

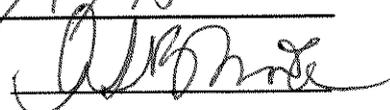
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NILCE MARIA ALTENFELDER SILVA DE ARRUDA CAMPOS**

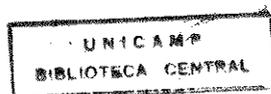
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda Campos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 5/7/95

Assinatura: 

**O INSUCESSO ESCOLAR : um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
1995**



4512881/8C

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	FE/UNICAMP
	C157i
V.	Ex.
TOMBO BC	25223
PROC.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	08/08/95
N.º CPD	

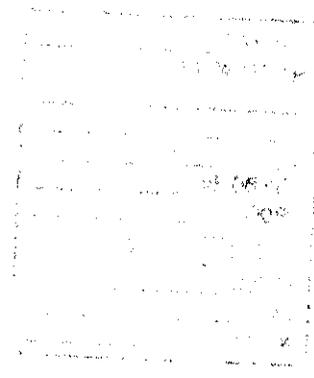
CM-00073510-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

C157i Campos, Nilce Maria Altenfelder Silva de Arruda  
O insucesso escolar : um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola / Nilce Altenfelder Silva de Arruda Campos. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador : Ana Luiza B. Smolka  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar. 2. Família. 3. Escolas. II. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.



**Tese apresentada como exigência parcial para  
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO  
na Área de Concentração : Psicologia Educacional  
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas, sob a  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luiza B. Smolka.**

**Comissão Julgadora**

1 .

2 .

3 .

## RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre as formas de existência material que as concepções, transmitidas pela escola e sociedade, assumem para os pais de crianças que vêm sendo apontadas como portadoras de dificuldades na aprendizagem e, também, sobre como estes pais, enquanto sujeitos, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam estas concepções.

O trabalho consta de uma introdução e quatro capítulos. Na introdução abordo como a Psicologia vem enfocando as questões relativas ao fracasso escolar e as circunstâncias que motivaram a escolha da problemática de estudo.

No capítulo 1, delinheiro o ponto de partida teórico no qual o estudo se baseia: as idéias de Agnes Heller no que tange as questões relativas a estrutura da vida cotidiana e aos preconceitos e esteriótipos que a permeiam e Maria Helena Patto no que tange as questões relativas ao fracasso escolar.

No capítulo 2, focalizo a metodologia utilizada buscando explicitar como procedi à escolha dos sujeitos, à definição das entrevistas e o procedimento na análise, procuro, ainda, situar os atores e o cenário onde a pesquisa se desenvolve.

No capítulo 3, busco expor o trabalho realizado nos bairros com as famílias, as crianças e as escolas procurando situar os diferentes desdobramentos que ocorreram.

No capítulo 4, analiso os depoimentos, dos professores e dos pais, a fim de conhecer e compreender a relação existente entre as concepções produzidas na instituição escolar e as concepções encontradas junto às famílias.

No capítulo 5, apresento a conclusão obtida, neste estudo, de que os estereótipos e preconceitos, produzidos na escola, penetram na vida das famílias passando a direcionar as ações pais/filhos e aponto como algumas práticas psicológicas vem justificando, legitimando e transformando estes preconceitos em explicações para o insucesso escolar das crianças.

**Aos meus pais Fernando e Lydia pelos referênciais de vida que me deram.**

**À Marilena e Luís Fernando por constituirem um dos sentidos do meu viver.**

**e**

**Ao amigo/irmão Buco pelo incansável apoio intelectual.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma  
contribuíram para que este estudo se realizasse :**

- À Anna Gentil pela colaboração sem a qual  
este trabalho não seria o mesmo.**
- Às auxiliares de pesquisa, Carla Marques e Márcia Sousa,  
pelos caminhos que trilhamos juntas.**
- À prof.<sup>a</sup> Ciça pela parceria que muito me ensinou.**
- À prof.<sup>a</sup> Lúcia que prontamente me acolheu revisando  
esta dissertação.**
- Ao Marco Aurélio pelo constante e bem  
humorado incentivo.**
- À, amiga, Telma pela transparente e solidária torcida.**
- Ao Fundo de Apoio à Pesquisa da UNIMEP (FAP)  
pelo auxílio material.**
- Aos estagiários , pais e professores que participaram do  
projeto.**
- E, em especial, à prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Luiza B. Smolka pela  
orientação segura, estimulante e pacienciosa.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A opção teórica.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O método.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. O cenário da Pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Os atores Sociais.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O trabalho nos bairros.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Junto às Famílias.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2. Junto às crianças.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3. Junto às escolas .....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>As instituições escola/família e o fracasso escolar.....</b>	<b>95</b>
<b>4.1. A fala dos professores.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2. A fala das famílias.....</b>	<b>112</b>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

O frequente insucesso escolar, vivenciado pelas camadas de baixa renda que têm possibilidade de frequentar escola pública, está inserido entre os graves problemas brasileiros que por sua complexidade provocam uma atitude reflexiva na busca de soluções possíveis.

A cronicidade do problema da reprovação no primeiro grau, especialmente nas séries onde se desenvolve o trabalho de alfabetização e iniciação dos signos matemáticos, é o que mais tem suscitado uma investigação e intervenção da Psicologia nas questões educacionais. Este fato nos remete a uma análise do tipo de atuação que o psicólogo vem tendo frente a esta problemática.

Históricamente sabemos que o século XIX, caracterizado como o século do evolucionismo e do experimentalismo na Psicologia, constituiu-se no maior foco de desenvolvimento da Psicologia ligada às questões educacionais. Foi durante este século que começou o estudo da Psicologia diferencial com Galton, dando início à mensuração das diferenças individuais, criando instrumentos de medida de inteligência e de personalidade. Galton objetivou medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária. Neste sentido, Patto afirma:

"...a preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classe"(Patto:1990, 56).

Principia-se, desta forma, toda uma preocupação com as escalas métricas de inteligência, que surge já no século XX, visando a classificação dos sujeitos quanto à sua capacidade mental, marcando, assim, o início dos projetos de mensuração da capacidade intelectual em populações escolares, principal atividade dos psicólogos ligados à educação, durante este século.

Com a descoberta do Cálculo do Quociente Intelectual realizado por Binet e aperfeiçoado por Terman, a Psicologia, ao basear-se num critério numérico objetivo, se insere de forma definitiva no contexto ideológico da sociedade industrial capitalista.

A instituição escolar, de maneira geral e inclusive no Brasil, passou a se utilizar desta mensuração para a seleção de seus alunos como capazes ou incapazes.

Considerando o mérito pessoal para esta seleção, a Psicologia :

"...veio a contribuir na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçam a impressão de que os mais capazes ocupam os melhores lugares sociais..."(Patto:1990, 57).

Vemos que ao auxiliar o "ajustamento e a normalização" dos indivíduos, a psicologia encontra receptividade numa perspectiva liberal de vida social. É pois no quadro da ideologia liberal que a Psicologia, ligada à Educação, desenvolve-se. O liberalismo, ao postular que a sociedade democrática deve oferecer oportunidades iguais para todos, deixa espaço para que as teorias psicológicas auxiliem a justificar as desigualdades entre os indivíduos.

Sob esta ótica, o histórico problema do Fracasso Escolar tem recebido, ao longo dos anos, uma variedade de tratamentos na Psicologia e demais ciências humanas que, pautadas nas diretrizes do pensamento liberal, não chegaram a produzir os efeitos desejados.

Segundo Collares e Moysés (1986), a trajetória destes tratamentos inclui desde explicações fatalistas, e mesmo etnocêntricas, até as psicologizantes e medicalizadas, sem falar nas puramente tecnicistas.

Estas concepções centralizam o foco do problema do fracasso escolar ora no professor e em sua percepção inadequada da criança, ora no próprio aluno e em sua família, considerados aquém das condições necessárias para o sucesso escolar.

Somente nos últimos anos, mais especificamente a partir da década de 80, alguns trabalhos e estudos vêm centralizando-se nos fatores estruturais e, conseqüentemente, na forma como os países capitalistas do terceiro mundo lidam com as questões referentes à criação, pelo Estado, de políticas públicas que priorizam a Saúde e a Educação e, como estas políticas atingem a dimensão micro social.

Estes trabalhos, que na Psicologia, surgiram principalmente no contexto da Psicologia Social, apontam a necessidade de que haja uma

interface da ciência psicológica com as demais ciências humanas, no estudo da problemática relativa ao fracasso escolar.

Foi do contato com esses estudos que emergiu a preocupação com as questões que norteiam o trabalho aqui exposto e, neste sentido, os objetivos propostos nesta dissertação não se restringem apenas aos limites do meramente acadêmico, mas encontram sua origem em minha trajetória.

Em meu percurso profissional, o Fracasso Escolar vivenciado pelas populações de baixa renda, sempre foi objeto de interesse e preocupação. Durante o trabalho como psicóloga busquei as mais diferentes maneiras de abordar e intervir no que se refere a esta questão.

Ao ingressar na Universidade Metodista de Piracicaba, como supervisora de estágio do curso de Psicologia, deparei-me com a possibilidade de participar, em 1990, da elaboração de um projeto denominado "*Ação Psicológica na Comunidade: A Questão do Fracasso Escolar*".

Tal projeto nasceu como decorrência de uma pesquisa desenvolvida pela área de Psicologia Social, em algumas favelas de Piracicaba. Esta pesquisa apontou a necessidade de uma intervenção da Psicologia Educacional ante ao grande número de crianças discriminadas como incapazes nas instituições escolares dos bairros abrangidos.

A partir do delineamento desta problemática, foi feita uma reflexão por alguns professores insatisfeitos com a forma como as práticas tradicionais da psicologia, pautadas na ideologia liberal, vinham e vêm, enfrentando as questões relativas ao Fracasso Escolar. Desta forma, iniciou-se um trabalho interdisciplinar como desdobramento da pesquisa citada.

O fato de o projeto estar em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UNIMEP, primeiro por reforçar a perspectiva da pesquisa e extensão na discussão da problemática do Fracasso

Escolar e, segundo, pela dimensão e importância de uma reflexão crítica em torno dessa problemática, fez com que, em 1992, ele se transformasse em projeto vinculado a um tempo integral na Universidade, sob minha responsabilidade.

O presente estudo pretende enfocar um aspecto deste projeto: "as famílias das crianças participantes; para maior clareza é importante contextualizar sua inserção no âmbito da Universidade.

Conforme foi mencionado, a discriminação das crianças no contexto da instituição escolar apontou a necessidade de um trabalho interdisciplinar entre duas áreas de estágio: a psicologia social e a educacional. Esta interligação veio a ocorrer não como uma justaposição ou somatória de áreas de atuação, mas em função de existir entre os supervisores de ambas, um eixo norteador baseado em uma mesma concepção de homem e de método.

Este eixo norteador cria condições para que, no âmbito específico da psicologia educacional, o *locus* de intervenção deixe de se restringir aos modelos tradicionais centrados no "tratamento" da criança com "distúrbios de aprendizagem", uma vez que passa a focar criticamente a relação da escola com a comunidade na qual está inserida.

Na medida em que esta relação é colocada como ponto de partida do trabalho de investigação/intervenção, as problemáticas educacionais são examinadas no contexto sócio-histórico que concretamente as produz possibilitando, assim, o abandono do viés psicopatologizante que vem responsabilizando cada indivíduo isoladamente por tais problemas.

A partir de 1991 institui-se na Unimep uma Política Acadêmica que postula a indissociabilidade entre ensino/pesquisa e extensão tanto no que se refere à sala de aula, quanto à produção de conhecimentos.

É no âmbito da Política Acadêmica que o projeto -Ação Psicológica na Comunidade: A Questão do Fracasso Escolar- caracteriza-se, primordialmente, como um projeto de extensão pois preocupa-se com a formação científica e política dos alunos participantes, envolve o diálogo com a comunidade no sentido da construção de parcerias para o enfrentamento real da problemática do fracasso escolar e, por fim, envolve a busca da produção de conhecimentos acerca desta problemática. Desta forma, busca-se dialogar com a extensão da Unimep nestas três vertentes e, assim, concretizar a indissociabilidade entre ensino/pesquisa e extensão.

Durante o desenvolvimento do projeto na Universidade, encontramos dificuldades em conseguir um avanço qualitativo na pesquisa, principalmente pelo fato de que o envolvimento de estagiários em uma proposta alternativa de investigação/intervenção, frente aos problemas decorrentes da histórica produção do Fracasso Escolar, requer um esforço intelectual e uma fundamentação teórico/metodológica que a precária formação universitária dificulta, o que, sem dúvida, prejudica o andamento do trabalho.

Percebemos que as investigações acerca do cotidiano das famílias, cujas crianças participam no projeto, careciam de aprofundamento para encontrarmos alternativas para superar as dificuldades e impasses enfrentados.

Sentíamos a necessidade da produção de conhecimentos que nos auxiliassem a pensar sobre o significado e sentido que a instituição escola assume para estas famílias, sobre como o cotidiano dos pais é perpassado pelo discurso da escola e, como, na relação pais/filhos, transparecem as concepções quanto ao fracasso escolar uma vez que estas já estão inseridas no imaginário social.

Afirma Penin (1989) que a instituição escolar ultrapassa seus muros ao reproduzir ideologias e contra-ideologias e a construção de cada

escola, mesmo imersa num movimento histórico mais amplo, é sempre uma versão local e neste sentido, singular.

A partir da realidade social na qual a escola se insere, tomam forma as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as tradições docentes que constituem a trama real em que se realiza a educação e o conseqüente insucesso das crianças.

Desta forma, buscar entender as múltiplas determinações do fracasso escolar para intervir de forma alternativa e crítica em relação a esta problemática, trouxe para o projeto desenvolvido na Unimep a necessidade de aprimorarmos o entendimento do jogo que articula histórias locais, pessoais e coletivas. Jogo que pode ser assumido ou ignorado, mascarado ou recriado. Jogo que precisa ser melhor conhecido pois, além de contribuir para o prosseguimento do projeto, pode auxiliar a reflexão acerca de novas alternativas de intervenção da Psicologia no cenário educacional.

Como aponta Patto (1990), o Fracasso escolar é multifacetado e a tentativa de captá-lo em suas múltiplas determinações passa necessariamente pelo entendimento da escola em seu existir cotidiano. Este existir nos conduz ao questionamento dos limites institucionais no qual a realidade da escola se interpenetra na realidade social e política que a circunda.

Não podemos compreender a dimensão desta problemática sem entender as formas de relação pais/escola e sem a análise do contexto cultural onde esta instituição educacional está inserida uma vez que "a ambiência social da escola ultrapassa seus muros"(Penin:1989, 35).

Na busca de equacionarmos as dificuldades encontradas é que surge a necessidade de um recorte na realidade abrangida pelo projeto. Recorte, este, que nos possibilite aprimorar o conhecimento das concepções

existentes entre as famílias cujas crianças são estigmatizadas como "diferentes", "deficientes", "incapazes".

Torna-se imprescindível aprofundar a análise do cotidiano destas famílias e realizar uma efetiva inserção neste mundo de contrastes onde os sujeitos vivenciam as problemáticas educacionais com vários significados/sentidos que podem ser, e são, objetivamente distintos de acordo com o grupo e a experiência pessoal.

Ao eleger como problemática de estudo as formas de existência material que os discursos e ações veiculados pela escola assumem para os pais que participam do projeto desenvolvido na UNIMEP, tenho como objetivo levantar novos indícios para a compreensão da lógica das relações entre escola/comunidade e, desta forma, colaborar, também, para a reconstrução das redes que unem estas relações aos vários âmbitos da problemática do Fracasso Escolar .

Portanto, o objetivo deste estudo é o de buscar entender e identificar as concepções que, mediadas pela linguagem, reproduzem e reconstróem os sentidos veiculados pela escola na relação com os pais e o lugar que estas concepções passam a ocupar na vida cotidiana destes pais.

Nesta perspectiva, vida cotidiana é uma categoria fundamental para o estudo das formas de existência material que as representações, transmitidas pela escola e pela sociedade, assumem para os pais das crianças que vêm sendo apontadas como portadoras de dificuldades na aprendizagem e, também, para o entendimento de como estes pais, enquanto sujeitos, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam estas representações.

O presente trabalho tomará como ponto de partida e referência, principalmente, as idéias de duas autoras que compartilham os mesmos pressupostos teóricos : Maria Helena Patto, no que tange às questões relativas

à produção do fracasso escolar, e Agnes Heller no que tange às questões relativas à estrutura da vida cotidiana e aos preconceitos e esteriótipos que a permeiam.

Procurarei circunscrever as representações sociais apenas como um veículo empírico para a análise dos conteúdos dos discursos obtidos junto às instituições escola/família.<sup>1</sup>

Através da realização deste estudo espero poder colaborar tanto para o desenvolvimento do projeto realizado na Unimep, como para o equacionamento da histórica problemática do fracasso escolar.

---

<sup>1</sup>Representação Social é uma categoria teórica utilizada na Psicologia Social, no entanto, o presente estudo não pretende abordá-la enquanto categoria teórica mas como veículo empírico para análise dos conteúdos dos discursos.

## CAPÍTULO 1

### A OPÇÃO TEÓRICA

Uma proposta de investigar e intervir ante à problemática do Fracasso Escolar, sob uma perspectiva crítica, implica necessariamente assumir uma teoria que enfoque o indivíduo como um ser histórico social cuja individualidade se expressa pela síntese das relações sociais que se processam na vida cotidiana, e implica que a unidade indivíduo /sociedade constitua o objeto real de investigação.

No que se refere à Psicologia, o materialismo histórico indica uma síntese diferente para superar a dicotomização acerca do desenvolvimento humano, colocando como fundamental, nas mudanças qualitativas que se processam ao nível do psiquismo, a participação do indivíduo na estrutura social da sociedade e na aquisição prática do conhecimento produzido socialmente.

