das ações e projetos.

Portanto, entende-se a família, a partir desta contextualização, como sendo o ambiente onde ocorra a socialização dos membros e onde os vínculos relacionais se constituíam para prevenir o isolamento social, caracterizado, primordialmente, pela ausência de trabalho.

4.2) O *habitus* familiar e a transmissão dos capitais culturais.

A tese central da sociologia da educação de *Bourdieu* diz que os alunos são atores socialmente constituídos e trazem uma bagagem social e cultural diferenciada.

Assim, o sucesso escolar pode ser explicado pelas condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Bourdieu considera que as atitudes e comportamentos são condicionados socialmente, isto é, o indivíduo é socialmente configurado. Implica dizer que “as ações das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso” (Nogueira e Nogueira, 2002: 20), ou seja, a formação do indivíduo no ambiente social e familiar se dá pela incorporação de “um conjunto de disposições para ação típica dessa posição” (Nogueira e Nogueira, 2002: 20); é o *habitus* familiar ou de classe, o que conduz ao longo do tempo e que perpetua a estrutura social devido à tentativa do próprio indivíduo em atualizá-la quando age de acordo com as disposições nas quais ele está socializado.

Mesmo estando o sistema de disposições incorporado pelo sujeito, este não o faz de modo mecânico; ao contrário, as disposições obedecem a princípios de orientação, que são adaptados conforme as circunstâncias de ação, isto quer dizer que “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico” (Nogueira e Nogueira, 2002: 20).

O indivíduo é ser caracterizado por bagagem socialmente herdada, ou seja, esta bagagem inclui componentes objetivos externos ao indivíduo que contribuem para o sucesso escolar. Dentre os componentes estão: a) capital econômico (acesso a bens e serviços); b) capital social (relacionamentos sociais influentes mantidos pela família); c) capital cultural institucional (atribuído pelos títulos escolares, medido também pelo nível de “cultura geral”).

Para *Bourdieu*, o capital cultural é o elemento de maior impacto na definição do destino escolar. Tal perspectiva diminui o peso do fator econômico na explicação das desigualdades escolares porque “... a posse do capital cultural favoreceria o

desempenho escolar na medida que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e códigos escolares” (Nogueira e Nogueira, 2002: 21), isto é, as referências culturais, trazidas de casa, facilitariam o aprendizado, pois serviriam como ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar; também porque “... *a posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”* (Nogueira e Nogueira, 2002).

4.2.1) O capital cultural.

O conceito de capital cultural foi formulado para explicar a desigualdade do desempenho escolar das crianças das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” com a distribuição deste capital entre as classes. É uma ruptura com a noção de que o sucesso ou fracasso é efeito de uma aptidão natural ou dom. Também rompe com a teoria do capital humano, que tece relação entre o investimento educativo e o investimento econômico, onde os investimentos são conversíveis em benefícios monetários.

Porém, o fator determinante dos investimentos educativos é a transmissão doméstica do capital cultural, onde a aptidão ou o dom nada mais é que o produto de um investimento em tempo e em capital cultural.

Há três estados de apresentação do capital cultural:

- a) Estado incorporado – é a disposição durável do organismo, onde a incorporação demanda tempo, trabalho de inculcação e dissimulação. “*O trabalho de aquisição é um trabalho de “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se)”* (Nogueira e Catani, 1998:74). O capital cultural é integrante da “pessoa”, é um *habitus*. Sua aquisição despendeu tempo. É adquirido de forma dissimulada e inconsciente, sendo que o “investimento” de tempo é a condição primeira de aquisição. Devido ao grau de dissimulação, funciona como capital simbólico. Esta lógica simbólica assegura “... *benefícios materiais e simbólicos aos detentores de um forte capital cultural”* (Nogueira e Catani, 1998:75). O tempo de acumulação do capital cultural depende do tempo de socialização com este capital,

ou seja, começa desde a origem, pelos membros da família. Por isso que “... a apropriação do capital cultural objetivado ... depende do capital cultural incorporado pelo conjunto da família” (Nogueira e Catani, 1998: 76). A existência de bens culturais (quadros, monumentos, etc.), no meio familiar, já exerce efeito educativo; pode ser considerado um fator de explosão escolar, pois “... a quantidade de capital cultural acumulado no estado objetivado aumenta a ação educativa automaticamente exercida pelo meio ambiente” (Nogueira e Catani, 1998:76).

- b) Estado objetivado – está sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, monumentos, etc), que são transmissíveis quanto à propriedade jurídica, permitindo desfrute do bem, não a sua posse. É a apropriação simbólica do capital cultural.
- c) Estado institucionalizado – é consolidado pelos títulos e certificados escolares. O diploma “... institui o capital cultural pela magia coletiva” (Nogueira e Catani, 1998: 78), ou seja, o certificado escolar, além de conferir reconhecimento institucional do capital cultural adquirido pelo indivíduo, também, estabelece taxas de convertibilidade entre capital cultural e capital econômico. Por isso que o “... investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (Nogueira e Catani, 1998: 79).

4.2.2) As contradições da herança.

Toda a sociedade tem um meio próprio de gerir a relação entre pais e filhos. É a ordem das sucessões que objetiva perpetuar a linhagem e a herança. Perpetuar a linhagem requer que o filho seja distinto do pai, supere-o, negue-o, porém, “... tal operação não ocorre sem problemas, tanto para o pai que deseja e não deseja essa superação assassina, quanto para o filho (ou a filha) que se encontra diante de uma missão dilacerante e suscetível de ser vivida como uma espécie de transgressão” (Nogueira e Catani, 1998: 231). Já perpetuar a herança depende da transmissão

que as instituições de ensino possibilitam. A escola é quem dá o veredicto de sucesso ou fracasso na trajetória escolar da criança.

A família é, portanto, a geradora de tensões e contradições – matriz da trajetória social. O pai é o sujeito de um projeto, onde está inscrito quais serão as condições a serem herdadas, como forma de perpetuar a linhagem. *“Herdar é transmitir essas disposições imanentes, perpetuar esse conatus, aceitar tornar-se instrumento dócil desse “projeto” de reprodução”* (Nogueira e Catani, 1998: 232). Para Bourdieu, a herança bem-sucedida é o assassinato do pai, porque caracteriza a superação do pai.

“Do mesmo modo, no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a superá-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um “projeto” rompido que ele pode, assim, completar por procuração. Quanto ao filho rejeitar o pai real é aceitar, tomando-o por conta própria o ideal de um pai que, por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação” (Nogueira e Catani, 1998: 232).

Quanto o filho (ou filha) é transformado em substituto do pai, passa a ser encarregado de realizar um ideal menos realizável. Daí advém as contradições e sofrimentos, pois os filhos sofrem o descompasso entre as realizações pessoais e as expectativas dos pais, que não satisfazem nem repudiam.

A identificação com o pai ou com seu projeto é a condição necessária para a transmissão da herança, mas não é suficiente para garantir o êxito. O êxito está subordinado aos veredictos da escola, onde o sucesso escolar está estritamente ligado à atenção do capital cultural.

O conflito mais inesperado das contradições da sucessão é dilaceramento, entendido como transgressão, ou seja,

“... quanto maior for seu êxito (ou seja, quanto melhor você cumprir a vontade paterna que deseja seu êxito), maior será seu fracasso, mais contundente será o assassinato de seu pai, maior será sua separação dele; e, inversamente, quanto maior for seu fracasso (realizando, assim, a vontade inconsciente do pai, que no sentido ativo, não pode desejar totalmente a própria negação), maior será seu êxito” (Nogueira e Catani, 1998: 234).

A posição do pai é um limite que não se pode ultrapassar, distinguir-se, negar, romper.

Geralmente, o pai sente uma ambivalência em relação ao êxito do filho, pois ao mesmo tempo em que deseja, teme que o filho se torne um alter ego.

Para *Bourdieu*, a família impõe injunções contraditórias porque impõe ao filho a ambivalência em relação a si mesmo: “... se obtêm êxito, sente-se culpado de traição; se fracassa carrega a culpa de ter causado uma decepção” (Nogueira e Catani, 1998: 235).

Demo coloca que a condição de pobreza política é fundamental para entender a permanência na condição de exclusão, porque o pobre não sabe que é pobre por imposição. No entanto, o processo de aprendizagem escolar também perpetua tal condição, porque não confronta com essa realidade, não reconstrói o caminho, não proporciona que o indivíduo seja sujeito capaz de “cultivar-se”. Não se sabendo sujeito, não pode fazê-lo e conseqüentemente permanece onde está. Porque nada questiona. Tudo “herda”, principalmente a noção de sua incapacidade de ver-se capaz de modificar.

A escola tem um papel importante na transmissão da herança familiar. É uma situação de sofrimento social, por exemplo, os pais oriundos dos meios desfavorecidos têm uma relação ambivalente em relação à escolaridade prolongada e ao sucesso escolar: ao mesmo tempo que desejam que os filhos se diferenciem deles, tornando-se bem sucedidos escolar e socialmente, também temem uma distância do filho, dos padrões populares. O filho é quase um “trânsfuga”, pois enfrenta uma contradição em relação a si mesmo: se tiver sucesso, se culpabiliza, pois pensa estar traindo suas origens, mas se renuncia ao sucesso, pensa estar decepcionando as aspirações paternas.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA – A PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA E NA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

Sendo a atividade de pesquisa a tentativa de sistematizar (criar padrões regulares) da realidade social, a necessidade de buscar compreender e apreender tal realidade é que fundamenta a realização desta pesquisa. O questionamento, a dúvida e a crítica do que está dado orientam a atividade de pesquisa, principalmente, porque a auto-crítica é fundamental para compreender e intervir na dinâmica não linear da realidade. Principalmente, pelo fato de a realidade não obedecer a uma lógica linear, com um fim previsto para todas as coisas.

Considerando a dinâmica não linear da realidade, onde os fatos, os fenômenos sociais são mais intensos³⁸, a pesquisa qualitativa, como afirma Demo (2001a: 10) “... *também formaliza, mas procura preservar a realidade acima do método*”³⁹.

Esta investigação optou pela pesquisa qualitativa, por esta modalidade de pesquisa possibilitar a apreensão de aspectos não quantificáveis, “obscuros” dos fenômenos sociais, especificamente, do processo de aprendizagem e a influência e importância da família neste processo.

Sabe-se que “olhar a realidade” requer reconhecer que o “ponto de vista do observador” influencia a escolha do objeto de estudo. Esta investigação partiu dos questionamentos surgidos nos processos de intervenção profissional, quando se procurou entender como as políticas sociais da educação e assistência social podem concretizar a autonomia e a emancipação dos beneficiários? O questionamento se fundamenta na percepção de que tais políticas não confrontam a condição de pobreza material e política que população pobre vivencia. Assim, parte-se na defesa

³⁸ A intensidade está em considerar que os fenômenos apresentam uma profundidade, uma aparente desorganização, porém, dotada de criatividade. Ver discussão em DEMO, P. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000, Capítulos 2 e 6. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas, SP: Papirus, 2001. Capítulo 1.

³⁹ De forma resumida, pode-se entender que o positivismo se baseia no empirismo (conhecimento parte da realidade e ajusta-se à ela), na objetividade (onde o pesquisador não deve influenciar o objeto de estudo), na experimentação (procurando testar as hipóteses (fatos), para se chegar à uma precisão), na validade (através do alcance de medidas, submetidas às mesmas condições de análise, podem ser realizadas generalizações) e nas leis e previsões (formulação de teorias universais para determinar os fenômenos sociais). Ver em LAVILLE, C & DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999. (pp. 28 e ss.).

da presença de um profissional de Serviço Social no ambiente escolar para que auxilie na implementação de políticas sociais capazes de confrontar a condição de pobreza material e política da população pobre, para que rompam com o ciclo de pobreza a que estão “acostumados” a viver.

Portanto, escolheu-se a pesquisa-ação⁴⁰ como metodologia de pesquisa qualitativa, por ser a metodologia pertinente ao objeto de estudo: irá auxiliar a pesquisadora no levantamento de problemas e na identificação de possíveis resoluções para os mesmos.

5.1) Pesquisa-Ação.

A pesquisa-ação, diferentemente da pesquisa participante⁴¹, se propõe subsidiar a ação dos pesquisadores – em responder com eficiência aos problemas da situação que procuram investigar - sem necessidade de participação efetiva e transformadora. Portanto, assim, a pesquisa-ação se caracteriza como prática alternativa e crítica às metodologias tradicionais de pesquisa. É excelente exercício, ao possibilitar que o pesquisador perceba que o conhecimento científico é gerador de sua consciência crítica, por estar inserido numa realidade, onde a escolha do tema é feita de modo subjetivo. É, também, a oportunidade de perceber a interligação, a complementaridade das situações “extremas”, como teoria e prática, sujeito e objeto, bastante dicotomizadas nas metodologias tradicionais.

⁴⁰ Ver detalhamento em THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. 107p.

⁴¹ A pesquisa participante possibilita ao pesquisador não mascarar suas opções ideológicas, bem como estar mais próximo da realidade a ser pesquisada e intervir nela de modo consciente de suas opções políticas, enquanto sujeito histórico. Demo (1984:29) define a pesquisa participante como sendo uma atividade de pesquisa que privilegia a relação de prática com a realidade social, constituindo-se uma atividade de descoberta e manipulação da realidade. O pesquisador assume sua postura político-ideológica e desfaz a condição de objeto da população estudada, para que a mesma assuma o direcionamento da pesquisa e do seu próprio destino. Segundo Silva (1991:56), a pesquisa participante torna-se uma “... opção metodológica e ideológica que procura converter a pesquisa numa arma para ação social e transformação da realidade, servindo, portanto, como enfoque estratégico para ação popular”.

O que justifica a escolha da pesquisa-ação, como metodologia para realização desta investigação, é o fato de ter proporcionado favorecer a competência formal e política da pesquisadora, bem ao estilo de educar pela pesquisa⁴².

Segundo Demo (1998a: 6), ao se fazer pesquisa, deve-se estar atento a alguns pressupostos. *Primeiro*, porque através da atividade de pesquisa tece-se as interpretações sobre o que se vivencia. Isso mostra que se pode compreender determinado assunto ou fato, a partir de a experiência, do seu lugar no mundo. *Segundo*, ao “ler-se” a realidade, com o olhar, pode-se, propriamente, escrever sobre ela, através de própria elaboração, sem que se tenha que “copiar” ou “engolir” teorias desbaratadas. Precisa-se, ainda, de mestres, que orientem o caminho, mas tecer-se-á, pouco a pouco, o grau de compreensão e de análise que é peculiar. *Terceiro*, o ponto mais significativo da pesquisa está na possibilidade de ser um exercício de questionamento reconstrutivo, como chama atenção Demo (1998a), pois possibilita que seja formado um sujeito competente, emancipado, condutor de sua vida e sua história, através de sua criatividade, a partir de sua leitura de mundo. *Paulo Freire* já chamava atenção que a “*leitura do mundo antecede a leitura da palavra*”. Ou o aluno é um autômato, copiando apontamentos, aparando o pó do giz? O homem é, primordialmente, criativo e capaz de realizar a investigação da realidade com próprios pés e mãos.

Assim é que tal metodologia serviu de instrumento de trabalho com a população-sujeito da Escola Municipal de 1º grau Águas Lindas II, pois foram abordados aspectos sócio-políticos do processo de aprendizagem, privilegiando-se a perspectiva reconstrutiva política do processo.

A utilização desta metodologia se baseou na perspectiva de que a atuação da pesquisadora, junto à comunidade pesquisada, pudesse fortalecer a autonomia do grupo pesquisado, incentivar a participação da população e a conscientização dos participantes. Estas perspectivas favoreceram a tomada de consciência e a conscientização⁴³ dos grupos pesquisados, o que pôde ser percebido nas falas das mães, quando das críticas tecidas sobre o sistema de ensino do município, bem como da própria postura em relação à aprendizagem dos filhos.

⁴² Ver discussão em DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999 e *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

⁴³ Estes aspectos visam uma possível modificação do problema levantado, pois se situam em duas esferas subjetivas, conforme Thiollent (2000: 43).

Todo levantamento dos dados, como é próprio da pesquisa-ação, se baseou na compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese da linguagem, que é o material da pesquisa, através de falas, verbalizações, argumentações, gestos, do não-dito.

Para Thiollent (2000: 30), a teoria argumentativa é a centralidade da pesquisa-ação, onde são articuladas possíveis situações de discussão entre pesquisadores e pesquisados, isto é, uma noção de demonstração, de conhecimento aproximativo entre os dois saberes.

As inferências tecidas a partir das argumentações observadas/interpretadas são passos de raciocínio na direção de generalizações, pois são compreendidas em função do contexto sócio-cultural onde são proferidas.

Para os pesquisadores é interessante identificar as generalizações populares e cotejá-las com as generalizações teóricas, pois como afirma Silva (1991), *Paulo Freire*, durante a década de 1960, já postulava sobre a reciprocidade entre sujeito e objeto e sobre a dialética da teoria e prática. Sendo o homem sujeito historicamente contextualizado, impossível se faz que não interfira na realidade em que vive, o que conseqüentemente, também, interfere o objeto de estudo. O “objeto”, portanto, passa a ser a realidade vista criticamente, isto é, “... quando um sujeito transforma o outro em paciente não há comunicação, pois está implícita numa reciprocidade que não pode ser rompida, sendo que na comunicação não há sujeito passivo” (Silva apud Freire, 1991: 44). Não há pesquisador sem ‘objeto’ pesquisado e vice-versa.

Dentre os procedimentos metodológicos pertinentes à pesquisa-ação, esta investigação utilizou-se de:

1) **Tema de pesquisa**, onde se estabeleça como um problema prático, que é a questão central desta investigação. Para o autor (Ibid., 52), os pesquisadores atribuem a relevância das categorias de dados, a partir de um marco referencial teórico, onde podem esboçar as interpretações e equacionar possíveis soluções;

2) **Hipóteses**⁴⁴: suposições formuladas que darão a diretriz sobre as conexões ou implicações não-causais sobre os problemas levantados; concretizam-se como uma tentativa de resposta ao objeto da pesquisa.

⁴⁴ Estão identificadas na introdução.

3) **Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa.**

- campo de observação empírica é a abrangência geográfica, o *lócus*, no caso é o município de Águas Lindas de Goiás, mais especificamente a Escola Municipal de 1º grau Águas Lindas II;
- amostragem são os pequenos grupos da população pesquisada, identificados pelos alunos das 4 turmas de 4ª série do Ensino Fundamental;
- representatividade qualitativa, se dá por critérios quantitativos⁴⁵ (amostras) e critérios qualitativos (que são interpretativa e argumentativamente controlados). Quanto ao instrumento de coleta, que são as entrevistas de profundidade, cabe ressaltar que as amostras são intencionais⁴⁶, isto é, as pessoas são escolhidas intencionalmente em função da relevância que apresentam segundo o tema da pesquisa. No caso desta investigação serão as mães dos alunos escolhidos pelos critérios estabelecidos.

5.2) **Hermenêutica.**

Como corrente filosófica, entende-se a hermenêutica como a arte de interpretar e desvendar a comunicação humana, pois estando o homem numa relação inconclusa e dinâmica com o mundo e consigo, necessário se faz que se interpretem – faça-se uma leitura a partir do lugar no mundo - de suas mensagens, de sua linguagem, de sua forma de lidar com o mundo.

Torna-se, desta maneira, imprescindível utilizar esta metodologia de pesquisa, quando se busca entender o sentido do “não-dito”, do “oculto” nas falas produzidas pelos sujeitos pesquisados.

⁴⁵ Segundo Thiollent (Ibid., 63.), os parâmetros quantitativos levam em conta, também, uma representatividade expressiva dos grupos que estão sendo pesquisados no âmbito de suas expressões cognitivas, sociológicas e politicamente fundamentadas.

⁴⁶ Para o autor (Ibid., 62), o princípio da intencionalidade procura dar ênfase nos aspectos qualitativos, onde ocorre a interpretação do material captado nas unidades qualitativamente representativas dentro do universo da população pesquisada, porém tornam-se diferenciados em função das características gerais dos problemas investigados.

Em termos gerais, pode-se caracterizar a hermenêutica como: a) a capacidade de interpretar os textos, as falas, as mensagens produzidas pelo homem, a partir de saberes, de crenças, de conhecimentos, de falas produzidas na relação que se firma com a realidade; b) diante desta realidade, onde se constrói interpretações, a visão de mundo será sempre parcial e relativa, pois se fala daquilo que se viu e vivencia; c) pelo fato de visões de mundo serem sempre parciais e relativas, não se pode compreender a realidade de forma neutra, pois já se faz parte dela, está-se influenciando e sendo influenciado continuamente. O homem não é imparcial diante da realidade à sua volta. Até a omissão diante de uma discussão, de um fato é tomada de postura, é decisão perante algo. O conhecimento das coisas está impregnado de crenças, de tradições, de concepções de mundo, portanto, o homem é limitado quanto à compreensão totalitária da realidade que nos cerca; d) sendo o homem um *ser-no-mundo* fica impossível realizar um conhecimento totalitário e objetivo do mesmo. Esta relativização se justifica pelo fato de verdades serem somente *meias-verdades*; e) a hermenêutica torna-se, desta forma, uma tentativa de refletir e interpretar a intenção de vir a ser do que foi falado, escrito e vivenciado no real.

A categoria **interpretação** torna-se central para análise das falas, mensagens e textos produzidos pelo homem em determinado contexto social e histórico, e nos dizeres de Demo (2001a: 249) acaba por se caracterizar pela capacidade de “... *compreender formas e conteúdos da comunicação humana, em toda a sua complexidade e simplicidade*”.

Desta forma, a hermenêutica perpassa desde a análise sócio-histórica, ou seja, a análise da realidade, do contexto onde a fala foi produzida, até a análise mais formal do conteúdo das falas apresentadas, incluindo aspectos, como a sintaxe, a estrutura retórica do discurso, a ordem da conversação, etc.⁴⁷.

Como já ressaltado anteriormente, o homem é ser interpretativo, que decifra o mundo a partir de sua posição, estando, portanto, a capacidade interpretativa revestida da bagagem prévia de conhecimentos e vivências que se adquire ao se relacionar com o outro.

Segundo Demo (2001a: 46), “... *toda interpretação depende... do quadro de referência*”, isto é, precisa-se de boa base explicativa para analisar o “dado

⁴⁷ Ver discussão em detalhes em DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Capítulo 3. (p. 35-60).

concreto”⁴⁸. Nesse sentido, a teoria serve de instrumento para a análise, sendo, a capacidade argumentativa o ponto central.

A convivência entre sujeito-objeto-espço de pesquisa é necessária para que possa desvendar a “culinária” desta realidade cultural e social dos sujeitos-pesquisados.

Ao adentrar esta intimidade, deve-se atentar para entender o que o outro diz a partir de seu contexto, de sua cultura, de seu ponto de referência no mundo. Esta peculiaridade desperta para o esforço de não se cair numa tendência etnocêntrica quanto à fala e à realidade daquele que se está pesquisando. Esta tentativa apresenta uma certa objetividade, pois está se tentando ser “fiel” àquilo que a realidade nos mostra, apesar da interpretação que se faz, quando se interfere na realidade que se pesquisa. Não se levanta aqui a bandeira da neutralidade científica, algo inexistente nas ciências sociais, como elucida Santos (2004)⁴⁹. É preciso estar atento, de certo modo, às demarcações existentes entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado. O dado que se constrói provém desta relação, assim como já chamava a atenção *Paulo Freire* quanto à prática educativa se fazer na relação entre dois sujeitos, situados histórica e socialmente. O objeto de estudo não está dado no ar, mas aparece quando se questiona, pergunta. Como diz Santos (1999), quando se volta a fazer perguntas simples.

É preciso, portanto, ao analisar a fala do sujeito-pesquisado, contextualizar seu discurso no tempo e no espaço, para que se esteja mais próximo do que o real quer ou não dizer e para que se seja mais fiel aos dados.

Pretende-se, assim, utilizar a hermenêutica para analisar as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em *primeiro* lugar, porque procurar-se-á contextualizá-los social e historicamente, procurando identificar as suas relações sociais, as interações com as instituições sociais presentes em seus cotidianos, a configuração das estruturas sociais que concretizam sua histórica, etc. Em *segundo*, procurar-se-á

⁴⁸ Segundo Demo (2001:46), os dados são construtos teóricos que se assentam sob um quadro teórico de referência, onde as categorias centrais mostram a complexidade dos fenômenos estudados, ressaltando, desta forma, a dinâmica da realidade. O autor ressalta que “... *um dado pode dizer muito, se a teoria o fizer; sem teoria, nada diz, porque sua voz não provém dele mesmo, mas da montagem teórica em que é apanhado*”.

⁴⁹ Em palestra proferida na Universidade de Brasília, em 07 de abril de 2004, *Boaventura de Sousa Santos*, reafirmou categoricamente que não existe neutralidade científica nas ciências sociais. Como já havia elucidado em seus livros, “... *o cientista social não pode libertar-se, no acto da observação, dos valores que informam a sua prática em geral, e portanto, também a sua prática de cientista*” (Santos, 1999:11).

analisar formalmente as falas, a partir da identificação dos signos mais ou menos freqüentes, que despertem indagações pertinentes ao objeto de estudo, os códigos presentes nas falas, as estruturas ditas e não ditas e a capacidade argumentativa dos sujeitos-pesquisados.

Sendo a interpretação a parte central da análise, ressalta-se que o questionamento bem argumentado do pesquisador é que irá preservar as informações obtidas nas falas. Nos dizeres de Demo (2001: 57), “... o questionamento significa compromisso com a profundidade do fenômeno para além das aparências, escavando no que se diz e que não se quer dizer... acentuando as contradições dialéticas...”. Para tanto, é preciso que se coloque no lugar do outro para privilegiar o seu posicionamento diante do mundo, sempre tendo como parâmetro à sua percepção das coisas.

5.3) Observação participante.

O fato de a escolha, por determinado objeto de pesquisa, não ser arbitrária, mas partir de experiências e vivências dentro daquilo que é familiar, a perspectiva de proximidade com o sujeito-pesquisado se faz necessária para que se seja fieis ao que os dados querem dizer. A objetividade do estudo se concretiza no entendimento desta relação dinâmica e influente entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado.

A pesquisa antropológica há muito procura por dados mais qualitativos. Tendo praticado esse contato direto e pessoal, seja através de entrevista aberta, ou pesquisa participante, procurando garantir a profundidade da pesquisa. O ponto central está em procurar captar experiências numa maior profundidade e sem limitação de tempo.

A escolha pela utilização da observação participante como método de pesquisa se justifica pela tentativa de procurar observar e compreender o sujeito-pesquisado, a partir de sua dinâmica, de seu contexto, de sua fala, etc. Apesar de se pertencer a uma mesma sociedade não significa dizer que se está mais próximo do que se fosse de sociedades diferentes. Há uma distância social, cultural, econômica.

A antropologia, com a ânsia de não negar a contexto externo ao pesquisador, procura ressaltar que esse contexto - o externo - é algo fabricado cultural e

historicamente. É necessário que se perceba a complexidade da distância para extrair conseqüências para o trabalho científico.

O que se vê e se encontra pode ser familiar, mas não é conhecido. E o que não se vê ou se conhece poder ser exótico, mas conhecido.

Como a realidade é praticamente desconhecida, ao se procurar pesquisar aquilo que está mais próximo, poder-se-á vivenciar experiências que causem espanto e estranheza.

Pode-se estar familiarizado com cenários e situações sociais, dando nome, lugar e posição aos indivíduos, mas não se conhece o ponto de vista e a visão de mundo desses atores e nem as regras detrás das relações.

Na sociedade contemporânea, o conflito é algo permanente e sempre há a negociação da realidade entre atores com interesses opostos. As ciências sociais nasceram voltadas para esse exame crítico da realidade. Ao se investigar e refletir a sociedade, o trabalho científico torna-se mais completo, pois o pesquisador necessita de uma certa objetividade para uma melhor interpretação desta realidade. Importante lembrar, como já dito anteriormente, que interpretações, escolhas são filtradas pelo ponto de vista, pela posição diante do mundo.