Como afirma Leontiev, esta perspectiva define :

"o processo de desenvolvimento do psiquismo humano como se dando efetivamente através da apropriação pelo indivíduo dos produtos de trabalho do homem e, desta forma aponta que as dificuldades escolares vivenciadas pelos elementos pertencentes às populações de baixa renda devem ser investigadas a partir das condições de vida desses indivíduos inseridos numa sociedade de classes."  
(Leontiev:1978, 291 )

Neste sentido , desenvolvimento e aprendizagem são processos regidos por leis sócio-históricas e a aprendizagem é o meio através do qual as formas de pensar e agir de uma determinada cultura são assimiladas pelos seres humanos.

Segundo Heller (1972 ), todo ser humano é lançado pelo "acidente do nascimento" num contexto sócio-cultural específico. Para humanizar-se, necessita da apropriação dos instrumentos, regras, valores e costumes, existentes nesse meio, e esta apropriação é feita via a linguagem que veicula os significados e sentidos possíveis dentro deste contexto sócio-cultural. Desta forma, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos sócio-históricos e a aprendizagem é o processo através do qual as formas de pensar e agir de uma determinada cultura são apropriadas pelos indivíduos.

Entender como ocorre este processo de apropriação<sup>2</sup> implica enfocar a cultura como esfera relativamente autônoma, cujo estudo requer a utilização de um paradigma que nos possibilite sua análise. Este referencial

---

<sup>2</sup>O significado aqui utilizado para o termo apropriação relaciona-se a internalização de um processo histórico que o modo daquela cultura em que o indivíduo insere-se reflete .

pode ser encontrado no paradigma das estruturas das objetivações sociais da filósofa húngara Agnes Heller.

A autora, a partir deste paradigma, faz uma análise micrológica do indivíduo enquanto categoria ética, ou seja, enquanto um indivíduo que julga e que tem momentos psicológicos onde aparece a consciência, a atividade, a identidade, as representações sociais.

A investigação científica acerca das formas de vida cotidiana de populações específicas auxilia, segundo Heller, a compreensão do processo de construção dos indivíduos. De um ponto de vista político, inerente à produção científica, o estudo da vida cotidiana assume relevância particular ao explicitar concretamente a maneira pela qual é engendrada e reproduzida a alienação ao nível do indivíduo e do grupo social ao qual pertence, através das diversas esferas que constituem o cotidiano (ou seja o conjunto de relações vivenciadas nas das atividades no âmbito do trabalho, família e "tempo livre"), bem como as possíveis formas de superação desta alienação.

Para Heller, a cultura se constitui em três esferas de objetivações, a esfera do em si - esfera dos hábitos, usos e costumes e da linguagem; a esfera do para si- onde reside a reflexão e a práxis que podem materializar-se na Arte, na Ciência, na Filosofia, na Política, na Moral, (esfera do para si é a que tem como função a crítica que permite aos homens romperem com os significados ideológicos que ocasionam um abismo entre a forma como a realidade é produzida e como ela é vivida); e a esfera do em-si-para-si que é aquela composta pelas instituições políticas e econômicas e onde se consubstanciam as objetivações em si e para si.

A esfera do em si, no entanto, é a esfera que constitui a vida cotidiana dos indivíduos. Heller define a vida cotidiana como o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais

por sua vez criam a possibilidade de se reproduzirem. Esta reprodução significa que o indivíduo particular nasce em condições concretas, em instituições concretas, com sistemas de expectativas concretos. Realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte, perdendo de vista a totalidade da dimensão humano genérica. Ao perdê-la de vista, perde de vista as condições de sua objetividade, ao alienar-se, torna-se particularidade.

Com isto, depreende-se que é no viver cotidiano que o homem expressa seus desejos, suas emoções, suas motivações, suas expectativas, suas carências. É onde ele apreende o mundo externo, e nele se objetiva de forma singular. No entanto, no curso do processo de alienação, gradativamente ocorre um distanciamento entre mundo imediato e o mundo como totalidade e, o homem que neste processo se constitui, é um homem particular, aquele que orienta todas suas ações para a satisfação de suas necessidades particulares e individuais.

É pois no cotidiano que residem os elementos primários para a socialização na reprodução da vida prática que podem ser identificados como: os hábitos, os costumes, os valores, a linguagem e os seus significados e sentidos, as normas sociais concernentes à vida daquela organização social. A esfera do em si, que é a esfera da cotidianidade, é uma esfera necessária para que os homens se humanizem. Neste sentido Heller afirma:

"O viver particularista é indispensável para que o homem possa apropriar-se da vida, percebê-la e manipulá-la de forma a prover a sua existência. O homem particular é também singular porque interioriza o mundo de forma única e com o conhecimento de sua

generacidade, no entanto, ter o conhecimento de pertencer ao gênero humano, não significa agir conscientemente em direção a esta pertinência. Ninguém está isento de motivações particulares, mas não existe nenhum homem que não tenha, em algum momento, de algum modo, se elevado além da própria particularidade. Por isto não é possível distinguir rigidamente o homem particular do homem individual. A individualidade é desenvolvimento, é o devir do indivíduo(...) seja qual for o indivíduo, ou o ideal de indivíduo de uma determinada época, sempre, em toda a ocasião, o indivíduo está inacabado; em contínuo vir a ser. Este devir consiste em um processo de elevar-se acima da particularidade, é um processo de síntese através do qual o indivíduo se realiza"(Heller: 1972, 49).

Para a autora, a vida cotidiana constitui-se como heterogênea e hierárquica: heterogênea quanto ao conteúdo e hierárquica quanto à importância das atividades. O homem já nasce inserido em sua cotidianidade. Em qualquer sociedade, amadurecer significa adquirir habilidades necessárias à vida cotidiana nesta sociedade (ou estrato social). É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a cotidianeidade; no entanto, o domínio das habilidades imprescindíveis à vida cotidiana implica a assimilação das ações partilhadas, a aprendizagem da manipulação dos objetos e das formas de comunicação social, inclusive da leitura e escrita, em grupos primários ( família, escola, pequenas

comunidades) que fazem a mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética das integrações maiores .

Nesta medida, temos que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo, pela mediação de diferentes grupos sociais, se apropria da experiência humana e, gradativamente, vai ampliando sua forma de lidar com o mundo, vai assimilando significados e a reconstrução destes, vai criando sentidos para suas ações e para as experiências que vive. A instituição escolar é vivenciada pelos indivíduos que nela ingressam como um dos momentos deste processo de aprendizagem, momento este que deverá possibilitar a assimilação sistematizada dos conteúdos historicamente construídos e que lhe permitirá, embora não seja o que temos observado, ampliar o conhecimento da realidade.

No entanto, o mundo da vida cotidiana é um mundo guiado pelo senso comum. Desta maneira a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, e assim a assimilação de padrões de comportamento e crenças sociais é feita de maneira não refletida. Além disso o dia a dia impõe sobre as pessoas uma forma de pensar que é imediatista e utilitária favorecendo o desenvolvimento de um pensamento superficial e desencorajando a ação refletida.

O pragmatismo do pensar cotidiano reflete no caráter fragmentário do pensamento das pessoas combinando o material cognitivo com juízos superficiais de valores, criando o palco para o aparecimento dos preconceitos e esteriótipos.

O pensamento cotidiano é fixado na experiência empírica e é ao mesmo tempo ultrageneralizador. Esta ultrageneralização apresenta-se como uma característica necessária à vida cotidiana. A ultrageneralização constitui-se de juízos provisórios que nos auxiliam a analisar as características de cada

situação antes de agirmos frente a elas. Estes juízos provisórios serão refutados quando demonstrarem não mais orientar a ação.

A ultrageneralização se manifesta na cotidianidade através de analogias que nos permitem tipificar os novos conhecimentos a partir do já conhecido, orientando assim a nossa ação. Este processo permite que o ser humano se mobilize diante de pessoas e situações com as quais se defronta.

Como aponta Heller (1972) o grau de ultrageneralização, no entanto, não é sempre o mesmo, o que possibilita o surgimento de um tipo particular de juízo provisório, o preconceito. O preconceito, mais que um juízo provisório, é um juízo falso que poderia ser corrigido a partir da experiência ou da reflexão, mas que não é corrigido porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e com o pragmatismo da vida cotidiana.

Os preconceitos cotidianos aparecem de duas maneiras: pela assimilação de estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, e por outro pela imposição do meio em que crescemos. Pode, portanto, passar muito tempo até que se perceba, com atitude crítica, estes esquemas recebidos.

Para Heller, a ultrageneralização é, pois, inevitável na vida cotidiana e constitui-se como um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento. Provisório porque se antecipa a atividade possível. O preconceito como um juízo provisório é fundado no pragmatismo da vida cotidiana. É um juízo provisório refutado pela ciência e pela reflexão cuidadosa, mas que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão. Assimilamos os preconceitos de nosso ambiente, para depois aplicá-los a casos concretos através de mediações.

Consequentemente, a rotina cotidiana é a que mais se presta à constituição dos preconceitos, os quais se manifestam na co-existência

silenciosa entre as tarefas do viver diário. Os preconceitos são tipicamente expressos por suposições não questionadas. A aceitação espontânea e inquestionável de certos juízos provisórios leva a cristalização dos preconceitos e à transformação destes em estereótipos.

O preconceito tem como componente afetivo a fé e seu limite é a intolerância emocional ligada à satisfação de necessidades particularistas. A maioria dos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Os indivíduos assimilam e reproduzem estes preconceitos ante a situações concretas, não sendo a vida cotidiana que os determina.

Desta maneira, Heller aponta que os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e coesão de integrações sociais, principalmente das classes sociais. Esta função mantenedora da estabilidade e coesão só é desempenhada quando esta coesão está internamente ameaçada.

Por isto, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, interessadas em manter a coesão de uma estrutura social, através de preconceitos que representam interesses diversos e mesmo antagônicos. Segundo a autora, historicamente a burguesia foi a maior produtora de preconceitos e utilizou destes preconceitos para manter a coesão da sociedade burguesa ameaçada pelas contradições geradas pelo liberalismo.

A partir destas colocações, Heller analisa a relação entre ciência e preconceito:

" Quanto maior a alienação produzida pelo modo de produção, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para outras esferas : a ciência , ao colocar-se sobre os fundamentos pragmáticos absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana."(Heller: 1972, 52-53).

Desta maneira, a autora afirma que, ao coincidir com as formas de pensar cotidianas, a teoria penetra no senso comum e assume um grande poder legitimador por ocupar, na sociedade, um lugar de autoridade máxima.

Ao localizar a vida cotidiana como o "palco" potencial para o desenvolvimento da individualidade, Heller destaca que na modernidade a possibilidade que tem se tornado realidade é a dimensão particular do homem, ou seja, a preocupação com necessidades restritas a si-próprio, resultando na existência de um ser particularista, voltado para as necessidades do EU, tão somente. Este ser particularista encontra-se mais susceptível a apropriar-se dos preconceitos e estereótipos que permeiam a realidade social e a reproduzi-los como verdades inquestionáveis orientadoras da ação.

Neste sentido, cabe salientar um estudo de Patto(1990) que, fundamentando-se na categoria helleriana de vida cotidiana, aborda como a vida na escola acaba promovendo a produção do fracasso escolar.

Patto conclui que a instituição escola, ao encontrar-se imersa na cotidianidade, acaba por utilizar juízos provisórios cristalizados em preconceitos para orientar as práticas e processos que nela se dão.

Pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuidade da cotidianidade; utilidade e verdade são critérios que se sobrepõem, o que torna as práticas escolares marcadas pelo pragmatismo, segundo a autora :

"O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de

todos os defeitos orienta a ação das professoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de uma ciência que tendo como álibi uma pretensa neutralidade e objetividade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande "bode expiatório" do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola."(Patto:1990, 346)

Como vimos, a temática do cotidiano tem contribuído de forma decisiva para uma compreensão mais concreta da dimensão psicológica do indivíduo, possibilitando entender como estes se constituem a partir do conjunto das relações sociais que estabelecem na realização das atividades diárias necessárias a sua sobrevivência. Neste sentido a vida cotidiana é uma categoria necessária para o entendimento das múltiplas determinações do Fracasso Escolar.

## CAPÍTULO 2

### O MÉTODO

A constituição de uma experiência alternativa da psicologia na educação decorreu, como já foi dito na introdução deste trabalho, de preocupações referentes à constatação da necessidade de uma redefinição da psicologia, tanto ao nível de seus conteúdos, quanto dos métodos e técnicas tradicionalmente empregados no exercício prático profissional.

Partindo desta preocupação, o locus de intervenção busca superar os modelos centrados no tratamento dos "distúrbios de aprendizagem"<sup>3</sup>, uma vez que objetiva focar criticamente a relação da escola com a comunidade na qual está inserida.

Nesta perspectiva, há o abandono do modelo clínico dual e o grupo passa a ser privilegiado como espaço de intervenção no âmbito da comunidade,

---

<sup>3</sup>Segundo Moisés e Collares: "a expressão distúrbios de aprendizagem refere-se a uma anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem, ou seja, obviamente localizada em quem aprende. É implícito na própria expressão que, ao fazer tal diagnóstico, estão (ou foram) devidamente excluídos todos os fatores que possam interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem, assim ocorrendo uma biologização de cunho ideológico inegável. Cadernos Cedes No 28 pg31. Editora papyrus..

organizações populares e instituições. O trato com o coletivo é priorizado e objetiva-se intervir nos processos grupais.

A investigação/intervenção em situações reais e a construção de mudanças, através de novas práticas assumidas por todos os atores participantes (pesquisadores, staff escolar e famílias), implicam a criação de uma dinâmica que busque facilitar a mudança de valores e atitudes dos elementos envolvidos.

A escolarização das crianças é constituída por múltiplos atores que se relacionam influenciando cada um deles, de alguma maneira, no resultado permanente deste processo.

Buscando entender a constituição desta escolarização e os impecilhos que surgem para a sua concretização optamos pela utilização da metodologia da pesquisa/ação.

Esta metodologia surge historicamente confundida com o desenvolvimento dos movimentos de contestação no campo social, político, intelectual e científico. Desde os anos sessenta vem se delimitando com diferentes denominações: pesquisa/ação, pesquisa participante, observação militante, investigação-ação, tendo no caráter etnográfico da investigação um ponto de interligação entre elas.

Segundo Brandão (1981), no Brasil a pesquisa/ação foi adotada por militantes ligados à Igreja Católica progressista e nos anos 70, durante a ditadura militar, tornou-se o único espaço possível de crítica no cenário político repressivo. No entanto sua fixação como conceito e metodologia ocorreu mesmo a partir dos anos 80.

Thiollent (1981) aponta que a utilização da pesquisa-ação relaciona-se a luta empreendida pelos pesquisadores para romperem com a

tradição positivista da pesquisa social, buscando no materialismo histórico dialético os fundamentos necessários para isso.

A pesquisa/ação pode ser definida como: " uma proposta de organizar a investigação em torno de uma ação planejada, com objetivos, metas e meios estabelecidos".(Sawaia: 1987, 31)

Desta maneira a pesquisa/ação se define como prática metodológica onde tanto a ação como a pesquisa são polos de uma mesma unidade e os indivíduos implicados constituem-se atores e autores de transformação.

Parte-se de um pressuposto que nega a possibilidade de um conhecimento axiologicamente neutro e concebe-se a pesquisa em associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo.

Esta metodologia implica procedimentos e técnicas estruturadas a partir de uma Psicologia voltada para os movimentos da atividade humana, que como já foi anteriormente afirmado, pressupõe uma concepção sócio-histórica para compreender a ação de atores imersos na cotidianidade.

Implica, pois, uma visão dialética do homem que permite conhecer as contradições encontradas na construção do conhecimento, tanto individual como grupal, assim como, requer a participação ativa neste processo.

O contato com o cotidiano de uma determinada população faz com que o pesquisador se insira na dinâmica das relações e na busca dos significados e sentidos construídos e transmitidos culturalmente.

"Na metodologia da pesquisa-ação o conhecimento é considerado como uma práxis, onde cada momento empírico é repensado em confronto com outros momentos, e a partir de uma reflexão crítica

novos caminhos poderão ser traçados no sentido de se ampliarem a compreensão e o âmbito do conhecido". (Thiollent:1986, 43)

Neste sentido, a investigação/intervenção é construída como um modo de conhecimento que busca dar conta da complexidade das questões em jogo neste estudo, procurando articular as diversas problemáticas e situá-las no contexto do referencial teórico utilizado.

Faz-se necessário compreender o tipo de inter-relações existentes entre as instituições escola /família e destas com as políticas governamentais e, por outro lado, intervir sobre elas, buscando novas relações, buscando mudanças.

Os processos de mudanças são o núcleo da pesquisa/ação. Procura-se analisar condições, potencialidades, obstáculos, procedimentos pois se pretende penetrar em situações reais, com os atores nelas envolvidos, e analisar essas experiências de intervenção e de transformação. Isto significa buscar intervir em vários níveis interligados de estruturação das relações sociais e em vários planos de análise.

Dentro desta perspectiva metodológica é que se inicia a investigação desenvolvida no projeto realizado na Unimep, junto às instituições escola/família e junto às crianças de dois bairros, Maria Cláudia e Parque Orlanda, na cidade de Piracicaba.

A construção dos dados do presente estudo, foi feita a partir de um recorte das informações obtidas durante o transcorrer do projeto .E as formas de registro utilizadas, neste recorte, foram basicamente: os diários de campo , as gravações das entrevistas realizadas junto às escolas e junto às famílias, além de fotografias e filmes.

Através do diário de campo registramos situações, entre outras, como as reuniões do grupo de reflexão e grupo de professores, além de informações obtidas nos contatos individuais com elementos das famílias e das escolas.

Estas informações foram organizadas em cédulas, que consistiam na sistematização dos dados objetivando alcançar sínteses parciais que permitissem a análise e (re) orientação do trabalho.

Já as entrevistas foram gravadas, e a grande maioria foi transcrita. Por meio destas transcrições, pudemos recuperar falas e diálogos, tal como ocorreram, e organizá-los conforme os temas que orientaram as entrevistas.

Foi realizado um total de 10 entrevistas semiabertas com os professores de ambos os bairros pesquisados e estas nortearam-se pelos eixos: política Educacional; fracasso escolar; relações no cotidiano e aspectos pedagógicos e metodológicos.

Entre as famílias foram selecionadas 8 mães de um bairro e 4 mães do outro bairro, totalizando 12 entrevistas. Os eixos das entrevistas junto às mães giraram em torno das questões relativas a: escola e escolarização na vida das famílias; a questão do fracasso escolar dos filhos, aspectos relativos a tríade trabalho/ lazer/profissão e a relação existente entre escola e comunidade.

Assim foi possível iniciar a composição de uma radiografia acerca das concepções sobre o fracasso escolar ao nível, tanto da instituição escola como da instituição família.

Procuramos desenvolver as análises partindo das tendências mais comuns encontradas nas estruturas argumentativas utilizadas frente aos eixos temáticos que nortearam as entrevistas.

Desta forma o trabalho aqui exposto pautou-se pelo conjunto de informações obtidas nas instituições família/escola nos bairros pesquisados. Os critérios de escolha dos elementos entrevistados relacionou-se, quanto às famílias, à proximidade e envolvimento com o projeto, e, quanto à escola, à ligação com as séries elementares que constituem o atual ciclo básico. Foi realizado, em ambos os bairros, um total de doze entrevistas com as famílias e cerca de dez entrevistas nas escolas.

## 2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

### A CIDADE DE PIRACICABA

Na medida em que as condições de vida da população alvo do projeto dependem também das condições do município no que diz respeito à saúde, educação, moradia, infra estrutura e a relação deste município com o Estado e o País, pensamos ser necessário possibilitar uma visão geral de Piracicaba, cidade onde os específicos cenários e atores se localizam.

Piracicaba é uma cidade que pertence ao Estado de São Paulo, e é conhecida, principalmente, por sua localização geográfica junto ao rio Piracicaba. O município sobressaiu-se historicamente por ser um dos primeiros a ter luz elétrica (final do século passado), água encanada e tratada (1930) e esgoto doméstico (1943), segundo Reboredo:

"...na educação era chamado de "Atenas Paulista" pela qualidade e quantidade de escolas que possuía..."(Reboredo: 1992,104).

No entanto, com o decorrer dos anos, houve um significativo decréscimo na qualidade de vida da cidade. As terras que produziam diferentes alimentos foram transformadas em áreas para a plantação de cana buscando o abastecimento das diversas usinas localizadas na região. A cidade começa, então, caracterizar-se por uma crescente desigualdade na distribuição de renda

A cana de açúcar sempre foi a principal cultura agrícola do município e a ela deve-se principalmente seu desenvolvimento econômico. Mas, a partir de 1950 passou a existir um significativo aumento da industrialização. Esta disseminação das indústrias provocou um crescimento urbano e industrial da cidade com todos os problemas que isto acarreta, inclusive o aumento da população favelada e localizada, atualmente, nas periferias da cidade ocupando às áreas verdes do município. Neste sentido, a autora afirma:

"Com o processo de urbanização crescente observa-se a ampliação dos núcleos de favelas de, aproximadamente, 25 em 1982 para 52 núcleos em 1991. Piracicaba atualmente possui bolsões de pobreza próprios dos centros urbanos industrializados, evidenciando o crescimento das desigualdades sociais e econômicas. A população que habita os núcleos das favelas é, na sua maioria,

migrante, sendo que atualmente 50 por cento da população piracicabana é migrante."(Reboredo:1992, 110)

Outra mudança salientada que se observou na cidade de Piracicaba, com o processo de industrialização, foi o significativo decréscimo na qualidade de vida: o crescimento urbano aliado à ausência de políticas públicas nas áreas da saúde, educação e habitação, além do desemprego e baixos salários.

Quanto à saúde, tem havido uma certa expansão nos postos de saúde nos bairros periféricos, embora ainda insuficientes e apresentando um precário atendimento à clientela, tanto pela falta de médicos quanto pela falta de equipamentos.

Os problemas mais graves quanto à educação, em Piracicaba, encontram-se relacionados ao ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus pela carência de vagas e pela qualidade do ensino que vem sendo oferecido à população. À precária expansão da rede pública se associa um aumento no número de crianças que abandonam a escola nas primeiras séries do primário. Segundo dados da Secretaria de Educação do Município, a repetência e evasão escolar atingem, em média, cerca de 52% das crianças que ingressam na escola pública, porcentagem encontrada, principalmente, pelas escolas da periferia da cidade.

Já o atendimento de crianças de 0 a 6 anos é feito pelo próprio município e teve uma melhoria significativa em 1988, durante a administração do partido dos trabalhadores que priorizou esta área.

A nível do saneamento básico a cidade de Piracicaba ainda apresenta problemas na coleta de esgoto e na ampliação e melhoria na rede de água para os bairros periféricos.

Reboredo afirma que, quanto à capacidade de emprego na indústria e no setor açucareiro, vem havendo uma grande diminuição de ofertas devido principalmente à desativação de setores de indústrias de grande porte.

Piracicaba, como todo o contexto brasileiro, apresenta uma concentração de renda. As riquezas do município centralizam-se nas mãos de cinco famílias que são donas de fábricas, terras, usinas e empreiteiras.

Estas famílias, de uma forma ou de outra, acabam participando das decisões políticas garantindo, assim, os seus interesses. Além destas famílias, existem na cidade empresas multinacionais, que não têm interesse em participar da vida política da cidade, pois tem com o município apenas uma ligação geográfica.

È dentro deste contexto que se encontram os bairros e a população investigada :

## OS BAIROS PESQUISADOS

### -Maria Cláudia-

Maria Cláudia é o nome de um bairro relativamente pequeno situado na periferia, ao norte de Piracicaba. Ao seu redor encontram-se outros bairros, um pouco maiores, como Vila Sônia, São Luís, Boa Esperança e Santa Terezinha que se localizam nos limites urbanos da cidade, à margem da rodovia que liga os municípios de Piracicaba e São Pedro.

O bairro mais próximo ao Maria Cláudia é o Vila Sônia e é nele que se realiza a maioria das atividades dos moradores do Maria Cláudia, como compra de alimentos, lazer, educação formal e consulta médica. Suas ruas são

arborizadas, largas e asfaltadas; as casas, embora de arquitetura simples, são todas de alvenaria, com acabamento externo. Na avenida principal, além de um Terminal Rodoviário Integrado Municipal<sup>4</sup>, inaugurado no final de 1993, que atende aos bairros desta região, existe: um mini-hospital, uma pré-escola e o Centro Comunitário, utilizado pelos moradores do Maria Cláudia para a realização de festas e reuniões.

O prédio do Centro Comunitário está em precário estado de conservação e não há manutenção da limpeza interna. É formado por um salão com banheiros e uma quadra esportiva. No prédio há lâmpadas queimadas e a quadra de esportes está parcialmente destruída, bem como a tela que cerca o local; os vidros das janelas foram recentemente trocados. Apesar de ser utilizado pela população em reuniões e festas, a sensação que nos dá é de um lugar abandonado, lugar de ninguém, não só pela falta de conservação, mas sobretudo pela relação da população com ele.

Por todo o Vila Sônia também existem diversos estabelecimentos comerciais como bares, quitandas, padarias, supermercados, farmácias, lojas e feiras livres. É um bairro muito mais movimentado do que o Maria Cláudia. Em suas ruas é freqüente encontrarmos mulheres indo ao supermercado, ou conversando em frente às casas, meninos jogando bola e soltando pipa, meninas em pequenos grupos conversando; há, também, movimentação constante de carros e ônibus, o que é quase inexistente no Maria Cláudia.

A maior movimentação no Vila Sônia se dá em função de que, além de grande parte dos moradores do Maria Cláudia utilizarem seus serviços, moradores de outros bairros como Boa Esperança, São Luiz e Balbo também o fazem.

---

<sup>4</sup>Terminal Rodoviário Integrado - consiste em um serviço de transporte coletivo que se caracteriza por interligar a locomoção dos moradores de um bairro a outro, garantindo o pagamento de apenas uma passagem.

A escola de primeiro grau , EEPG Maria de Lourdes Consentino, existente no Vila Sônia , é frequentada pelas crianças do Maria Cláudia e atende cerca de dois mil alunos da região. Localiza-se a aproximadamente 1 km do bairro; seu prédio possui uma estrutura relativamente boa, suficiente para atender a demanda. Porém, apesar de ser um prédio grande, a presença de grades em todas as janelas, os muros altos e o portão sempre fechado dão a sensação de "prisão" por um lado e, por outro, de local no qual a entrada é proibida, o que reflete, em certa medida, a forma de relacionamento entre população e escola.

Em função da proximidade, Maria Cláudia e Vila Sônia, a princípio, parecem ser um único bairro, não fosse o contraste existente na estrutura dos dois bairros.

Apesar da pavimentação das ruas, concluída em novembro de 1994, o bairro Maria Cláudia é muito diferente do Vila Sônia; o terreno é acidentado, as casas são bastante diferentes no estilo de construção e é muito menos arborizado que o Vila Sônia, que possui rede de água e luz elétrica, mas não possui rede de esgoto.

Nos finais de tarde e início de noite, o bairro Maria Cláudia, que não é movimentado, adquire características totalmente diferentes; os botecos ficam cheios, são os homens que chegam do trabalho, alguns com mochilas, roupas sujas de graxa, cimento, tinta, barba por fazer. Eles jogam bilhar, bebem e conversam. Alguns demoram muito ainda para chegar em casa, outros só passam para tomar "uma branquinha" antes do jantar, talvez voltem depois de jantar. Nos finais de semana, dias de folga, são estes mesmos homens que povoam o boteco, é a forma de usar o tempo livre, quando não trabalham na ampliação dos cômodos de suas casas.

Em outros horários estes botecos permanecem quase vazios; são muitas vezes construídos na parte da frente da casa, o que possibilita que a mulher cuide do bar durante o dia, enquanto o marido trabalha em outro local. Este é o precário comércio formal do bairro, mas há ainda o comércio informal, feito através de vendas ocasionais de cosméticos, roupas e artesanato, como forma de auxiliar a renda familiar.

Além do movimento dos bares, à noite encontramos nas ruas famílias que se dirigem para cultos religiosos nas várias igrejas chamadas pelos moradores de "crente", que aglutinam seitas<sup>5</sup> como Pentecostal e Testemunha de Jeová.

Nas ruas estreitas e empoeiradas vemos casas de alvenaria inacabadas, em geral construídas no fundo do terreno, como que à espera de uma nova construção, possuem cerca de tábuas e quintal. Na frente das casas é comum haver bancos de madeira, ou algo que improvise um banco, onde encontramos mulheres ou meninas conversando nos momentos de folga, geralmente nos fins de semana, após fazerem os serviços domésticos.

Ao redor do bairro passa um córrego, onde são jogados detritos de esgoto a céu aberto, às suas margens ocupando a chamada área verde encontra-se uma favela, conhecida como "Favela do Maria Cláudia", com cerca de 200 barracos e casas de alvenaria situadas em loteamentos atualmente incluídos no processo de urbanização conforme reivindicação da Associação dos Favelados de Piracicaba.

As casas nesta região são feitas bem mais próximas umas das outras, estão na parte mais acidentada do bairro, são barracos de madeira ou latão, ou casas sempre inacabadas de alvenaria. Algumas destas casas, vistas da rua, parecem porões sem a parte superior, já que o teto encontra-se no

---

<sup>5</sup>Segundo a Enciclopédia Mirador Internacional em religião o termo seita indica uma facção dentro de uma religião organizada.

nível da rua. Em seus pequenos quintais há algum tipo de plantação, um varal sempre cheio de roupas secando e um tanque de cimento com velhos baldes e bacias ao lado. Na favela não existe água encanada, nem rede de esgoto; a iluminação foi puxada "provisoriamente" dos postes, há muito tempo, de maneira precária.

A diferença entre área favelada e não favelada não é muito nítida, e o que divide estas duas áreas é uma rua. O nível de vida dos moradores das duas áreas não é diferente. Porém há discriminação por parte dos moradores da área não favelada demonstrando ser a posse da terra versus a invasão de área verde pelos chamados favelados um critério diferenciador e criador de preconceitos.

#### -Parque Orlanda-

Entre 1982 e 1989, na região do bairro Santa Terezinha, foi feito o loteamento de parte de uma fazenda, que resultou em bairros como o Jardim Três Marias, Maria Helena e Parque Orlanda I,II e III.

Quanto ao Parque Orlanda, não é possível verificar a divisão entre Parque Orlanda I,II e III sem o auxílio de um mapa, sendo na verdade um agregado de bairros com poucos quarteirões.

O bairro possui um aspecto rural, é comum encontrar em suas ruas cabras, cavalos e galinhas; nos quintais, em geral, há algum tipo de plantação, uma bananeira, uma laranjeira, às vezes uma pequena horta. O que destoia neste cenário "ruralizado" é a pouca arborização que juntamente com o pó das ruas e da rodovia que passa ao lado do bairro conferem-lhe uma aridez peculiar.

Andar pelo Parque Orlanda dá-nos a sensação de um deserto povoado, pois apesar do grande número de casas, algum movimento de carros e crianças a brincar nas ruas, parece sempre abandonado, território povoado pelo sol e pelo pó.

A poeira do bairro parece não acabar nunca e apesar da pavimentação de parte do bairro ter sido feita em agosto/94, suas ruas, mesmo com o preto novo do asfalto, parecem ainda levantar pó quando os carros passam. Parte desta poeira vem da rodovia, onde há constante movimento, outra parte vem dos canais existentes na região e que na época das queimadas espalham pela cidade a fuligem. Existem ainda as construções das casas, que não param, as paredes sempre sendo levantadas, os tijolos empilhados, a massa de cimento misturada nas calçadas ou rua, para o trabalho na construção naquele dia de folga, mas não de descanso.

As casas sempre em obra, de alvenaria sem acabamento, o reboque sem pintura, o cômodo no fundo do terreno, o alicerce da nova construção fazem com que o Parque Orlanda pareça estar sendo "eternamente construído".

Tudo no bairro parece ter um caráter provisório, a cerca de madeira na frente de algumas casa no lugar do muro, a porta ou janela sem pintura porque seria trocada, a tábuas que é portão, as placas mal escritas indicando a presença de um mecânico, borracheiro ou terreiro de umbanda, os poucos barracos de madeira ou zinco, ou mesmo as ruas mal abertas na área favelada parecem envelhecer à espera da troca planejada desde o início.

Na parte mais baixa do bairro há um córrego não canalizado que em épocas de chuva transborda provocando enchentes que invadem algumas casas localizadas em suas margens, área ocupada por uma favela.

Nesta região as casas da favela encontram-se sem muita separação e estão localizadas próximas à área não favelada; por isso, é difícil ver qual

área pertence ou não à favela. A diferenciação está mesmo presente no discurso dos moradores, que revela preconceitos em relação aos moradores da favela.

No bairro, as casas são construídas primeiramente a partir da necessidade de morar e, neste sentido, são construídas sem considerar a necessidade de ventilação e iluminação, fator que, juntamente com a poeira, calor e não canalização do córrego, torna-se fonte de constantes doenças, principalmente respiratórias, que atingem a população infantil.

A arquitetura não apresenta o padrão estético e a distribuição dos cômodos encontrados em casas de renda média. Muitas possuem um ou dois cômodos apenas; em algumas delas, o que divide os espaços são móveis, e os cômodos não possuem um fim único. O espaço de quarto durante a noite pode servir de sala de visitas pela manhã, pode receber amigos para ver televisão no domingo, pode ser local das refeições a qualquer hora.

A pouca ou nenhuma divisão de cômodos é mais encontrada nas casas da área favelada, onde há maior precariedade pois, à medida que surgem possibilidades de fazer uma nova construção ou aumentar a casa, seus moradores buscam dividi-las e estruturá-las da mesma forma que a maioria das casas pertencentes ao estrato médio da população.

O bairro é pouco movimentado, possui algumas igrejas de diferentes credos, um barracão para a futura instalação da igreja católica e, eventualmente, é possível encontrar em frente a uma casa indicação da existência de um terreiro de umbanda.

São encontrados nas ruas alguns vendedores ambulantes, existem algumas mercearias, nas quais são comprados alimentos como pão e leite, e bares, os mesmos bares encontrados em toda a periferia, com a mesa de bilhar

e homens que voltam do trabalho; bares também construídos na parte da frente da casa e que ficam sob os cuidados da mulher durante o dia.

O Parque Orlanda não possui Posto de Saúde e quando é necessário atendimento médico a população locomove-se até o Vila Sônia, onde fica o Posto mais próximo; também não há atendimento pré-escolar ou creche.

A escola de primeiro grau está instalada desde 1992, provisoriamente em um prédio cedido pela Prefeitura à Secretaria de Educação do Estado, para o funcionamento de um Centro Comunitário. Este prédio mostra-se insuficiente para atender à população do bairro, pois foi adaptado na tentativa de suprir a grande demanda de crianças ingressantes no primeiro grau.

Diferentemente da maioria das escolas da cidade que tem na escolha do nome uma forma de homenagear alguma personalidade ilustre ligada ao cenário educacional, esta escola recebeu o nome de EEPG "José Antônio de Souza", em homenagem a um conhecido locutor de rodeio da cidade, apelidado por "Zé do Prato", nome pelo qual a escola é conhecida na região. No bairro existe um terreno no qual está sendo construído um Centro de Atendimento Integral à Criança<sup>6</sup>, fica na parte alta do bairro, próximo a um canal.