Quando se debruça para estudar o que é familiar, o que está rotineiramente, cotidianamente à sua volta, tem-se a possibilidade de confronto entre várias interpretações. É o que Santos (2001) chama atenção para a observância do senso comum, das práticas cotidianas.

O conhecimento científico é mais um conhecimento dentre tantos outros⁵⁰. A interpretação científica é mais uma versão sobre as experiências observadas.

Estudar aquilo que é familiar passa a propiciar maiores vantagens do ponto de vista de rever e enriquecer o conhecimento científico. Por isso, a observação participante se concretiza como oportunidade de convivência entre sujeitos pertencentes a uma mesma realidade, mas que se encontram tão distantes desta mesma realidade.

⁵⁰ Ver discussão em detalhes em DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000 e Santos, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 6 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS REALIZADOS.

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram divididos em três aspectos relevantes da pesquisa: campo de observação, que considera a área geográfica da realização da pesquisa; amostragem quantitativa e qualitativa, no que diz respeito ao número quantitativo dos sujeitos que confeccionaram os desenhos e cartas e, número qualitativo, das mães que participaram das entrevistas abertas; representatividade qualitativa, referente à descrição dos achados nas respostas das mães nas entrevistas abertas.

6.1) Campo de observação.

A escolha do campo de observação obedeceu a dois critérios: distância de até 100 Km do Distrito Federal⁵¹ e facilidade de acesso do pesquisador às dependências da instituição a ser realizada a pesquisa⁵².

O *locus* de observação escolhido foi o município de Águas Lindas de Goiás, cidade pertencente ao estado de Goiás, distante 39 Km do Distrito Federal, localizado a oeste do Distrito Federal, às margens da Barragem do Descoberto. A cidade fica às margens da BR 070.

A cidade é fruto da proliferação de loteamentos irregulares; teve sua população catapultada de 5 mil habitantes, no início da década de 90, para a estratosférica cifra de 149.598 mil habitantes, segundo dados do IBGE⁵³.

⁵¹ Segundo dados da CODEPLAN, há 29 municípios do estado de Goiás e 13 do estado de Minas Gerais que são considerados como Entorno do Distrito Federal. Todos os municípios, segundo o critério da distância de até 100 Km do Distrito Federal, pertencem ao estado de Goiás e são eles: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cidade Ocidental, Formosa, Luziânia, Novo Gama, Padre Bernardo, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás.

⁵² A pesquisadora realizava há mais de 1 ano trabalho voluntário com famílias moradoras nos bairros de Águas Lindas. Tal condição facilita a proximidade com os sujeitos da pesquisa e com o ambiente a ser investigado.

⁵³ Ver dados do ano de 2004 em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>.

A grilagem de terras e a falta de infra-estruturas, como pavimentação, esgotamento sanitário, abastecimento de água, transporte urbano, saúde pública, coleta de lixo, urbanização, entre outros, são problemas estruturais do município. Apesar das dificuldades, ainda há grande fluxo migratório – na maioria de nordestinos – incentivado pelas ocupações irregulares de terras.

Águas Lindas de Goiás é a sexta cidade brasileira que mais cresceu nos últimos anos, com taxa de aumento populacional de 20,35 pontos percentuais⁵⁴.

A cidade apresenta casas de alvenaria, configurando habitações simples, sem pintura, servidas por “botecos”, “mercadinhos” e pequenos estabelecimentos que a população instala para se sustentar e que servem para suprir necessidades mais imediatas.

A síntese dos dados do IBGE⁵⁵ resume a situação do município.

População e Domicílios 2000-2001	
Pessoas Residentes - Total	105.746
Pessoas Residentes - Área Urbana	105.583
Pessoas Residentes - 10 anos ou mais de idade - Rendimento Nominal Médio	384,91
Mulheres Residentes - 10 anos ou mais de idade - Rendimento Nominal Médio	269,94
Pessoas Residentes - 10 anos ou mais de idade - Sem instrução ou menos de 1 ano de estudo	7.727
Esgoto - Domicílios particulares permanentes com banheiro ligado à rede geral	15
Água - Domicílios particulares permanentes com abastecimento ligado à rede geral	487
Lixo - Domicílios particulares permanentes com lixo coletado	8.651

Fonte: IBGE, acesso pelo site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

6.2) Amostragem quantitativa e qualitativa.

Foram realizados 81 desenhos e cartas, com crianças e adolescentes de 9 a 16 anos, matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de 1º

⁵⁴Ver reportagem de Paloma Oliveto, de 29/12/2004, no site <http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=169987>.

⁵⁵ Segundo os dados do IBGE, disponíveis no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>.

Grau Águas Lindas II, e 20 entrevistas abertas com as mães das crianças. As crianças que teriam as mães entrevistadas foram selecionadas pelos critérios de pior ou melhor expressão escrita nas cartas.

Metodologicamente falando, os questionários fechados, elaborados previamente, que teriam por objetivo categorizar e pré-selecionar as crianças, não foram aplicados, devido ao questionamento dos professores da escola, diante das dificuldades que as crianças teriam para responder as questões perguntadas e expressar, pela escrita, algum posicionamento crítico, quando do tema sugerido.

Assim, a metodologia de coleta de dados foi modificada. Realizou-se, então, atividade de desenho à mão livre, servindo esta técnica como instrumento de aproximação e descontração dos alunos na presença dos pesquisadores, facilitando, assim, a expressão do que gostariam de pedir. As cartas tiveram o objetivo de servir de instrumento avaliativo da expressão escrita, como forma de identificar a facilidade ou dificuldade dos alunos da referida série, em expressar aquilo que pensam.

A realização das entrevistas abertas foi uma tarefa árdua e trabalhosa, pela dificuldade de deslocamento nos bairros dos municípios, devido aos endereços errados e pela estrutura de organização dos logradouros. O contato inicial com as mães foi feito pelo telefone, para que fosse agendado o melhor dia para realização da entrevista e para confirmar o endereço do domicílio. A dificuldade de aproximação com as mães foi devido à disponibilidade de tempo para conceder a entrevista e como já elucidado por Demo (2005c: 111), porque mulheres em condição de pobreza *“... se sentem tolhidas para falarem de si mesmas, no que já transpareceu notável pobreza política: a dificuldade de expressão é uma face da dificuldade de tomar seu destino nas mãos e desenvolver autonomia”*.

A metodologia de pesquisa intercalou dados quantitativos e qualitativos, tendo portando, como eixo norteador, a dimensão qualitativa, com o objetivo de investigar a subjetividade e a postura crítica das mães em relação à aprendizagem dos filhos, vislumbrando, assim, um corte no ciclo de pobreza – material e política – que vivenciam. A base de análise das entrevistas abertas foi a hermenêutica, sendo tomada como instrumento para interpretar a comunicação humana, onde foi possível captar traços e dados relevantes da condição de vida dessas mulheres. As entrevistas não puderam ser refeitas, devido ao tempo de conclusão do mestrado estar expirando; porém, o contato com as entrevistadas foi intenso e permitiu que

fosse criado um laço de proximidade e confiança significativos, para validade e relevância do estudo.

É importante ressaltar que o estudo não tem a pretensão de servir de representatividade estatística sobre o tema, mas, sim, servir de exercício de pesquisa e se caracterizar como caminho inicial para este viés de investigação.

6.3) Representatividade qualitativa: as famílias dos alunos pesquisados.

Após a seleção das cartas dos 20 alunos, dentro dos critérios estabelecidos, foram realizadas as entrevistas abertas com as mães, como instrumento de sondagem do conhecimento da realidade e como forma de estreitar a aproximação pesquisadora-pesquisados.

As entrevistas abertas foram realizadas com as 20 mães das crianças selecionadas, por se considerar, que em sua maioria, são “chefes do lar”, sendo responsáveis pelos cuidados da família e de seus membros, principalmente no que diz respeito à trajetória escolar dos filhos.

O objetivo da aplicação das entrevistas abertas foi tentar reconstruir a história de aprendizagem das mães, procurando identificar os elementos que influenciam e poderão influenciar a história de sucesso ou fracasso escolar das crianças. Não se deixou de fora da análise do contexto sócio-cultural que as famílias entrevistadas vivenciam, tornando-se, inclusive, fator primordial para o entendimento do processo de aprendizagem das crianças e da manutenção do ciclo de pobreza – material e política – que vivenciam.

Registram-se como dificuldades na realização das entrevistas, o acesso às residências, por Águas Lindas de Goiás - ALGO ser um município sem planejamento urbanístico, a dificuldade de expressão das mães, diante da reconstrução simbólica de suas trajetórias de vida e, principalmente, pela abordagem do assunto, em relação ao próprio processo educativo e a influência de suas trajetórias escolares na vida dos filhos. Em função do tempo de conclusão desta dissertação, não se pôde realizar uma reaplicação das entrevistas, como forma de aprofundar os dados encontrados.

Para melhor visualização dos resultados, a análise dos conteúdos das entrevistas abertas foi dividido em três partes: na primeira, procurou-se tratar um pouco da história de vida das mães e das respectivas famílias, sendo abordadas questões sobre o motivo de mudança para ALGO, há quanto tempo estão no município, se há existência de uma rede de parentesco, que também reside em ALGO, o estado civil e número de filhos, com que dividem a residência, se trabalham ou não fora de casa e há quanto tempo, e, mesmo exercendo atividade remunerada fora de casa, quem responde pela manutenção material da família; na segunda parte da análise, foram apresentados os dados específicos da história de aprendizagem das mães, onde as mães foram questionadas pelo nível de escolaridade, pelo gosto e habitualidade da leitura, sobre os motivos e obstáculos que atrapalharam e dificultaram o processo de aprendizagem, sobre o acompanhamento da vida escolar dos filhos, sobre a reação diante do (in) sucesso escolar dos filhos, como definem pobreza e se diante da definição dada, se consideram-se pobres e se conseguem perceber, caso tivessem tido mais e melhor acesso ao processo educativo, se seriam pobres – política e materialmente. A terceira parte trouxe os conteúdos das respostas de como as mães percebem, incentivam e esperam que seja o processo de aprendizagem dos filhos. Foram questionadas sobre: como definem o que é aprender bem, como incentivam para que os filhos aprendam bem, se consideram que o ambiente familiar – físico, conjugal e parental, socioeconômico – influência na aprendizagem dos filhos, se o nível de escolarização dos pais influencia na aprendizagem dos filhos e o que esperam do processo educativo das crianças.

6.4) Descrição dos procedimentos metodológicos realizados.

No dia 13 de maio de 2005, às 10h30min, foi realizada visita à Escola Municipal de 1º Grau Águas Lindas II, localizada no bairro Águas Lindas II, do município de ALGO, do estado de Goiás. A escola é de ensino fundamental, tendo turmas regulares no período matutino e vespertino para alunos de 1ª a 4ª séries, e no período noturno, uma turma de Educação para Jovens e Adultos – EJA. Em conversa com a diretora e alguns professores, a pesquisadora explicou o objetivo da pesquisa, que seria identificar os obstáculos fora do cotidiano escolar que dificultam

a aprendizagem dos alunos. Foi solicitada, assim, a permissão da permanência da pesquisadora nas dependências da escola para que se realizasse a aplicação dos questionários com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Os professores questionaram sobre a aplicação direta do questionário e a escrita do texto com o tema solicitado, pois afirmaram que os alunos se sentiriam constrangidos e com dificuldades de expressar pela escrita o que lhes seria solicitado. A pesquisadora informou, no momento, que seria revisto o método de aplicação dos questionários, de forma que não viesse a prejudicar o desempenho das crianças nas atividades solicitadas.

Foi solicitado, pelos professores, que os resultados da pesquisa fossem apresentados, como forma de auxiliar o desenvolvimento das atividades escolares.

O levantamento inicial das crianças que seriam sujeitos da pesquisa foi realizado a partir da informação dada pelos professores, sem nenhuma consulta aos arquivos da escola. Assim, foi informado que há 130 crianças registradas nas 4 turmas de 4ª séries, porém, efetivamente 81 crianças freqüentam as aulas. Também foi informado que em 2 turmas da série indicada, há duas crianças portadoras de necessidades especiais – PNE, sendo uma surda e outra com pequena lesão cerebral, que se caracteriza pela dificuldade na expressão oral e escrita.

Foi informado, também, que a escola possuía uma turma de EJA, que funciona no período noturno, mas por questões político-administrativas entre a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação estava em vias de ser extinta.

Após a conversa inicial, a diretora mostrou as dependências da escola, identificando as salas de aula da 1ª a 4ª séries. Todas as salas estão equipadas com carteiras e mesas escolares, quadro-negro, lixeira e estantes. A sala destinada à copa contém um fogão e uma geladeira e armários. Há um filtro de barro na área de circulação. Não há uma área específica para o lazer das crianças, sendo utilizado como espaço de práticas desportivas a área atrás dos prédios, que não é arborizada e não tem infra-estrutura. A secretaria da escola é uma saleta com pouco espaço físico, onde ficam guardados os arquivos de registros dos alunos; não possui aparelhos eletro-eletrônicos porque arrombamento da escola, durante o período da greve anterior, onde os aparelhos foram levados.

Foi observado que a sala destinada à biblioteca tem por objetivo guardar os livros didáticos, enviados pelo Ministério da Educação, para o ano letivo corrente, e

que, também, serve de sala dos professores, onde fazem reuniões e utilizam como espaço de convivência.

Durante a apresentação das dependências da escola houve o questionamento da pesquisadora sobre o que os professores identificam como obstáculo à aprendizagem do aluno. Todos foram unânimes em afirmar que é a família é a principal responsável pela aprendizagem do aluno, pois muitas crianças apresentam situações de desestrutura/desequilíbrio familiar, o que acaba por prejudicar o desempenho escolar do aluno.

Encerrou-se a visita por volta das 12h20min, ficando acertado que seria entregue ofício da Universidade de Brasília, solicitando autorização para o início da pesquisa.

Entre os dias 19 e 25 de maio de 2005 foi realizada a primeira parte da aplicação dos questionários com os alunos das 4 turmas das 4ª séries, sendo 2 turmas no período matutino e 2, no vespertino. O total de crianças que participaram desta etapa da pesquisa foi de 81 crianças.

Após rápida apresentação dos pesquisadores aos alunos, iniciou-se uma conversa investigando questões sobre o nosso país, características do Estado e da cidade em que vivemos, sobre eventos de grandes proporções que são assistidos pela televisão, tais como jogos da Seleção Brasileira de Futebol, Fórmula 1, Eleições para prefeito e para presidente do Brasil. A conversa deu subsídios para introduzir o tema da primeira atividade, que seria o desenho à mão livre. Assim as crianças receberam o seguinte comando: *“Desenhe o que você pediria ao Presidente da República”*.

Foi utilizada a técnica do desenho à mão livre, em folha A4 branca, com giz de cera ou outro material qualquer que os alunos tivessem. Os alunos tiveram tempo livre para a pintura do desenho.

Todos os desenhos foram recolhidos e logo após foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta ao Presidente da República, pedindo o que haviam desenhado. Todos os desenhos e cartas foram devidamente identificados pelo nome, idade e turma.

Esperava-se, portanto, que a redação das cartas servisse para que os alunos expressassem o que haviam desenhado, apresentando justificativa pertinente para a solicitação, inclusive com número esperado de linhas (até 10 linhas escritas). Percebeu-se, no entanto, que os alunos apresentaram dificuldades em expressar o

que haviam desenhado. As principais dificuldades percebidas foram a dificuldade em encadear as idéias, fato observado pela presença, no texto, de palavras e/ou frases soltas, com erros ortográficos, sintáticos e de pontuação, que dificultou a leitura e compreensão dos textos. Outra dificuldade, foi os alunos não terem conseguido alcançar o número esperado de linhas, que serviria de critério para analisar a pertinência e justificativa dos pedidos solicitados. Em sua maioria, as crianças iniciavam e terminavam o texto com expressões apelativas, como por exemplo, “*por favor*”, “*pelo amor de Deus*”, sem que fosse possível identificar portanto uma consistência na escrita. Esperava-se que os alunos conseguissem desenvolver o texto expressando o que queriam, encadeando as idéias e identificando os *porquês*, as justificativas dos pedidos.

Assim, os critérios de classificação das cartas e desenhos foram estipulados a partir desta análise inicial dos conteúdos dos mesmos⁵⁶. Não houve pré-estabelecimento das categorias de análise, em função da mudança metodológica sugerida pelos professores. Assim, as cartas e desenhos foram divididos pelos seguintes critérios:

1. Pedidos que se referiam a suprir Necessidades Individuais (NI), caracterizando pedidos de bens e/ou serviços de uso pessoal e/ou familiar, como moradia, divertimento ou lazer e outras justificativas que expressassem uso individual.
2. Pedidos que se referiam a suprir Necessidades Coletivas (NC), onde fosse expresso o uso de bens e/ou serviços de uso coletivo, para o bem comum; que conseguissem extrapolar o atendimento de necessidades pessoais e/ou familiares.
3. Pedidos que se referiam a suprir Necessidades Individuais e Necessidades Coletivas (NI/NC), onde foram expressos o atendimento de uso de bens e/ou serviços para uso pessoal e familiar e também que procurassem atender a comunidade, o bairro.

Os três critérios de classificação foram utilizados para pré-seleção dos 20 alunos, e que, posteriormente, seriam realizadas entrevistas abertas com as

⁵⁶ As cartas e desenhos foram classificados após primeira análise dos pedidos apresentados pelas crianças, sem que tenham sido estabelecidos critérios anteriormente determinados. A mudança na classificação baseou-se na sugestão dos professores em rever a aplicação direta dos questionários fechados, em função da dificuldade que as crianças teriam para redigir o texto com o tema solicitado.

famílias, identificadas pela figura materna. A escolha da mãe como sujeito a ser entrevistado partiu da premissa de que seriam elas as “chefes do lar”, no que diz respeito aos cuidados, principalmente, da aprendizagem dos filhos. Assim, dentre as 81 cartas e desenhos, foram selecionadas as 10 melhores cartas que expressassem NC ou NI/NC, identificadas pelo critério S+ (satisfatório mais) e as 10 piores cartas que expressassem NI, identificadas pelo critério S- (satisfatório menos).

Seguem, posteriormente, as análises detalhadas da população-sujeito participante da primeira etapa da pesquisa e de cada classificação das necessidades⁵⁷.

⁵⁷ Nesta análise dos dados estão incluídas as 20 crianças que tiveram os cartas e desenhos selecionados pelos critérios estipulados. Não houve um detalhamento na análise dos dados das crianças selecionadas, pois se entendeu que elas serviriam somente de critério de escolha para realização das mães, a posteriori.

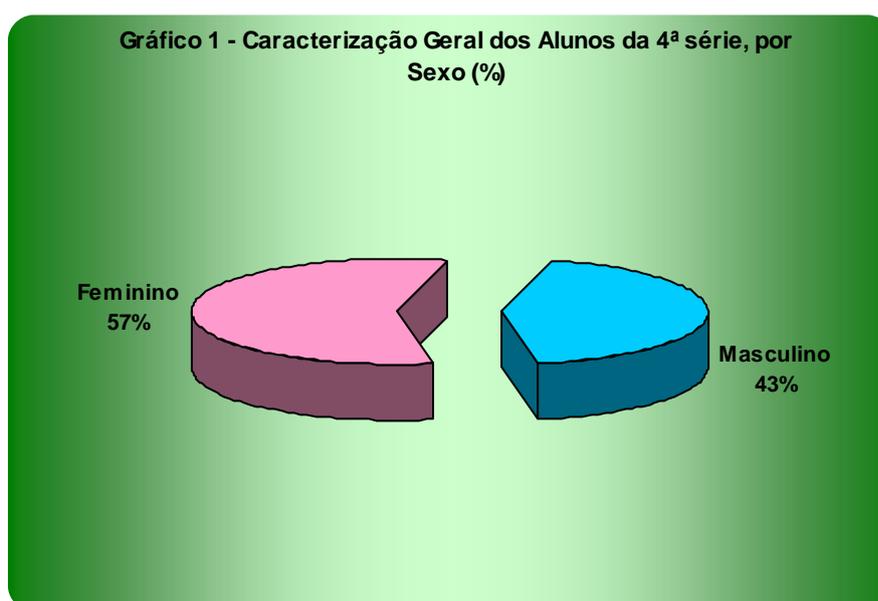
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS.

7.1) Análise dos dados quantitativos.

7.1.1) Caracterização geral dos alunos das 4 turmas de 4ª séries do Ensino Fundamental.

Do total de 130 crianças matriculadas nas 4 turmas de 4ª séries do Ensino Fundamental da Escola de 1º Grau Águas Lindas II, somente 81 alunos realizaram as atividades de desenhos e cartas solicitadas. Assim, considera-se, em termos percentuais, que o referido total de alunos que participaram das atividades seja equivalente a 100%.

A diferença dos alunos que não realizaram as atividades de pesquisa se justifica pela evasão e/ou transferência de escola, pois durante o período de realização da pesquisa houve o início da greve dos professores municipais, que durou mais de 45 dias.



O Gráfico 1 refere-se aos percentuais das crianças em relação ao sexo, sendo que o número de crianças do sexo feminino é de 57% e do sexo masculino, de 43%.

Tabela 1 - Classificação geral dos alunos das 4ª séries do Ensino Fundamental, por Sexo e Idade (em anos)

Intervalo de Idade (em anos)	Sexo		Totais
	Feminino	Masculino	
9 I--I 10	21	18	39
11 I--I 12	18	13	31
13 I--I 14	1	2	3
15 I--I 16	3	1	4
Não Informado	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>
Totais	45	36	81

A Tabela 1 demonstra os intervalos de idades e o sexo das crianças participantes das atividades de pesquisa. Preferiu-se agrupar por intervalos devido à facilidade na leitura dos dados e à fidedignidade às informações coletadas.

A faixa etária entre 9 e 10 anos é a que concentra maior número de crianças, representando 48%, seguida do intervalo de 11 e 12 anos, com 38%. Os intervalos entre 13 e 16 anos, representam, no total, 9% das crianças. Somente 4 crianças não informaram a idade.

O número de 7 crianças, com faixa etária considerada superior à idade esperada para a 4ª série, possibilita inferir a trajetória do insucesso escolar, tendo como motivos prováveis significativas repetências nas séries anteriores e/ou na série atual e evasão escolar, ocasionando interrupção dos estudos⁵⁸ por fatores diversos.

O índice relevante de crianças com idade superior à desejada para 4ª série demonstra fragilidade no sistema de aprendizagem, onde os alunos acabam sendo promovidos para séries seguintes, sem realmente terem aprendido os conteúdos considerados básicos para a série em questão. Acumulam, assim, situações de repetência nessas séries iniciais, prejudicando significativamente a trajetória escolar, seja pelas dificuldades de aprendizagem, seja pelo desestímulo. Pode até ser que as dificuldades sejam individuais, mas a relevância no número de crianças em idade avançada demonstra que as práticas pedagógicas estão pouco interessadas na

⁵⁸ Considera-se, dentre outros fatores que poderiam ocasionar a evasão escolar: mudanças domiciliares, inclusive entre cidades/estados, situações de doenças crônicas, defasagem em relação aos conteúdos escolares, o que acarreta desinteresse e até, a necessidade de permanência dos filhos mais velhos em casa, para ajudar a “criar” os irmãos mais novos.

efetiva aprendizagem dos alunos. São progressivamente passados, sem efetivamente aprenderem, principalmente, a “saber pensar”.

Do total de 45 crianças do sexo feminino, 27% estão entre as idades de 9 e 10 anos, 23%, entre 11 e 12 anos, e 5%, no intervalo de idade entre 13 e 16 anos. Deste total, somente 2 crianças não souberam e/ou não quiseram informar a idade.

Os dados revelam que do total de meninas que participaram das atividades de pesquisa, 4 delas estão entre as faixas etárias de 13 a 16 anos, o que possibilita inferir que a existência de meninas, em idade avançada para a série, que ainda estejam cursando a última série do 1º ciclo do Ensino Fundamental, se justifique pela evasão escolar, que muitas vezes é ocasionada pela necessidade destas meninas em fazerem as vezes de “cuidadoras” dos irmãos mais novos, em função de as mães terem que trabalhar fora de casa e não possuírem condições de cuidar dos filhos menores, nem de disponibilizar recursos para que outro adulto deles cuide. Inúmeros fatores podem exemplificar o número de meninas com idade acima de 13 anos cursando a 4ª série; mas um fator considerado relevante para explicar o número de meninas em idade avançada que estão “atrasadas” na escola, principalmente em populações de baixa renda, se exemplifica pelas taxas de trabalho infantil, principalmente, trabalho doméstico, como babá e/ou empregada doméstica, como forma de ajudar/complementar na renda familiar. Geralmente, são meninas, cujas famílias vieram da zona rural, caso bastante comum no município pesquisado, que chegam a um centro “maior” e que necessitam trabalhar. Como não há atividade laboral para os pais, os filhos mais velhos acabam realizando atividades que possam vir a complementar a renda, como o trabalho doméstico, que exige pouco ou nenhuma qualificação profissional.

Quanto às crianças do sexo masculino, no total de 36, 22% estão na faixa etária entre 9 e 10 anos, 16%, entre 11 e 12, e 3% na idade entre 13 e 16 anos. Do total, 2 meninos não quiseram e/ou não souberam informar a idade.

O número de 3 meninos na faixa etária entre 13 e 16 anos, se justifica pela presença de 1 criança do sexo masculino ser portador de necessidades especiais (PPD), tendo dificuldade de expressão oral e escrita, mas que permanece matriculada nas séries regulares do Ensino Fundamental. As outras 2 crianças, estão em defasagem série/idade, provavelmente pelas trajetórias de repetências e/ou evasão escolar. É importante ressaltar, também, que esta idade para os

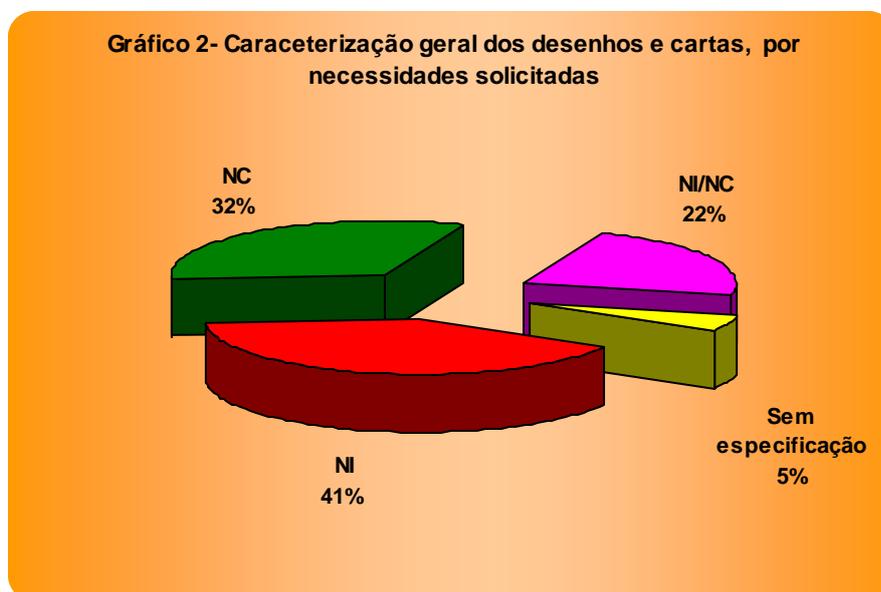
meninos é de significativa importância para a descoberta do “mundo das formas”⁵⁹, seja pela já, muitas vezes, considerada puberdade, onde a inquietude e a necessidade de descobrir outros aspectos da vida é mais chamativo. Torna-se, portanto, mais interessante, por exemplo, “jogar futebol”, “jogar videogames”, “paquerar”, “estar no grupo de amigos”, do que estar na escola.