Neste local, futuramente, tanto escola como pré-escola funcionarão; o atual prédio da escola será então destinado apenas ao Centro Comunitário sob a direção da Associação dos Moradores.

O término da construção do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) estava previsto para dezembro de 1994, o que não ocorreu. E

---

<sup>6</sup>Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC

com a mudança de governo em janeiro de 1995, a obra foi interrompida, sem previsão de reinício.

A escola localiza-se atualmente próxima à rodovia, na entrada do bairro. O precário espaço escolar constitui-se por uma cozinha, cinco salas pequenas, sendo quatro destinadas à aula e uma para secretaria da escola, diretoria e sala dos professores, com ambientes divididos por armários de aço. As salas encontram-se ao redor de um pequeno pátio que possui alguns bancos e mesas utilizados para a merenda e para acomodar os pais em dias de reuniões. Existem ainda sanitários masculino e feminino e uma quadra de esportes de terra que, segundo a direção da escola, foi feita pelos próprios alunos.

A escola funcionou, até o final de 1993, em quatro turnos não havendo seis horas aulas para o Ciclo Básico, como previsto na legislação, para garantir o atendimento até a 8ª série. Estes turnos eram feitos como intermediários, para garantir o atendimento da clientela já matriculada na escola. Desde março de 1994, vem funcionando em três turnos e o CB passou a seis horas conforme a legislação educacional prevê. Este fato deve-se à improvisação de mais duas classes, erguidas com conglomerados de madeira, num espaço do terreno existente atrás do prédio escolar.

Apesar da solução temporária do problema de atendimento às crianças, estas classes oferecem precárias condições de funcionamento uma vez que a madeira e o teto de eucatex concentram o calor no verão e o frio no inverno, tornando quase insuportável a permanência por longas horas neste recinto.

De maneira geral os pais e o restante da população só frequentam a escola quando são convocados para reuniões de pais e mestres. A tela de arame e os portões sempre fechados estão a impedir que a população utilize o prédio, não é possível nem mesmo o acesso à quadra de esportes, única área

de lazer institucional no bairro e que, para ser utilizada, não seria necessário o acesso ao local das salas de aula, direção, secretaria ou banheiros.

Por ser a única instituição pública existente no bairro é no atual prédio da escola que acontecem, ocasionalmente, nos finais de semana, atividades aglutinadoras da população, tais como celebrações religiosas, festas da escola e/ou Associação dos Moradores do bairro.

No vento de agosto vemos as crianças nas ruas soltando pipa; por todo o verão lá estão jogando "birosca" (jogo de bolinha de gude), peão ou futebol. Por todo ano povoam as ruas e terrenos baldios com suas intermináveis brincadeiras que vão e voltam de época em época. Andam de bicicleta, brincam de esconde-esconde, fazem competições de bafo (jogo no qual crianças batem figurinhas que são colecionadas e quem vira a figura vai ganhando), disputam o campo de futebol improvisado acima da escola, improvisam outros na rua, brincam no córrego e fazem das ruas um grande quintal, como um simulacro do "grande quintal" que é a periferia.

O cenário destes bairros pesquisados vai apresentando modificações de acordo com o horário e dia da semana, em função da heterogeneidade das atividades desenvolvidas na vida cotidiana por esta população.

Por isso, caminhar por estes bairros significa encontrar, a cada vez, peculiaridades no dia a dia de seus moradores. Ao chegar no bairro pela manhã encontramos crianças na cozinha lavando pratos, cuidando do irmão mais novo ou varrendo a casa; algumas, menores, dormindo no quarto-sala; outras, indo à mercearia comprar pão e leite.

Neste horário encontram-se poucos adultos, já que a maioria saiu logo cedo para o trabalho; os homens dirigiram-se para as fábricas, corte da cana ou construção civil; as mulheres, que trabalham, foram fazer faxina como

diaristas ou trabalhar em alguma casa como empregada doméstica. As poucas mulheres que não trabalham fora, podem ser encontradas no tanque lavando roupa ou limpando a casa, geralmente junto com as filhas.

Nas tardes, durante a semana, a movimentação é maior sendo comum encontrarmos mulheres sentadas à soleira das portas conversando sobre a lida diária; algumas aproveitam para visitar a vizinha doente ou que acabou de ter um filho; as adolescentes com frequência sentam-se nos bancos em frente às casas e conversam após terminarem os serviços domésticos.

Ao final da tarde, poucas mulheres são encontradas na rua, estão em suas cozinhas preparando o jantar ; os adolescentes vão para a escola e os homens, chegando do trabalho, podem ser encontrados no bar. Quase todos os dias as igrejas estão abertas e cheias com as famílias do bairro em seus cultos religiosos, mas exceto quando vão à igreja, a maioria das pessoas é encontrada em casa à noite.

Nos finais de semana são as instituições religiosas que ficam mais povoadas; algumas pessoas aproveitam para visitar parentes e às vezes conversam no portão. Mas é também no final de semana que as mulheres organizam a casa, principalmente quando trabalham fora a semana toda, e os homens também aproveitam para trabalhar nas "eternas construções".

Uma característica comum no cenário dos bairros Maria Cláudia e Parque Orlanda é a de serem bairros onde a linguagem escrita praticamente inexistente. Na localização das ruas e casas apenas eventualmente encontram-se placas com os nomes e números, algumas escritas pelos próprios moradores. Também não existem "out-doors" ou painéis de anúncios; são encontrados alguns nos bairros vizinhos como o Vila Sônia , Santa Terezinha e São Luís.

## 2.2. OS ATORES SOCIAIS

A população dos bairros Maria Cláudia e Parque Orlanda apresenta características semelhantes. É constituída principalmente por migrantes oriundos do Paraná, Bahia, Minas Gerais e outras regiões de São Paulo, procedentes em sua maioria do meio rural que se deslocam para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Existe também um pequeno número de moradores que é natural de Piracicaba e que, devido às precárias condições econômicas, com a explosão urbana, foi sofrendo a deteriorização das condições de habitação sendo "expulso" para a periferia.

Desta forma, esta população caracteriza-se principalmente por ter um conjunto de transformações de comportamento dos sujeitos que vivem o processo migratório, na medida em que este implica na necessidade de negação de velhos valores e adoção de novos padrões de comportamento. Neste sentido cabe lembrar a análise feita por Durhan (1984), quanto à forma como no modo capitalista de produção a dimensão macro-estrutural se inter-relaciona com a micro-estrutural nos diferentes segmentos culturais existentes na sociedade:

"Pode-se dizer que o migrante vive e realiza, de modo concentrado, modificações nos padrões de comportamento e nas relações sociais que refletem, ao nível da ação concreta dos sujeitos as alterações que ocorrem na ordem estrutural". ( Durhan:1984, 9 )

O fenômeno migratório concretiza no cenário dos bairros Maria Cláudia e Parque Orlanda a diversidade regional que implica na existência de modos de vida, valores, costumes e projetos de futuro diferentes dos encontrados em outros estratos sociais, que vivem na cidade. Como observamos na fala desta moradora do Parque Orlanda:

*"Essas crianças são filhos de duas moças do bairro. Elas tinham que ir na cidade e deixaram comigo. Eu sempre fico com as crianças do pessoal, quando eles precisam. Eu gosto de cuidar de criança, gosto também de cuidar de doente. O que eu não gosto é de ir em casa de vizinho. Não sei, eu gosto de todos os vizinhos, mas eu não gosto de ir na casa deles....Aqui deste pedaço eu conheço todo mundo, mas eu não consigo... só se estiver doente e precisar de alguma coisa, aí assim eu vou. Eu gosto de ficar em casa, como eu fazia na roça, se eu não tenho nada pra fazer eu gosto de receber visita na minha casa..."*  
(Mãe do Parque Orlanda).

A migração rural/urbana pode ser considerada um processo de mudança sócio-cultural que envolve a transformação dos padrões de comportamento vigentes nas comunidades rurais. Estes padrões precisam ser substituídos por outros que permitam uma adaptação às condições urbanas de vida; a bagagem cultural de origem influi no modo de ajustamento do trabalhador à vida urbana. No entanto, estas mudanças ocorrem com um certo

nível de conflito, o que acarreta a transposição de hábitos rurais para o meio urbano; isto fica evidenciado, por exemplo, no aspecto que o cenário dos bairros adquire com a presença, nas ruas e casas, de animais domésticos, como também com a existência de algum tipo de plantação nos quintais.

Os homens destes bairros trabalham, na maioria das vezes, na construção civil, como bóias-frias ou vigias noturnos; alguns, considerados privilegiados, são caminhoneiros e poucos são operários nas indústrias da região. As mulheres esporadicamente trabalham como domésticas ou faxineiras para auxiliar na renda familiar, que varia entre 1 e 3 salários mínimos, buscam, em geral, ocupações que permitam maior permanência no lar.

A ocupação profissional dos elementos desta população está relacionada, em grande medida, ao processo migratório e portanto reflete valores culturais que são produtos de um ajustamento particular a uma ordem social determinada.

As atitudes dos migrantes parecem ser, na maioria das vezes, pautadas pelos valores de origem, fato que leva esta população a valorizar escolhas que se ligam mais ao tipo de trabalho do que às circunstâncias do mercado o que contribui para limitar de modo drástico a elevação do nível de vida colocando-os em situação marginal e provocando, principalmente nos homens, sérios conflitos. Quanto a esta questão, Durhan analisa:

"...a mulher continua a ser, mesmo na zona urbana, uma mão de obra de reserva, em termos familiar. O casamento ou a expectativa de casamento alteram as perspectivas de ascensão ocupacional de tal modo que a permanência das mulheres em ocupações marginais não apresenta os mesmos efeitos

psicológicos e sociais desastrosos que apresenta para os homens"(Durhan:1984,78)

Nos bairros pesquisados, a mulher tende a " trabalhar fora" apenas quando absolutamente necessário. O trabalho feminino aparece como uma forma de complementar a renda familiar e mesmo neste caso torna-se difícil a ocupação de um emprego regular, pois o cuidado dos filhos impede a participação efetiva no mercado de trabalho por exigir da mulher locomoção e ausência prolongada.

Ao analisarmos as relações familiares podemos perceber que a marginalização da ocupação feminina, citada por Durhan, está ligada à polêmica questão do lugar ocupado pela mulher na divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas.

De maneira geral, as famílias destes bairros estruturam-se de forma muito simples em termos da subordinação da mulher ao marido. A característica do grupo conjugal é, geralmente , a dominância masculina cabendo, na maioria das vezes, ao homem, as decisões que afetam o grupo familiar como um todo. Esta dominância, no entanto, deixa certa margem de autonomia para a mulher no que se refere às atividades domésticas que derivam da divisão do trabalho. Como aparece nesta fala:

*"Para ele é tudo bom , porque eu tenho que ver essas coisas....todo mês tem reunião... então qualquer coisinha sou eu..."*

De modo geral, o homem se incumbe apenas das atividades relativas à manutenção econômica da família e mesmo quando a mulher

trabalha para auxiliar a renda doméstica, e algumas vezes até para manter a casa, a ela cabe a tarefa de organizar a rotina caseira, o cuidado com os filhos, e as responsabilidades relativas à educação informal e formal, assim como a participação em reuniões de pais, o acompanhamento escolar da criança, etc.

Nestas circunstâncias as obrigações, duplicam sobrecarregando-a quanto à divisão do trabalho. Esta forma de organização familiar denota o "machismo" como um dos valores que permeiam as relações conjugais caracterizadas pela submissão, demonstrando a conservação dos padrões culturais de dominação masculina, como podemos observar na fala de uma moradora a respeito da participação em algum tipo de movimento :

*"...Isso nós mulheres é que estamos atrás. Por que os homens daqui de baixo, se não são as mulheres, tá feia a coisa. Os bichos só querem chegar, deitar, dormir e esquecer da vida. Depois quando as mulheres saem eles querem falar que nós só ficamos andando por aí, por que muitos deles fala assim...O meu mesmo, eu tenho que só saí quando ele não está em casa porque senão..."*

A problemática do machismo aparece evidenciada ora como agente articulador da participação das mulheres nos movimentos reivindicatórios, ora como componente desarticulador e gerador de agressividade nas relações familiares.

Além dos valores machistas observou-se a presença do individualismo, bem como de valores religiosos. O individualismo se expressa

sobretudo na passividade e no comodismo bastante acentuados nos moradores frente às miseráveis condições de vida.

Os valores de natureza religiosa também estão inseridos nas explicações cotidianas da população dos bairros e podem ser observados em diversas explanações e juízos sobre fatos sociais, que se expressam em frases do tipo:

*"É porque Deus quer... , se Deus quiser eu consigo... , tá nas mãos de Deus... , sangue de Jesus tem poder..."*.

Tais valores constituem-se como expressão da alienação da consciência característica de uma vida imersa na cotidianidade, como explica Agnes Heller:

"... a vida cotidiana é constituída por um conjunto de atividades necessárias para a reprodução contínua tanto do indivíduo particular como da sociedade. É na vida cotidiana que se dá primordialmente a reprodução da sociedade, portanto de seus valores, hábitos e costumes, e o abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção. O indivíduo alienado é aquele que encontra-se imerso na cotidianidade de tal forma que cria objetivações em si e não realidades objetivas para si". (Heller: 1977,41)

O indivíduo a que Heller se refere é concebido como ser particular e ser genérico. Como ser particular está voltado à satisfação de suas necessidades pessoais e particulares e como ser genérico o indivíduo liga-se à humanidade por meio de seu compromisso com a coletividade. Em sua obra, a autora analisa como as sociedades contemporâneas propiciam a primazia do ser particular, na medida em que o capitalismo leva ao desenvolvimento do "trabalho alienado"<sup>7</sup> e conseqüentemente da consciência alienada.

Com relação à educação formal, a grande maioria da população não tem o primário completo, sendo que o número de mulheres analfabetas é maior que o de homens que apresentam escolaridade em torno da 2<sup>a</sup> série, e em menor número em torno da 4<sup>a</sup> série primária. O baixo nível de escolarização das populações do Maria Cláudia e Parque Orlanda se relaciona em certa medida com sua origem pois, além da precariedade de escolas nas regiões rurais, as crianças freqüentemente auxiliam aos pais no trabalho do campo, o que as faz abandonarem precocemente a escola. O grau de aprendizagem formal apresentado por esta população impede a sua absorção pelas indústrias da região, pois estas geralmente exigem um nível de maior qualificação, levando à constante rotatividade nas atividades ocupacionais e à procura de empregos que aceitem mão-de-obra não qualificada.

Quanto ao nível de organização da população, existe certa diferença entre os bairros Maria Cláudia e Parque Orlanda.

No Maria Cláudia não existem movimentos organizados por melhores condições de vida para as populações de baixa renda. Observam-se mobilizações reivindicatórias ocasionais em torno de recursos como

---

<sup>7</sup>Relacionado com a concepção marxista de alienação.

pavimentação, luz elétrica, canalização dos córregos, construção de escola, creche e posto de saúde.

É importante salientar que algumas destas mobilizações tiveram como resultado movimentos institucionalizados, como a Associação de Mulheres do Maria Cláudia, criada em 1989 e atualmente inativa. Existem também lideranças do bairro que participam das diversas comissões do Centro Comunitário do Vila Sônia; estas comissões se reúnem apenas quando surgem problemas emergenciais, de algum bairro da região assistido por este Centro Comunitário.

Alguns elementos denotam a percepção de que o poder público só atende à população pobre mediante pressão, mas a participação das lideranças ocorre de forma inconstante e mais em função de interesses pessoais do que propriamente por consciência política<sup>8</sup>.

À medida que as pessoas mais atuantes começam a se isolar, alegando motivos particulares, vai havendo desmobilização dos grupos<sup>9</sup>, revelando a falta de organização dos movimentos reivindicatórios nos quais não há efetiva participação que possibilitaria à população avançar em um processo de tomada de consciência da realidade política, condição essencial para o desenvolvimento de formas de vida comunitária.

A forma como o cotidiano desta população está estruturado faz com que os bairros pareçam um grande dormitório, no qual os moradores sofrem, de forma particularista, as conseqüências das políticas públicas adotadas pelo governo. A alienação vivenciada no cotidiano dificulta o

---

<sup>8</sup>O termo consciência política é aqui utilizado segundo concepção de Marilena Chauí que diz ser a consciência política "o cidadão, isto é, tanto o indivíduo situado no tecido das relações sociais, como portador de direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis, quanto o membro de uma classe social, definido por sua posição e situação nesta classe, portador e defensor dos interesses específicos de seu grupo ou classe ,relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis"(Chauí, p118,1994)

<sup>9</sup>Caso da Associação de Mulheres do Maria Cláudia que hoje encontra-se inativa.

surgimento de movimentos organizados e impõe certa passividade frente aos carecimentos existentes.

No Parque Orlanda, o nível de mobilização é bem menor. Existe uma Associação que surgiu a partir de uma comissão de moradores, criada em 1989. Esta comissão inicialmente trabalhou objetivando luz elétrica, água e esgoto para o bairro. Em 1990, foi institucionalizada tornando-se Associação de Moradores tendo, desde então, desencadeado movimentos reivindicatórios pela criação da escola de primeiro grau e pela pavimentação das ruas.

Apesar dos serviços de pavimentação terem sido iniciados em julho/94, não é possível dizer que seja conquista da Associação, pois as obras foram executadas em ano eleitoral, juntamente com diversas outras obras que se espalharam por toda a cidade, como no bairro Maria Cláudia onde também foi feita parte da pavimentação asfáltica das ruas.

As informações sobre os bairros indicam haver pequenos grupos de pessoas que interagem ocasionalmente, em decorrência da manutenção de relações de vizinhança e compadrio, estabelecidas, principalmente, pela população migrante como forma de resistência à integração ao meio urbano.