Das 4 crianças, de ambos os sexos, que não quiseram e/ou não souberam informar a idade, pode-se inferir que a não informação da idade tenha sido ocasionada pela distração, em função da realização da atividade de pesquisa, pelo não compreensão do comando dado, ou até, pela dificuldade em saber a data do nascimento/dia do aniversário. Hábito tão comum em famílias “não pobres”, por comemorar, ano após o ano, o nascimento da criança, mas que para famílias pobres é um gasto significativo, principalmente, pelo número elevado de filhos.

O intervalo de idade entre 9 e 10 anos apresenta a maior concentração de crianças, sendo que do total de 39 crianças, 26% são meninas e 22%, meninos. Os dados demonstram que a concentração de crianças no referido intervalo de idade está de acordo com a idade esperada para a série a ser cursada.

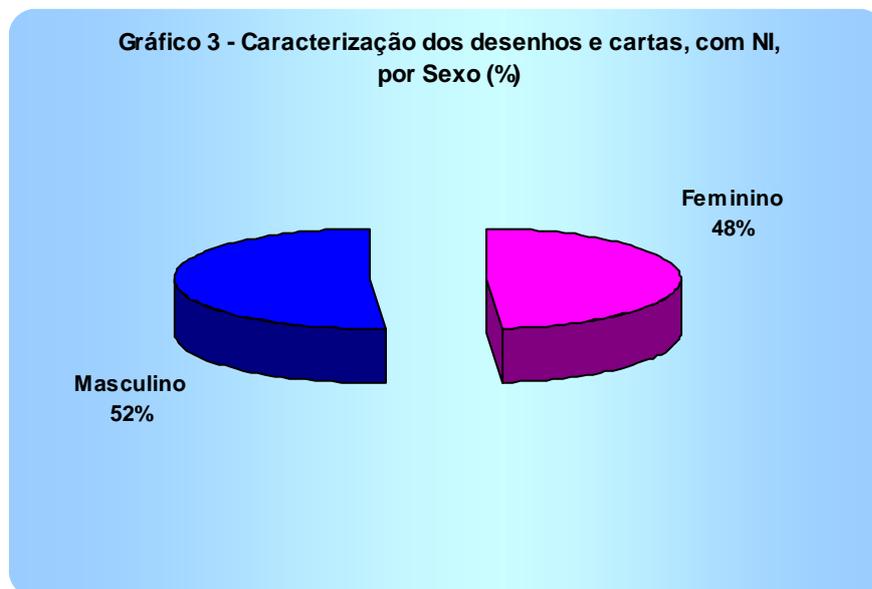
⁵⁹ Considera-se o mundo das formas como sendo a realidade concreta, onde se pode interferir, agir, mudar, descobrir.

7.1.2) Caracterização geral dos desenhos e cartas, por necessidades apresentadas



O Gráfico 2 mostra o percentual das necessidades apresentadas nos pedidos feitos pelas crianças. Do total de desenhos e cartas considerados, 41% apresentaram Necessidades Individuais (NI), 32%, Necessidades Coletivas (NC), 22%, Necessidades Individuais (NI)/Necessidades Coletivas (NC) e 5%, realizaram somente o desenho solicitado, sem conseguir especificar na redação a necessidade solicitada, significando, assim, necessidades sem especificação expressa.

7.1.3) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NI.



O Gráfico 3 refere-se à caracterização, por sexo, das crianças que apresentaram, nos desenhos e cartas, pedidos referentes a suprir as Necessidades Individuais (NI).

Das 33 crianças que apresentaram NI, que correspondem a 41% do total de crianças que realizaram as atividades de pesquisa, há diferença de 1 criança do sexo masculino, em relação às do sexo feminino.

Tabela 2 - Classificação dos desenhos e cartas, com NI, por Sexo e Idade (em anos)

Intervalo de Idade (em anos)	Sexo		Totais
	Feminino	Masculino	
9 I--I 10	5	7	12
11 I--I 12	8	7	15
13 I--I 14	0	2	2
15 I--I 16	2	1	3
Não Informado	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>
Totais	16	17	33

A Tabela 2 refere-se aos intervalos de idades e o sexo das crianças que apresentaram NI. O intervalo entre 11 e 12 anos de idade apresenta a maior concentração de crianças, tendo um percentual de 19%, seguido de 15%, das idades entre 9 e 10 anos e 6%, das idades entre 13 e 16 anos. Do total, somente 1 criança não informou a idade.

As 15 crianças que se encontram entre as idades entre 11 e 12 anos vêm corroborar as teses das sucessivas repetências nas séries iniciais ou situações de evasão escolar. Porém, 12 crianças estão com a idade correspondente à série. Enquanto, 5 crianças estão com a defasagem série/idade, sendo que 3 delas encontram-se no intervalo entre 15 e 16 anos. A distorção série/idade, como já dito anteriormente, pode ser explicada pelas sucessivas repetências e/ou situações que motivaram a evasão escolar.

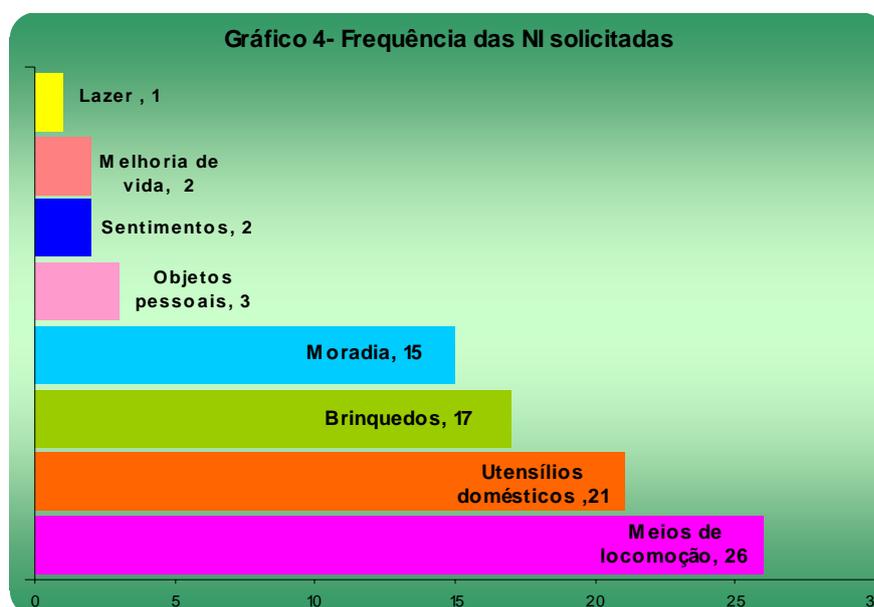
Conforme a análise dos instrumentos de coleta de dados, é possível inferir, pelas freqüências dos pedidos, que as crianças que solicitaram atendimento de suas NI, apresentam desvantagens escolares, principalmente na qualidade do processo de aprendizagem, diga-se, aqui, na capacidade de saber pensar, em relação às crianças que solicitaram atendimento às Necessidades Coletivas (NC), conforme os dados posteriores. Talvez, por este motivo, possa-se inferir que o pedido de suprimento de NI já reflita uma dificuldade em conseguir extrapolar da esfera individual para a esfera coletiva. Retrata, assim, que a dificuldade no saber pensar, enquanto sujeito capaz de história própria, já é reflexo no processo de aprendizagem. A distorção série/idade desmotiva, desinteressa, pois o aluno não vê sentido e objetivo nos conteúdos abordados, já que as necessidades materiais individuais, mesmo que “desejos de crianças”, são mais gritantes. O desinteresse por temas coletivos pode refletir que a perspectiva de mudança da situação de pobreza ou outras dificuldades conseqüentes da exclusão social são situações que devem ser conseguidas por outros, pois não se sentem como parte do problema, como solução dos mesmos. Assim, ganhar um brinquedo, como bicicleta, bola ou videogame é com certeza mais satisfatório do que reivindicar que o município, o estado ou o país tenha mais postos de saúde, mais empregos, mais escolas. Porém, os pedidos de casa e carro refletem uma necessidade que a família apresenta, que assim, como as crianças, querem que questões mais materiais imediatas sejam sanadas. A necessidade do carro se justifica por servir como meio de locomoção, provavelmente, para deslocamento até o local de trabalho. E a casa “própria”, muitas vezes, é necessidade emergente para que se deixe de pagar o aluguel, gasto considerado elevado diante da renda familiar de famílias pobres; é também a concretização de um “pedaço próprio para morar”. Tais famílias - e conseqüentemente as crianças - esquecem, portanto, que políticas sociais, tem por objetivo “micro” garantir o mínimo de sobrevivência, como os benefícios e serviços

materiais e, como “macro”, como fim, possibilitar refletir e reconstruir constantemente a redistribuição destes benefícios, serviços e bens de forma mais igualitária. Transporte coletivo e condições mínimas de moradia, incluindo casa, saneamento básico e urbanização, são, enfim, direitos que devem ser construídos, a partir do questionamento inicial de porquê poucos têm com qualidade e muitos não têm.

Do total de meninas, o intervalo que concentra maior número é o de 11 e 12 anos. Os meninos apresentam uma distribuição igualitária nos dois primeiros intervalos de idades. Porém, há 3 crianças do sexo masculino que estão com idade bem acima, entre 13 e 16 anos, da esperada para a série em curso. As 2 meninas, com idade entre 15 e 16 anos, também apresentam distorção série/idade.

Do total de crianças, de ambos os sexos, 20 delas estão com idade acima da esperada para a 4ª série, evidenciando mais uma vez que é preocupante essa defasagem, por demonstrar a fragilidade do processo de aprendizagem e por, futuramente, ocasionar que as crianças sejam promovidas para séries seguintes, em função da idade avançada, sem que realmente tenham aprendido alguma coisa.

7.1.3.1) Análise detalhada das NI solicitadas.



O Gráfico 4 especifica as freqüências das NI solicitadas pelas crianças. Importante ressaltar que o total de pedidos não corresponde ao total de crianças que apresentaram especificação das NI, pois uma criança poderia solicitar, em sua redação, o atendimento a mais de uma necessidade.

Procurou-se organizar as necessidades por categorias de agrupamento, a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados. Ficaram, portanto, assim agrupadas:

- Brinquedos;
- Condições de melhoria de vida;
- Lazer e divertimento.
- Meios de locomoção;
- Moradia;
- Objetos pessoais;
- Sentimentos e/ou vontades;
- Utensílios domésticos.

Os meios de locomoção e os utensílios domésticos tiveram significativa freqüência dos pedidos realizados pelas crianças, por serem as necessidades mais imediatas diante das dificuldades vivenciadas pelas famílias. Os meios de locomoção por serem o meio de deslocamento mais rápido e certo, uma vez que o

município apresenta precariedade no sistema de transporte urbano, sendo significativa a incidência de assaltos nos ônibus e transportes alternativos, deixando a população assustada/amedrontada, além de o valor das passagens serem um gasto “luxuoso” para as famílias. Os utensílios domésticos também se caracterizam como bens que atendem as necessidades imediatas das famílias, principalmente como forma de equipar a casa para que tenha condições de habitabilidade mais favoráveis, mais agradáveis.

Pela análise dos instrumentos de coleta de dados foi possível identificar as especificações solicitadas pelas crianças, de ambos os sexos, para as NI.

Tabela 3 - Especificação das NI, por Categorias de Agrupamento

Categorias de Agrupamento	Especificação	Freqüência	Totais
Meios de Locomoção	Bicicleta	16	26
	Carro	8	
	Carreta	1	
	Ônibus com turbina	1	
Utensílios domésticos	Computador	13	21
	Televisão	3	
	Móveis	2	
	Som	2	
	Guarda-roupa	1	
Brinquedos	Mini-game/vídeo-game	6	17
	Bola	5	
	Avião de controle remoto	2	
	Carrinho de controle remoto	2	
	Golzinho (de futebol)	1	
	Patinete	1	
Moradia	Casa (para os pais)	12	15
	Apartamento (para os pais)	1	
	Prédio	1	
	Suíte	1	
Objetos pessoais	Chapéu	1	3
	Chuteira	1	
	Relógio	1	
Sentimentos/Vontades	Conhecer o Presidente	1	2
	Felicidade (da família)	1	
Condições de Melhoria de Vida	Dinheiro	2	2
Lazer e Divertimento	Gramar o campo de futebol	1	1

Nota: Casos cumulativos

Assim, a Tabela 3 traz as especificações dos pedidos, por categorias de agrupamento⁶⁰.

⁶⁰ Ver detalhamento das explicações sobre as especificações das NI solicitadas no item 7.1.3.1, desta dissertação.

Dentro os pedidos referentes aos meios de locomoção a maior freqüência de pedidos está na bicicleta, que serve como brinquedo para divertimento e/ou lazer e também como meio de deslocamento da residência para outros bairros e adjacências residenciais, como a escola. A segunda freqüência significativa foi a escolha do carro, que serve como meio de locomoção, principalmente para servir de transporte para deslocamento dos pais que trabalham fora do município, mais especificamente em Brasília, Ceilândia e Taguatinga.

Quanto à especificação dos utensílios domésticos mais solicitados, apareceu em primeiro lugar o computador, por ser instrumento de utilização para realização de trabalhos escolares, de pequenos serviços, como digitação e também como divertimento e lazer, em vista dos jogos eletrônicos, que encantam essa faixa etária da infância. A televisão também aparece como utensílio pedido, por ser o bem de acesso a informações mais eficaz para essa faixa da população. Alimenta-os, sem que se dêem conta, de programas “anestésicos”, que muitas vezes retratam a situação de pobreza de uma forma maquiada e caricaturesca, não os fazendo refletir sobre a manutenção da pobreza como manobra da elite. Aliás, a elite que aparece nas novelas é sempre o espelho, o modelo cobiçado de uma condição de “abastança”. O sistema brasileiro de mídia televisiva é política de “pão e circo” modernizada: alegra a população menos favorecida, sem os permitir refletir sobre sua condição de desfavorecimento, inflando-os a admirar e manter a elite onde está.

Dentre os brinquedos mais pedidos pelas crianças, aparece em primeiro lugar o videogame ou mini-game, tipo de jogo eletrônico bastante requerido pelas crianças dessa faixa etária. Retrata também a crescente presença das crianças em casa, devido ao afastamento dos pais em virtude das atividades remuneradas que exercem, e como forma de preservar a integridade das crianças, devido às situações sociais mais adversas, como violência, atropelamentos; acabam “prendendo-as” dentro de casa, muitas vezes com brinquedos que distraiam e não instruem, como os acima solicitados. Em contraposição, aparece a bola como brinquedo tipicamente de uso coletivo e em meio aberto, onde as crianças podem estar reunidas e mais “soltas”; vivenciando suas infâncias de forma menos presa, mais livre, mais infantil.

Nos pedidos feitos para moradia, é solicitando a casa para os pais, pois a realidade do município retrata que parcela das famílias vive de aluguel, sem ter tido

ainda condições de possuir casa própria, quando então deixariam de ter um gasto significativo dentro do orçamento familiar.

Os objetos pessoais não apresentaram grande incidência de respostas, porém ilustram, mais uma vez, o pedido das crianças mais como satisfação de uma necessidade pessoal.

Um dado interessante: 2 crianças fizeram pedidos para satisfação de vontades e/ou sentimentos, como conhecer o presidente do Brasil e que a família tivesse felicidade. Infere-se uma preocupação nascente para além de satisfação de necessidades materiais, para suprir carências mais profundas, que não são alvo de estudo desta investigação, demonstrando ser fundamentalmente necessário um aprofundamento dos dados, em outro momento de pesquisa.

O pedido de dinheiro é tido como forma de garantir a melhoria nas condições de vida da família. Demonstra-se que a situação financeira é uma preocupação constante na vida dessas famílias, em função da precariedade das atividades remuneradas que exercem e pelo elevado gasto que realizam, com a satisfação das necessidades de alimentação, moradia, vestuário, transporte, remédios e outras condições de saúde, que essas famílias realizam mensalmente. Muitas vezes privam-se do atendimento de necessidades como lazer e divertimento, incluindo passeios e leituras, por ser um gasto “supérfluo” diante das outras responsabilidades financeiras que estão atrelados. Nesses casos, as políticas sociais básicas não conseguem atender essas famílias, privando-as do acesso a uma condição digna de sobrevivência.

Há a preocupação de uma criança no atendimento a uma necessidade bem imediata, que é possibilitar que o campo de futebol, onde é realizada a escolinha de futebol e que serve de área de lazer, seja gramado para que possam brincar e realizar os treinos sem maiores entraves. Está camuflado nesse pedido o desejo de tornar-se um jogador profissional de futebol, como forma de “ascender na vida” e possibilitar quebrar o ciclo de pobreza que vivencia.

7.1.4) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NC.



O Gráfico 5 refere-se à caracterização, por sexo, das crianças que apresentaram, nos desenhos e cartas, pedidos referentes a suprir as Necessidades Coletivas (NC).

Das 26 crianças que apresentaram NC, que correspondem a 32% do total de crianças que realizaram as atividades de pesquisa, há diferença de 12 criança do sexo feminino, em relação às do sexo masculino.

Tabela 4 - Classificação dos desenhos e cartas, com NC, por Sexo e Idade (em anos)

Intervalo de Idade (em anos)	Sexo		Totais
	Feminino	Masculino	
9 -- 10	11	4	15
11 -- 12	5	3	8
13 -- 14	1	0	1
15 -- 16	1	0	1
Não Informado	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>
Totais	19	7	26

A Tabela 4 refere-se aos intervalos de idades e sexo das crianças que apresentaram NC. O intervalo entre 9 e 10 anos de idade apresenta a maior concentração de crianças, tendo um percentual de 18%, seguido de 10%, das

idades entre 9 e 10 anos e 2%, das idades entre 13 e 16 anos. Do total, somente 1 criança não informou a idade.

A concentração de crianças no intervalo de 9 e 10 anos mostra que as mesmas estão na série correspondente à idade, diferentemente daquelas que apresentaram NI, onde houve maior concentração de crianças que apresentaram distorção série/idade. Portanto, somente 8 crianças, que apresentaram NC, estavam no intervalo entre 11 e 12 anos, idade não correspondente à série estudada.

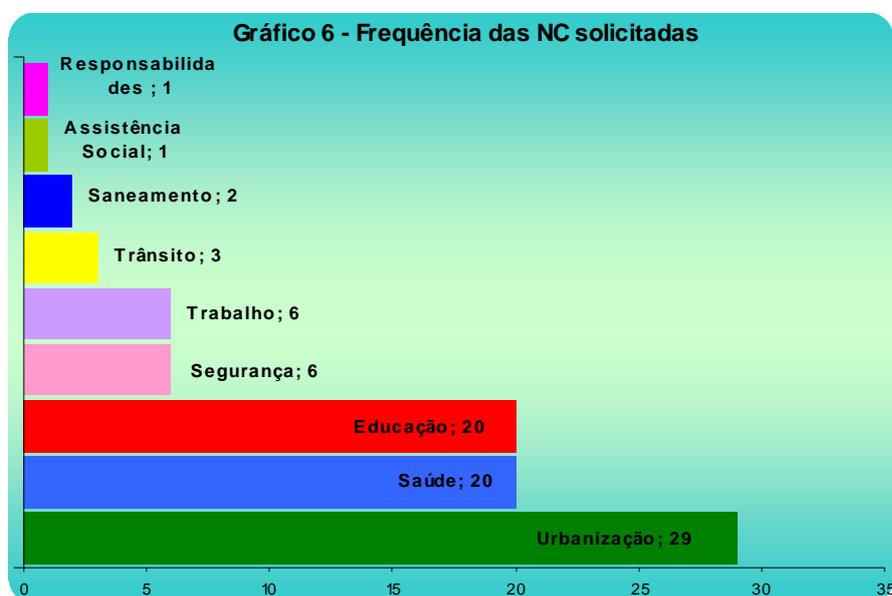
Conforme análise dos instrumentos de coletas de dados, pode-se perceber que as crianças já apresentam posturas mais críticas, quando do atendimento de pedidos que beneficiavam o bem comum, em relação às crianças que solicitaram o suprimento de necessidades mais individuais, pessoais.

A relevância das respostas em relação a pedidos de melhoramento da cidade onde moram, como asfalto e tapar os buracos das ruas e que haja mais escolas e que estas estejam mais próximas de seus domicílios, já demonstra a preocupação que o pedido feito, mesmo que individualmente, não beneficia somente o indivíduo, mas toda uma vizinhança, que se encontra na mesma situação de precariedade e/ou abandono. É interessante observar também que os pedidos para que houvesse posto de saúde, se justifica pelo fato de que havia um posto de saúde próximo à escola, mas que por questões que as crianças não souberam explicar, foi fechado e no lugar foi aberto um mini-mercado. Este posto de saúde era de relevante importância, pois atendia os alunos que freqüentam a escola, já que a grande maioria mora em bairros afastados, onde não há atendimento de postos/hospitais.

É, também, interessante observar que poucos meninos solicitaram pedidos que atendiam as NC, em função de a grande maioria ter “corrido” para o suprimento de necessidades mais pessoais, como já demonstrado anteriormente. Houve, portanto, a inversão, em relação ao sexo, nos pedidos.

Há concentração de meninas no intervalo entre 9 e 10 anos, onde somente 4 meninos estão neste intervalo de idade. O segundo intervalo não apresenta disparidade gritante entre meninos e meninas, mas mais uma vez o número de meninas supera em 2 o número de meninos. Somente 2 meninas estão com defasagem série/idade, e 1 não quis e/ou não soube informar a idade.

7.1.4.1) Análise detalhada das NC solicitadas.



O Gráfico 6 especifica as frequências das NC solicitadas pelas crianças. Assim como os dados do gráfico anterior, o total de pedidos não corresponde ao total de crianças que apresentaram especificação das NC, pois uma criança poderia solicitar o atendimento a mais de uma necessidade.

Também se procurou organizar as necessidades por categorias de agrupamento, a partir da análise dos instrumentos de coleta de dados, que expressassem o atendimento aos bens e/ou serviços de uso coletivo. Ficaram, portanto, assim agrupadas:

- Assistência Social;
- Educação;
- Responsabilidades políticas;
- Saneamento;
- Saúde;
- Segurança;
- Trabalho/emprego;
- Trânsito;
- Urbanização.

O pedido mais solicitado foi de urbanização, principalmente das ruas, devido ao município apresentar condições precárias de asfaltamento, calçamento,

iluminação, coleta de lixo, etc. Os outros dois pedidos mais freqüentes referiram-se à educação e saúde, por serem políticas de atendimento mais visíveis pela população. A educação por implicar na formação das crianças, transformando-se numa alavanca para melhoria das condições de vida que essas crianças vivenciam e também por se configurar como direito garantido pela Constituição Federal, pelo menos no que diz respeito ao acesso e não especificamente à qualidade. O sistema educacional do município apresenta um série de entraves políticos que dificultam o andamento das atividades nas escolas, principalmente pela presença de um “bicheiro”, como Secretário Municipal de Educação, à época da pesquisa . E a saúde pela precariedade do sistema municipal de saúde, onde não há nenhum hospital público, somente postos de saúde que funcionam de forma rudimentar, fazendo com que a população procure atendimento no sistema de saúde de Brazlândia e/ou Ceilândia e Taguatinga, o que muitas vezes não ocorre ou demora a acontecer, devido a dificuldade de deslocamento que vivenciam.

Tabela 5 - Especificação das NC, por Categorias de Agrupamento

Categorias de Agrupamento	Especificação	Frequência	Totais
Urbanização	Asfalto	12	29
	Tampar os buracos	5	
	Praças	3	
	Arrumar a cidade	2	
	Arrumar/melhorar as ruas	2	
	Iluminação (luzes nos postes)	2	
	Área de lazer (p/ as crianças)	1	
	Jardins	1	
	Vizinhança	1	
Saúde	Posto de Saúde	9	20
	Hospital	8	
	Remédios (p/ postos e/ou hospitais)	2	
	Médicos (p/ hospitais)	1	
Educação	Escolas (mais e/ou próximas)	13	20
	Merenda escolar (lanche mais gostoso)	2	
	Ônibus escolar	2	
	Computadores nas escolas	1	
	Escolher nome para o colégio	1	
Segurança	Faculdade	1	6
	Polícia	3	
Trabalho/Emprego	Segurança (p/ cidade)	3	6
	Emprego/trabalho (p/ o povo)	6	
Trânsito	Diminuir a velocidade	1	3
	Faixas de pedestres	1	
	Placas de trânsito	1	
Saneamento	Saneamento básico	1	2
	Tratamento de esgoto	1	
Assistência Social	Casa para morador de rua	1	1
Responsabilidades Políticas	Cumprir com os deveres	1	1

Nota: Casos cumulativos

A Tabela 5 traz as especificações dos pedidos, por categorias de agrupamento⁶¹, conforme análise realizada dos instrumentos de coleta de dados.

É interessante observar que os pedidos feitos para a urbanização, como asfalto, se concretizam como a necessidade mais urgente no município, pois as ruas não possuem nenhum revestimento, estão cheias de buracos, dificultando, principalmente, o acesso dos pedestres e carros. Quando chove, vira um lamaçal e no período de seca, torna-se comum o adoecimento de crianças e adultos, por

⁶¹ Ver detalhamento das explicações sobre as especificações das NC solicitadas no item 7.1.4.1, desta dissertação.

problemas respiratórios, devido a poeira que está presente. As solicitações para construção de praças, que sirvam de áreas de lazer, de embelezamento da cidade, também aparecem entre os pedidos; assim, como os pedidos de iluminação, que existe de forma bastante precária nas ruas, dificultando o acesso às moradias e escolas, principalmente, no período noturno.

Há pedidos que atendam o sistema de saúde, principalmente pela construção de postos de saúde e hospitais, inexistentes e, quando existentes, prestam serviços de forma bastante precária, empurrando a população do município para o sistema de saúde do DF ou Brasília. Havia um posto de saúde próximo à escola, que atendia principalmente os estudantes e suas famílias, mas que foi fechado, sem motivo aparente, e o local transformado em supermercado.

Os pedidos referentes à educação, especialmente o número significativo de solicitações de maior número de escolas, refletem a necessidade para atender a crescente demanda de alunos em idade escolar que chegam ao município, devido ao movimento de migração dos pais. Tal fato se verifica pelas superlotações das salas de aula, extrapolando o número máximo de alunos e pela não-aceitação de novas matrículas, principalmente, para as séries iniciais; as escolas de Ensino Fundamental do município são atendidas pelo Governo Municipal, apresentando, gritante sucateamento e descaso. É até interessante observar o que uma criança solicitou que fosse realizado concurso para que as escolas municipais possuíssem nome, já que as escolas estaduais são identificadas por nomes de renomados escritores e destacados brasileiros, além, de possuírem infra-estrutura mais adequada para atendimento dos alunos (quadra de esportes, sala com computadores, televisão e antena parabólica, etc). Outro fator importante a se destacar é pela solicitação de que as escolas fossem mais próximas das residências, pois em função da dificuldade de vagas para matrículas, muitas crianças acabam sendo alocadas em escolas longe do local de residência, dificultando significativamente o acesso às aulas. Os professores queixam-se que algumas crianças são desatentas nas salas porque chegam cansadas devido à exposição ao sol, o que prejudica a atenção e concentração, além das situações de risco a que estão expostas: pela violência, pela urbanização deficitária, etc. Tanto que há pedidos referentes a ônibus escolares que facilitariam o acesso das crianças às escolas.

A necessidade de uma política de segurança pública é demandada nos pedidos, já que o município, segundo os relatos dos moradores, apresenta elevados índices de violência, praticada, principalmente, por adolescentes e jovens. O principal motivo apontado como desencadeador da violência urbana é o envolvimento com o narcotráfico e a existência de gangues e galeras de adolescentes e jovens. Os postos policiais existentes estão em condições precárias de atendimento da população, onde muitas vezes os delitos demoram prolongados períodos para serem resolvidos. A lei da “justiça pelas próprias mãos” é que impera na cidade, principalmente nos bairros mais afastados, próximos à zona rural da cidade.

Os pedidos para que seja ofertado trabalho é uma possibilidade de melhoria das condições de vida, principalmente, por garantir à grande maioria da população ter acesso a bens materiais, mesmo que precários, para que consigam garantir a sobrevivência numa sociedade tão desigual.

Uma preocupação das crianças diz respeito à política de trânsito, principalmente pelo respeito aos limites de velocidade, às placas de sinalização e às faixas de pedestre. Demonstra inicial conscientização da responsabilidade que se tem para com os outros, que também são cidadãos de direitos.

A preocupação com o saneamento básico da cidade também está presente nos pedidos. Segundo relatos, em conversa informal com alguns funcionários da Secretaria Municipal de Obras, devido à irregularidade nos loteamentos, torna-se impossível propor qualquer obra de saneamento básico que atenda a toda população. Algumas providências estão sendo tomadas em localidades que iniciaram o processo de loteamento. Os loteamentos antigos não possuem sistema de esgoto e nem de água encanada, sendo utilizados freqüentemente, poços artesianos e fossas.

Dois pedidos significativos apareceram: atendimento à necessidade de um morador de rua, para que pudesse ter uma casa para abrigar-se.

A preocupação de uma criança quanto ao Presidente da República saber cumprir com os seus deveres de chefe da nação, procurando, principalmente, atender as “promessas” feitas em campanhas políticas. Demonstra, assim, que as crianças estão atentas ao que os elegíveis prometem e fazem.

7.1.5) Caracterização dos desenhos e cartas que apresentaram NI/NC.

Interessante observar que um número significativo de crianças apresentou pedidos que atendessem a NI e/ou NC, demonstrando a inicial preocupação, apesar dos apertos pessoais serem gritantes, em solicitar bens e/ou serviços de uso coletivo, para o bem comum. Os gráficos e tabelas a seguir retratam esse universo de alunos que extrapolaram os pedidos solicitados.

Os Gráficos 7, 8 e 9 trazem as solicitações das crianças que extrapolaram o atendimento de uma necessidade específica – NI ou NC -, demonstrando que um número significativo de crianças do universo pesquisado, ao mesmo tempo que pede a satisfação de um desejo mais pessoal, também solicita o atendimento de pedidos que satisfaçam o bem comum ou que seja de uso coletivo. Como forma de melhor visualização dessa especificidade de pedidos, dividiu-se a análise em dois blocos de categorias: o primeiro bloco retrata os pedidos que tiveram ênfase no atendimento às NI, tendo como categorias de agrupamento as mesmas utilizadas no gráfico 3; o segundo, retrata os pedidos que tiveram ênfase no atendimento às NC, tendo, também, como categorias de agrupamento as mesmas utilizadas no gráfico 5.



O Gráfico 7 refere-se ao sexo das crianças que apresentaram NI/NC em seus pedidos. Do total de crianças, 12% são meninas e 10% são meninos. Percebe-se

que há somente 2 meninas a mais que solicitaram o atendimento de necessidade individual, sem demonstrar diferença significativa que chamasse mais atenção.

Interessante observar que dos 81 sujeitos que participaram da pesquisa, 22% do total especificaram ora atendimento a uma NI, ora a uma NC, demonstrando que as esferas individuais e coletivas são de extrema importância para que possam começar a pensar numa alternativa de mudança de suas condições/trajetórias de vida.

Tabela 6 - Classificação dos desenhos e cartas, com NI/NC, por Sexo e Idade (em anos)

Intervalo de Idade (em anos)	Sexo		Totais
	Feminino	Masculino	
9 I--I 10	5	7	12
11 I--I 12	5	1	6
13 I--I 14	0	0	0
15 I--I 16	0	0	0
Não Informado	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
Totais	10	8	18

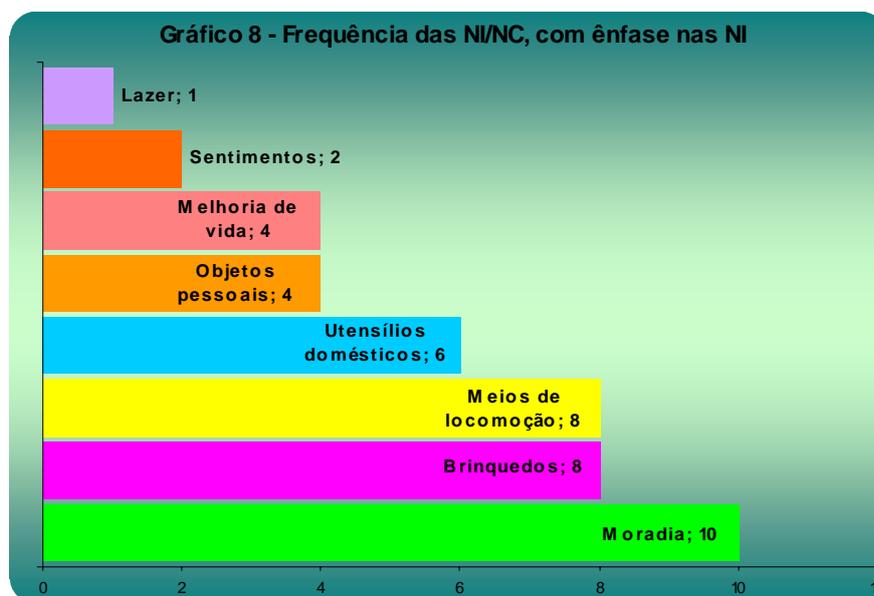
Conforme os dados da Tabela 6, o intervalo de idade entre 9 e 10 anos, apresenta a maior concentração de crianças, demonstrando que os alunos estão na série correspondente à idade. Do total, 6 crianças estão com idade acima da esperada para a série cursada.

Na relação sexo e intervalo de idade das crianças que apresentaram NI/NC, do total de meninas, metade delas encontram-se no intervalo de idade entre 9 e 10 anos e a outra metade, no intervalo de 11 e 12 anos. Quanto aos meninos, há concentração no primeiro intervalo, sendo que somente 1 criança do sexo masculino apresenta idade superior à esperada para a série cursada.

Em ambos os sexos não houve crianças que estivessem com distorção significativa série/idade.

7.1.5.1) Análise detalhada das NI/NC solicitadas.

7.1.5.1.1) Análise detalhada das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NI.



O Gráfico 8 especifica as solicitações feitas para atendimento das NI, sendo agrupadas pelas seguintes categorias:

- Brinquedos;
- Condições de melhoria de vida;
- Lazer e divertimento;
- Meios de locomoção;
- Moradia;
- Objetos pessoais;
- Sentimentos/Vontades;
- Utensílios domésticos.

Diferentemente das solicitações especificadas para as NI, apresentadas no Gráfico 4 e tabela 3, a questão da moradia apareceu com maior frequência de resposta, demonstrando que a necessidade de uma habitação própria⁶² é de fundamental importância para que os gastos familiares sejam menores, pois

⁶² A moradia torna-se um patrimônio fixo, que em caso de aperto financeiro, pode ser desfeito para garantir uma sobrevivência mínima.

geralmente o que consome a renda familiar são os gastos com aluguel e alimentação, além de garantir uma estabilidade na cidade, possibilitando que as famílias tenham mais disposição para arrumar um emprego e enfrentar as agruras e dificuldades sem crescente receio. Os brinquedos e os meios de locomoção também aparecem com frequência significativa dos pedidos. Os primeiros por concretizarem os anseios infantis de brincar, de desenvolver atividades lúdicas, que auxiliam o desenvolvimento psico-motor, de inter-relações, social. Já os meios de locomoção retratam, também, a precariedade do sistema de transporte coletivo do município, dificultando principalmente o deslocamento dos moradores de Águas Lindas de Goiás para seus trabalhos, que geralmente são no DF e Ceilândia e/ou Taguatinga, e, também, para atendimentos na área de saúde, deixando-os, por vezes, “ilhados” na cidade, sem acesso à serviços que auxiliem na melhoria de suas condições de vida.

Tabela 7 - Especificação das NI/NC, por Categorias de Agrupamento, com ênfase nas NI

Categorias de Agrupamento	Especificação	Frequência	Totais
Moradia	Casa (para os pais)	8	10
	Prédio	2	
Brinquedos	Bola	3	8
	Mini-game/vídeo-game	2	
	Avião de controle remoto	1	
	Brinquedos (em geral)	1	
	Corda	1	
Meios de Locomoção	Bicicleta	4	8
	Carro	4	
Utensílios domésticos	Computador	4	6
	Som	1	
	Televisão	1	
Condições de Melhoria de Vida	Dinheiro	3	4
	Emprego (p/ a mãe)	1	
Objetos pessoais	Calçados	1	4
	Celular	1	
	Relógio	1	
	Roupas	1	
Sentimentos/Vontades	Felicidade (pessoal)	1	2
	Ser presidente do Brasil	1	
Lazer e Divertimento	Campo de futebol	1	1

Nota: Casos cumulativos

A Tabela 7 mostra a especificação das NI/NC apresentadas pelas meninas e meninos, sendo que no nível individual, o que mais apareceu foram pedidos de:

casa, brinquedos, computador e dinheiro. Na esfera coletiva, os pedidos mais freqüentes foram: asfalto e emprego.

Os pedidos especificados detalhadamente, como a moradia, casa ou prédio, são a solicitação mais freqüente porque concretizam a estabilidade da família, além de garantir a redução dos gastos familiares, muitas vezes altos, devido ao pagamento de aluguéis, que nos dizeres da população, “não é teto próprio”. A casa torna-se um patrimônio concreto da família.

Os dados mostram, mais uma vez, como já especificado na Tabela 3, que a bola e mini-game ou videogame são os brinquedos mais solicitados. Como já analisado, a bola, por ser um brinquedo de uso coletivo, o que proporciona maior interação entre as crianças e os jogos eletrônicos por serem objetos de consumo bastante difundidos pela mídia televisiva; também servem de garantia para os pais que trabalham fora, que passam mais de 12 horas longe do convívio dos filhos, que os filhos estejam “protegidos” das adversidades externas ao ambiente familiar, pois estão “dentro de casa”, entretidos com algum tipo de ocupação, mesmo que seja a menos instrutiva possível.

A bicicleta e o carro aparecem como meios de locomoção mais pedidos, pois garantem a possibilidade de deslocamento, sem a necessidade de utilização do transporte coletivo municipal. O carro serviria para longas distâncias, principalmente, para ida e volta do trabalho, no caso dos pais, e a bicicleta seria utilizada para o deslocamento até a escola, onde muitas crianças moram mais afastadas e tem dificuldades para o deslocamento até a escola.

O computador é o utensílio doméstico mais cobiçado pelas crianças, seja pela descoberta da informática, entendido como um conhecimento avançado e bastante requisitado no mercado de trabalho, seja pela disponibilidade em ter jogos eletrônicos mais elaborados que aqueles desenvolvidos nos videogames, também tão requisitados pelas crianças.

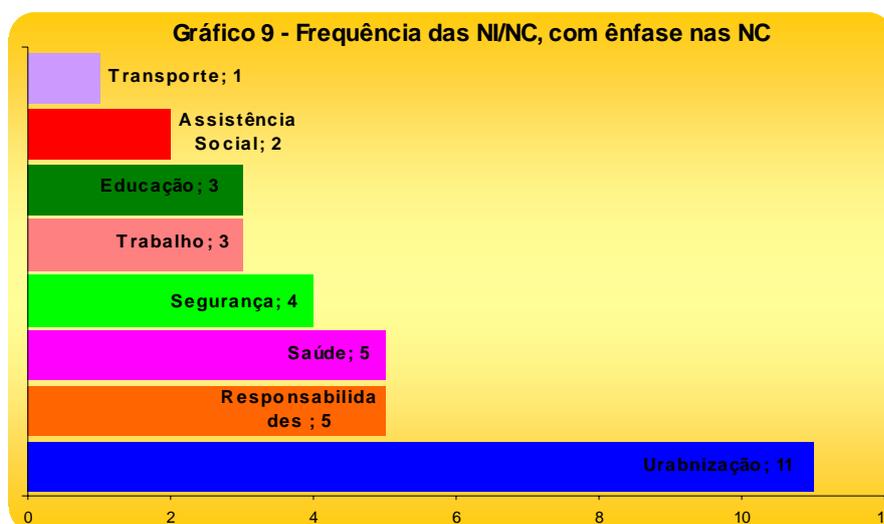
O atendimento a objetos pessoais, principalmente de roupas e calçados, relógio e celular evidencia, portanto, que tais objetos, dentro do orçamento familiar, não podem ser atendidos de forma mais freqüente, por serem um gasto “supérfluo” que comprometeria, em muito, o orçamento familiar. Muitas vezes, a família torna-se “beneficiária de doações” desses objetos, especificamente roupas e calçados, em vista de não possuírem condições de reposição constante, principalmente, no que diz respeito a crianças de tenra idade.

O dinheiro é o meio mais fácil e eficiente para garantir a melhoria nas condições de vida da família. Não há especificação de que forma esse dinheiro chegaria à família. Em contrapartida, a solicitação de emprego para mãe já retrata uma preocupação de que a situação socioeconômica poderia ser modificada e/ou minimizada caso a mãe tivesse um meio de sustento, sem que precisasse recorrer constantemente a ajudas diversas, seja de doações ou de benefícios governamentais.

Os dados da tabela trazem novamente a especificação da felicidade como desejo que se possa ser garantido por outrem. Interessante observar, porém, o pedido de uma criança em ser o Presidente do Brasil, retratando, provavelmente, que o cargo poderia trazer benefícios materiais mais concretos, do que ser um trabalhador; inclusive a criança solicitava na carta que gostaria de ser um “presidente milionário”, mas não consegue justificar porque o anseio em ter “tanto dinheiro” e de desempenhar grandiosa função de chefe de uma nação.

Há o pedido de uma criança que deseja um campo de futebol para servir de espaço de lazer para uso pessoal e dos amigos. Provavelmente, como um espaço de treinamento de habilidades futebolísticas, que futuramente poderão render a garantia de ser um jogador de renome, que consiga sair da condição de miséria, para ser reconhecido nos países. Talvez o apelo – maquiado - televisivo seja decisivo para incutir nos meninos tal facilidade de “ascensão social”.

7.1.5.1.2) Análise detalhada das NI/NC solicitadas, com ênfase nas NC.



O Gráfico 9 especifica as NC solicitadas, estando agrupadas segundo as seguintes categorias:

- Assistência social;
- Educação;
- Responsabilidade políticas;
- Saúde;
- Segurança;
- Trabalho/emprego;
- Transporte;
- Urbanização

Como já demonstrado no gráfico 6, a urbanização aparece com frequência significativa de pedidos, sendo interessante observar, portanto, que as crianças estão atentas à necessidade de um local de moradia mais “ajeitado”, mesmo que não seja algo planejado e luxuoso, mas que garanta o mínimo de habitabilidade para a população. As duas outras pertinentes frequências dizem respeito ao cumprimento das responsabilidades políticas, por parte dos representantes, sejam eles prefeitos, governantes ou Presidente da República, e também à questão da saúde, política de precário atendimento no município, provocando, como já elucidado, o deslocamento das pessoas com problemas de saúde para o DF ou outros municípios do Entorno, pertencentes ao Estado de Goiás.

Tabela 8- Especificação das NI/ NC, por Categorias de Agrupamento, com ênfase nas NC

Categorias de Agrupamento	Especificação	Frequência	Totais
Urbanização	Asfalto	4	11
	Melhorar cidade/cidade melhor	4	
	Arrumar a cidade	1	
	Construir cidade maior	1	
	Iluminação (luzes nos postes)	1	
Responsabilidades Políticas	Futuro melhor para todos	1	5
	Melhorar o Brasil	1	
	Melhorar o mundo	1	
	Mudar o Brasil	1	
	Não esquecer os pobres	1	
Saúde	Hospital	3	5
	Posto de Saúde	2	
Segurança	Diminuir assaltos	1	4
	Paz	1	
	Não violência no Brasil	1	
	Segurança	1	
Trabalho/Emprego	Aumentar salário mínimo	1	3
	Aumentar salário dos professores	1	
	Emprego	1	
Educação	Escolas (mais e/ou próximas)	2	3
	Ônibus escolar	1	
Assistência Social	Casa para morador de rua	1	2
	Cesta básica	1	
Transporte	Transporte coletivo p/ trabalhadores	1	1

Nota: Casos cumulativos

A Tabela 8 mostra as NI/NC, com ênfase nas NC. Arrumar a cidade e/ou melhorar a cidade significa, de certo modo, urbanizá-la e caracterizá-la como uma cidade realmente, e não como aglomerado de pessoas. Essa urbanização significa, principalmente, asfaltar as ruas, arborizar e construir praças, áreas de lazer, etc. E, obviamente, disponibilizar bens públicos, como as escolas e hospitais, para atendimento da população. As necessidades coletivas refletem o atendimento de demandas pertinentes no município, principalmente quanto à urbanização da cidade, onde as ruas não-asfaltadas e pouco iluminadas trazem prejuízos para a saúde e insegurança para a população. Quanto ao emprego, também se torna considerável o pedido, uma vez que o município não tem como absorver a população em idade laborativa, gerando desemprego crescente e precarização das condições de vida. Os pedidos de casa são a necessidade veemente da população, já que muitos

moram “de favor”, pagando aluguel, considerado um gasto significativo no orçamento familiar.

Os dados evidenciam, mais uma vez, a necessidade da urbanização da cidade, principalmente, pelo asfaltamento das ruas, para que o deslocamento das pessoas e de carros seja mais seguro. É provável que, sendo as ruas asfaltadas, os ônibus pudessem atender com melhor eficiência a população, que por inúmeras vezes se desloca para as avenidas principais, únicas vias com asfaltamento, para tomar o transporte coletivo para saída do município. Os pedidos solicitados para que a cidade seja melhorada e arrumada também retrata a precariedade da urbanização. Não há calçamentos, praças, arborização, dando um aspecto de descaso e descomprometimento dos governantes com a população. O município de Águas Lindas de Goiás se caracteriza por um aglomerado desordenado de pessoas, sem características de cidade, como comparativamente a população associa com as vizinhas Brazlândia e Ceilândia. Tais pedidos demonstram a necessidade de implantação de áreas de lazer, iluminação, coleta de lixo e saneamento básico como condições mínimas de habitação que a população pobre pode solicitar.

O que chama a atenção é o pedido para que as responsabilidades políticas dos representantes do país, seja em nível mundial ou local. Destaque interessante para o pedido de uma criança que solicita ao Presidente que não esqueça dos pobres, ressaltando, assim, o compromisso primeiro dos representantes do povo: garantir que a população excluída, massacrada, manobrada, seja prioridade nas políticas públicas.

A preocupação das crianças no atendimento à saúde, solicitando, assim, hospitais e postos de saúde para o atendimento da população, reflete, como já elucidado, que Águas Lindas de Goiás tem reduzido número de postos de saúde, com atendimento precário, seja pelo número insuficiente de médicos, enfermeiros e odontólogos, seja pela indisponibilidade de leitos, medicamentos e exames oferecidos. Há um hospital particular, que atende pelo Sistema Único de Saúde, onde são priorizados atendimento de nascimentos e/ou internações de emergência. Geralmente, a população se desloca para hospitais de Brazlândia ou Ceilândia, e em casos de enfermidades mais graves, há direcionamento para os hospitais ou postos de saúde do DF.

As solicitações referentes à segurança da população concretizam os pedidos para a diminuição dos assaltos, como preocupação concreta pelas crianças, e

também pela atenção em querer que o país, como um todo, esteja envolvido na luta contra a violência, viabilizando uma convivência pacífica da população.

A questão do trabalho/emprego é importante para a população pobre. Importante ressaltar a preocupação com a necessidade do aumento do salário dos professores, talvez porque no momento da realização da pesquisa, os professores municipais deflagraram greve por tempo indeterminado, devido ao não pagamento dos salários, que estavam vencidos há mais de 4 meses. Segundo explicação dos professores, o atraso existiu pela mudança de representante na prefeitura, devido a intervenção na prefeitura pelo Tribunal Superior Eleitoral/Tribunal Regional Eleitoral, demonstrando que as questões “politiqueiras” entre os prefeitos – caçado e substituto – acabaram por prejudicar o pagamento dos salários. Outro dado pertinente é a solicitação do aumento do salário mínimo, provavelmente única renda existente na família da criança solicitante; tal pedido evidencia que o valor ínfimo do salário não consegue suprir as necessidades mais básicas da população pobre.

A preocupação das crianças com a educação para que haja mais escolas municipais e que, conseqüentemente, o aumento de estabelecimentos mais próximos aos domicílios das famílias. A prova de que a distancia da residência à escola é bastante significativa se caracteriza pelo pedido de ônibus escolar, que possa transportar as crianças, para que não cheguem tão exaustas na escola, o que prejudica a atenção e concentração nas atividades escolares.

Os pedidos para atendimento à população carente se concretiza pela necessidade de casa/abrigo para morador de rua e pela disponibilidade de cestas básicas para esse segmento da população. Demonstra que as crianças já estão atentas às problemáticas vivenciadas pela população excluída, principalmente, no que diz respeito, à questão básica de alimentação.

O pedido feito para que haja disponibilidade de transporte coletivo para os trabalhadores, demonstra preocupação para que não seja elevado o gasto com transporte dos mesmos para o deslocamento trabalho-casa. Muitas vezes, o transporte é pago pelo próprio trabalhador, o que onera demais o orçamento familiar. Os “direitos trabalhistas”, no caso o vale-transporte, é primordialmente esquecido pelos empregadores.

7.2) Análise dos dados qualitativos.

7.2.1) História de vida das mães de ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS⁶³.

Procurou-se, com estas perguntas iniciais, tecer um momento de aproximação com as mães, tentando reconstruir um pouco de suas histórias de vida. Foram abordadas questões sobre o motivo de mudança para Águas Lindas de Goiás, há quanto tempo estão no município, se há existência de uma rede de parentesco, que também reside no município, o estado civil e número de filhos, com quem dividem a residência, se trabalham ou não fora de casa e há quanto tempo, e, mesmo exercendo atividade remunerada fora de casa, quem responde pela manutenção material da família.

Das 20 mães entrevistadas, 13 têm procedência nordestina, tendo como local de nascimento, os estados, nesta ordem, especificados: Maranhão (4), Piauí (3), Bahia (2), Ceará (2) e Paraíba (2). As outras 7 nasceram em São Paulo (1), Tocantins (1), Minas Gerais (2), Goiás (2) e Distrito Federal (1). Com exceção das mães procedentes de São Paulo e do DF, todas as outras vieram da zona rural, confirmando a prerrogativa de o município de Águas Lindas de Goiás ter um grande fluxo de migratório, devido à proximidade com a Capital do país e a facilidade na aquisição de lotes residenciais, concretizando, assim, a possibilidade de melhoria de vida que essas famílias almejam, em comparação com a situação de pobreza que alegavam viver em suas cidades de origem.

O tempo de moradia no município varia de 3 meses a 30 anos, sendo que 9 entrevistadas concentram-se no intervalo que varia de 6 a 11 anos. Outras 2, estão no município há apenas 3 e/ou 4 meses, enquanto 2 delas residem em Águas Lindas de Goiás há mais de 20 anos, isto é, estão no município desde quando este fazia parte da zona rural de Luziânia. Das entrevistadas, 4 delas residem em Águas Lindas de Goiás em tempo que varia de 1 a 5 anos.

⁶³ Iniciou-se o momento de aproximação com mães, perguntando sobre de onde eram, sem detalhar idade e outras questões da particularidade familiar, para que não houvesse um constrangimento em responder às perguntas solicitadas.

Quando perguntadas sobre por quê mudaram para Águas Lindas de Goiás, os motivos que 4 delas alegam é que vieram para o município na perspectiva de procurar melhorar de vida, enquanto 4 mães, não conseguiram especificar um motivo sequer que as tenha motivado a mudança; 3 entrevistadas especificaram explicitamente que o motivo da mudança foram as dificuldades que passavam na cidade de origem, principalmente em relação ao emprego; 2 vieram porque a família do cônjuge já morava em Águas Lindas de Goiás e quiseram “arriscar por essas bandas” e 2 mudaram-se ainda crianças para a região, onde provavelmente a família de origem, saída da área rural das cidades nordestinas, veio tentar a “sorte” e a melhoria de vida, na promissora área próxima à Capital. Das entrevistadas, 5 expuseram outros motivos que incentivaram a mudança, tais como: a necessidade de cuidar do imóvel existente no município, devido aos assaltos recorrentes que aconteciam; chegou “por acaso” em na cidade depois de ter morado em outra cidade; mudou-se para a cidade porque esta oferecia colégio para os filhos de forma mais acessível que a cidade de origem; devido à situação de doença na família do cônjuge e então teve que se mudar para auxiliar no tratamento do parente adoecido e porquê “veio a passeio, gostou e ficou”.

Como já elucidado no item sobre a família pobre e sua trajetória migratória, interessou perguntar se havia ou não parentes das entrevistadas no município. Foi possível perceber que metade das entrevistadas alegou que não havia parentes residentes em Águas Lindas de Goiás, enquanto outra metade diz haver irmãos, pais, sogros e cunhados que moram no município. Tal questionamento ajuda a entender um pouco da rede de parentesco que essas famílias possuem, principalmente, quando da necessidade de reorganizar e reiniciar uma nova vida na cidade. Outro ponto a observar é que o fluxo migratório de famílias pobres, como levantado nos estudos de Sarti (2003), ocorre, em muitos casos, com a geração anterior àquela que está sendo sujeito de estudo, evidenciando que uma rede de ajuda, sobrevivência e solidariedade já foi estipulada para facilitar a vinda de novos membros, principalmente, no caso de Águas Lindas de Goiás ser um município visado pela “distribuição” de lotes residenciais, transformando a cidade num aglomerado de pessoas sem infra-estrutura mínima para atendimento da população.

A existência de uma rede de parentesco já constituída se concretiza também pelos dados levantados quando da informação sobre com quem moram, onde 2 mães informaram que residem com o marido, os filhos e os sobrinhos, 2 moram com o

marido, filhos e netos, 2 moram com os pais/padastrós e irmãos, 2 só com os filhos, enquanto 12 entrevistadas dizem morar com o marido e os filhos, demonstrando que a imagem da família nuclear ainda está presente na estrutura das famílias pobres, apesar de toda uma reorientação e reorganização dos laços de parentesco e consangüinidade, já discutidos no item sobre a definição de família.

Quanto ao estado civil e ao número de filhos, 11 mães disseram ser casadas oficialmente, ou seja, “no papel”, deixando claro o quão importante é a existência de um registro, em papel, da união; 5 delas alegaram não serem casadas, mas “juntas” com o marido; 2 são solteiras, portanto, respondem pela chefia do lar, 1 é separada e 1 é viúva.

Em relação ao número de filhos, 7 mães têm 3 filhos, 5 têm 2 filhos, 3 mães têm 2 filhos, 2 delas possuem 1 filho, enquanto 1 mãe tem 8 filhos, 1 tem 7 filhos e 1 tem 4 filhos. As respostas mostram que 3 mães têm uma prole que varia de 4 a 8 filhos, enquanto 17 mães estão com prole variando de 1 a 3 filhos, demonstrando que há um relevante nível de controle da taxa de natalidade, fato não tão observado em camadas mais pobres da população.