Encontramos, também, a presença de preconceitos e sentimentos como o egoísmo e a inveja que, ao atravessarem as relações, prejudicam a possibilidade de maior interação e reciprocidade entre os moradores, como podemos observar nos depoimentos:

*"...eu não gosto daqui ...a gente comprou aqui... é um lugar para você ter para onde ir...eu não tenho como ver (o bairro), porque eu não sou de ir...sabe assim, eu não saio daqui. Então não tem como falar, eu não tenho amizade, assim sabe?... com*

*ninguém daqui, só de falar bom dia, sabe? Não gosto do bairro. Não tenho amizade com ninguém, quando quero conversar vou até o Vila Sônia conversar com minha mãe..." (Moradora Parque Orlanda)*

*"Os vizinhos só querem saber da vida dos outros, ficam falando que temos dinheiro porque já comprei azulejo, que já fiz isso e aquilo na casa, mas fiz a casa trabalhando. As pessoas só querem saber da vida dos outros, porque se eles acham que tenho dinheiro porque já fiz casa, porque que não vão trabalhar direito? O que eles pensam? Querem ganhar dinheiro fácil..." (Moradora Maria Cláudia)*

Apesar de preconceitos atravessarem as relações , prejudicando a possibilidade de maior interação entre os moradores, também encontramos depoimentos que se referem ao bairro com comentários positivos, como é possível verificar nas seguintes falas:

*"Eu adoro o bairro, eu gosto do bairro porque eu aqui tenho bastante amizade....Eu gosto até de morar aqui, é um bairro sossegado, é um bairro que não tem bandido, não tem violência, essas coisas. Eu largo meus filhos aqui sozinhos, senão eu largo na vizinha, que eu tenho medo que mexa com fogo , qualquer coisa assim, pois eu acho até que é um*

*bairro sossegado. Eu acho que aqui está tirando o primeiro lugar ou quase o primeiro lugar de vários bairros por aí...Aqui é gostoso de morar, não é ruim..." (Moradora Maria Cláudia)*

*"Eu acho um lugar calmo, graças a Deus até hoje eu nunca tive problema com os meus filhos....Eu ainda não me arrependi de estar aqui. Eles foram criados sozinhos, eu trabalhando, eu nunca tive problema. Eu só acho que aqui no bairro tinha que ter uma creche, um posto de saúde, porque tem mães que estão aqui e querem trabalhar e não acham uma creche..."(Moradora Parque Orlanda)*

Estas falas denotam uma visão positiva acerca do bairro e vizinhança, o que possibilita a manutenção de um certo nível de inter-relação entre os moradores do bairro.

## CAPÍTULO 3

### O TRABALHO NOS BAIROS

O trabalho de investigação/intervenção ocorreu em três níveis: junto às famílias, junto às crianças e junto à escola. Este capítulo refere-se à construção da metodologia de investigação/intervenção frente a eles. Optamos por iniciar pelo trabalho com as famílias por estas constituírem-se no cerne da investigação aqui proposta.

#### 3.1. JUNTO ÀS FAMÍLIAS

Maria Cláudia-

Em setembro de 1990 teve início o processo de investigação/intervenção junto às famílias cujos filhos foram apontados pela escola como portadores de problemas na aprendizagem. A inserção dos

pesquisadores (estagiários, auxiliares e supervisores) no bairro ocorreu via Associação de Mulheres, existente na favela do Maria Cláudia.

Esta Associação foi constituída durante o desenvolvimento da pesquisa, em 1989, que deu origem ao projeto desenvolvido na UNIMEP o que, de certa forma, facilitou o contato com os elementos da comunidade.<sup>10</sup>

Posteriormente, iniciou-se o processo de aglutinação das famílias. Em outubro de 1990 realizamos, no Centro Comunitário do Vila Sônia, a primeira reunião com as famílias onde foram expostos o motivo de estarmos propondo este trabalho e os objetivos que tínhamos.

Durante este encontro buscamos garantir um espaço para que os participantes, dez mães e um pai, pudessem falar a respeito dos filhos e de como percebiam suas dificuldades escolares.

O avanço do trabalho com o grupo de crianças possibilitou um novo contato com as famílias que se realizou em março de 1991, objetivando o retorno sobre o trabalho desenvolvido até então nas intervenções que vinham sendo realizadas junto às crianças.

Nesta reunião pôde-se discutir a respeito do desempenho das crianças nas atividades propostas e a relação deste desempenho com as capacidades cognitivas que apresentaram.

É interessante observar como algumas mães se surpreendiam diante nossas colocações em torno do potencial cognitivo de seus filhos. Imediatamente buscavam, na experiência cotidiana, elementos que reafirmavam o que havia sido dito a respeito das capacidades das crianças.

Embora tenhamos realizado outras reuniões, a participação das famílias era inconstante e variável, o que prejudicava o desenvolvimento do trabalho com aos pais.

---

<sup>10</sup>Comunidade-O termo comunidade é aqui utilizado no sentido comum e não no sentido de indivíduos que compartilham valores e ações coletivas.

Somente em outubro de 1992, é que formou-se o grupo de reflexão, constituído pela aglutinação de algumas mães que expressaram a necessidade de organizamos um espaço mais constante de interlocução onde pudessem falar a respeito das dificuldades enfrentadas por seus filhos na escola.

A meta do grupo de reflexão era discutir os problemas educacionais com o objetivo de equacioná-los. Para que este equacionamento, se efetivasse objetivou-se a ampliação do grupo, com o envolvimento, nestas discussões, de elementos representativos da comunidade.

O trabalho com as famílias e com a instituição escolar transcorreu paralelamente, e algumas reuniões do grupo foram reservadas para a confecção de material pedagógico sugerido pela escola, como por exemplo letras do alfabeto confeccionadas em cartolina. O material entregue pelas mães à escola deveria ser utilizado, posteriormente, pelas professoras em sala de aula.

Buscamos, desta maneira, novas formas de contato das mães com a instituição escolar, além dos já estabelecidos em reuniões de pais e mestres e que apontavam ter, para estas mães, uma conotação negativa associada a cobranças e desvalorizações pessoais. O que pode ser observado nesta fala:

*"...a escola só chama a gente para reclamar, só para falar que os filho estão indo mal, que não sabem fazer nada...em reunião é pior ainda, as professora reclamam na frente das outra mães, falam que as criança não tomam banho, não fazem lição...eu sempre falo que não vou mais em reunião,*

*mas acabo indo e sempre me arrependo.."* (Mãe do Maria Cláudia)

A confecção do material propiciou uma discussão sobre o trabalho desenvolvido na alfabetização das crianças, as dificuldades e facilidades que encontravam neste processo, desencadeando conversas sobre o ensino e as reformas que se pretendia implantar na escola.

Para subsidiar estas discussões, foram utilizados documentos informativos, obtidos na Delegacia de Ensino, sobre o significado das mudanças que deveriam ocorrer na instituição escolar, na medida em que esta objetivava transformar-se em Escola Padrão.<sup>11</sup>

No início do trabalho com o "grupo de reflexão", para que as reuniões pudessem ser realizadas, as mulheres que dele participavam organizaram-se procurando criar condições espaciais para viabilizá-las. Estabeleceram que haveria uma alternância na casa a ser cedida como local.

Esta mobilização das mães na busca de um local, acrescida à informalidade do ambiente caseiro, propiciou que as discussões sobre os problemas da educação formal fossem entrecortadas por situações que possibilitaram às mulheres trazerem fragmentos de sua história de vida e partilharem problemas vividos na cotidianidade, perante os quais se sentem impotentes.

A frequência e intensidade com que as discussões sobre a educação formal de seus filhos eram sobrepostas por estas "prosas" denotam a necessidade que sentem de interlocuções que lhes auxiliem a pensar os

---

<sup>11</sup>Escola Padrão-Projeto veiculado a partir de 1991, pelo governo Fleury, que modifica a duração dos turnos diurnos para 5 horas para todas as séries e amplia o regime de jornada única para os professores até a 4ª série. Além disso muda as atribuições do diretor que passa a ser a de catalisar os esforços para desenvolver um projeto educacional próprio.

problemas cotidianos. Por outro lado, apontam a distância existente entre a escola e a vida cotidiana destas mulheres.

Em certa medida, estes momentos possibilitaram que o grupo estabelecesse relações espontâneas de amizade, troca de experiências e informações que demonstram ser um móvel aglutinador das mães.

Com a perspectiva do aumento de pessoas no grupo, no segundo semestre de 1993, surgiram alguns constrangimentos, expressos pelas mulheres já participantes, relacionados a formalismos existentes nos hábitos e valores relativos à recepção dos "visitantes" como, poder oferecer um café, ter um sofá onde as pessoas possam sentar mais confortavelmente ou mesmo ter uma moradia da qual se envergonham.

Tais constrangimentos resultaram na sugestão de outra alternativa espacial para a realização das reuniões. O Centro Comunitário do Vila Sônia foi apontado como a melhor solução e, a partir de então, as reuniões passaram a se realizar neste local.

A mudança para o Centro Comunitário possibilitou a resolução do problema de espaço e as discussões centralizaram-se, principalmente, em torno de questões escolares, como por exemplo os avanços pedagógicos que as crianças vinham conseguindo nos grupos de crianças e as dificuldades que ainda encontravam na assimilação dos conteúdos escolares.

As conversas espontâneas acerca dos problemas enfrentados cotidianamente passaram a ocorrer com menor frequência, e o trabalho caracterizou-se por esta dinâmica até o início de 1994.

Com o reinício do ano letivo, em março/94, as mães começaram a trazer para as reuniões freqüentes reclamações acerca do modo como seus filhos vinham sendo desrespeitados pelos professores e de como ficavam inseguras quando precisavam entrar em contato com a escola, devido ao

sentimento de inferioridade que experimentavam diante dos professores e da direção. A fala de algumas mães ilustra bem esta situação:

*"...elas (professoras) me chamam eu vou mas chega lá eu fico tremendo e não consigo falar nada. Só escuto as reclamações; eu tenho um monte de coisa para falar mais na hora não consigo..." (Mãe do Maria Cláudia)*

*"...sabe como é né, se a gente reclamar é pior, daí que eles castigam a criança, ficam com raiva e piora a situação..."(Mãe do Maria Cláudia).*

*"..eu não gosto de ir na escola, só vou se não tiver jeito. A gente vai, fica esperando um tempão e a professora faz a mesma reclamação de sempre, diz que a gente precisa ajudar a criança nas tarefa, que precisa mandar tomar banho antes de ir para a escola. O Edson toma, mas parece que eu não cuido dele, (falando para a pesquisadora) sabe como é, menino se descuida né...então elas pensam que a gente não cuida. Para ajudar na tarefa não dá, eu não entendo o que ele tem que fazer. Tenho a 2ª série, né, mas muita coisa a gente esquece..."(Mãe do Maria Cláudia.)*

A insatisfação e humilhação demonstradas pelas mães, além de uma total desinformação, levou-nos a sugerir que passássemos a discutir o Conselho de Escola, uma vez que este poderia ser utilizado como um dos canais de participação dos pais na instituição escolar.

Iniciamos objetivando informações que lhes possibilitassem entender o que é um Conselho, quais suas atribuições e como os pais poderiam, através dele, obter uma participação mais efetiva na escola.

Convidamos elementos da diretoria do Centro Comunitário para compartilharem destas discussões. A esposa do presidente desta entidade passou a participar do grupo de reflexão. No entanto, sua participação gerou constrangimentos ligados à maneira como se estabelecem as relações de poder na comunidade.

A dificuldade em diferenciar o público e o privado acabou fazendo com que a esposa do presidente da entidade agisse como proprietária do Centro Comunitário, centralizando as decisões relativas à possibilidade de utilização deste espaço institucional. Isto dificultou as interações estabelecidas no grupo, prejudicando o andamento do trabalho.

Esta população tem por característica apresentar-se imersa em um cotidiano onde a luta pela sobrevivência e a organização dos afazeres domésticos deixam pouco espaço para a consciência da importância e necessidade de participação em discussões coletivas sobre problemas que atingem a comunidade.

Inicialmente as mães demonstraram motivação em obter conhecimentos acerca do Conselho de Escola, mas aos poucos o interesse deu lugar a uma apatia, os elementos foram se dispersando e o grupo passou a ter a presença assídua de apenas 3 mães, o que alterou as discussões em torno do Conselho de Escola.

Esta situação levou-nos a propor um redimensionamento da intervenção junto as mães. Optamos por interromper as reuniões até que pudessemos equacionar novas formas de aglutinação. Nesta perspectiva, o contato com as famílias continuaria, como no início do trabalho, mensalmente e apenas para informá-las do que vinha sendo feito com seus filhos nos grupos de crianças.

Embora o momento já se caracterizasse por uma fase de dispersão do grupo, as mães reagiram negativamente à esta proposta, afirmando terem interesse em continuar as reuniões semanais. No entanto, propuseram que fossem feitas discussões em torno de temas relativos à educação informal. Desta forma, a dispersão não se deu por completo. As relações entre as mães, continuaram a existir e as reuniões prosseguiram.

Assim percebemos a necessidade que sentiam de um espaço para que pudessem falar a respeito de dificuldades e dúvidas, como por exemplo, atitudes para com os filhos, inseguranças quanto a orientá-los nas questões relativas a sexo, relacionamento com marido, dificuldades quanto a problemas no emprego, falta de dinheiro, etc.

Refletimos que, para mantermos o grupo de reflexão seria necessário buscar um móvel aglutinador, que permitisse às mães um produto mais concreto a partir de uma atividade coletiva.

A experiência anterior apontava que um dos significados das reuniões para as mães parecia ser a necessidade de um espaço para falarem sobre diversos problemas e dificuldades vivenciadas em um cotidiano marcado por pouca possibilidade de trocas inter-subjetivas.

Sabíamos que este cotidiano caracterizava-se por apresentar precárias oportunidades de lazer e pensamos que talvez um espaço de trocas de experiências constituísse um móvel aglutinador para uma atividade

grupais cujo desdobramento pudesse avançar na busca coletiva de equacionarmos os problemas escolares de seus filhos.

Avaliamos que um processo de re-aglutinação destas mães, poderia ocorrer se ao invés de continuarmos as discussões apenas em torno do Conselho de Escola, priorizássemos as temáticas relativas à educação informal.

Com esta preocupação buscamos dar continuidade ao trabalho com as mães. As reuniões deram sequência a reflexões acerca dos problemas cotidianos enfrentados com seus filhos. Foram levantadas temáticas de interesses. Os temas sugeridos pelas mulheres do grupo giraram em torno de questões como a sexualidade das crianças, aids, o corpo feminino, a adolescência.

Justificavam a escolha destes temas em função da necessidade que sentiam de maiores informações que lhes auxiliassem na educação dos filhos. Observamos que esta necessidade de informações relaciona-se com preocupações relativas à existência, no bairro, de um alto índice de drogatização entre os adolescentes, bem como ao elevado número de meninas que engravidavam com 13 e 14 anos.

O grupo de reflexão foi re-articulado mas, com a re-aglutinação das mães, surgiu novamente o problema do espaço para as reuniões que até então vinham sendo realizadas no Centro Comunitário.

Argumentavam que as condições de conservação do espaço do Centro não possibilitavam a realização das reuniões e que seria necessário outro espaço.

A solução encontrada foi a de retomar o espaço das residências que foram colocadas por alguns elementos à disposição, mas sem o rodízio que era feito, anteriormente, para a realização dos encontros semanais.

No início de fevereiro/95 ocorreu a perspectiva de ampliação do grupo de reflexão, devido à participação de novas mães, que buscaram o grupo de reflexão por seus filhos estarem com dificuldades na aprendizagem escolar.

Teve, então, início uma discussão em torno da necessidade de uma nova alternativa espacial. As residências deveriam ser trocadas por um local mais amplo e adequado.

Refletimos acerca da possibilidade de reivindicar um espaço na escola. Esta seria não somente uma maneira de resolver o problema de espaço, como também de conseguir uma aproximação entre o Grupo de Reflexão e a instituição escolar.

Ficou decidido que as reuniões ocorreriam no Centro Comunitário, até que fosse organizado o contato com a direção da escola. Desta forma, novamente o Centro Comunitário passou a ser utilizado.

Em março de 1995, efetivou-se a entrada de 5 novas mães no grupo, fato que acarretou a retomada das discussões de algumas temáticas relativas à educação formal, como o desempenho escolar das crianças, a discriminação sofrida em sala de aula, as depredações desencadeadas por elementos estranhos à escola, a preocupação com a segurança das crianças e a violência existente no bairro. (estupros, agressões e drogas).

A discussão destas temáticas aliadas à decisão de contatar a direção da escola, na busca de um local para as reuniões, desencadeou a idéia de mobilizar as demais mães da escola a participarem de discussões em torno de temáticas relativas à drogatização e à sexualidade dos adolescentes.

A necessidade de discutir com as demais mães trouxe, para o grupo, o desafio de organizar estes encontros. No movimento de organização acabaram por se deparar com os problemas que vinham acontecendo na escola, como a forma com que a direção busca solucionar os problemas da violência

existente, dentro da instituição escolar, através da obrigatoriedade dos uniformes.

Esta obrigatoriedade muitas vezes acabava tornando-se impecilho para à criança comparecer a escola, pois algumas mães não têm condições de adquirir o uniforme pelo precário salário familiar. Duas mães, demonstrando enorme constrangimento, alegavam não poderem comprar os uniformes.

O tema do uniforme passou a ser o eixo de ligação entre as discussões que o grupo pretendia desenvolver com as demais mães da escola e as problemáticas que a instituição escolar vinha enfrentando como a violência, o estilo administrativo e a qualidade do ensino que estava sendo ministrado.

A partir de então, as mães começaram a selecionar material a respeito dos assuntos: droga e sexo . As que estavam alfabetizadas lançaram-se na aventura da escrita de um texto a ser lido e discutido com as demais mães de alunos. As que não estavam alfabetizadas, embora não participassem da escritura do texto, se incumbiam de buscar informações e auxiliar verbalizando o que pensavam dever constar nos documentos.