As perguntas feitas às mães sobre com quem moram e/ou dividem a moradia/habitação e se há ou não existência de parentes residentes em Águas Lindas de Goiás auxilia no entendimento de como o ambiente familiar – físico, parental, relacional e socioeconômico - influencia no desenvolvimento da aprendizagem nas crianças e até que ponto essa influência os auxiliará ou não a quebrar o ciclo de pobreza que tais famílias, há gerações, vivenciam. Pois a situação – considerada ideal - é a criança ter um ambiente físico preparado para o estudo, com disponibilidade de materiais didáticos, com a presença de um adulto e/ou responsável que a auxilie nas tarefas e pesquisas, onde a dinâmica familiar seja a mais saudável possível, sem que a existência de situações, como alcoolismo, drogadição, violência doméstica, venham a comprometer seu desenvolvimento psico-social, onde a família viva em condições socioeconômicas que não acarretem prejuízo à vida escolar da criança, onde muitas vezes, é desviada do estudo para o trabalho infantil, como forma de auxiliar na renda familiar; enfim, que seja um ambiente familiar “cuidador” da aprendizagem da criança, instrumentalizando-a para que, principalmente, nesse período de transcurso do ensino fundamental, o sucesso e qualidade do estudo sejam o pontapé inicial para uma promissora vida estudantil. Acompanhando até o slogan do Ministério da Educação, de que “exemplo começa

em casa, dê o bom exemplo que a moda pega”, se a família quiser que a criança tenha sucesso e qualidade em sua vida escolar, há de exemplificar que essa situação seja favorável, pois ser humano algum realiza aquilo que não percebe que haja algum aprendizado. Não quer dizer, portanto, que a convivência da criança em ambiente familiar hostil seja o fator primordial pelo insucesso, mas que um ambiente familiar não cuidador exerce grande parcela de influência no andamento do processo educativo, diante das incertezas e dificuldades que passam a fazer parte do cotidiano infantil.

Sobre a situação econômica das mães, principalmente, quanto ao exercício de uma atividade remunerada, pode-se observar que metade das entrevistadas diz trabalhar fora de casa, enquanto outra metade, diz não exercer nenhuma atividade remunerada, cabendo somente ser dona de casa. A pertinência do questionamento se justifica pela necessidade de investigação sobre como essas famílias, tão desprovidas de recursos sociais de qualidade que as auxiliem em suas trajetórias de vida, conseguem “vencer as dificuldades”, mantendo a família em condições mínimas de sobrevivência, principalmente, quanto à questão da moradia e alimentação. Das 10 mães que disseram trabalhar, 6 exercem a atividade de empregada doméstica, 3 são diaristas, 1 é manicure e 1 vive de fazer “bicos”, sem especificar que atividades “tapa-buracos” faz, seja pela vergonha em revelar o que faz, seja pela lógica de que a necessidade do momento é quem dirá o que quer ou não fazer. Interessante observar que neste caso de especificação da atividade que exercem, os casos são cumulativos, pois 1 mãe diz ser diarista, mas como forma de complementar a renda familiar, também atua como manicure nas horas vagas. O tempo de exercício da profissão varia de 5 meses a 14 anos, mas 6 mães não quiseram informar há quanto tempo estão trabalhando. Porém, 1 trabalha há 14 anos como empregada doméstica, 1 trabalha há 7 anos como auxiliar de serviços de limpeza, 1, há 1 ano e 4 meses de empregada doméstica e 1 delas trabalha somente há 5 meses como empregada doméstica.

Mesmo as mães que trabalham fora de casa, 8 delas não conseguiram especificar quem seria o principal mantenedor da renda familiar. É provável, como evidencia os estudos de Demo (2005c), que esses lares, mesmo com a presença de um marido e/ou cônjuge, sejam mantidos pelo salário que essas mulheres ganham. No entanto, 2 mães explicitaram que é o marido quem sustenta as despesas da casa, sem portanto, dizer qual a profissão que esses homens exercem. Das mães

que alegaram não trabalhar fora, 8 são sustentadas pelo marido, 1 vive da pensão, pois é viúva e 1 tem a casa mantida pela filha, provavelmente, a mais velha da prole. Também, mais uma vez, as mães que afirmaram ser a renda do marido a principal fonte mantenedora das despesas, não especificaram as atividades exercidas pelos companheiros.

7.2.2) História da aprendizagem das mães.

Sobre o nível de escolaridade das mães entrevistadas, especificamente sobre em qual série houve a interrupção dos estudos, 3 delas pararam de estudar quando estavam cursando a 8ª série, ou seja, chegaram a concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental - EF; outras 3 interromperam os estudos na 2ª série do EF, sem, portanto, concluir o primeiro ciclo de estudos. Duas mães entrevistadas alegaram que nunca estudaram, enquanto 8 delas pararam de estudar entre a 4ª e 7ª séries do EF, sendo 2 na 4ª, 2, na 5ª, 2 na 6ª e 2 na 7ª série. Foi importante observar que 1 mãe continua estudando, está cursando a 6ª série, após interromper os estudos, pelo motivo de ter tido filhos e não ter condições de deixá-los sozinhos, tanto que quando da realização da entrevista, ao chegar ao seu domicílio, a pesquisadora a encontrou sentada à mesa, com os livros e cadernos, onde fazia os “deveres” para a aula logo mais à noite; 1 mãe chegou a concluir o 2º grau, mas não deu continuidade aos estudos universitários alegando não possuir “dinheiro” para pagar a faculdade, mostrando, assim, que o acesso a universidade pública é trajetória descartada para as classes mais pobres, diante da “concorrência” desleal com aqueles, considerados, melhor preparados; o ensino superior definitivamente não se constitui política de educação para a população pobre, que vislumbra nesta modalidade de ensino, a perspectiva de melhor colocação na sociedade, galgando um espaço de cidadania e construção de autonomia; outro dado importante é da existência de 1 mãe que interrompeu os estudos quando fazia Mobral; outra entrevistada parou de estudar na 3ª série. Do total de mães entrevistadas, 9 delas ou nunca estudaram ou não chegaram a concluir o primeiro ciclo do EF, sendo, portanto, consideradas, por elas mesmas, como “analfabetas”, pois diante da idade e do tempo de estudo, já, praticamente, esqueceram os conteúdos aprendidos, inclusive alegando que a

escola atual é muito mais avançada em comparação quando do período que estavam cursando as referidas séries ou a atual série que os filhos estudam. A única habilidade que alegam possuir é a assinatura do nome, o que já consideram suficiente para a interação com o mundo. Dizem também que quando da necessidade da leitura, por exemplo, do itinerário do ônibus, utilizam-se de algum mecanismo de memorização ou confiam na informação de terceiros para irem aonde querem. Porém, duas mães, mesmo com nível de escolarização relativamente precário, dizem que conseguem ler, freqüentemente, textos bíblicos, sendo, portanto, o exercício que conseguem praticar para não perder a habilidade de leitura.

Assim, quando perguntadas sobre o gosto e a habitualidade de leituras diversas, o que se concretiza como incentivo para os filhos em idade escolar, 8 delas disseram não gostar de ler, alegando principalmente que não lêem porque não sabem; seja pela dificuldade diante da interrupção dos estudos nas séries iniciais, seja por não terem estudado realmente. Outro motivo que trazem para justificar o não gosto pela leitura é de perceber que se atrapalham com a leitura e, portanto “perdem a paciência”, preferindo assim não insistir no processo. É provável que estas mães não saibam que a leitura é um exercício que necessita de hábito, onde quanto mais se lê, mas se aprende e mais se necessita de outras leituras. A leitura pode ser considerada porta aberta para o exercício de criticidade do mundo. O fato de estas mulheres interromperem o exercício pela metade, retrata a condição de pobreza política, pois não conseguem perceber que com tal exercício, poderão conquistar autonomia, o que garante domínio de suas vidas. Quanto às 8 mães que informaram gostar de ler, 5 disseram que a leitura se faz com freqüência, estando entre estas, àquelas que alegaram não ter tanto estudo que justificasse gosto pela leitura, ou seja, que interromperam os estudos nas séries iniciais, não considerando que estavam instrumentalizadas para leituras mais complexas daquelas que tiveram contato quando estudavam; as outras 3 informaram não ler com freqüência, alegando como motivo, a falta de tempo para se dedicar a uma leitura mais sistemática em função das inúmeras atividades dentro e fora de casa. Das mães, 4 delas informaram que gostavam mais ou menos de ler, sem exemplificar motivos que justificassem a dubiedade do gosto e habitualidade da leitura.

Quando questionadas sobre por quê pararam de estudar, 8 alegaram enfaticamente que o principal motivo seria o trabalho, já que precisavam trabalhar

para ajudar nas despesas da família de origem, o que justifica um grande número delas ter interrompido os estudos nas séries iniciais, demonstrando, assim, que quando crianças, criadas na zona rural, precisavam estar envolvidas em atividades da roça para auxiliar na renda familiar. Tal inferência já faz questionar as políticas de combate à exploração do trabalho infantil, uma vez que a realidade atual da zona rural, quanto à trajetória de escolarização dos pais e dos filhos e o deslocamento das crianças para as atividades extrativistas rurais, evidencia a necessidade dos filhos estarem na lavoura, na “lida” para ajudar a complementar o sustento, pois quanto mais pessoas trabalhando, maior a produção; não se diferencia muito da realidade vivida há pelo menos 3 ou mais décadas. O tempo que possuíam era para o trabalho e não para o estudo. Três mães disseram que o motivo da interrupção do estudo foi o casamento, demonstrando que a responsabilidade com as obrigações familiares, principalmente, no que diz respeito aos cuidados com os filhos, caso expresso por 1 mãe, os cuidados com o lar tornam-se mais importante que a continuidade do estudo, inclusive, porque o cônjuge chegou a impedi-la de estudar; 1 mãe alegou enfaticamente que faltou oportunidade para o estudo, sendo a “necessidade da comida” a mais veemente na sobrevivência da família; 3 mães evidenciaram justificativas pertinentes para o rompimento do processo educativo, tais como: porque a escola era municipal (1), considerando que o ensino era “fraco” e não proporcionaria nenhum aprendizado, porque não tinha condições de fazer faculdade (1), já que precisava trabalhar para sustentar a família e não poderia dispor de parte da renda para investir nos estudos superiores e porque quis interromper os estudos (1), alegando não gostar de estudar. Caso interessante observado foi de 1 mãe que justifica a interrupção alegando que não tem mais idade para fazer supletivo e também porque teria que se deslocar até Brasília, tornando o pagamento do transporte um gasto oneroso para o orçamento familiar. Fica evidente, assim, que o sistema público – municipal e estadual - de ensino do município é precário quanto ao atendimento das demandas da população. Importante ressaltar, no entanto, que há turmas de supletivo nos colégios estaduais, mas o número de vagas não consegue atender a população, expelindo-as para o sistema de ensino do DF. Duas mães não souberam informar o que as motivou a parar de estudar, enquanto 1 delas informou que a morte da mãe foi o principal motivo para interromper os estudos, provavelmente, porque teve que assumir a responsabilidade de educação e sustento dos irmãos menores.

Tabela 9 - Maior obstáculo que dificultou a aprendizagem

Obstáculos	Casos
Trabalhar	9
Começar a namorar/casar (impedimento do marido)	3
Cuidar dos filhos/gravidez	2
Falta condições para estudar (dinheiro para fazer faculdade)	2
Matemática que a deixava maluca	1
Morar no interior	1
Mudanças constantes dos pais	1
Rispidez dos pais em não deixar estudar	1

Nota: Casos cumulativos

A Tabela 9 registra os obstáculos que dificultaram a aprendizagem das mães. Das entrevistadas, 9 identificaram ser o trabalho o principal obstáculo à aprendizagem, por terem que dispor do tempo para desenvolver alguma atividade que auxiliasse na manutenção da família; 3 alegaram que o namoro e/ou casamento foi o maior obstáculo, seja pela perda do interesse no estudo, seja pelo impedimento imposto pelo cônjuge para as atividades escolares; 2 mães alegam que ter que cuidar dos filhos e da gravidez prejudicou o processo de aprendizagem; 2 informam que a falta de condições para estudar, principalmente, o dinheiro foi o que prejudicou o andamento dos estudos. Interessante observar o caso de 1 mãe que considera a matemática como sendo o principal obstáculo para a aprendizagem, pois a mesma a “deixava maluca”. Mostra que os métodos de ensino, principalmente de disciplinas como a matemática, são desagradáveis e, muitas vezes, mais desestimulam do que incentivam os alunos a superarem suas dificuldades; 1 mãe alega que o fato de morar no interior prejudicou bastante, já que o ensino, a seu ver, era “fraco” e por isso aprendeu pouco; outra mãe identifica que as constantes mudanças dos pais prejudicou seu processo educativo, já que “eram igual ciganos e não passavam mais de um ano numa cidade” e devido às constantes mudanças, “nem chegavam a comprar os livros das escolas”. A peregrinação – oriunda do movimento migratório - das famílias pobres rurais evidencia que a busca de uma cidade que proporcione melhoria das condições de vida é a necessidade mais imediata, principalmente, porque almejam, nessa possibilidade, conseguir um trabalho que garanta a manutenção de sua sobrevivência, principalmente de alimentação e moradia. Das mães entrevistadas, 1 alega que a rispidez dos pais prejudicou o seu processo de aprendizagem, visto que eles impunham que “criança era para trabalhar na roça”,

sem que a perspectiva do estudo torne-se prerrogativa concreta para mudança da condição de vida.

Quando questionadas se consideravam importante estudar, 19 mães disseram que sim, que achavam muito importante estudar; e somente 1 delas não respondeu a pergunta ou por não querer ou por ter dificuldade em expressar criticamente a importância do estudo. Elencando como justificativas para a importância de estudar, aparecem os seguintes motivos: para conseguir emprego e ter tudo (8 casos), para ter um futuro e vida melhores (7), porque é importante estudar, simplesmente, sem qualquer referência particular à importância (4), porque o estudo se concretiza como anseio da mãe em querer que o filho tenha o que ela não teve, que seja alguém na vida e, principalmente, porque a mãe sente falta do estudo hoje em dia (3), porque acredita que “se não tivesse...” estudado, provavelmente a situação de privação seria pior do que a que vivencia (1). Das mães, 2 não souberam especificar um motivo que justificasse a importância de estudar.

Uma pergunta considerada pertinente que retrata um pouco da história dessas mães, principalmente de sua condição de pobreza política, referiu-se a definição sobre pobreza; não foi feito nenhum direcionamento para a identificação das dimensões do fenômeno. Procurou-se, com tal questionamento, identificar se elas conseguiam perceber que a precariedade material é só uma dimensão da pobreza, talvez nem a mais importante, mas que a pobreza tem em seu núcleo a condição de massa de manobra que perpetua a situação de privação extrema ou mais ou menos aceitável; teve-se, assim, a pretensão de querer que as entrevistadas tivessem a percepção de que a dimensão da falta de oportunidade é mais excludente do que a condição de sobrevivência. É mais importante que se tornem sujeitos com história própria, mesmo que em condições de miserabilidade material, mas que pela capacidade de pensar, consigam agir para confrontar e modificar tal precariedade. Portanto, pelas respostas dadas à pergunta, foi possível concluir que a dimensão material é a que mais chama atenção e é sentida pelas famílias pobres. Principalmente, pelo imediatismo que vivenciam em querer suprir carências materiais – a exemplo da alimentação e vestuário – em detrimento da perspectiva de refletir sobre a situação de pobreza. “Dar esmola em vez de cidadania” não é processo automático feito quando da entrega de uma cesta básica, um par de sapatos ou até mesmo de um benefício; cidadania não se encontra na

prateleira do supermercado; requer reconstrução de trajetória de vida, constante, persistente e, primordialmente, se dá pela via do conhecimento, sobre si e sobre o mundo.

Tabela 10 - Como define pobreza

Definição	Casos
Pobreza é tanta coisa, é tudo, coisa ruim, triste	5
Necessidade (não ter nada em casa)	4
Passar fome (não ter comida em casa)	4
Falta de emprego	3
Na pobreza material é ter dificuldade e não se interessar para estudar, não ter educação	3
Não respondeu/não sabe	3
Não se interessar pra ter vida, ser dono da vida 24 horas (não ter espírito para trabalhar)	3
Miséria que anda no país	2
Pessoa que não tem onde morar, não ter um lar	2
Não ter roupas e calçados	1
Pobre é quem não tem Deus no coração	1
Pobre é uma pessoa que pede alguma coisa	1

Nota: Casos cumulativos

Das mães entrevistadas, em 11 casos, definiram a pobreza de forma abstrata e genérica, sem especificar precisamente o que significaria alguém ser pobre, principalmente em termos materiais, freqüência pertinente na maioria das respostas: pobreza é uma coisa ruim e muito triste (5), é passar necessidade, ou seja, não ter nada em casa (4) ou ainda é a miséria que anda o país, ou seja, a situação presente que o país vivencia (2), sem necessariamente dizer qual miséria seria (se de bens materiais, de acesso à educação, de falta de conscientização política, etc). Três mães não souberam responder o que seria pobreza, demonstrando dificuldade tamanha na hora de pensar e expressar o que significa ser pobre. Quanto às definições mais concretas e próximas da realidade que vivenciam, a pobreza é definida como passar fome, isto é, não ter comida em casa (4 casos), pobre é aquele que não tem emprego (3) ou que não tem onde morar (2), alguém que pede alguma coisa (1), aquele que não tem roupas nem calçados (1). Caso bastante interessante e peculiar observado, foi resposta de 3 mães que conseguiram, inclusive, verbalizar que a pobreza material é ter dificuldade, porém, complementam a resposta, extrapolando a definição para além da dimensão material, quando dizem que é, principalmente, não ter educação, quer dizer que, mesmo vagamente, conseguem perceber que tal política pode contribuir para a conscientização sobre a situação do

país, sobre a própria condição de privação que vivenciam, enfim, que pode despertar o interesse para questões mais pertinentes, do que ensinar o “bê-a-bá”; assim, serve de instrumento para politizar o cidadão, no sentido de confrontá-los com a condição de massa de manobra que vivenciam. Três mães definiram que pobre é aquele que não tem espírito para trabalhar, sendo interessante a forma como justificam esse movimento, pois essas pessoas são consideradas “donos da vida 24 horas”, ou seja, não estão sobre o “comando” de um terceiro, no caso o patrão ou empregador, que as direcione para alguma atividade produtiva; demonstra com essa fala que a autonomia, principalmente, na atividade laborativa, nem sequer é cogitada, já que seria uma temeridade alguém ser “dono de si”. Como estas mães alegam, alguém que não tem a preocupação de se ocupar, por algumas horas, “não se interessam para ter vida”, já que a dimensão vida está estritamente ligada ao trabalho/emprego, pois é o que concretamente dá sustento e direcionamento em suas trajetórias. Outra resposta bastante comum em pessoas pobres, diz respeito a definir ou associar pobreza como um desígnio divino, como bem elucida Demo (2005:157); assim, a pobreza é a falta de Deus no coração (1); interessante inferir que já há uma percepção de um fator externo que determina a condição de precariedade e privação sociais, porém, ao transferir essa responsabilidade à uma “entidade extrafísica”, “força superior”, cria-se uma distância significativa para o confronto com a condição de pobreza, pois estas mulheres não conseguem perceber que a privação que vivenciam é construção de poucos sobre muitos, que a pobreza é mantida por aqueles que detém o poder, principalmente, econômico e que seu enfrentamento requer confronto com esta elite. O fator externo é concreto – elite que mantém – mas que também a dimensão interna – tomada de consciência de si, de sua condição de massa de manobra – é fundamental para se tornarem sujeitos de sua própria história; serem realmente “donos de si”, no sentido mais profundo da expressão.

Ao serem perguntadas se elas se consideravam pobres, diante da definição que apresentaram, 10 afirmaram ser, apesar de apresentarem justificativas contraditórias: ao mesmo tempo em que alegam alguma privação material, como a falta de dinheiro, também consideram que, mesmo diante da falta de elementos materiais de sobrevivência, têm o “pão de cada dia para comer” ou tem “espírito para trabalhar”. Das mães, 8 não se consideram pobres, principalmente porque alegam que os filhos têm o que comer, onde morar, onde dormir, evidenciando, assim, que a

dimensão material é primordial para definição da pobreza. Apresentam também como justificativas, a subjetividade de sentimentos e situações, fora da privação material, tais como: “ter boa saúde”, ou seja, não ficar doente, “ter educação”, no sentido de saber respeitar os outros e “ser rica da graça de Deus”. Interessante que entre estas mães, houve o caso de 1 delas que alegou não existir pessoas pobres, mas o que existem são pessoas com dificuldades, sejam dificuldades de ordem material, pessoal, familiar, relacional, etc. Considera, portanto, que são pessoas humildes, no sentido, de terem simplicidade de vida. Outra mãe (1) alega que é pobre “mais ou menos”, pois se compara com os “outros” – vizinhos e parentes – os quais se relaciona; enquanto 1 delas não consegue explicar se é ou não pobre diante das definições apresentadas.

Outra pergunta feita às mães procurou investigar se elas conseguiam relacionar a falta de acesso à educação, entendendo a educação como política que instrumentaliza o cidadão a ser sujeito de sua própria história, e a manutenção da condição de pobreza material e política, isto é, se conseguiam perceber que a falta de acesso qualitativo aos processos educativos – formal e político - não as possibilita confrontar e modificar a situação de pobreza, de privação, de precariedade que vivenciam. Assim, quando questionadas sobre se seriam pobres, caso tivessem estudado mais e com acesso à uma educação de qualidade, 10 afirmaram que não seriam pobres, porque teriam emprego, ou seja, mais e melhores condições de vida, teriam tido menos filhos, teriam uma casa melhor e provavelmente consideram que não estariam morando em ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS. Como se vê, as mães associam que os investimentos – de tempo, de disposição, de horas de estudo, de compra de materiais didáticos - que precisam fazer na educação, são “ganhos” que garantiriam a melhoria da condição material; não percebem, portanto, que o saber pensar a própria condição de pobreza é o confronto – o objetivo principal - que precisam empreender para mudar suas trajetórias de vida; 5 delas consideram que seria diferente, não se consideram nem pobres nem ricas; mais uma vez não relacionam que o acesso à educação de qualidade pode ser perspectiva de modificação da condição de pobreza, 4 disseram não saber se seriam pobres, mas garantem que se tivessem tido acesso aos estudos teriam um bom emprego, demonstrando, assim, que o objetivo primordial que depositam na educação é garantir o acesso a melhores empregos, o que reflete

uma melhoria significativa na renda; 2 mães não responderam quando questionadas sobre esta relação.

Tabela 11- Como acompanha a vida escolar dos filhos

Acompanhamento	Casos
Colocando para aprender, para estudar, para fazer, para ler, incentivando fazer o dever	8
Ensinando o que sabe, o que a professora pede, fazendo dever e continhas, ajudando nas tarefas e nos trabalhos	6
Indo ao colégio, não sendo ausente da escola, levando e buscando na escola	6
Olhando o caderno, os deveres, as lições, na leitura	5
Acompanhando as reuniões de pais e quando tem problemas na escola	2
Incentivando ir para escola	2
Comprando os materiais	1
Não acompanha porque não tem tempo	1
Não especificou	1
Perguntando como estão na escola	1
Sabendo do professor como está o filho	1

Nota: Casos cumulativos

Na última questão deste bloco de perguntas, as mães foram questionadas sobre como acompanham a vida escolar dos filhos. A colocação da pergunta teve por objetivo introduzir o assunto do bloco seguinte, que é sobre a aprendizagem dos filhos e também servir de subsídios para entender de que forma estas mães cuidam da aprendizagem dos mesmos. Assim, das mães entrevistadas, 8 alegaram que acompanham a vida escolar dos filhos através do incentivo que dispensam para que façam os deveres de casa, para que leiam, para que estudem e para que aprendam. Não conseguiram, portanto, expressar a sua participação no processo, no sentido de estar junto, de auxiliar; estão presentes para ordenar, colocar, pedir ou dizer que façam as atividades de casa, sem uma interação mais próxima. Ensinar o que sabe, para que os filhos consigam fazer os deveres e as continhas, os trabalhos escolares, é como 6 mães admitem acompanhar a vida escolar; interessante observar que elas se dispõem a estar junto e a ensinar o que sabem, mas não extrapolam os conteúdos que os “professores pedem”, caracterizando total subserviência aos conteúdos que são abordados nas salas de aula, sequer explicitam que aproveitam o momento do “ensinar” para conversar, dialogar, discutir sobre assuntos outros, que não sejam àqueles que viabilizem as habilidades formais (escrita, leitura, adição, subtração, etc). As habilidades políticas, de postura e senso crítico, ficam à mercê

da vida; não fazem parte do “vocabulário educativo”. Das mães, 6 delas disseram que ir ao colégio, para levar ou buscar as crianças, é a forma como acompanham a vida escolar, pois consideram que assim “não estão ausentes da escola”; 5 afirmam que olham os cadernos para checar se os filhos fizeram ou não os deveres e as lições e acreditam que essa “fiscalização” se concretiza como cuidado com a aprendizagem dos filhos; estar presente na reunião de pais para saber do comportamento dos filhos, se eles não estão dando problema é como 2 mães dizem acompanhar; é também uma forma de não se sentirem ausentes da escola, mostrando que estão ali para ter conhecimento se o filho é bom ou não aluno e de que forma, em casa, podem resolver tal situação. Duas mães incentivam os filhos à irem à escola, pois, assim, consideram que terão como melhorar de vida. O incentivo portanto não se baseia em nenhum argumento plausível, que identifique inclusive o baixo nível de escolarização e o quanto esta precariedade interfere numa perspectiva de mudança; é somente o dito pelo dito, sem que haja “convencimento” da importância do processo educativo. Esta postura evidencia gritante pobreza política porque retrata a dificuldade que estas mães tem em argumentar e contra-argumentar e demonstrar o quão esse exercício é fundamental para a conquista de um “lugar ao sol”. Tudo é aceito sem questionamento; nesta faixa da população o que é dito pelo “mais velho”, pelo “mais vivido”, pelo “mais estudado”, vira lei inquestionável. Condição evidente de massa de manobra, de indivíduo sem autonomia, nem sequer para duvidar, quiçá propor algo diferente. Das mães, 3 informam outras formas de acompanhamento, tais como: comprar – “com muito sacrifício” – os materiais escolares (1), saber do professor como o filho está na escola (1) e perguntando diretamente aos filhos como estão (1). Houve o caso de 1 mãe que explicitou não acompanhar a vida escolar dos filhos porque não tem tempo, já que sai de casa muito cedo e retorna muito tarde do trabalho, o que dificulta a interação com as crianças. Uma mãe não soube especificar como acompanha a vida escolar.

Outra questão pertinente foi sobre a reação das mães diante do (in) sucesso escolar, já que, a grande maioria delas diz acompanhar de uma forma ou de outra a vida escolar das crianças. Interessante observar que mesmo sendo casos cumulativos, houve predominância de respostas quanto à reação diante do insucesso escolar, entendido como situações de repetência, de não aprendido, dificuldades de acompanhar os conteúdos ensinados, etc. Enquanto, poucos casos

(9) expressaram a reação diante do sucesso escolar das crianças. Assim, em 14 (casos), as mães disseram reagir de forma agressiva e/ou violenta quando do insucesso dos filhos: batem, brigam, dão umas bolachas; ou então demonstram que ficam decepcionadas quando botam de castigo, pegam no pé, ficam bravas, chateadas e tristes. Entretanto, em 11 a forma de reação é bem diferente: não condenam, não batem, não brigam e não ficam zangadas, pelo contrário, mesmo diante do insucesso procuram entender, conversar, dar conselhos, dar uma forcinha para continuar, ficam ao lado do filho; alegam que tal postura é a melhor, devido à própria história de insucesso escolar, pois não se sentem preparadas a cobrar nada dos filhos. Em 2 casos, a forma de reação é dizer à filha que estude para “não ser burra igual à mãe” e em outro caso (1) não há exigência nenhuma, pois o filho é portador de necessidade especial e a mãe acredita que não pode forçá-lo a aprender nada. Interessante que ir ao colégio é a forma para acompanhar a vida escolar, provavelmente, para “tomar informação com o professor” sobre as dificuldades de aprendizagem; demonstra que a responsabilidade do sucesso escolar é da escola, não identificando que a família é parte importante no processo educativo. Dos casos em que houve alguma reação diante do sucesso escolar, 6 disseram agradecer, elogiar e dar os parabéns pelo sucesso, 2 ficaram felizes e 1 sente-se realizada pela filha, pois considera que a filha poderá ter uma vida melhor do que mãe teve, já que esta estudou pouco.

7.2.3) História da aprendizagem dos filhos.

Neste bloco de perguntas procurou-se investigar sobre como as mães percebem, incentivam e o que esperam do processo de aprendizagem dos filhos, sendo sugeridos os seguintes questionamentos: como definem o que é aprender bem, como incentivam para que os filhos aprendam bem, se consideram que o ambiente familiar – físico, conjugal e parental, socioeconômico – influencia na aprendizagem dos filhos, se o nível de escolarização dos pais influencia na aprendizagem dos filhos e o que esperam do processo educativo das crianças.

Tabela 12 - O que é aprender bem

Definição	Casos
Não sabe explicar	8
Ter estudo, aprender tudo, se interessar por estudar, estudar bastante, ler e escrever	6
Conversar, saber falar	2
Tanta coisa, coisas boas da vida	2
Motivação para os pais	1
Ser educado, saber tratar uma pessoa	1
Ter bons professores	1
Ter mais facilidades nas coisas	1

Nota: Casos cumulativos

Já na primeira pergunta foi interessante observar que as mães (8 casos) tiveram dificuldade em responder o que havia sido questionado, seja pela complexidade da pergunta, seja pela dificuldade em organizar as idéias para expressar, de forma clara, aquilo que pensam. Da grande maioria das mães que conseguiram responder à pergunta, em 6 casos houve a definição de que aprender bem é ter estudo, o que implica, primordialmente, saber ler e escrever, é aprender tudo, sem definição precisa do que seja o “tudo”, é se interessar por estudar, ou seja, estudar bastante, com dedicação, com afinco. Em 2 casos houve referência a saber expressar-se, no sentido de saber conversar, saber falar, como definição de aprender bem; outros 2 (casos) não há uma definição específica do que seja aprender bem, sendo definido que seriam as “coisas boas da vida”, que engloba “tantas coisas” sem uma definição precisa. Nos outros 4 casos apresentados, as definições foram: ser a motivação para os pais (1), ser educado, no sentido de saber tratar as pessoas com respeito (1), aprender bem é sinônimo de ter bons professores e é ter facilidade com as coisas, principalmente, com as situações práticas do dia-a-dia (1). Interessante observar a definição do aprender ser uma motivação para os pais, pois se infere que o exemplo dos filhos, na forma como aprendem, acaba por servir de orgulho para os pais, que acabam incentivando, cada vez mais, os filhos para que aprendam mais e melhor. O sucesso dos filhos é um troféu para os pais. Outro ponto que chamou atenção foi a referência do aprender bem em relação aos professores, mostrando que o processo educativo é feito entre dois sujeitos, que se interferem e se complementam, o que quer dizer que a aprendizagem do professor é fundamental para a aprendizagem do aluno, ou como, alguém pode ensinar aquilo que não aprendeu?

Quando questionadas de que forma se aprende bem, as respostas mais freqüentes foram: lendo, sabendo fazer o dever e as tarefas (8), indo ao colégio (4) e ouvindo o professor (1), pois este é tido como “mais estudado”, portanto sabe mais do que os filhos e os pais e assim é primordial que “prestem atenção” em suas explicações, levando a sério os estudos (2), fazendo as coisas certas, no que diz respeito às atividades escolares (3) e os pais incentivando os filhos a respeitarem os outros, principalmente o professor (3); enquanto em 3 casos, as mães não souberam explicar de que forma os filhos poderiam aprender bem. Importante destacar que em 4 casos há recorrência a figura do professor como primordial para a aprendizagem das crianças, demonstrando o quão importante é o seu papel de orientador do processo educativo, como bem elucida Demo (2004a) e Freire (1996).

Tabela 13 - Como incentiva para que os filhos aprendam bem

Incentivo	Casos
Conversando, dando conselho, dizendo que estudem, falando para não serem iguais aos pais	8
Colocando para estudar, para ler	7
Brigando, batendo, xingando, pegando no pé	5
Falando para irem à escola	5
Ensinando o que é bom e ruim, agradecendo a Deus pelo que tem	4
Respeitando os mais velhos, sendo boa filha	4
Não sabe explicar	3
Pedindo livros emprestados, explicando para o professor quando não consegue	2
Que o prefeito se preocupe com o lanche	1

Nota: Casos cumulativos

O incentivo que as mães dão para que os filhos aprendam bem se baseiam: na conversa e nos conselhos, principalmente para que não sejam iguais aos pais, em níveis de pouca escolarização (8 casos), em colocar os filhos para estudarem e/ou lerem (7), ficando evidente que a preocupação com a capacidade de uma leitura hábil é central na formação das crianças, pois isso facilitaria muito a interação com o mundo, em incentivarem ou falarem para os filhos irem à escola (5), ou seja, para que assistam aula, que não faltem; estas mães desconhecem que o contato com aulas reprodutivas não desperta nas crianças o senso crítico, o saber pensar, tão fundamentais para que consigam questionar e modificar o ciclo de pobreza que vivenciam. É a defesa, pertinente, da educação bancária, onde a criança é tida como “tábula rasa” que precisa ser preenchida com os conhecimentos do professor. Tal postura é pobreza política evidente, pois incentiva a perpetuação da execução de

uma política social “pobre para pobre”, que é descrente da capacidade reconstrutiva do ser humano! Interessante observar que em 8 (casos) o incentivo se refere aos pais educarem os filhos para que sejam “bons filhos”, que saibam “respeitar os mais velhos” e que “agradeçam a Deus o que tem”. Em 2 (casos), os pais tomam para si o andamento das atividades escolares, como forma de incentivarem os filhos a aprenderem bem, pois correm atrás de livros e os emprestam quando há necessidade para que façam algum trabalho e quando não conseguem, explicam para o professor as dificuldades que encontraram para realização das tarefas. Descaracterizam completamente a autonomia do filho, que aprende a não falar de suas dificuldades, pois os pais são porta-vozes. Assim, em suas trajetórias de vida, introjectam que sempre haverá alguém que poderá falar por eles, desconhecendo completamente a sua capacidade em questionar, argumentar, contra-argumentar. Mais interessante observar é o uso da agressão e violência como incentivo para que os filhos aprendam bem (5), onde brigar, bater, xingar é o “santo remédio” para que os filhos aprendam, pois as mães acabam “pegando no pé” e não há alternativas às crianças a não ser estudar e aprender. Dos casos apresentados, 3 mães não souberam explicar como incentivam os filhos.

Quando perguntadas se percebem que o ambiente familiar influencia na aprendizagem dos filhos, em 9 (casos) as mães disseram que o ambiente influencia de forma positiva e em 4, disseram que o ambiente não ajuda. Em outros 7 (casos), as mães disseram não ter tanta certeza se o ambiente influenciava, mas conseguiram elencar razões que pudessem demonstrar de que forma esta ajuda era percebida. As atitudes que os membros das famílias consideram como favoráveis para a aprendizagem dos filhos foram as seguintes: o incentivo dos pais para que não larguem os estudos (3 casos), ajuda nas tarefas escolares (2) e os pais consideram que ensinam o que é bom (1), sem necessariamente explicar o que seria o “bom” para o filho; em 1 (caso) há informação da mãe que o ambiente físico não é adequado, principalmente, devido ao barulho, tanto que sempre que a filha precisa estudar pede que ela se desloque à casa da tia, para que tenha concentração e consiga aprender melhor; em 1 (caso) a mãe diz que o fato de não recompensar os filhos – com presentes, brinquedos, permissões - quando conseguem ter sucesso na escola (tirar boas notas, ser elogiado pelo professor) é o que ajuda os filhos a se dedicarem aos estudos, pois considera que se recompensasse eles poderiam estudar somente para ter “alguma coisa em troca”. Em outros 2 casos, as mães

acreditam que ao sair para o trabalho e já deixar “tudo arrumado dentro de casa, principalmente o almoço”, irá ajudar os filhos na aprendizagem, pois eles terão tempo para fazer as tarefas escolares, sem estarem preocupados em organizar a casa. Desta fala infere-se a posição das crianças dentro da dinâmica familiar, onde cada uma delas desempenha uma atividade doméstica, em vista da saída dos pais para o trabalho; seja pela arrumação e limpeza da casa, cuidado com os irmãos menores, preparar a alimentação diária, enfim, as crianças se “adultizam” ao assumirem as responsabilidades domésticas, na ausência dos pais e em muitos casos, essa adultização os afasta dos estudos, pois se entendem como co-responsáveis pela manutenção – principalmente material – da casa, o que os leva, muitas vezes, ao trabalho infantil, crescentemente, trabalho infantil doméstico. Em 2 (casos) não houve explicação das razões que influenciam a aprendizagem dos filhos.

Em relação à identificação da influência considerada negativa do ambiente familiar na aprendizagem, as mães apresentaram respostas que identificaram as razões que atrapalham o processo de aprendizagem. Assim, pôde-se observar que em 3 (casos) as mães consideram que o exemplo de baixa escolarização e das dificuldades existentes, em decorrência da falta de estudo, são um “mau exemplo” para os filhos, pois os mesmos passam a questionar porquê têm que estudar, enquanto os pais não estudaram. As mães informaram que quando questionadas sobre esta situação, explicam aos filhos que não tiveram condições de estudar, por falta de oportunidade, principalmente, porque moravam no interior, o que dificultava o acesso à escola, por terem que trabalhar na roça; alegam, portanto, que os filhos podem ter sucesso, porque não precisam trabalhar e tem escola próxima. Em 2 casos as mães alegaram que o fato de perceberem e aprenderem a fazer “coisas ruins”, irão gerar dificuldades nas escolas. Porém, não houve uma explicação mais clara do que seriam as “coisas ruins”. É provável que tais coisas sejam a convivência com hábitos considerados não saudáveis, mas, não houve explicitação clara dos mesmos. Portanto, em 1 caso a mãe diz que o alcoolismo do cônjuge atrapalha o processo de aprendizagem das crianças, já que elas vivem em ambiente violento e desagregador, o que lhes dá “mau exemplo”. Neste caso, a mãe tem verdadeiro “terror” de que os filhos “pequem como o pai peca”, pois, assim, não conseguirão levar adiante suas vidas. Outra razão levantada como sendo prejudicial ao processo de aprendizagem é o fato de as crianças serem cuidadas por terceiros (1 caso), já

que a mãe precisa sair cedo para trabalhar, só retornando à noite, sem que possa acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças; acredita que o cuidador não se sente responsável pelo aprendizado das crianças, deixando-as “soltas”, sem “impor limites”. Não há, portanto, nenhuma menção da mãe, quando de sua presença em casa, de que ela realize a “tarefa” de auxiliá-los, evidenciando que o aprender está limitado à escola e é quase uma responsabilidade única dos professores; fica assim a “transferência de responsabilidades” do processo de aprendizagem das crianças, saindo da família e estando centrada na escola e nos professores.

Nos casos em que as mães não têm certeza se o ambiente familiar ajuda no processo de aprendizagem dos filhos (7 casos), quando questionadas de que forma acham que o ambiente familiar poderia ajudar, as respostas mais freqüentes foram: colocar para estudar, para fazer contas, para decorar a tabuada (6 casos), procurar alguém que possa explicar os deveres, quando estão com dificuldades, pois os pais não sabem fazê-lo (1 caso), incentivar para não desistirem dos estudos (1 caso) e não deixar faltar às aulas (1). Interessante observar em 3 casos, as mães alegaram que dar carinho e brincar com as crianças é fundamental para que tenham um ambiente familiar que ajude na aprendizagem, porque “criança quando a mãe pega no pé, só para ficar maltratando, (elas) acabam ficando com raiva e não querem saber de estudar”. Em 2 casos as mães não explicam como o ambiente poderia ajudar.

Sobre a influência do nível de escolarização dos pais na aprendizagem dos filhos, em 10 (casos) há referência da influência, mas não houve nenhuma apresentação de razões que a justificassem. Portanto, infere-se que elas conseguem identificar que o pouco estudo - ou a falta dele - pode atrapalhar o andamento do processo educativo dos filhos, porém, não percebem de que forma a dificuldade irá se apresentar. Assim, não conseguem “ler nas entrelinhas”, que as “notas baixas”, o “mau comportamento dos filhos na escola”, a dificuldade na “leitura e na escrita” podem ser reflexos do nível de escolarização dos pais, pois como pode alguém querer ensinar o que não sabe, o que não domina? Ao mesmo tempo em que no discurso consideram fundamental que os filhos estudem, o fato deles estarem em “melhor nível” de estudo que os pais, o que se reflete pelas falas espantadas sobre o avanço do ensino em relação aos conteúdos que aprenderam na série correspondente, é uma contradição da herança: há influência para o sucesso, mas

os fatores primordiais, de apoio, auxílio, do fazer junto, do cuidar da aprendizagem, não são vivenciados, seja pelas dificuldades inerentes que esses pais apresentam, sejam pela incapacidade de uma leitura crítica da interferência desses fatores. Interessante observar que em 4 casos, as mães disseram não perceber a influência negativa que o seu nível de escolarização ocasiona na aprendizagem dos filhos, pois elas têm aprendido com eles, ao invés de ensinarem, o que acham bastante positivo, pois é um incentivo para os filhos estudem. Nos outros 3 casos, as mães consideram que apesar do baixo nível de escolarização, há uma influência positiva na aprendizagem dos filhos, pois consideram que o pouco que sabem, ajudam os filhos (2 casos) e que o exemplo de pouca escolarização do pai, incentiva para que os filhos estudem mais (1). Em outro caso (1), o nível de escolarização do pai (2º grau), ajuda os filhos, pois ele é mais interessado em auxiliá-los nos estudos. Importante ressaltar que somente em 2 casos aparece referência ao nível de escolarização dos pais, enquanto nos outros sempre há referência ao nível de escolarização das mães.

Tabela 14- O que espera da aprendizagem dos filhos

O que espera	Casos
Que tenham um futuro melhor, vida melhor, tudo de bom	12
Que aprendam mais, estudem bastante	10
Que arrumem um emprego	4
Que não desistam da escola, não desanimem	4
Que façam faculdade	3
Que se tornem pessoas de bem, alguém diferente	3
Que decidam o que querem ser	2
Não espera nada	1
Que melhorem o Brasil	1
Que não trabalhem em casa de família	1
Que tenham fé em Deus	1

Nota: Casos cumulativos

A última pergunta deste bloco refere-se à expectativa das mães em relação à aprendizagem dos filhos. Elas foram questionadas sobre o que esperam da aprendizagem das crianças e na grande maioria dos casos, aparece uma expectativa positiva, enquanto somente em 1, houve descrença no processo educativo.

Em 12 (casos), as expectativas se traduzem por: um futuro e vida melhores, principalmente, em relação à situação de dificuldades que vivenciam presentemente,

que decidam o que querem ser na vida (2 casos), de preferência alguém diferente (3), como ser uma estilista, uma pedagoga ou uma médica e que assim, não se tornem um gari, como o pai. A preocupação das mães em relação ao futuro profissional promissor dos filhos, principalmente, porque com os estudos eles terão emprego (4 casos), não exercerão atividade considerada “menor”, mais humilhante, como trabalhar em casa de família (1). Na maioria dos casos apresentados há uma preocupação relevante em relação aos estudos, propriamente ditos, onde as mães esperam que os filhos aprendam mais e estudem bastante (10 casos), que não desistam da escola (4), pois vêem nesta instituição a oportunidade para melhorarem de vida e especificamente há preocupação dos filhos conseguirem chegar à faculdade (3 casos), depositando no ensino superior a “porta de entrada” para uma vida melhor e um futuro profissional promissor e que traga benefícios, inclusive para o país (1 caso).

CAPÍTULO 8 – A POBREZA MATERIAL E POLÍTICA DAS MÃES E A EXPECTATIVA COM A APRENDIZAGEM DOS FILHOS.

Política Social é dialética do confronto porque qualifica o Estado, ou seja, permite, antes de tudo, que o pobre, ao confrontar a minoria segundo sua condição de pobreza, confronta-se consigo ao perceber que ele é o sujeito capaz de romper com a condição imposta de pobreza.

Sua tomada de consciência é fundamental para que se organize e passe a fiscalizar àqueles outros que estão no comando. É, enfim, ele quem determina a forma como serão administrados e orientados os bens, serviços e/ou benefícios a ele destinados. A concepção de confronto da Política Social está além da fundamentação teórico-prática da Política Social como distribuição de renda, que se diz baseada no critério de cidadania. Como falar em cidadania, se o principal interessado sequer participa das decisões, ou melhor, nem é considerado capaz de opinar, já que está à margem de tudo? A política social brasileira só gesta precariamente cidadania econômica, ao transferir benefícios com valores entre R\$ 90,00 e R\$ 120,00.

Gestar autonomia, proporcionar questionamentos, romper com o ciclo de pobreza, encurtar a distancia dos extremos – pobres e ricos – é objetivo primordial da Política Social. Atua, essencialmente, no déficit de cidadania, que é a face mais cruel da pobreza. A política social, primeiro, questiona que a pobreza – material – é imposta de cima para baixo; segundo, proporciona descobrir tal imposição, o que já possibilita ver que a redistribuição de bens – materiais – é fundamentalmente necessária, o que já implica tomada de consciência de que é preciso combater a apropriação minoritária dos bens. Porém, para além das carências do não ter, a política social confronta o não ser, que é o questionamento sobre a ignorância do pobre em não se saber pobre. Política social é instrumento para qualificar politicamente o indivíduo, ou seja, tem por fim viabilizar a consciência crítica do sujeito, para que ele possa organizar-se politicamente e possa traçar projeto alternativo de vida e sociedade, que rompa com o ciclo de pobreza.

A viabilidade da política social ser a dialética do confronto deposita-se na educação, não que seja somente esse o meio capaz de promover autonomia, mas é o instrumento mais concreto, até por definição e disposição legal, capaz de

considerar a politicidade do sujeito. Educação é a possibilidade de construir-se e fazer história própria. É, portanto, responsável pela formação da competência humana, que se pode resumir no ato de saber pensar, entendido como a capacidade de perceber-se, confrontar-se, no nível mais individual, para espriar-se para o nível coletivo, politicamente autônoma, com propostas concretas de mudança. Saber pensar é a concretude do combate à ignorância, onde o indivíduo descobre-se submisso a outrem e deixa de sê-lo. Educação é, portanto, política social que gesta cidadãos organizados, que serve de instrumentação para consciência crítica, que, enfim, qualifica o Estado, ou seja, que tal instância defenda o bem comum, para além de interesses individuais, particularistas, minoritários.

Procurando elencar elementos que caracterizem o déficit de cidadania que existe na população brasileira, Demo analisa/estuda as relações complexas que existem entre sociedade e educação. A começar pela característica da sociedade brasileira ser uma das quais mais existe concentração de renda e onde se distribui desigualmente os bens. Com tal peculiaridade, é fato concreto que as minorias privilegiadas continuarão a ter as melhores oportunidades de vida. O referido autor considera que a oportunidade se dá por via do estudo. Porém, os que têm melhores oportunidades são aqueles mesmos que possuem as melhores condições socioeconômicas e que, portanto, exacerbam os privilégios já adquiridos e mantidos historicamente. Aqueles outros, maioria da população, terão menor ascendência social, devido à baixa oportunidade de estudo.

Interessante observar que o pobre deposita na educação pública a “porta da esperança” para mudança da trajetória de vida; porém, diante da perversidade e da falácia do “acesso igual”, o que menos se consegue é realmente garantir que essa igualdade seja vivenciada, porque a política social da educação brasileira, como está posta na “agenda política”⁶⁴, não confronta a pobreza política da população pobre. Esta população continua, até que seja desperta, na condição de massa de manobra. A política social da educação não é instrumento que democratize o poder, não oportuniza o igualitarismo de oportunidades, porque, dentre tantos fatores causais e conseqüentes, não concretiza práticas para além do instrucionismo bancário e professoral, já que não promove o direito a aprender, que é mais fundamental que o

⁶⁴ A proposta de viabilizar oportunidades de vida para a população pobre, realmente só está anotada na agenda, porque ainda não partiu para a realização de construção de alternativas de sociedade que possam contribuir para equalizar as oportunidades de estudo e de vida.

ensino fundamental. Aprendizagem é direito zero porque é manejo de conhecimento – formal, mas, primordialmente, político – para a vida. É através deste manejo que o homem transforma/modifica a vida. É assim que a aprendizagem precisa ser reconstrutiva, porque parte do que já se sabe, e, primordialmente, política, porque favorece a emancipação do sujeito. Sendo dinâmica baseada na autonomia, que combate o instrucionismo, aprender é tarefa de uma política social que não escamoteie a pobreza da dignidade humana. Combater a pobreza política é o fim da política social, especialmente, da política social do conhecimento, que precisa comprometer-se com a qualidade política.

Corroborando a tese defendida por Demo de que a educação é formação da competência humana, comprometida com o combate à condição de massa de manobra da população pobre, a sociologia da educação de *Pierre Bourdieu* elenca aspectos relevantes para entender a manutenção da desigualdade social.

O primeiro aspecto ressalta que a cultura manipuladora da escola dissemina a cultura da elite (minoría), porque a legitimação de tal cultura se concretiza pelo discurso da equidade de acesso e permanência na escola, mas que, na verdade, os sucessos escolares permanecem quase sempre com as classes que já possuem privilégios e que têm um ambiente cultural que favoreça sua ascensão para novos padrões de acesso à privilégios.

Também é importante perceber que a forma como se dá a transmissão deste capital cultural, determina a trajetória de sucesso ou fracasso escolar. Segundo *Bourdieu*, este capital é transmitido pela família, que ao ter domínio da cultura (em seus diversos aspectos, como música, leitura, artes, etc) transmite-o aos filhos pela proximidade e aprendizagem destes conhecimentos. Os conhecimentos culturais, que moldam o indivíduo, e que ao serem avaliados no processo educativo, são tidos como inatos, sem que se perceba que no fundo foram adquiridos pelo contínuo acesso que a eles se teve, ao longo da vida. Assim, a escolha do destino escolar que as classes populares fazem e depositam em relação ao processo educativo das crianças, se baseia na experiência concreta de derrota ou êxito que as outras crianças, do mesmo meio cultural e condição socioeconômica, já vivenciaram. Portanto, escolher, investir, vivenciar e cuidar da aprendizagem dos filhos só é realmente vivenciada pelas famílias pobres, se e somente se, tal processo se concretizar em oportunidades objetivas de mudança de trajetória de vida, principalmente, que “acabe” com a materialidade da pobreza. Estudar é para ter do

bom e do melhor, não se concretiza como oportunidade de construção de autonomia, emancipação.

A prática cultural da escola é, portanto, privilegiar o acesso a conhecimentos e obras culturais que já fazem parte do *habitus* familiar. Não compensa desvantagens daqueles que não possuem em seu meio de origem práticas culturais que possibilitem a seus membros serem igualmente avaliados no espaço escolar, já que a função da escola é manter a mesma elite no poder, através da defesa da “ideologia do dom”, onde os insucessos das crianças pobres são vistos sob a óptica das inaptidões naturais, ou seja, dos capitais culturais que não foram transmitidos pelas famílias de origem.

Para *Bourdieu*, o que determina, primordialmente, os estudos das crianças é a atitude da família perante a escola, segundo a vivência dos capitais culturais que fazem parte da trajetória e cotidiano familiares, pois a escola ao mesmo tempo em que dissimula a legitimação do capital cultural da elite, perante o discurso da igualdade de acesso e permanência, serve de instrumento, pelas práticas pedagógicas, de manutenção da desigualdade social, impossibilitando, assim, que o pobre tenha qualquer incentivo de modificação de sua situação de exclusão. Resta adaptar-se ao sistema, não questioná-lo ou modificá-lo.

Demo, em sua sociologia da educação, extrapola este fator determinante, ao considerar que a pobreza política, ou a ignorância de saber-se pobre, é que pode ser entendida como principal componente do capital cultural, ou seja, o não reconhecimento da condição construída e mantida de pobreza; a pobreza política dificulta qualquer “ascensão e mobilidade sociais” porque o pobre não se percebe como parte fundamental da mudança da situação. Só é possível fazer transformação, pela política social, com a participação do pobre. Pobre é sujeito do processo, não simples beneficiário de benefícios ínfimos. Assim, a cultura, construída e mantida pela elite, de que a pobreza é “falta de vontade na construção de uma oportunidade de vencer na vida”, pode ser modificada, desde que a pobreza seja questionada pelo próprio pobre, que ao questioná-la, também, questiona-se, identificando-se como parte fundamental no rompimento do ciclo de pobreza. Por isso que as práticas pedagógicas brasileiras precisam confrontar a situação de pobreza material e política.

Aprender é processo autopoiético que se contrapõe ao instrucionismo e que tem o aluno como sujeito, com cultura e história próprias, que concretiza a

autonomia para construção de projeto de vida e sociedade. É a capacidade de intervir na realidade, para propor novas estratégias, reestruturar o que está dado, o que é conhecido.

O *locus* primeiro da aprendizagem é a escola, mas o ambiente familiar é complementação deste espaço, pois família é unidade política, onde se fabrica autonomia, organiza-se aprendizagem.

Assim, aprendizagem reconstrutiva política é desenvolvimento de autonomia individual e coletiva. É saber pensar porque combate à pobreza política e desperta o sujeito para sua condição manipulada, constituída e mantida de pobre.

Aprendizagem é processo de questionar e reconstruir, segundo sua postura no mundo. Reconstrutiva, porque reconstrói o conhecimento existente, partindo do que já se conhece. Política, porque é postura de autonomia, ao incentivar o confrontar e o confrontar-se. Não esperar libertação pelo algoz. Cria-se processo de libertação.

Sendo a escola a comunidade onde a aprendizagem é a razão maior de ser, o projeto pedagógico, da instituição e do professorado, é que o aluno tem direito a aprender bem, sobretudo se o professor aprende bem. Os fatores de sucesso escolar são assim a escola, o professorado e a família.

A aprendizagem reconstrutiva política como projeto pedagógico se ancora nos seguintes pressupostos:

1. aprender bem é direito do aluno, e aluno só aprende bem se o professor também o fizer;
2. a escola precisa aparelhar-se e funcionar adequadamente para realizar processo avaliativo educativo, que tenha o compromisso de fazer o aluno aprender, ou seja, irá diagnosticar a condição de aprendizagem do aluno;
3. aprender a aprender e saber pensar são requisitos básicos para que o aluno aprenda bem, assim como também o professor;
4. não se deve enganar o aluno com progressões automáticas, mas é necessário flexibilidade do tratamento do aluno para que aprenda melhor, evitando, assim, escamotear desempenhos insatisfatórios; aluno que aprende bem significa também o investimento na aprendizagem do professor;
5. é necessária a colaboração da comunidade e da família, pois aluno aprende melhor se a família ajuda, participa, se interessa, assim, como comunidade organizada auxilia na pressão do Estado para que a escola cumpra com seu

papel; é importante que a situação socioeconômica, cultural, relacional da família seja avaliada, para que as fantasias e frustrações da família e da criança possam ser confrontadas com a real necessidade de o estudo ser alavanca de oportunidade de vida;

Sendo a aprendizagem reconstrutiva política a reconstrução do conhecimento a serviço do processo educativo, baseado no saber pensar e no aprender a aprender, a qualidade da aprendizagem extrapola a formalidade do processo (aquisição de conteúdos) para além da qualidade política (que é autonomia, confronto). A noção política da aprendizagem tem como premissas de que: a) a aprendizagem é processo reconstrutivo individual e coletivo, que deve orientar-se para formação da competência humana, compromissada com a cidadania; b) a aprendizagem precisa de motivação humana e de avaliação, que se representa pela presença do professor, como orientador maiêutico, que deve direcionar sua prática pedagógica, tendo os horizontes cognitivos expressos pela aprendizagem do aluno, sem perder de vista os condicionamentos sociais e históricos da educação que a educação impõe; c) o aluno é ponto de partida e chegada do processo educativo; d) o ambiente da aprendizagem deve considerar o confronto com a realidade, a partir de uma interdisciplinaridade, já que tem por objetivo intervir para mudar e não se muda sozinho; e) a formação da competência humana (habilidades humanas técnicas e políticas) é o fim primordial da educação, pois ultrapassa a cidadania econômica, para ensinar sobre a “condição humana”; f) a instrumentação eletrônica é necessária para o processo formativo, pois agrega informação, mas deve ultrapassá-los.