A dinâmica das reuniões, que caracterizou-se inicialmente por uma atitude mais passiva dos elementos do grupo, aos poucos foi se alterando. Da simples sugestão de assuntos para discussão passaram a buscar informações em revistas e jornais, acerca das temáticas, para embasar as discussões que deveriam ser feitas na escola.

O momento atual caracteriza-se por este processo de organização, do grupo de reflexão, para iniciar a ação junto à instituição escolar. O desafio que encontramos vem sendo o de articular a realização deste encontro, de forma a estabelecer uma mediação destas discussões com

uma reflexão, dentro da instituição escolar, acerca dos problemas educacionais enfrentados pelas crianças do bairro.

- Parque Orlanda-

Durante a formação do grupo de crianças, no início do projeto, algumas, que residiam no Parque Orlanda, foram transferidas para a escola recém criada neste bairro. Este fato acarretou, em 1993, um desdobramento do trabalho que passou a envolver o Parque Orlanda em nossa investigação/intervenção .

A inserção dos pesquisadores neste bairro ocorreu via instituição escolar, através do contato inicial com direção e professores, em agosto de 1993. Durante este contato com a escola, obtivemos uma lista de 30 crianças, algumas da mesma família, apontadas como portadoras de dificuldades na aprendizagem.

Em setembro marcamos uma reunião com as mães das crianças indicadas pela escola como portadoras de "distúrbios na aprendizagem". Embora tenhamos contatado todas as famílias apontadas pela lista compareceram à reunião apenas oito mães.

Durante a reunião, apresentamos os objetivos do projeto e nossa intenção de iniciarmos um trabalho com às crianças. As mães demonstraram interesse em que seus filhos participassem, e se dispuseram a mandá-los para as reuniões do grupo .

Somente em janeiro/94 começamos o processo de inserção junto às famílias das crianças participantes. Esta inserção ocorreu através de contatos com as mães que haviam participado da primeira reunião.

Tínhamos por objetivo inicial obter informações acerca do modo de vida destas famílias e de como pensavam e lidavam com as dificuldades escolares de seus filhos. A perspectiva era de que pudéssemos, posteriormente, aglutinar estas mães para a formação de um grupo de reflexão.

Foram mantidos contatos semanais com as famílias para realizarmos as entrevistas. Estas ocorriam nas próprias residências das crianças, fato que nos auxiliou no processo de inserção junto às mães que estavam sempre disponíveis e demonstravam interesse em poder colaborar contando suas histórias de vida, falando a respeito de seus filhos.

Realizamos, então, uma primeira reunião objetivando a constituição do Grupo de Reflexão. As mães tomaram contato com os objetivos e histórico do projeto e com a necessidade de nos organizarmos para tentar equacionar as questões relativas à educação formal das crianças.

A importância das famílias participarem foi explicitada provocando eco. As mães comprometeram-se em comparecer às reuniões que se realizariam quinzenalmente.

As primeiras reuniões foram utilizadas pelas mães para desabafarem o que sentiam e pensavam a respeito das dificuldades encontradas por seus filhos para acompanharem a escola :

*"...ele não aprende nada, vai para a escola e não adianta. Do ano passado até agora ele não melhorou nada... O caderno dele é sujo, cheio de orelha, ele não aprende mesmo..."(Mãe Parque Orlanda)*

*"Eu fico triste, mas não tem jeito, ela não dá para os estudos, pensei em tirá-la da escola,*

*porque ela não aprende mesmo. Eu acho que ela não escuta, peço para ela fazer alguma coisa e é como se ela não ouvisse. Até a professora disse que não tem jeito..."*

*(Mãe Parque Orlanda)*

*"...ele é burro como eu. Porque eu sou burra. Eu fiz o primeiro ano, fui bem, passei para o segundo. A mulher com quem eu fui morar quando era pequena me tirou da escola no segundo ano, falou que era para eu estudar à noite para poder ajudá-la na casa durante o dia, daí eu tinha sono e dormia, e não consegui estudar e fiquei burra. Acho que ele pegou a minha burrice..." (Mãe Parque Orlanda)*

Como observamos, nos fragmentos acima, os discursos centralizavam os problemas no binômio família/criança abordando a incapacidade desta criança em conseguir acompanhar a escola.

Algumas mães trouxeram suas histórias de vida e este momento possibilitou um maior conhecimento entre os participantes, bem como uma discussão em torno dos valores que embasavam as concepções que traziam.

No transcorrer das reuniões fomos informando às mães acerca das capacidades cognitivas observadas nas crianças participantes no grupo de crianças. Estas informações possibilitaram desencadear alguns questionamentos e reflexões em torno das dificuldades que apresentavam na escola, o conhecimento que demonstravam em casa, o significado social de uma não escolarização de seus filhos e o que poderia ser feito neste sentido.

Foi sugerida pelas mães a constituição de grupos de apoio educacional. Levantaram a proposta de que as mães que fossem alfabetizadas compusessem um núcleo de apoio às crianças que apresentavam dificuldades escolares.

No entanto, depararam-se com a falta de espaço para a concretização desta proposta, o que acabou desencadeando uma discussão sobre a existência do CAIC (Centro de Atendimento Integral a Criança). Com o término da construção do CAIC e a transferência da escola para este local, o atual prédio passaria a ser utilizado pelo Centro Comunitário, o que viabilizaria a criação do núcleo de apoio.

Esta idéia entusiasmou o grupo que começou a discutir a possibilidade de participar na chapa para concorrer à próxima eleição da Diretoria do Centro Comunitário, a ser realizada em abril/95.

A participação na Diretoria do Centro, segundo as mães, possibilitaria a organização dos espaços do Centro Comunitário incluindo atividades educativas que auxiliassem as crianças.

Porém, a paralisação das obras do CAIC em janeiro/95 transformou-se em temática de discussão no grupo, pois sem a continuação das obras não poderiam agilizar a utilização do Centro Comunitário para o grupo de apoio, uma vez que lá continuaria a funcionar a escola que ocupa praticamente todo pequeno espaço existente.

A partir do argumento de que esse era um assunto para ser discutido por toda a comunidade, as mães agilizaram uma reunião, convidando inclusive a diretora da escola e o presidente da Associação de Moradores.

Nesta reunião que ocorreu no início de março de 95, houve significativa participação dos elementos da comunidade (40 pessoas). Foram levantados os problemas de espaço físico que a escola vem enfrentando, a

superlotação das classes e a impossibilidade de a médio prazo as vagas serem oferecidas às crianças do bairro.

Levantou-se também a questão das promessas feitas pelos políticos de que o CAIC sairia no máximo até setembro/94, e a inconsistência dos argumentos utilizados como justificativa, como a falta de verbas, para o seguimento da obra.

Os participantes da reunião decidiram que era necessária uma pressão da comunidade junto às autoridades públicas para que finalizassem a construção do CAIC.

Foi retirada uma comissão de moradores que, juntamente com o atual presidente da Associação de Moradores, contatou uma emissora de rádio da cidade para divulgar o problema enfrentado pela escola do bairro, enfatizando a necessidade de que o poder público se compromettesse com o término das obras do CAIC.

No mesmo dia o grupo conseguiu um ônibus para locomover os moradores do bairro até a Câmara Municipal. Buscavam conversar com os vereadores a respeito do problema, exigindo um posicionamento deles frente à questão.

Os vereadores diante de tal mobilização, comprometeram-se em agilizar o andamento das obras do CAIC, efetivando sua construção no máximo em três meses.<sup>12</sup>

No momento atual o grupo vem trabalhando a organização das próximas ações a serem realizadas frente a questão do CAIC e a participação na chapa da nova diretoria do Centro Comunitário.

---

<sup>12</sup>vide anexo Jornal de Piracicaba 15/03/95

### 3.2. JUNTO ÀS CRIANÇAS

- Maria Cláudia-

O processo de investigação/intervenção com as crianças do Maria Cláudia teve início em 1990 com a aglutinação das crianças tidas, pela escola, como portadoras de dificuldades na aprendizagem escolar.

As crianças nos foram encaminhadas por mães, contactadas pelas mulheres da Associação de Mulheres e pelas professoras da escola que, quando informados a respeito da presença de psicólogos na comunidade, sugeriram à algumas mães que nos procurassem.

Organizamos quatro grupos que foram denominados por "grupos de educandos". O objetivo naquele momento, era desencadear um processo avaliativo para conhecermos as crianças.

O procedimento utilizado para avaliação foi a observação/participante, realizada através de atividades lúdicas e acadêmicas.

As atividades lúdicas ( brincadeiras livres e jogos de regra) viabilizaram a obtenção de informações acerca da utilização, pelas crianças, das capacidades cognitivas como memória, atenção, concentração, imaginação, percepção, raciocínio lógico-matemático, linguagem e pensamento, e, dos conhecimentos adquiridos no contato com a instituição escolar (escrita, leitura e registro da linguagem matemática).

Esta experiência permitiu que obtivéssemos dados sobre como estas crianças utilizam estas capacidades em atividades extra escolares. Observamos que as crianças não se envolviam espontaneamente com as atividades que abrangiam o ato da escrita e da leitura. Era necessário que as incentivássemos muito para que isto acontecesse.

A partir de então, elaboramos um plano de intervenção objetivando uma maior aproximação das crianças com o universo letrado, a fim de possibilitar uma utilização da escrita e da leitura, diferente daquela feita na escola. Concomitantemente, buscamos desenvolver um trabalho com os estigmas de "fracassadas" que as crianças indicavam haver internalizado no contato com a intuição escolar.

As observações realizadas, nesta investigação inicial, apontaram que das 23 crianças participantes, apenas duas encontravam-se alfabetizadas, as restantes, embora tivessem demonstrado potencial cognitivo para aprender, possuíam bastante dificuldade em lidar com os conteúdos acadêmicos (escrita e leitura). Estas dificuldades ligavam-se diretamente à não apropriação dos conhecimentos escolares básicos que seriam o sustentáculo para os demais.

O desempenho das crianças nas atividades denotou que possuíam capacidade de atenção/percepção e concentração. Conseguiram memorizar e utilizar as regras estabelecidas no grupo, concentravam-se na criação de enredos para uma peça teatral, adquiriam conhecimentos acerca dos materiais utilizados na peça conseguindo transpor estes conhecimentos para outras situações, empregando-os em outros momentos temporalmente distantes e, de forma criativa, construíam verbalmente os textos, bem como elaboravam estratégias de pensamento para superar obstáculos encontrados. Frente à necessidade de simular o barulho do vento, sugeriram a utilização de uma chapa de raio x; para solucionar o problema da falta de figurino, aproveitaram materiais de sucata

Na organização do evento de apresentação de uma peça teatral, para a comunidade, demonstraram raciocínio lógico-matemático ao calcularem os custos dos materiais necessários para a promoção e divulgação, ao classificarem e ordenarem os materiais prioritários.

Consideramos que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo, pela mediação de diferentes grupos sociais, se apropria da experiência humana e gradativamente vai ampliando sua forma de lidar com o mundo, vai assimilando significados e a reconstrução destes, vai criando sentidos para suas ações e experiências.

A instituição escolar é vivenciada pelos indivíduos que nela ingressam, como um dos momentos deste processo de aprendizagem, momento este que deverá possibilitar a assimilação sistematizada dos conteúdos historicamente construídos e ampliar o conhecimento da realidade na qual estão inseridos.

Nesta medida, a dificuldade na apropriação de conteúdos escolares não pode ser considerada como sinônimo de distúrbios na aprendizagem, ou cairíamos em uma biologização do processo de aprendizagem, o que dissimula os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar.

Partindo desta concepção de aprendizagem, as investigações/intervenções, realizadas no decorrer de 1990 e 1991, corroboraram os resultados obtidos inicialmente, possibilitando a conclusão de que as 23 crianças, que então participavam do projeto, não apresentavam distúrbio na aprendizagem e sim o desconhecimento e não apropriação de alguns conteúdos escolares *o que é fundamentalmente diferente*.

As atividades, neste período, foram desenvolvidas a partir de temas levantados pelo grupo de educandos. Alguns grupos fizeram um jornal, outros trabalharam com teatro ou exposição de pinturas. Em dezembro/91, os resultados do trabalho foram apresentados para a comunidade, em um evento realizado no Centro Comunitário do Vila Sônia.

A partir de então, foi feita uma reflexão com os pais acerca das capacidades cognitivas utilizadas pelas crianças na produção dos trabalhos. Foi

possível ,também, discutir o significado dos estereótipos e estigmas que pairam sobre as crianças em função de seu desempenho escolar.

O trabalho realizado posteriormente, 92/93, respaldou ainda mais a constatação de que as dificuldades escolares, apresentadas pelas crianças, relacionam-se à distância existente entre a maneira como os conhecimentos são transmitidos pela instituição escolar e as exigências próprias da realidade cotidiana destas crianças.

A escola desenvolve uma prática pedagógica baseada em um modelo ideologizado de criança , tendendo a excluir as que não se "enquadram" a tal modelo, desta forma, criam-se estereótipos que passam a permear a relação com as crianças tidas como incapazes.

O processo de alfabetização no interior da escola opõe-se à realidade exterior vivenciada pela criança. As observações realizadas sinalizaram que as atividades escolares denotam não apresentar significado e sentido para estas crianças, tornando-se atividades que não se inserem na vida cotidiana desta comunidade. A execução de atividades ligadas aos conteúdos acadêmicos reflete situações de fracasso e incapacidade, e desenvolvê-las significa, muitas vezes, reviver este fracasso.

Mal alfabetizadas e distantes da linguagem veiculada pela escola, estas crianças vão pouco a pouco interiorizando a identidade que já faz parte de uma expectativa social: a de fracassadas e incapazes.

Os resultados dos trabalhos apontam que quanto mais as atividades desenvolvidas se ligam à realidade cotidiana vivenciada por estas crianças , mais as intervenções surtem efeito no trabalho com os grupos.

As crianças passam a transpor o conhecimento adquirido dando continuidade às atividades de leitura e escrita, chegando a auxiliar as mães através da organização de listas de compras , e até ensiná-las a escrever o

nome, o que aconteceu com uma das crianças cuja mãe era analfabeta, demonstrando um envolvimento significativo com o trabalho.

É importante salientar que as relações que as crianças estabelecem são constituídas mediante representações e preconceitos, mediados pelas interações familiares e escolares. Na relação grupal, algumas crianças, quando percebem que detém o saber de algo, utilizam-no para inferiorizar o outro, em um processo semelhante ao vivenciado na escola. Com isto, surgem ridicularizações e rótulos com aqueles que não detém este tipo de conhecimento.

Neste sentido, as intervenções vem possibilitando um movimento nestas representações, permitindo que as estigmatizações sejam revistas e que as crianças se aventurem a utilizar os poucos conhecimentos adquiridos através da escola. Para que isto ocorra, muito contribui o fato das atividades desenvolvidas estarem ligadas aos interesses vivenciados no cotidiano das crianças, propiciando uma maior significação às ações que envolvem o ato da escrita e leitura.

É importante, ainda, deixar claro que os objetivos das atividades não foram e não são de proporcionar "reforço" ou mesmo alfabetizar estas crianças fora do contexto escolar. O trabalho parte do pressuposto de que esta responsabilidade pertence única e exclusivamente ao domínio da instituição escolar, embora a problemática do fracasso escolar a ultrapasse.

A saída de algumas crianças e a entrada de outras, encaminhadas pela escola no final de 93, levou-nos a uma reorganização do trabalho. Dois grupos concentraram 12 crianças que frequentavam o Ciclo Básico e que vinham encontrando dificuldades na alfabetização. E outro foi constituído por 15 crianças que participavam no projeto desde seu início e que já haviam superado a maior parte das dificuldades escolares. Este foi denominado grupo

de adolescentes, pois a faixa etária dos participantes variava entre 10 e 14 anos.

Com os grupos de educandos ligados ao Ciclo Básico foi desenvolvida uma atividade contínua. O objetivo era confeccionar o material necessário para promover uma tarde de Bingo que envolvesse, além das mães, outros elementos da comunidade.

Esta atividade dividiu-se em etapas. Primeiro as crianças teriam que trazer uma relação de palavras. Todas trouxeram, mesmo as que tiveram dificuldades pediram ajuda para irmãos mais velhos ou amigos que já sabiam escrever.

Posteriormente, foi feita uma aglutinação das palavras trazidas. Cada criança ditava três palavras, numerando-as, e enquanto uma escrevia na lousa as outras copiavam em uma folha de papel. Estas palavras foram datilografadas com os respectivos números para que as crianças usassem a lista como referência na montagem das cartelas do bingo. Utilizando um modelo, cada criança recortou, riscou a cartolina e confeccionou sua cartela com palavras da lista.

Após esta montagem, propuseram a fabricação de brindes para a premiação na tarde de bingo. A princípio foram levadas fichas com modelos e modos de fazer brinquedos com sucata ; cada criança escolheu o brinquedo que queria confeccionar e copiou o material a ser utilizado.

Utilizaram miçangas para a confecção de pulseiras e colares; construíram porta-canetas com palitos de sorvete que foram pintados e colados em volta de latas de refrigerante , enfeitaram as bordas com lã e por último foram feitas pinturas em sulfite, para confecção de quadrinhos e retratos ,também com palitos de sorvete.

Algumas crianças fizeram em casa convites, em forma de coração, e trouxeram para o grupo. Estes seriam distribuídos para amigos e familiares, informando o dia, a hora e o local do bingo. Estas atividades foram executadas até as férias. Em agosto confeccionaram a lista de convidados e cartazes e o bingo foi marcado para setembro.

O processo de intervenção é lento. No início da aglutinação as crianças estavam dispersas, com dificuldade em se concentrarem nas atividades, principalmente quando traziam irmãos ou amigos para as reuniões. Muitas vezes foi difícil conseguir que se envolvessem, sendo necessário resgatar as regras para garantir a continuidade do trabalho em grupo.