Aprender reconstrutivamente é aprender bem, o que quer dizer que o esforço reconstrutivo está além de uma didática passiva, onde o aluno é preparado para vida, não para instrumentos avaliativos perecíveis e dispensáveis; escutar o professor, tomar nota, fazer prova, assistir aula, são condicionamentos que mais atrapalham o processo do que propriamente contribuam. O aluno aprende bem quando pesquisa, elabora, argumenta⁶⁵. A relação didática dos dois sujeitos – professor e aluno – deve ter o compromisso de que o aluno conjugue esforços e vontade para aprender, para ter espírito crítico. Segue o modelo do professor, que é

⁶⁵ Ver item desta dissertação sobre a pesquisa no aluno, como princípio educativo.

parteiro do processo; que também aprende a aprender ao criar ambiente propício para aprendizagem. Tem projeto pedagógico próprio⁶⁶. Professor é o profissional dos profissionais.

Olhando para dentro da escola, o professor é o profissional da aprendizagem que tem por missão cuidar que o aluno aprenda. Porém, para além dos muros escolares, há que se considerar que a ambiência externa também interfere e (des)favorece a aprendizagem dos alunos.

Analisando o processo de aprendizagem a partir do núcleo primeiro da vida humana, que é a família, percebe-se que para entender tal processo é preciso considerar a dinâmica familiar e suas perspectivas de organização, manutenção e legitimação para compreender o que possível ou não esperar deste núcleo para que rompa com o ciclo de pobreza material e política.

A família é bússola de orientação porque é unidade gestadora de organização, autonomia e participação.

Para além da definição de família nuclear do estilo burguês, o mundo familiar é o modo particular com cultura, códigos e sintaxes próprios. Passa a ser entendida como grupo social onde se concretizam vínculos que permeiam e direcionam sua organização, crenças, valores e práticas. Sendo vista a partir da base social, a natureza dos vínculos extrapola a visão de que a organização da vida familiar esteja baseada na sua função material, especialmente, de manutenção econômica, para o sentido da dimensão simbólica (cultural) das relações/vínculos.

Assim, define-se a família pobre como uma rede de vínculos e/ou laços de parentesco e consangüinidade que passam a ser vividos cotidianamente, onde a definição dos papéis, a ligação afetiva e de cuidado não são definitivas, porém, duradouras, dentro do espaço e tempo possíveis de serem construídas.

A organização familiar é hierárquica, com relações verticalizadas entre homem e mulher, entre adultos e crianças, retratando uma convenção tradicional, que legitima a unidade familiar pobre. O homem é sinônimo de trabalhador, com autoridade baseada no ganho e honra, que se configura pela respeitabilidade da família em relação ao mundo externo; enquanto a mulher, é dona-de-casa, apresentando-se como responsável pela manutenção da unidade familiar e do cuidado com todos.

⁶⁶ Ver item desta dissertação sobre a pesquisa no professor.

Quando ocorre o deslocamento da figura masculina, devido à impossibilidade do homem em garantir o teto e o alimento da família, seja pela instabilidade econômica (desemprego), seja por situações de adoecimento individual (alcoolismo, drogas), há um rearranjo dos papéis: ou pela substituição desta autoridade masculina, por parentes e/ou outras pessoas do comadrio, ou pela figura feminina em assumir as responsabilidades materiais e de cuidado da família, quando há rompimento da relação conjugal. O que também ocorre na condição de mãe solteira, onde geralmente a mulher é vista como vítima e a forma de redimir-se do “erro de ter engravidado de um safado” está em trabalhar para sustentar o filho.

Assim, a noção de pai e mãe é definida pelo cuidado que os adultos dispensam às crianças, reforçando, assim, os laços de criação. Já as crianças não possuem uma definição clara na participação das obrigações familiares – de manutenção material e de cuidado -, mas ganham atribuições, muitas vezes adultas, a partir de uma idade, geralmente 6 ou 7 anos, como comprar algo, levar recados, ajudar na arrumação da casa, olhar os irmãos mais novos, etc.

Interessante ressaltar que a origem das famílias pobres residentes em bairros e/ou áreas periféricas dos grandes centros urbanos, geralmente são migrantes, originárias da zona rural. Retratam peculiaridades comuns, como o analfabetismo ou baixa escolarização dos seus membros, o desenraizamento com as origens familiares e culturais da terra natal, o desenvolvimento de fortes laços de comadrio (vizinhança), a definição de vida como “vida dura, muito difícil”, a precariedade nas relações de trabalho (onde os homens trabalham como pedreiros ou auxiliares, jardineiros, chacareiros, carpinteiros, eletricitas, e as mulheres, geralmente, como trabalhadoras em “casas de família”, diaristas, donas-de-casa ou cuidadoras de filhos de outras mulheres na mesma condição, etc.) e a permanente condição de pobreza material⁶⁷. É nesse sentido que os projetos familiares são estipulados no sentido de “melhorar de vida”, principalmente, quanto à ordem econômica. São projetos com viés coletivo, pois o trabalho, apesar de ser realizado individualmente, deve render frutos em que toda a unidade familiar usufrua.

Ressalta-se que a escolarização, primordialmente das crianças, é um fator de destaque na preocupação e no cuidado das famílias pobres. Porém, a escola deixa

⁶⁷ Os estudos têm mostrado também que a dimensão política da pobreza de famílias pobres é bastante elevada. Ver discussão em detalhe em DEMO, Pedro. *Dureza: a pobreza política de mulheres pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

de ser uma garantia de um futuro melhor quando os familiares percebem o surgimento das dificuldades escolares e que parecem ser insuperáveis, quando o chamado para sobrevivência – material – é gritante, e passa a exigir que o trabalho precoce, nas crianças, também seja fonte de renda que mantenha as condições mínimas de sobrevivência, e principalmente, quando percebem que mesmo aqueles que estão mais escolarizados têm oportunidades, primordialmente de trabalho, escassas, o movimento que se concretiza é de uma onda de esperança para um *tsunami* de desesperança. A escolarização perde a força de ser um instrumento de elevação social, de rompimento do ciclo de pobreza, para ser encarada somente como uma função de garantir o trabalho dos pais ou de desenvolver a sociabilidade das crianças. Não se pode nem falar de um potencial para aquisição de cidadania, em vista das condições de manutenção da ordem social que a escola vem desenvolvendo e do não combate à pobreza política⁶⁸.

É assim que as famílias pobres, no discurso livresco da política social brasileira, são tidas como o “núcleo duro” dos programas sociais, porém, são vistas como simples beneficiários receptores dos benefícios. Sequer são chamadas a participar ou colocar suas reais necessidades. São lembradas somente como parte de um *mix*⁶⁹ de atores que viabilizem a consecução dos objetivos da política social. Por sinal, bastante aquém da realidade vivenciada das famílias. Participam das políticas sociais sob o aspecto das condicionalidades impostas. Não sentam à mesa para discutirem e mostrarem suas necessidades. O pobre não quer esmola, quer cidadania! Como já elucidado⁷⁰, as famílias pobres já são um sistema de proteção social, devido às redes de solidariedade que desenvolvem, em função das gritantes necessidades que são impostas cotidianamente. A proteção do Estado é transferida para as lógicas do capital, deixando mais e mais a maioria à margem do sistema de inclusão social.

⁶⁸ Ver itens desta dissertação sobre o fracasso da aprendizagem (capítulo 2).

⁶⁹ Perspectiva do *welfare mix*, que junta Estado, iniciativa privada e sociedade civil para dar conta das demandas sociais, já que o Estado brasileiro capitalista periférico prioriza as demandas econômicas e não de bem-estar social da população pobre.

⁷⁰ Ver item 4.1.2 desta dissertação.

Assim é que o *habitus* familiar⁷¹, ou seja, as atitudes e comportamentos, que dispõem a ação dos indivíduos no meio social, poderá modificar a postura do pobre em relação à condição de pobreza construída e mantida historicamente. Resta avaliar de que forma os capitais culturais, não os reduzindo somente à aquisição dos bens culturais materialmente existentes (como quadros, livros, monumentos, visitas em museus, etc), mas como os posicionamentos de confronto que o pobre vivencia no mundo externo à família, são transmitidos aos membros das famílias. É certo que as referências culturais⁷² podem facilitar a trajetória escolar dos filhos de famílias pobres. Porém, o exercício em saber posicionar-se, confrontando-se com a sua condição de pobreza, é que possibilitará a mudança na trajetória de vida. Mas como querer que famílias pobres - material e politicamente – transmitam qualquer postura de confronto, se nem sequer sabem porquê são mantidas em tal condição?

Daí advém as contradições da herança nas famílias pobres. Os pais desejam, incentivam, até impõem que os filhos façam da escolarização uma escada que oportunize melhores condições de vida. Portanto, ao perceberem que os filhos podem se afastar da realidade que estão acostumados a viver, os pais vivenciam sentimentos contraditórios, quanto à trajetória escolar do filho: se o filho tiver sucesso, é considerado um trãnsfuga, porque trai as suas origens de pobreza, mas se o filho renuncia este sucesso, em decorrência dos tropeços e dificuldades do processo de aprendizagem, ele acaba por decepcionar as aspirações paternas, já que estava marcado para ser o membro capaz de construir a oportunidade de melhoria de vida da família. É assim que a herança familiar, de pobreza política e material, é deixada para o filho, pois este, também, diante do deficitário processo de aprendizagem, não aprende a questionar-se, a ser sujeito capaz de cultivar-se. Não tem autonomia para dar um passo adiante. Não constrói projeto individual de mudança, para depois traçar proposta coletiva de modificação. Enfim, tudo herda, principalmente, a incapacidade de perceber-se capaz de mudar a condição de pobreza que vivencia, juntamente com a família.

A pobreza material e política dos pais, especialmente das mães, interfere na expectativa quanto à aprendizagem dos filhos, apesar de serem as melhores

⁷¹ Entendido aqui como o posicionamento – conhecimento, tomada de consciência e postura de confronto - do pobre em relação à sua condição de pobreza.

⁷² Acesso aos bens culturais materialmente existentes e a vivência deles no cotidiano familiar.

possíveis, porque, ao mesmo tempo em que depositam uma oportunidade de ascensão, sentem-se distanciadas dos seus rebentos. No discurso querem o melhor, o crescimento, mas na hora de vivenciarem a politicidade do cuidado⁷³ com o processo de aprendizagem, não sabem posicionar-se para que os filhos realmente tenham sucesso. Assim, o ciclo de pobreza não é rompido e agrava, dia a dia, a condição de pobreza material e política que as famílias vivenciam.

⁷³ Entendida como a postura crítica e consciente do processo de aprendizagem dos filhos, para que os mesmos possam ser sujeitos capazes de história própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Coleção estudos; 20).
- CARVALHO Maria do Carmo Brant. O lugar da família na política social. In. CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Rio de Janeiro: SENAC/DN/Dir. de Planejamento/Coord. de pesquisa, 1984.
- _____. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- _____. *Participação é conquista – noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 3 ed., 1996a.
- _____. *Política Social, Educação e Cidadania*. São Paulo: Papyrus, 2. ed., 1996b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *Desafios Modernos da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 6. ed., 1997.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998a. (Coleção educação contemporânea).
- _____. *Pobreza Política: relações entre desenvolvimento e cidadania*. [S.L.]: [s.n.], [1998?b].
- _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 6. ed., 1999. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 14).
- _____. *Educação & Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. São Paulo: Papyrus, 2001a. (Coleção Papyrus Educação).
- _____. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2. ed., 2001b. (Guia da escola cidadã; v. 6).

- _____. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. *Pobreza da Pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.
- _____. *Vícios metodológicos*. 2003b. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2005
- _____. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004a.
- _____. *Pobreza política (pobreza humana)*, 2004b. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2005.
- _____. *Política Social – dialética do confronto*, 2004c. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2005.
- _____. *Política Social/Política Pública*. 2004d. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2005.
- _____. *Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades*. Brasília: Plano Editora, 2004e.
- _____. *Aos pobres, a pobreza. Elegância da exclusão pela via da pedagogia inclusiva*. 2005a. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 23 set.2005a.
- _____. *Desafio do projeto pedagógico*. 2005b. Disponível em <http://pedrodemo.sites.uol.com.br>. Acesso em: 02 jan. 2005
- _____. *Dureza: pobreza política de mulheres pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005c.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 7. ed., 1996. (Coleção Leitura).
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- GOMES, Jerusa Vieira. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2. ed., 2000.

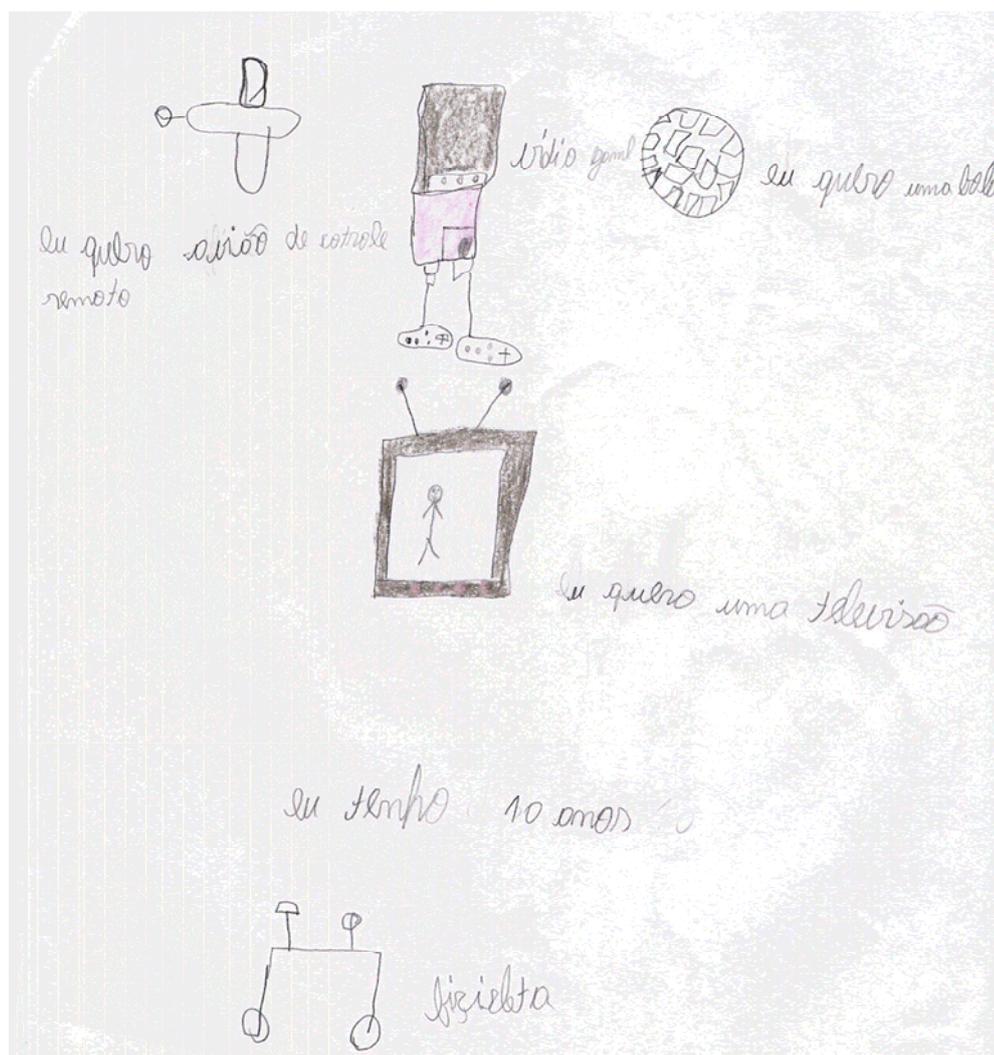
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXIII, nº 78, p. 15-36, abril/2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2003a.
- _____. Família e individualidade: um problema moderno. In. CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003b.
- SERRA NEGRA, Carlos Alberto; SERRA NEGRA, Elizabete Marinho. *Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- SILVA, Maria Ozanira da S. *Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Maria Ozanira da S.; YAZBEK, Maria Carmelita & DI GIOVANNI, Gilberto. *A política social no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SZYMANSKI, Heloísa. Teorias e “teorias” de famílias. In. CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. 107 p.

ANEXOS

ANEXO A – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Alex Paulo, 10 anos, turma A

Alex paulo Nascimento morlira t. A

lula eu queria um vídeo game um computador
 uma bola um avião de controle remoto uma televisão
 uma cadeira e uma sofa eu queria mais um vídeo game.

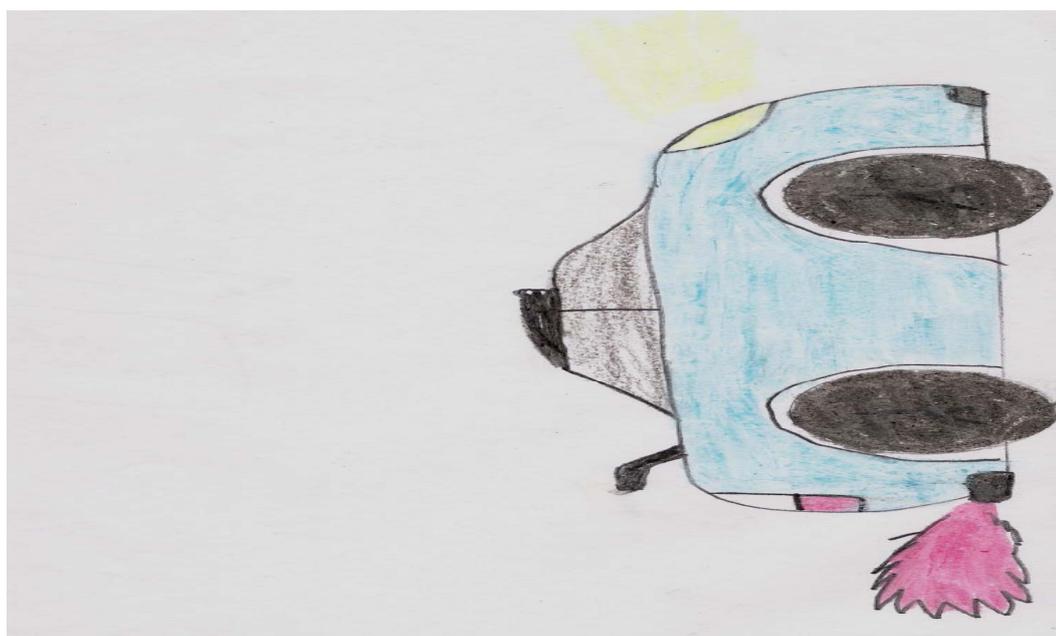


ANEXO B - Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Antônio Marcos, 12 anos, turma C

nome: Antônio Marcos Santos Branco
Idade 11 de idade turma C
4 anos

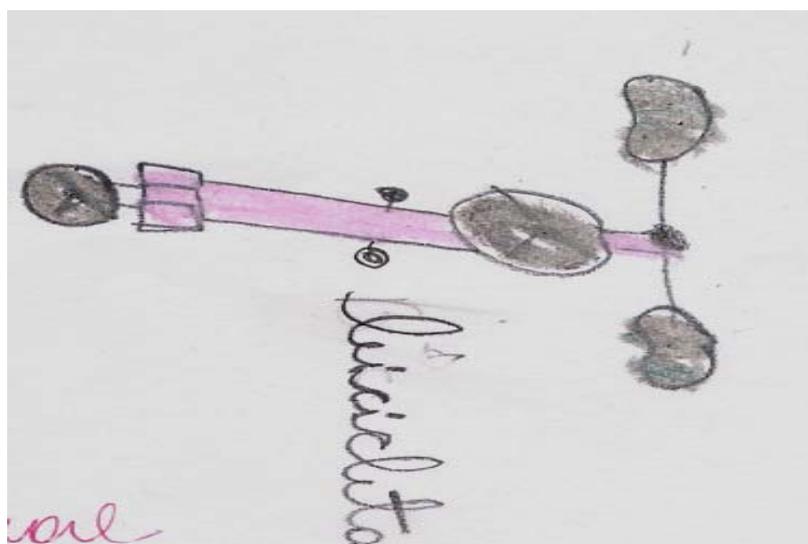
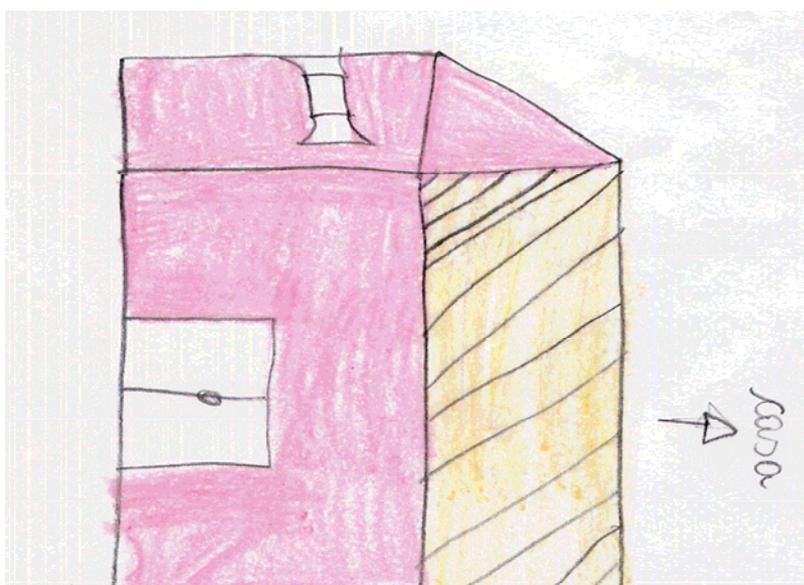
Lula

Eu quero um carro é uma casa

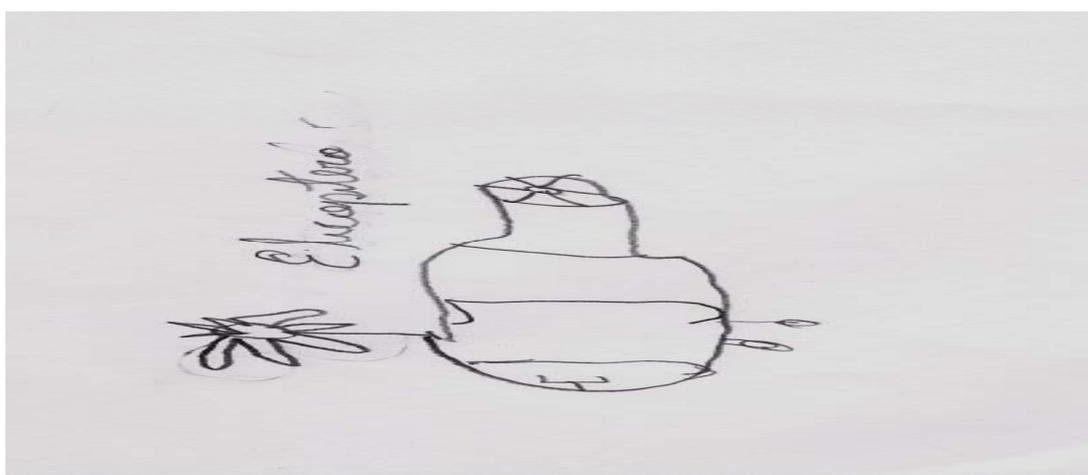


ANEXO C – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluna: Cleonice, 10 anos, turma C

Eu poderia uma bicicleta e uma casa
uma bicicleta Rosa e a casa pintada de
Vermelho.

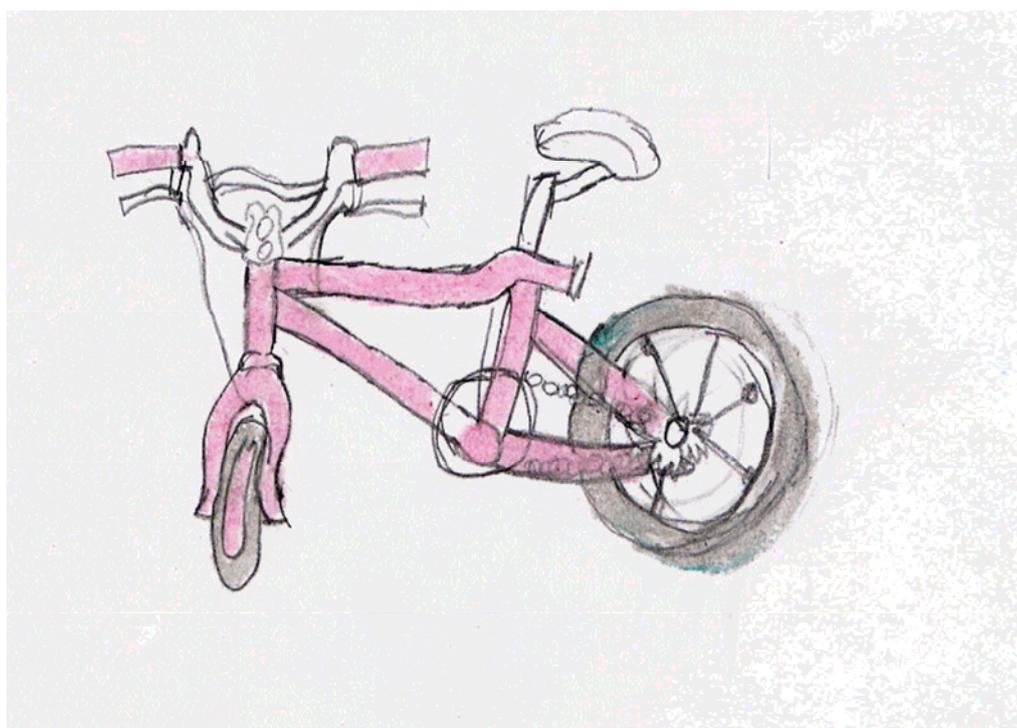


ANEXO D – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Douglas, 12 anos, turma C



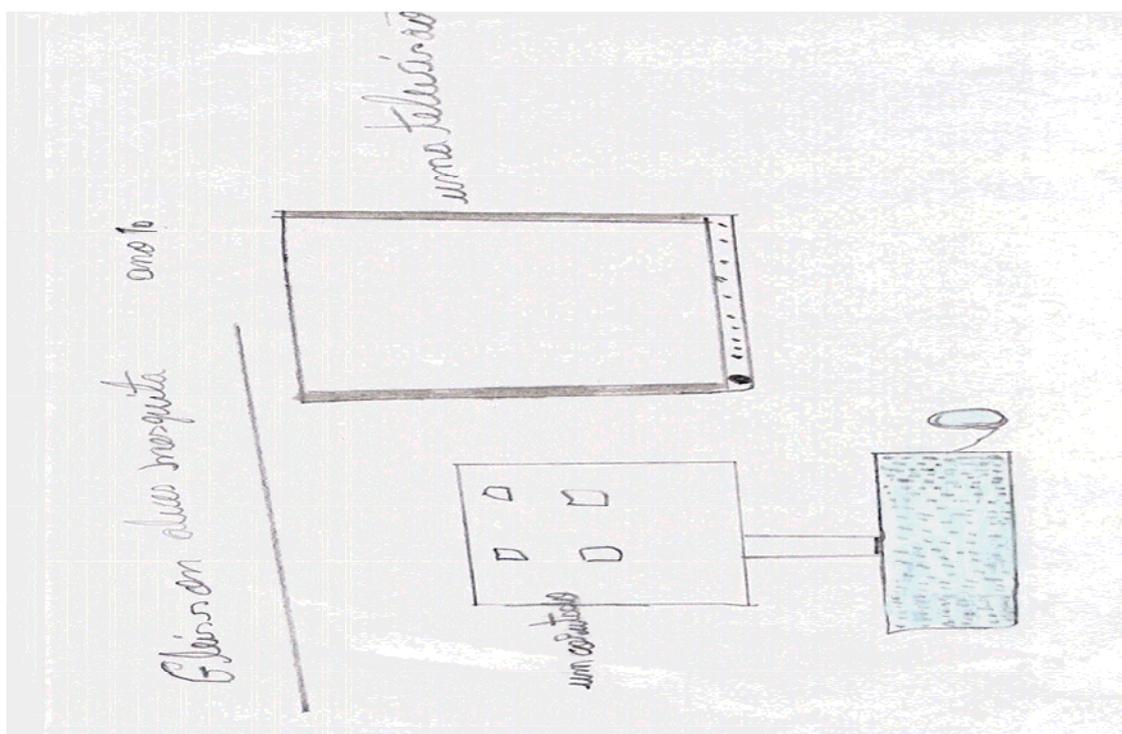
ANEXO E – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Elton, 14 anos, turma C

quero uma corrida das lisa



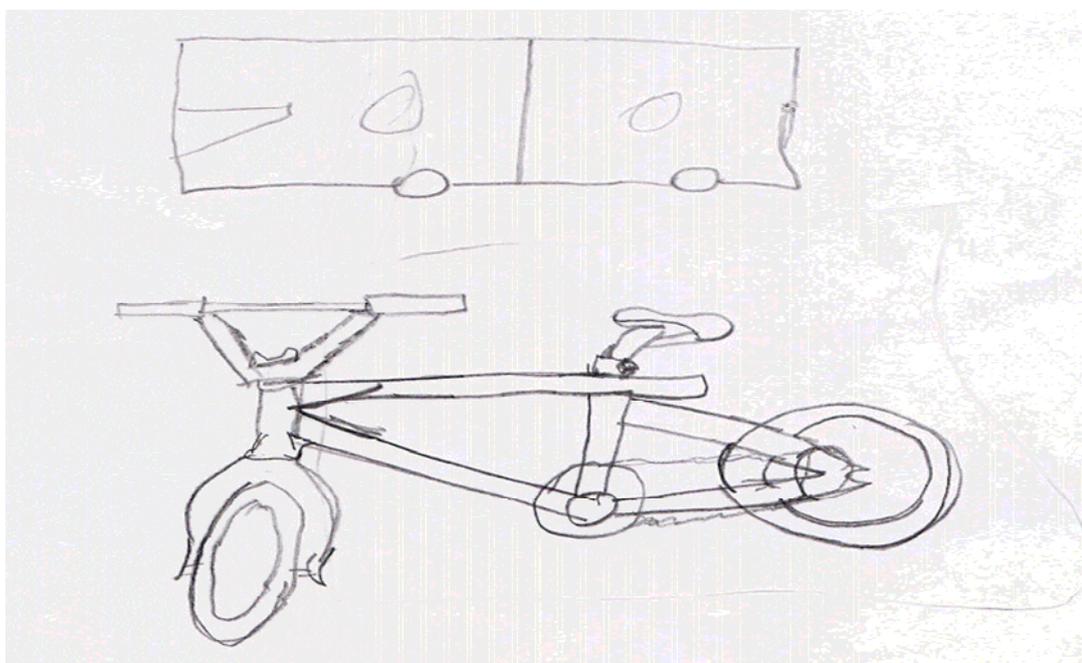
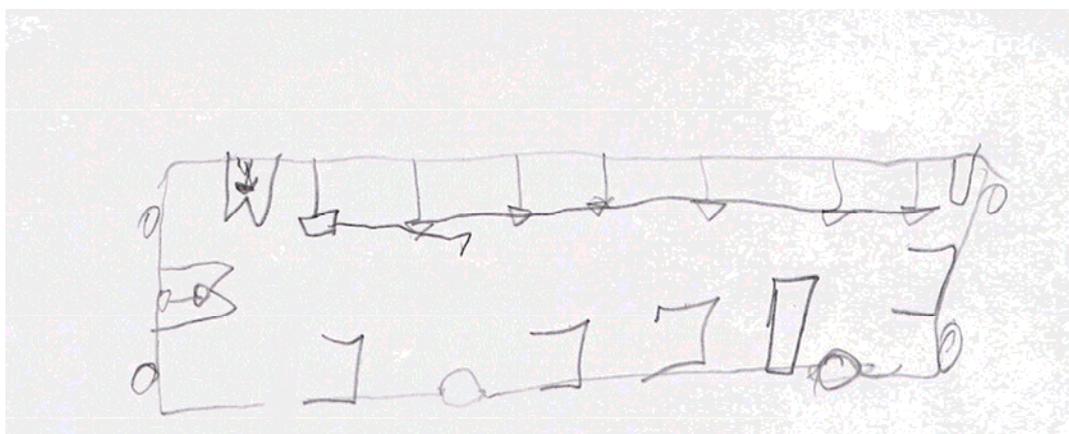
ANEXO F – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Gleisson, 10 anos, turma A

eu quero um computador
é uma televisão
basea principal di quem lida
nome: gleis em duas mesquita
série 4: A



ANEXO G – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Gustavo, 11 anos, turma D

Eu quero um carro e uma casa e uma apartamento e uma cutes e quero uma bola e um xuteira e um



ANEXO H – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Hugo Aurélio, 11 anos, turma A

Hugo Aurélio (S0101)

Eu quero ter uma bicicleta porque eu não tenho bicicleta para andar na rua que eu quero para mim e depois a minha bicicleta com 60 cm de altura.



ANEXO I – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Raimundo Gabriel, 11 anos, turma B

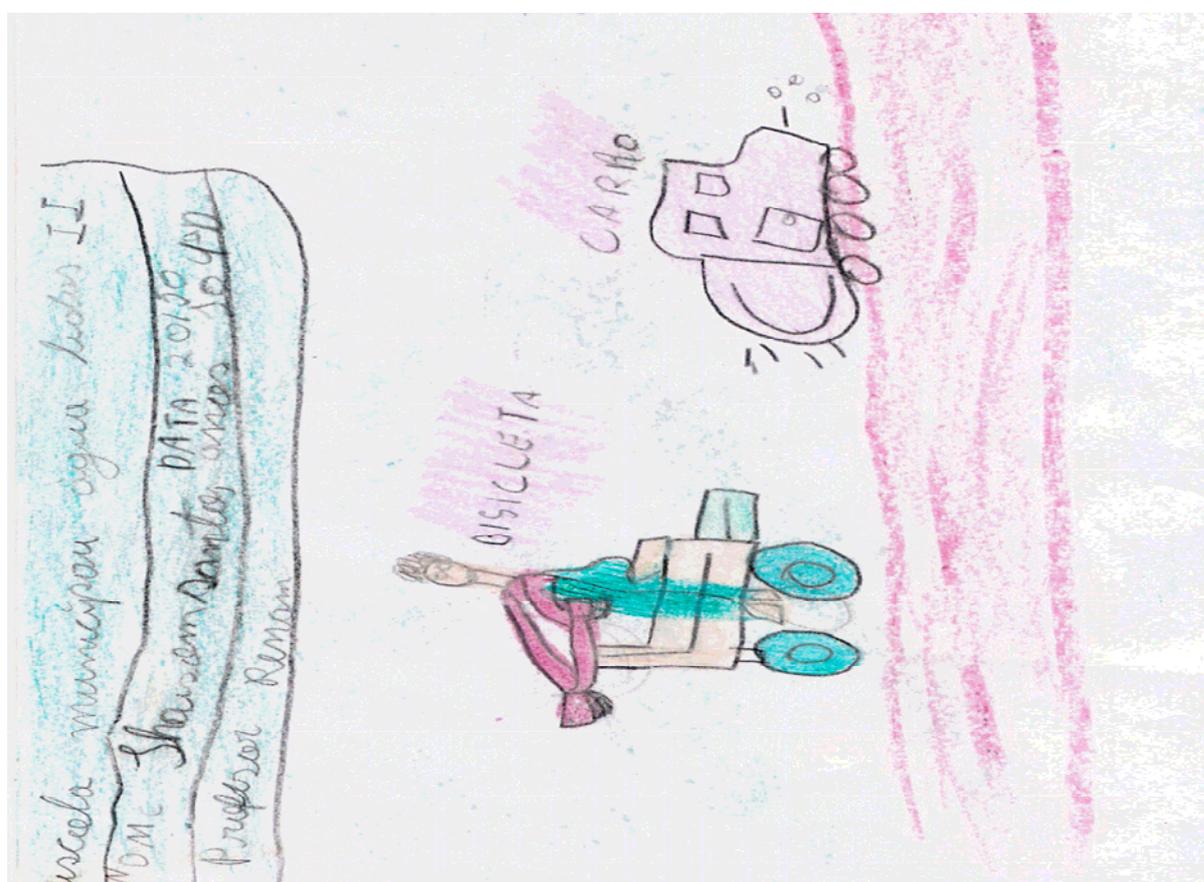
O Presidente do Brasil
Eu jogo numa escola de
Futebol e queria que
você ~~gramasse~~ ~~o~~ ~~campo~~ de
futebol por favor das Escolinha
de futebol
Raimundo Gabriel da Silva
4ª B idade 11



ANEXO J – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Individual - Critério de seleção da carta: S- (satisfatório menos) – Aluno: Thaisom, 10 ano, turma D

NOME: Thaisom das santas mendis da seva,
ANOS: 10
SERIE: 4º

lula eu quero uma bicicleta e um carinho de

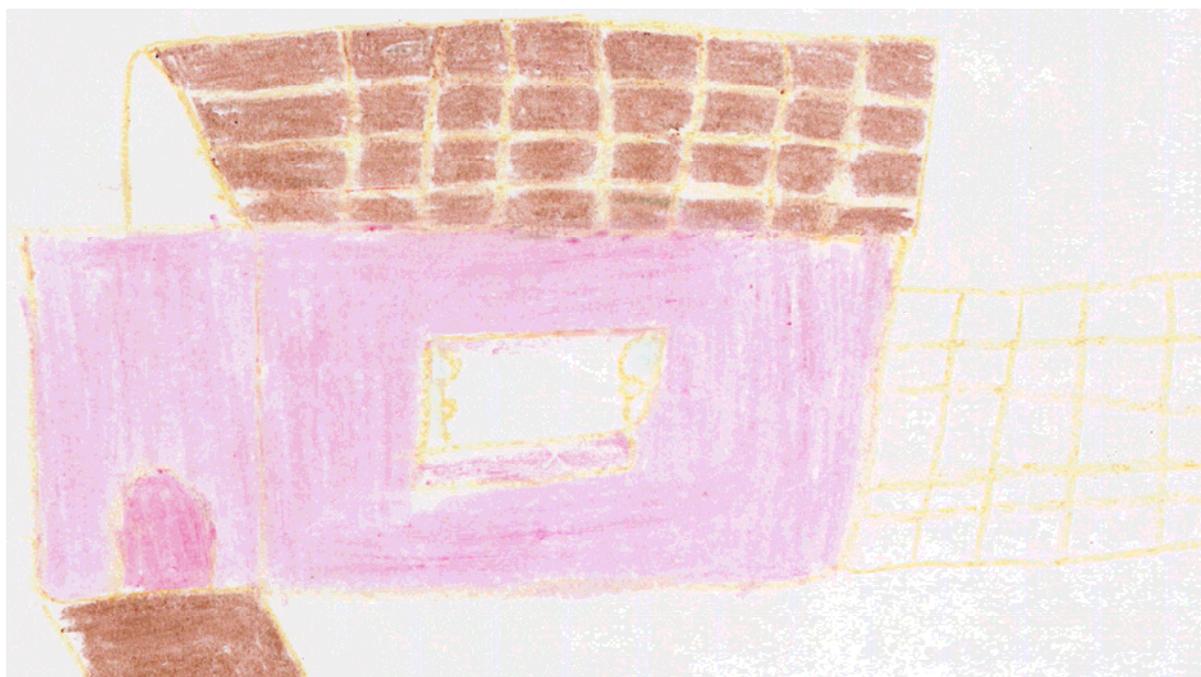


ANEXO K – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluna: Ana Caroline, 10 anos, turma D

Ana Caroline da Silva, 10 anos Turma D

Lula Eu quero lhe pedir uma coisa Lula Eu sou filho
peço uma coisa eu gostaria que você aumentasse uma vez mais
pouco e também que você almentasse o Salario do povo trabalha
da o povo trabalha muito e ganha pouco e eles precisam
sustentar os seus familia e para isso eles precisam ganhar
bem tem muitos pau que deixam as filhas em casa para
trabalhar para ganhar dinheiro para não passar necessidades

Para o presidente Lula



ANEXO L – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluna: Antônia Carolina, 10 anos, turma A

Para o Paulo

Paula tem que arrumar a cidade Asfalto as rua de chão e construir com seus direitos tem que montar faculdade cidade com segurança arrumar as Escola coloca computadores nas Escola faculdade dar mas Empregos montar jardins área de lazer para as crianças em Escola arrumar a cidade fazer o bem para as pessoas trazer os imigrantes de Água Santa e muitas coisas. trazer os filhos de todo Brasil melhorar toda a cidade e o Brasil todo não deixar poluir os rios e coloca mais segurança no Brasil...!!!



ANEXO M- Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluna: Dina Cássia, 12 anos, turma C

Dina Cássia Lopes de Sousa
Turma "C" Idade: 12 anos, Prof^o Educar

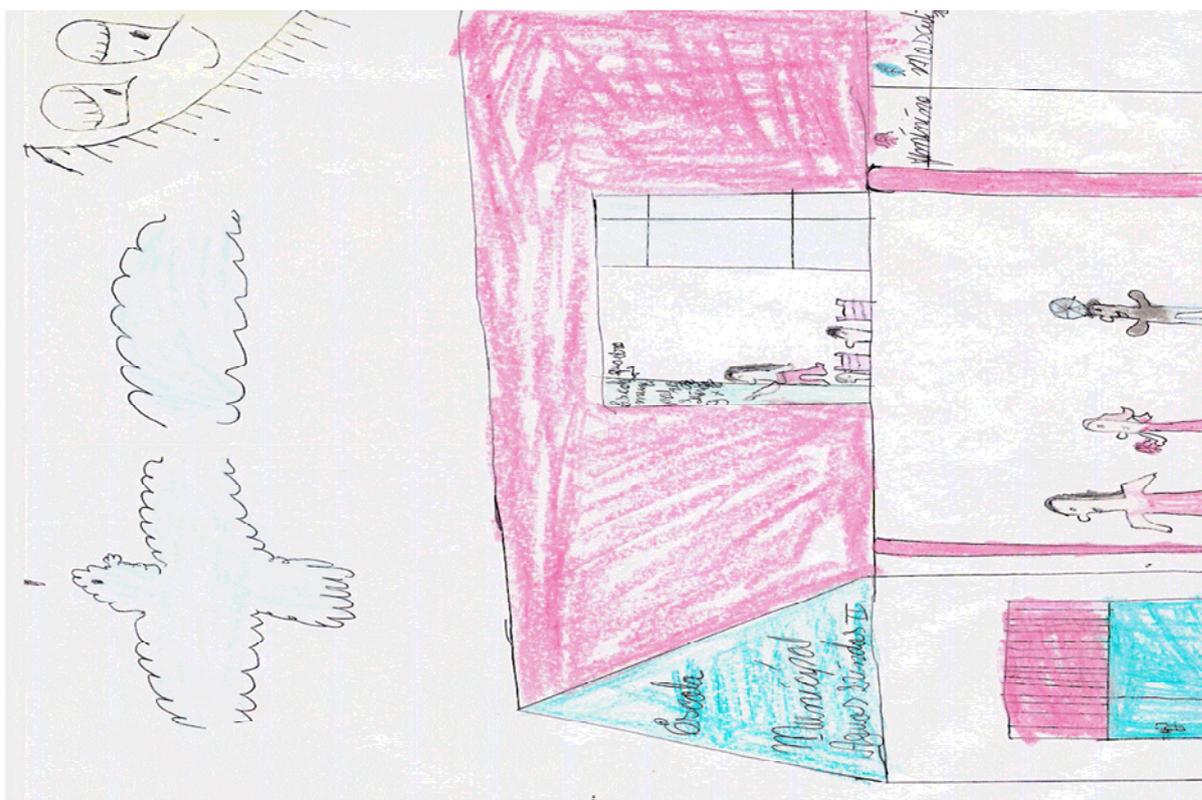
Olá Dina Cássia para tudo, tudo eu quero uma cidade melhor, com segurança e emprego para os desempregados e aumento de salários para os trabalhadores inclusive para os professores de algumas escolas de bairro, eu Dina Cássia quero muitas brinquedos, parques, roupas e transporte para as escolas públicas. Eu espero que isso se cumpra, e também quero que os assaltos diminuam e mais hospitais públicos e postos com dentistas públicos.



ANEXO N – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluno: José Thaisson, 9 anos, turma D

O presidente Lula eu queria te pedir uma Escola porque precisamos ter inteligência, para ensinar as crianças, para quando crescer tenha um bom emprego e ensinar os seus filhos tudo que aprendeu, para seus filhos ensinar os seus filhos tudo de novo que isto gere muitas vagas. Lula eu nunca te vi mas gostaria de te conhecer muito mesmo.

ASS: José Thaisson dos Santos Ventura.



ANEXO O – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluno: Kennedy, 10 anos, turma A

Eu queria que tinha mais hospital em águas Lindas de Goiás e muito posto de saúde mas asfaltos policiais e com repa e fazer muitas escolas que tem ônibus escola e ~~de~~ diminuir o preço de calçada para 40 R\$ e isso que eu queria que fazer.

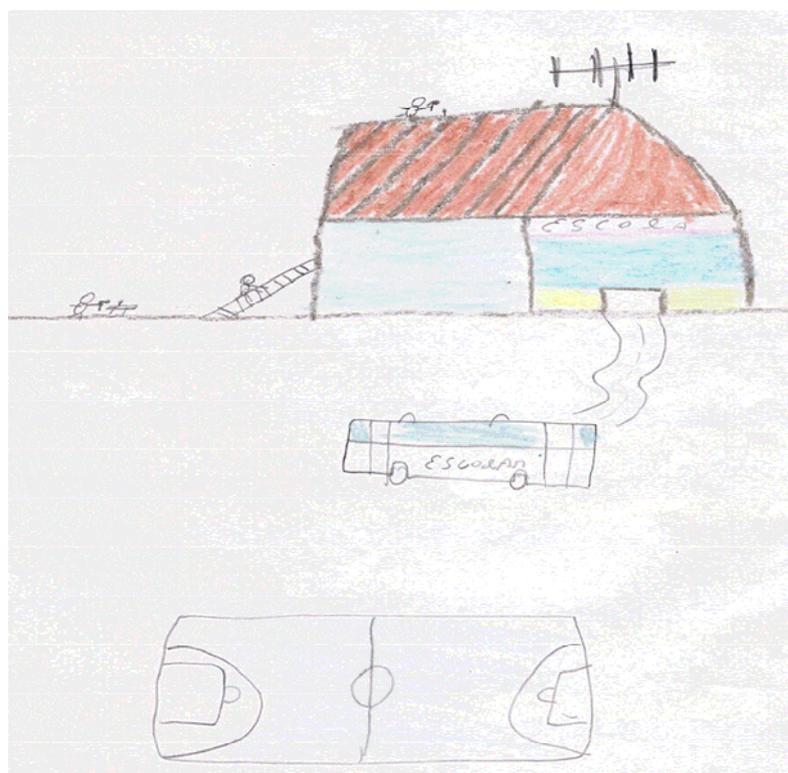


ANEXO P – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluno: Maikesuel, 11 anos, turma B

O que você pediria Para o Presidente do Brasil?

Eu queria que o Lula Botasse mais Em Pregos Para que tem gente que não trabalha e nós tem dinheiro Para Pagar o aluguel e depois tem gente que morar de lado da Ponte e nem tem onde morar e nem comida. Por favor Pode fazer isso Para nós.

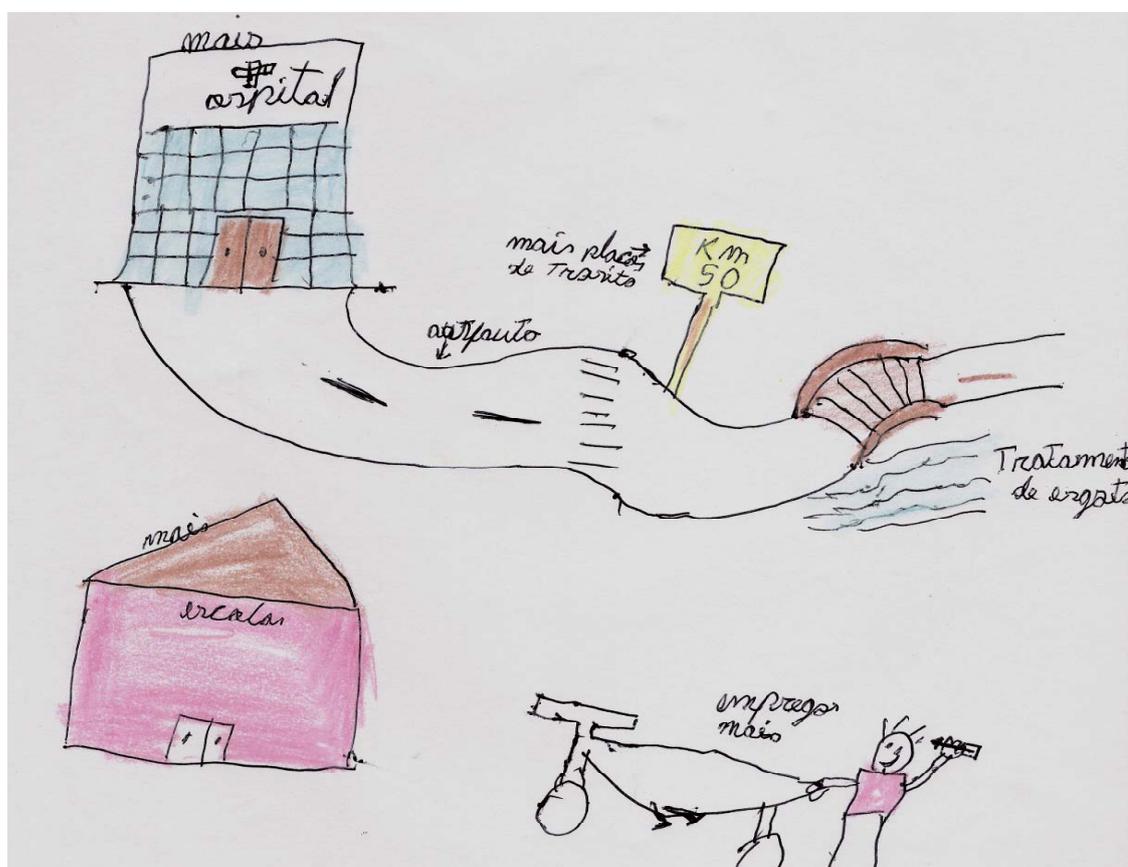
assinado: maíku Sul alixeira das Santos.
Turma: B série: 4



ANEXO R – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluno: Rodrigo, 9 anos, turma D

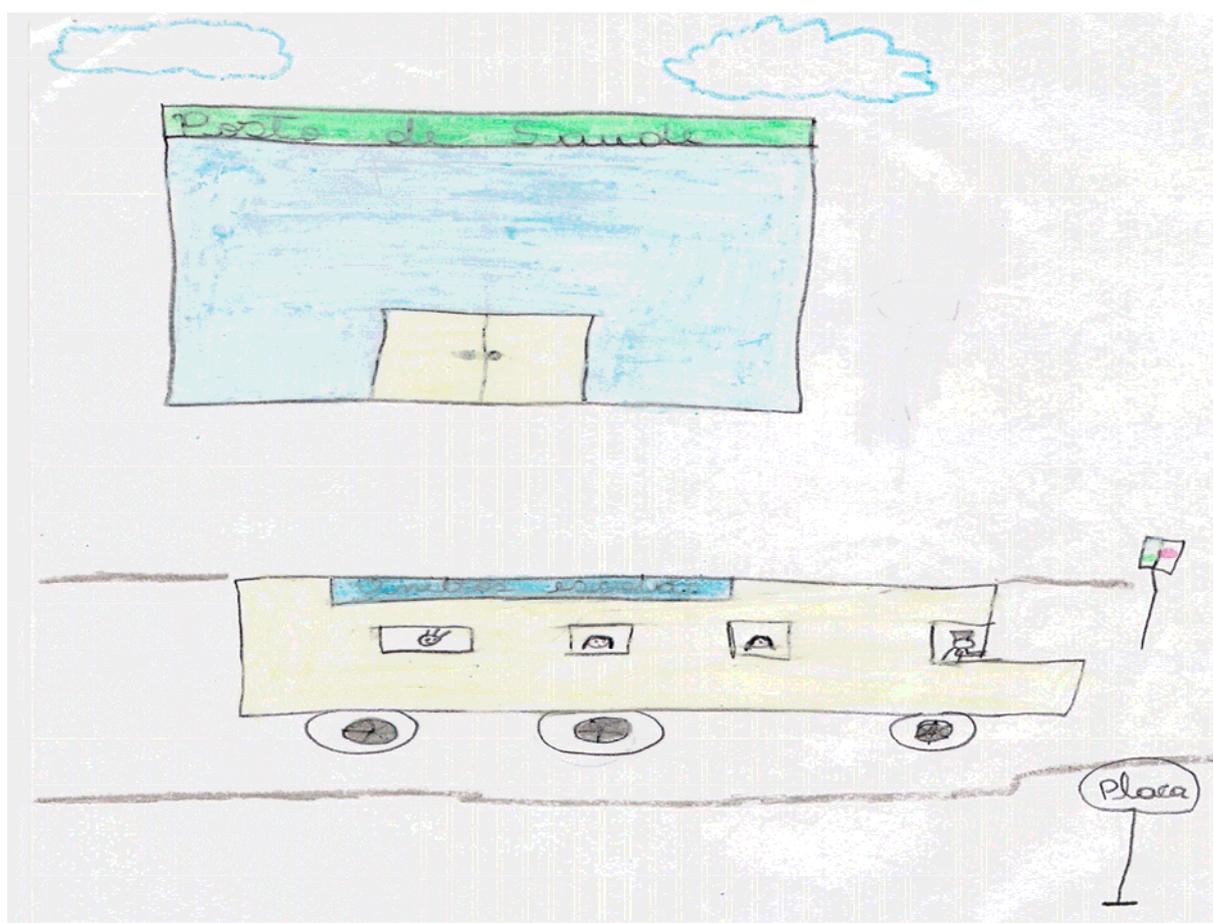
Lula eu queria que Você melhorasse
 o Brasil, Quando mais Hospitais,
mais Escolas, Asfaltando as ruas, mais
tratamento de esgoto, mais placas de trânsito
 e empim que voce ~~me~~ mudari a Brasil
 para melhor pra voce fazer Bem pro
 voce e pra toda a Brasil

nome = Rodrigo souza campos
 idade = 9 anos
 serie 4^o "D"



ANEXO S – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluna: Sirleane, 10 anos, turma B

eu quero que as escolas façam perce para as pessoas caminhar menos por que tem crianças que moram tão longe e igual a ~~ela~~ eu moro muito longe da escola eu quero que ~~tem~~ tenha um posto de saúde para as crianças que adoecem que até posto não tem rodia mandar fazer posto de saúde ou um hospital eu queria um ônibus escolar porque ai fica mais facil pra todas as crianças do Brasil eu queria que tudo isso aconteceria



ANEXO T – Carta e Desenho com pedido de Necessidade Coletiva - Critério de seleção da carta: S+ (satisfatório mais) – Aluna: Wanessa, 10 anos, turma A

Eu Quero pedir que ele faça mais escolas aqui.
Em lugares lindos não tem um posto funcionando.
Ele tem que fazer escolas, posto, postos nas ruas
mais segurança, e serviço Básico.

Nome: Wanessa marinha de carvalho.
idade: 10 anos
Turma: 4ª "A"
Professora: Alberta.