Em alguns momentos, as crianças verbalizavam que não sabiam fazer e, apesar de saberem ler e escrever, se recusavam a participar das atividades. No decorrer do processo foram se envolvendo, demonstrando capacidade de realizar as atividades sozinhas e também de auxiliar aquelas que encontravam dificuldades. Crianças que no início do processo, apesar de serem capazes, sempre solicitavam ajuda, passaram a fazer suas atividades e inclusive a auxiliar outras crianças.

Na organização do grupo de adolescentes os contatos foram inicialmente marcados por uma excessiva timidez. As crianças tinham dificuldade em expressar o que pensavam e demonstravam tendência a desenvolver atividades de forma individualizada.

Esta dinâmica começou a ser modificada quando, frente à carência de materiais, sugeriram a construção de brinquedos para serem utilizados pelos grupos de educandos. A partir desta sugestão, foi proposta a organização de uma brinquedoteca, que posteriormente poderia vir a funcionar no Centro Comunitário, como uma opção de lazer para as demais crianças da comunidade.

O grupo decidiu que seriam feitos jogos de regras ( vareta, memória, baralho de letras e futebol de salão) e brinquedos como fantoches, carrinhos, etc. Demonstraram interesse e motivação em realizar esta proposta e organizaram as ações que deveriam ser desenvolvidas para a efetivação da brinquedoteca.

Foram criadas pequenas oficinas para a construção dos diferentes brinquedos. Na elaboração do plano de atividades, as crianças priorizaram jogos como baralho, vareta, memória e dois meninos se responsabilizaram pela montagem do tabuleiro para o futebol de botão.

Organizaram a lista dos materiais necessários, trouxeram sucatas (latas, tampinhas, palitos de sorvete, potes de danone, caixas de papelão, etc.) e as estagiárias se responsabilizaram pelo material restante (cola, tinta, papel, lápis, tesouras etc). Também elaboraram um cronograma para as atividades, projetando a inauguração da brinquedoteca para o mês de agosto, após o retorno às aulas, uma vez que algumas crianças do grupo iriam viajar durante as férias de julho.

Com o decorrer das atividades, as dificuldades de relacionamento inicialmente observadas, foram superadas. As crianças passaram a se organizar, dividir tarefas e zelar pela execução das mesmas. Havia uma cobrança geral quanto à frequência, pois afirmavam que as faltas prejudicavam o trabalho.

Os risos, brigas e lamentações foram substituídos por momentos de descontração e de compromisso com o trabalho. A relação de rivalidade que marcou os primeiros encontros foi se modificando a medida que as atividades obtiveram sentido para o grupo. As relações entre os elementos passaram a se estabelecer de forma espontânea e cooperativa.

O contato com estas crianças possibilitou identificar como a história de fracassos na escola se transfere para outras situações de vida. A identidade de fracassado vai sendo re-posta nas relações estabelecidas cotidianamente. Mesmo quando as dificuldades escolares são superadas, como no caso deste grupo, persiste a insegurança quanto ao saber que possuem

Inicialmente resistiam a desenvolver o que era proposto, sentindo-se incapazes. As relações se caracterizavam por desvalorizações pessoais, cobranças e rótulos:

*"..Voce é burro, não sabe fazer."*

*".. Eu não consigo, não sei fazer, não vou fazer mais... Tá muito difícil! "*

*"..parece burra menina, fica aí com essa cara, se não consegue fazer sai logo..." (dados de diário de campo)*

Sem conhecerem o quanto as atividades que desenvolviam exigiam capacidades cognitivas, foram aos poucos lançando-se na construção da brinquedoteca. Superavam as dificuldades encontradas de forma criativa, solucionando os problemas emergentes.

Gradativamente passaram a utilizar conhecimentos adquiridos na escola ( a escrita , a leitura e o cálculo matemático ) para a confecção dos brinquedos e jogos. A partir destas situações, pudemos trabalhar os estigmas

que haviam interiorizado, explicitando as potencialidades que conseguiam utilizar durante o trabalho.

Após o término da confecção dos jogos e brinquedos, o grupo de adolescentes optou por passar a brinquedoteca para o novo grupo de crianças.

No entanto, a mudança de estagiários provocou dispersão de parte dos adolescentes, o que dificultou a reorganização do grupo. Alguns elementos do grupo começaram a trabalhar e não tinham mais disponibilidade de tempo para participar dos encontros. O grupo de adolescentes, que havia iniciado com 15 elementos, ficou reduzido a apenas duas meninas que se responsabilizaram por fazer a entrega do material da brinquedoteca quando o novo grupo se constituísse.

O outro grupo optou por fazer uma tarde de bingo entre os participantes das reuniões. Foi marcada a data e as crianças compareceram levando todo o material confeccionado. O bingo foi realizado, as prendas distribuídas e o trabalho finalizado.

Em novembro de 94, após reunião realizada na escola, iniciamos o contato com as novas crianças indicadas pelos professores para participarem do projeto. Do grupo anterior permaneceram três crianças, pois ainda eram tidas na escola como portadoras de dificuldades na aprendizagem.

Com a finalização destes dois grupos (adolescentes e criança) rumamos em busca de contatar as famílias das novas crianças indicadas pela escola.

A aglutinação destas crianças foi um processo lento que se estendeu até fevereiro/95.

O problema de um espaço para realizarem as atividades passou a se constituir em obstáculo para o trabalho com as crianças. O Centro Comunitário na maioria das vezes não se apresentava em condições de ser utilizado, devido

ao mal cheiro, excessiva sujeira e restos de material como seringas e preservativos o que sinalizava como o espaço estava sendo utilizado pela comunidade.

Até que outro local fosse providenciado, foi utilizado o pátio do Centro Comunitário e a cada encontro era desenvolvido um tipo de atividade diferente, o que prejudicou o andamento do trabalho.

Tivemos dificuldade em encontrar uma temática de interesse que possibilitasse o desencadear de uma atividade contínua. Este fato impediu um avanço no processo de avaliação cognitiva das crianças.

O momento atual caracteriza-se pela sistematização das informações obtidas até agora e pela re-organização e aprofundamento do processo avaliativo.

#### **- Bairro Parque Orlanda-**

O trabalho junto às crianças no Parque Orlanda teve início após reunião realizada com mães das crianças indicadas pela escola como portadoras de dificuldades na aprendizagem. Em setembro/93, 15 crianças foram aglutinadas para formação do grupo de educandos.

Inicialmente foram elaboradas atividades que possibilitaram o desencadear de um processo avaliativo através do qual pudemos obter informações acerca das capacidades cognitivas e acadêmicas destas crianças.

A primeira atividade desenvolvida consistiu em uma dinâmica de apresentação através da qual buscou-se facilitar a integração entre os elementos do grupo. Cada um dizia seu nome ficando livre para falar o que sentisse vontade.

Posteriormente as atividades foram realizadas a partir de sugestões das crianças, com o objetivo de conhecermos os tipos de brincadeiras que realizavam. Propuseram a confecção de pipas e a construção de desenhos coletivos. No entanto o que mais mobilizou o grupo foi a apresentação de shows musicais.

Na organização destas apresentações havia a separação entre o que seria realizado pelas meninas e pelos meninos. Os papéis femininos eram os de dançarinas e juradas e os masculinos de pagodeiros que cantavam e tocavam instrumentos. Demonstraram interesse por sambas e músicas sertanejas.

A partir de conversas a respeito do bairro foi sugerida a construção de uma maquete. As crianças, entusiasmadas, envolveram-se na organização do material necessário. Utilizando espuma, isopor, palitos de fósforo, tinta e cola começaram a desenvolver o trabalho proposto.

É importante ressaltar que a produção final refletiu a maneira como as crianças gostariam que o bairro fosse. A maquete representava um bairro arborizado e colorido em contraste com a aridez e opacidade do Parque Orlanda.

As atividades desenvolvidas durante esta fase permitiram a observação da criatividade, da capacidade de integração das crianças no grupo, da linguagem que utilizavam, da capacidade de memorizarem regras, perceberem a relação figura/fundo, e a maneira como usam o pensamento na resolução de problemas enfrentados durante as atividades .

No transcorrer deste trabalho observamos que, assim como no Maria Cláudia, as crianças do Parque Orlanda não apresentavam distúrbios ou dificuldades na aprendizagem. Pudemos constatar também que a maioria das crianças não tinha, sequer, dificuldades escolares. Encontravam-se alfabetizadas (sabiam ler e escrever) e haviam assimilado os conteúdos

relativos ao registro do pensamento matemático. Esta constatação levou-nos a refletir acerca dos critérios de participação das crianças no grupo de educandos.

Marcamos uma reunião com as professoras que haviam encaminhado a lista de crianças para discutirmos a avaliação feita e investigarmos os motivos de encaminhamento destas crianças. As professoras afirmaram que das crianças encaminhadas, participavam do projeto apenas as que já não tinham mais grandes dificuldades na aprendizagem e aquelas que realmente necessitavam de "tratamento" não estavam frequentando o grupo.

Após resgatarmos para as professoras os objetivos do projeto, apontamos a irrelevância da permanência destas crianças no grupo e a necessidade de reorganizarmos o trabalho .

A re-aglutinação das crianças foi realizada a partir da indicação, pelas professoras, de crianças do Ciclo Básicos que, em suas concepções, eram consideradas incapazes de aprender.

Do grupo inicial, apenas três crianças continuaram participando, pois ainda apareciam nos discursos das professoras como crianças com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Optamos, portanto, pela permanência destas crianças no grupo, pois pensamos que desta forma poderíamos melhor trabalhar a desconstrução destes estigmas junto aos professores e a próprias crianças, refletindo acerca da generalização feita por estes professores sobre a não apropriação dos conteúdos escolares se constituírem em dificuldades de aprendizagem , ou distúrbios cognitivos. As demais crianças foram selecionadas a partir da nova indicação .

O início do trabalho com o novo grupo caracterizou-se por atividades de leitura de estórias infantis. Enquanto algumas crianças liam

outras escutavam. No final comentavam a estória e faziam paralelos com suas vidas.

Durante esta atividade pudemos obter dados acerca dos processos de atenção/concentração bem como da capacidade de compreensão das crianças. Foi possível perceber que a maioria das crianças apresentava sérias dificuldades na leitura, porém não demonstravam alterações quanto à atenção/concentração e capacidade de compreensão.

Estas atividades possibilitaram um maior conhecimento e relacionamento entre pesquisadores e pesquisados. Após este primeiro momento, elaborou-se a proposta de um trabalho mais estruturado.

As crianças demonstraram grande interesse por música e foi sugerido que construíssem uma "bandinha rítmica". Para isto, deveriam ser confeccionados alguns instrumentos musicais. Estes instrumentos foram construídos com sucatas.

Fizeram instrumentos como chocalho, tambor, pau de rumba, guisos, reco-reco e castanhola. Através desta atividade obtivemos informações acerca da coordenação motora, agilidade mental, estratégias de pensamento para a resolução de problemas enfrentados durante as atividades, capacidade de atenção/concentração e percepção, classificação e seriação dos objetos.

Na confecção dos instrumentos havia momentos em que era necessária a utilização de cálculo mental, ritmos, expressão verbal e não verbal, o que possibilitou a obtenção de informações acerca do raciocínio matemático, da linguagem e percepção auditiva das crianças.

Algumas crianças que inicialmente demonstraram dificuldade em integrar-se às atividades, isolando-se, denotando excessiva timidez e dificuldade em participar no grupo, aos poucos foram envolvendo-se na

existentes neste universo sobre os problemas educacionais que atingem as crianças que frequentam esta instituição.

Num segundo momento foram feitas reuniões com algumas professoras, o que permitiu o início de uma reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem escolar enfrentadas por grande parte das crianças que ali estudam.

As professoras teceram algumas críticas ao sistema educacional e também reclamaram da falta de recursos materiais e econômicos para o exercício de seus trabalhos; demonstraram-se inconformadas com as medidas governamentais que garantem a passagem automática da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série primária, revelando a incompreensão e insatisfação em relação à proposta pedagógica do Ciclo Básico.

Após as reuniões previstas com estas professoras, foi proposta a ampliação do grupo; para que isto pudesse ocorrer a direção colocou-nos à disposição o HTP (Horário de Trabalho Programado), realizado semanalmente pelos professores.

No entanto, no decorrer destas reuniões ampliadas, as professoras demonstraram resistência em participar das discussões do projeto. A argumentação de algumas professoras era de que tinham a expectativa de uma intervenção "eficaz" da psicologia na escola. Como "eficaz" consideravam a intervenção direta junto às crianças que identificavam com problemas, de tal forma que as situações difíceis que enfrentavam com estas crianças pudessem ser superadas.

Esta proposta reflete a representação que fazem do psicólogo na educação como sendo aquele que, através de uma intervenção clínica, deverá resolver as dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento das crianças tidas como problemáticas.

A forma de pensar a atuação do psicólogo junto à instituição escolar foi tematizada buscando clarificar que um dos objetivos do projeto era exatamente desconstruir esta forma reducionista de intervir junto às problemáticas educacionais e buscar outras alternativas de colaborar com a Educação, no sentido de reduzir a produção do fracasso escolar vivenciado por grande parte dos alunos ingressantes.

Os professores, no entanto, continuaram a manifestar-se a partir de suas próprias concepções sobre a atuação do psicólogo.

Como um dos objetivos do trabalho na instituição escolar era o de criar espaços para a problematização das dificuldades encontradas pelos professores no contato com as crianças, a fim de podermos discutir estes problemas de forma coletiva, criamos nova estratégia de intervenção que possibilitasse atingir esta meta.

Em dezembro/92 a partir de um pedido de auxílio feito pela direção para a formação das classes, optamos por desenvolver uma avaliação que pudesse contribuir para a reorganização das classes do CB-2. Desta forma, buscamos propiciar uma abertura para a discussão acerca das dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças na escola.

Após o desenvolvimento da avaliação, os respectivos resultados foram apresentados para os professores do CB-2 e praticamente em nada resultou, uma vez que os remanejamentos apontados como necessários pela avaliação feita, não se realizaram. Ocorreram apenas alguns remanejamentos acordados entre as próprias professoras.

Tal fato trouxe à tona uma discussão em torno da insatisfação experimentada pela maioria dos professores, quanto aos critérios utilizados pela direção para a distribuição das crianças por classes. Segundo o que se

pôde perceber, tais critérios eram subjetivos e pautados em preferências pessoais e não em critérios pedagógicos.

Como não existia uma unidade no grupo de professores do CB-2 e como este grupo apresentava uma forte tendência a buscar um trabalho individualizado e não em equipe, não foi possível, naquele momento, aprofundar a discussão quanto ao significado das atitudes tomadas por estes professores diante do trabalho com as crianças e a instituição escolar.

A partir de então, objetivamos intervir apenas junto aos professores do CB-1, apontados pelos professores do CB-2 como um dos fatores responsáveis pelo caos estabelecido em suas classes.

Em abril de 93, com a vinda de uma coordenadora pedagógica para a escola, a aglutinação no CB-1 foi facilitada e teve início a intervenção junto aos professores. Buscamos principalmente, auxiliar as discussões sobre o significado das propostas veiculadas pelo Ciclo Básico, uma vez que demonstravam um conhecimento precário acerca das concepções teóricas norteadoras das práticas denominadas construtivistas.

A direção constantemente interrompia as reuniões, solicitando que fizéssemos avaliação psicológica de algumas crianças. Seu objetivo era conseguir da Delegacia de Ensino, autorização para a abertura de uma classe especial na escola, necessitando para a legitimação de seu projeto, de laudos psicológicos.

Diante desta situação resolvemos reunir professores e direção, a fim de clarificar, novamente, os objetivos do projeto, e, ao mesmo tempo refletir o significado e inadequação da abertura de classes especiais, como forma de solucionar as dificuldades pedagógicas enfrentadas pela escola. Mesmo assim, direção e professores continuaram a buscar soluções imediatas.

O trabalho da coordenadora pedagógica centralizou-se na tentativa de viabilizar condições para resolver os problemas enfrentados pelos professores. A alternativa encontrada foi realizar um acompanhamento paralelo junto às crianças, através de atendimento ocasional de algumas, que eram retiradas da sala de aula, para receberem uma espécie de reforço escolar.

Ao mesmo tempo, a relação de submissão e cumplicidade da coordenadora frente à direção revelava sua insegurança e inexperiência em orientar e dirigir o grupo; provocava descrédito dos colegas e obstruía o avanço do trabalho.

Desta forma, as reuniões do HTP, contrariando nossa expectativa, ao invés de serem utilizadas para aprofundamento teórico/prático e conseqüente capacitação dos professores, continuou a se caracterizar como um espaço de socialização das insatisfações em relação ao trabalho e ao mesmo tempo de descontração onde podiam fazer brincadeiras e conversar sobre diversos assuntos.

Diversas vezes tentamos intervir naquela situação, buscando discutir o sentido do HTP e a possibilidade de ser um espaço de trocas que facilitaria o trabalho em classe.

Devido às precárias condições pedagógico/administrativas existentes na escola, o trabalho junto a estes professores foi muito árduo. No entanto conseguimos em alguns momentos desencadear reflexões importantes acerca das atitudes dos professores diante da prática que desenvolviam junto às crianças e das dificuldades que enfrentavam no contato com a direção e professores do CB-2.

A partir destas reflexões, se por um lado os professores do CB-1 conseguiram romper o estado de passividade em que se encontravam decidindo que organizariam as classes do CB-2 para o ano seguinte, por

outro, apontavam estarem presos a concepções cristalizadas na reprodução de modelos classificatórios. Organizaram as classes, homogeneizando as crianças a partir dos valores: fraco, médio e forte.

Com o retorno das aulas em março/94, os professores do CB-2 solicitaram à direção um remanejamento de alunos. Com isto as classes, anteriormente organizadas pelo CB-1, foram dissolvidas, gerando conflitos. Ao mesmo tempo, a coordenadora pedagógica decidiu afastar-se do cargo e como nenhum dos professores quis assumir esta responsabilidade, a diretora, seguindo orientação da Delegacia de Ensino, foi quem ficou encarregada da coordenação do Ciclo Básico.

Naquele momento passamos a participar do Horário de Trabalho Programado dos dois grupos de professores. Este ocorria separadamente, fragmentando a proposta construtivista, uma vez que esta separação impede que os professores reflitam conjuntamente a prática desenvolvida, propiciando uma ruptura na continuidade do trabalho de alfabetização e criando espaço para a agudização dos conflitos existentes entre os grupos.

Optamos por criar, através da intervenção junto aos professores, condições que viabilizassem um futuro trabalho coletivo com o Ciclo Básico (CB-1 e CB-2).

No trabalho com os professores do CB-2, foi possível perceber extrema passividade. Demonstravam não saber como utilizar o H.T.P e ao mesmo tempo sentiam-se na obrigação de prestar contas à direção, que ao acumular o cargo de coordenadora do CB, não participava das reuniões e garantia o cumprimento do horário, exigindo o registro em ata das atividades desenvolvidas neste período.

Diante desta situação, algumas professoras manifestaram o quanto estavam incomodadas em ficar todo aquele tempo sem fazer nada. Solicitaram

que fossem feitas discussões sobre o construtivismo. No entanto quando iniciávamos a discussão de algum texto ou de problemas enfrentados em classe, voltavam a criar um clima de apatia e insatisfação com o trabalho junto às crianças.

Repetiam o discurso de que as crianças não são capazes de aprender, que as crianças são pobres, filhos de analfabetos, de pais separados, que vão para a escola sem comer e que por estes motivos não aprendem. E que nada poderia ser feito para transformar esta situação.

O trabalho com o grupo do CB-1, por sua vez, assumiu uma dinâmica diferente. Passaram a utilizar o espaço do HTP para discutir os problemas enfrentados em sala de aula e as dificuldades teórico/práticas com o construtivismo. A temática das reuniões não mais se centralizava nas incapacidades das crianças, mas na discussão de possíveis formas de auxiliá-las a superarem dificuldades encontradas no processo de alfabetização.

Pensamos ser conveniente, naquele momento, iniciar um trabalho com a direção, uma vez que as relações de poder estabelecidas na dinâmica institucional demonstravam obstaculizar o avanço de um trabalho na escola.

Desta forma, em julho/94, realizamos uma reunião para discutir os resultados do trabalho que vínhamos desenvolvendo no projeto. Diferente do que comumente ocorria, a diretora demonstrou interesse em ouvir-nos, concordou com as análises feitas. Admitiu ter dificuldades em lidar com o corpo docente justificando, na excessiva passividade dos professores e dos pais, sua forma autoritária de administrar a escola.

No decorrer da reunião, apontamos as dificuldades que vínhamos enfrentando na intervenção junto aos professores e junto à própria direção. Esclarecemos que para a continuidade do trabalho seria importante a realização de um convênio entre a UNIMEP e a escola Maria de Lourdes

Consentino. Tal convênio oficializaria nosso trabalho na instituição escolar e daria maior legitimidade às intervenções. A direção, considerando a realização do convênio positiva para a escola, aceitou a proposta sugerindo que a redigíssemos.

Elaboramos o documento para discutirmos com a direção. Entramos em contato com a escola e conversamos com a vice-diretora que demonstrou interesse na concretização da proposta embora não se dispusesse a assumir qualquer compromisso sem a permissão da diretora. Como a direção não se encontrava presente, ficamos de entrar em contato para marcamos nova reunião.

A vice-diretora encaminhou-nos até os professores do CB-1 que estavam reunidos no HTP. Explicamos o porquê de termos nos afastado e o que estávamos pretendendo. Os professores manifestaram-se interessados na continuidade do trabalho e nos indicaram uma lista de crianças<sup>13</sup> que pensavam dever ingressar nos grupos de educandos.

É interessante salientar que na lista os nomes das crianças indicadas eram acompanhados de algum tipo de anotação identificatória como por exemplo: mãe prostituta, pai alcoólatra, criança rebelde, o que denota a maneira estigmatizante e preconceituosa com que estes professores lidam com a clientela da escola.

Após este contato com a escola, por diversas vezes tentamos contatar a direção, mas sempre recebíamos justificativas do tipo: "*esta semana não posso porque vou à delegacia de ensino para uma reciclagem*" ou "*estamos com muito trabalho e esta difícil recebê-los*". Como não conseguimos estabelecer o contato, encaminhamos o convênio à escola.

---

<sup>13</sup> Vide Anexo

Enfim, em novembro de 94 conseguimos realizar o encontro com a direção para que o convênio fosse viabilizado. No entanto, durante a reunião, para nossa surpresa, a diretora, apesar de afirmar que seria muito positivo, não quis se responsabilizar em assiná-lo dizendo que este só poderia ser firmado através da Delegacia de Ensino .

Somente em fevereiro de 95 conseguimos uma reunião na Delegacia de Ensino, com a supervisora responsável pela escola, para propormos o convênio. Dentro deste percurso burocrático fomos encaminhados para a comissão existente na delegacia e que se responsabiliza pelos convênios com universidades.

Após estudarem nossa proposta, nos informaram que o convênio só poderia ser estabelecido a partir de agosto/95, prazo previsto para a assinatura de novos convênios via o DAE<sup>14</sup>, em São Paulo, e que deveria sofrer modificações enquadrando-se , quanto à escrita, aos moldes da legislação prevista por este órgão.

Desta forma, o trabalho na instituição escolar do bairro Maria Cláudia, junto aos professores não foi retomado durante este período, sendo que a intervenção na escola limitou-se à tentativa de viabilizarmos o referido convênio.

### **Bairro Parque Orlanda**

---

<sup>14</sup>DAE- Departamento de Auxílio Educacional ( órgão da Secretaria da Educação do estado de São Paulo)

Nosso primeiro contato com a escola ocorreu em agosto de 93, em decorrência da transferência de cinco crianças que participavam no grupo de educandos do bairro Maria Cláudia para a instituição escolar criada no Parque Orlanda.

Nesta oportunidade, pudemos explicitar as diretrizes e os fundamentos do trabalho que estávamos iniciando com a comunidade. Clarificamos a pretensão de desenvolver uma investigação/intervenção junto à escola, uma vez que o projeto tinha como objetivo abranger as instituições família e escola.

Solicitamos autorização para utilizarmos a escola, nos finais de semana<sup>15</sup> pois necessitávamos de um local para o trabalho com as crianças, e neste bairro a instituição escolar, que funciona no prédio do Centro Comunitário, era o único espaço público existente. A direção concordou, demonstrando interesse no trabalho e se colocando à disposição para auxiliar no que fosse preciso.

Após havermos iniciado o trabalho com as crianças transferidas, a diretora mandou-nos um recado. Pedia que entrássemos em contato pois havia tomado a iniciativa de providenciar uma lista de alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem e gostaria de discutir conosco a possibilidade de incluí-los no grupo.

Entregou-nos, então, o nome de 30 crianças tidas como "portadoras de distúrbios" e que, segundo as professoras, necessitavam de "tratamento psicológico".

A partir deste momento nossa inserção na escola efetivou-se. Realizamos uma reunião com as professoras para apresentarmos o projeto e

---

<sup>15</sup>O calendário escolar desta escola não prevê a utilização do prédio em finais de semana. Como este local foi construído para ser um Centro Comunitário mas no momento divide sua utilização com a escola pois foi emprestado, temporariamente, ao Estado, pensamos ser importante termos, também a autorização da direção, uma vez que a Associação de Moradores do bairro já o havia cedido como local para o trabalho.

iniciamos um diagnóstico, através do qual pudéssemos conhecer as concepções existentes entre professores e direção, sobre os problemas educacionais vivenciados na instituição.

Foram feitas entrevistas com as 4 professoras responsáveis pelas séries do ciclo básico. A escolha destas professoras ocorreu por dois motivos, o primeiro relaciona-se ao fato de ser durante estas séries que tem início o processo de produção do fracasso escolar e, o segundo, ao fato de terem sido estas professoras que nos encaminharam a lista de crianças tidas como portadoras de dificuldades na aprendizagem.

Durante a realização do diagnóstico, eram freqüentes as solicitações para que intervíssemos em "problemas" de comportamento e aprendizagem apresentados pelas crianças.

Professoras e diretora explicitavam, de diferentes maneiras, a expectativa que tinham acerca do trabalho do psicólogo na escola. Por mais que afirmassem haver entendido que o projeto visava desenvolver um trabalho alternativo ao que tradicionalmente é feito, prevalecia a concepção de que realizaríamos uma intervenção segundo o modelo clínico dual, e que, desta forma, resolveríamos todos os problemas enfrentados em sala de aula.

Este diagnóstico foi interrompido nas férias de dezembro quando a escola, por não haver aderido à greve, encerrou o ano letivo, entrando em férias.

Com o re-início das aulas em março de 94, demos continuidade ao diagnóstico institucional. A partir da análise das informações obtidas nas entrevistas e das observações realizadas, no contato com a instituição acerca do cotidiano escolar, foi elaborado um relatório.

Realizamos uma reunião para apresentá-lo à direção e corpo docente. Feita a leitura do relatório, resgatamos os objetivos e fundamentos

teóricos do projeto e abrimos espaço para que as professoras se manifestassem a respeito.

Apenas uma professora fêz algumas considerações afirmando que não havíamos citado que os problemas de aprendizagem das crianças estavam relacionados principalmente a desorganização familiar que esta população apresenta.

Sua fala desencadeou uma discussão acerca do fracasso escolar e das várias causas que o determinam. Uma das professoras começou a relacionar as dificuldades das crianças à nova metodologia, exigida pelo Governo do Estado, salientando :

*"..não me sinto preparada para trabalhar com o método da Emília Ferreiro. A gente recebe treinamento mas não adianta. Para fazer um trabalho desse tipo a gente tem que estudá. No magistério eu não vi quase nada sobre isso. O que vi foi tão pouco que é o mesmo que nada." (prof. do Parque Orlanda).*

Houve unanimidade quanto a esta questão entre as professoras que participavam da reunião. Percebemos que este poderia ser um móvel aglutinador e sugerimos que o trabalho junto aos professores objetivasse, inicialmente, um aprofundamento e uma reflexão acerca do Ciclo Básico e da pedagogia construtivista que o embasa.

As professoras aceitaram a proposta e combinamos que estas reuniões ocorreriam semanalmente. A diretora fez questão de salientar que seria muito importante um trabalho desta natureza. Afirmou que, pelo fato da escola ser muito pequena, com poucos professores e funcionários, não era

possível ter uma coordenadora pedagógica e que ela mesma acabava tendo que deixar o serviço administrativo para, ocasionalmente, orientar as professoras.

Explicamos que não objetivávamos assumir a orientação pedagógica da escola, mas criar condições para que, a partir deste aprofundamento, as questões relativas às dificuldades de aprendizagem escolar, observadas pelas professoras nas crianças encaminhadas ao projeto, pudessem ser discutidas e equacionadas coletivamente.

Logo após iniciarmos o trabalho com as professoras, a rede pública de ensino começou levantar a perspectiva de desencadear uma greve devido às precárias condições salariais. Este assunto foi trazido para a reunião e as professoras começaram a falar a respeito, cogitando uma possível participação do corpo docente da escola, caso ocorresse a greve. Como não haviam participado de nenhuma, o espaço da reunião foi utilizado para discutirem como seria feita esta adesão no caso da greve ser deflagrada.

Resolveram que iriam aderir ao movimento e optaram pela paralisação total das atividades escolares. A diretora deixou claro que embora entendesse esta posição dos professores, não iria se comprometer a interromper suas atividades, mas que estaria conversando com outros diretores de escola para decidir o que faria. Realmente a greve aconteceu e somente o corpo docente paralizou as atividades por duas semanas, a direção não participou do movimento.

Com o término da greve reiniciamos as reuniões semanais, pedindo que os professores avaliassem o movimento de paralisação e posteriormente resgatamos as discussões em torno do ciclo básico e do construtivismo.

A pedido do grupo de professoras as discussões sobre o Ciclo Básico e sobre a pedagogia construtivista continuaram. A partir de outubro/94, as professoras começaram a demonstrar desinteresse, alegavam já

possuir informações suficientes sobre o assunto e ser mais prático a utilização do espaço das reuniões no preparo de materiais para as aulas.

Refletimos que para nossa intervenção na escola adquirir um sentido para as professoras seria necessário resgatarmos os objetivos do projeto, seus fundamentos e o motivo de nossa participação na escola.

Propusemos que algumas reuniões fossem utilizadas para leitura e reflexão de relatórios do projeto. As professoras aceitaram a proposta, porém havia alternância na participação. De um grupo de 4, tínhamos uma média de 2 professoras por reunião, o que prejudicou o andamento do trabalho, pois a cada reunião precisávamos retomar discussões anteriores. Este fato acabou acarretando certa desmotivação reforçada por uma pragmática necessidade de resolução dos problemas emergências.

Esta dinâmica se manteve até dezembro/94, quando propusemos analisar a necessidade de re-orientação do trabalho para 1995. Esta discussão não ocorreu pois, devido ao final do ano letivo, as professoras optaram por utilizar os espaços das reuniões no preparo e correção de provas, bem como das aulas de recuperação.

Com o início do ano letivo em fevereiro/95, buscamos retomar o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Para nossa surpresa, a direção manifestou interesse de que as intervenções passassem a ocorrer com as crianças num modelo clínico individualizado.

Novamente tivemos que retomar a discussão em torno de como concebíamos as questões relativas ao fracasso escolar e como pretendíamos desenvolver a intervenção junto aos professores .

A direção concordou com a continuidade do trabalho, no entanto, ponderou que deveria ser re-iniciado apenas com o término do planejamento dos professores, após o carnaval ( março/95).

Durante este período de planejamento mantivemos contatos com a escola, mas foram feitas apenas observações das atividades dos professores. Percebemos que não houve planejamento coletivo e os professores utilizaram este espaço para a confecção do material mimeografado que seria usado durante o ano letivo.

No momento atual, as reuniões voltaram a ocorrer e, ao invés de re-iniciarmos a leitura dos relatórios, optamos por objetivar uma discussão dos resultados obtidos nas intervenções com o grupo de crianças. Pensamos que esta discussão poderá desencadear um maior envolvimento dos professores e propiciar uma reflexão sobre as capacidades cognitivas das crianças que vêm sendo tidas como portadoras de dificuldades na aprendizagem.

## CAPÍTULO 4

### AS INSTITUIÇÕES ESCOLA/FAMÍLIA E O FRACASSO ESCOLAR

Em cada época histórica, a relação do homem, com o mundo é mediada por uma dimensão simbólica que contém diferentes significações e valorizações. Segundo Vaz :

"..Cada sociedade possui seu ethos, ou se compõe de um conjunto de ethos, que conferem um caráter àquela organização social...O ethos é a face da cultura que se volta para o horizonte do dever ser ou do bem...O espaço do ethos é o espaço da moralidade e a moral pode ser definida como um conjunto de regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada..."(Vaz:1986,19).

As normas e as regras, no entanto, se edificam a partir dos valores construídos pelos seres humanos em suas relações. Podemos, portanto, falar em significações que se criam nas relações entre os indivíduos. Significações compartilhadas ou rejeitadas em função das expectativas existentes num dado contexto sócio-cultural.

Neste processo de circulação de significados, valores, conhecimentos e informações, o indivíduo põe à prova o valor do posicionamento dos que se comunicam com ele e constroem suas concepções sobre a realidade que o cerca.

Estas concepções são apropriações de conhecimentos, originados no cotidiano, através das inter-relações estabelecidas a respeito de qualquer objeto social ou natural, para torná-lo familiar e garantir comunicação no interior do grupo e também a interação com outras pessoas e grupos.

Nas interrelações que ocorrem entre as instituições família/escola circulam concepções e conhecimentos acerca do insucesso escolar das crianças. No entanto as concepções veiculadas pela instituição escolar, muitas vezes, fornecem a aparência de legitimidade às desigualdades sociais uma vez que a institucionalização da escola lhe delega um lugar de poder junto a instituição família.

Como o objetivo deste estudo é o de buscar entender as formas de existência material que estes discursos e ações assumem para as famílias, pensamos ser necessário fazer uma breve incursão na maneira pela qual os professores concebem algumas questões ligadas, diretamente, ao processo de escolarização das crianças, uma vez que, nas interrelações entre as instituições escola/família, estas concepções se fazem presente e direcionam o comportamento dos professores e dos pais.

Neste sentido dividimos este capítulo em dois tópicos. No primeiro analisaremos os depoimentos obtidos junto aos professores e no segundo os depoimentos obtidos junto às famílias.

## TÓPICO I

### 4.1. A FALA DOS PROFESSORES

A problemática do fracasso vivenciados pelas crianças desta população na escola, embora seja apresentada de diferentes maneiras, mantém nos depoimentos dos professores , dos bairros Maria Cláudia e Parque Orlanda, núcleos comuns.

Pudemos observar através do conjunto das informações obtidas junto às professoras que as explicações que encontram para o Fracasso Escolar das crianças de baixa renda que frequentam a escola são permeadas por preconceitos centralizando-se, principalmente, nas características da clientela. Também obtivemos alguns argumentos relativos às condições intra-escolares como interferindo no processo ensino/aprendizagem mas, estes, aparecem muito raramente . Observemos os fragmentos das falas de algumas professoras<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> P-1 a P-4 referem-se às professoras do Parque Orlanda e P-5 a P-10 às do Maria Cláudia.

*"Eu faço visita nas casas, eu vejo.....  
Essas famílias são todas desestruturadas, as mães  
trocam de homem toda hora.....é uma confusão..."(P-  
2, Parque Orlanda)*

*"...então eu acho que todo este fracasso  
escolar está relacionado com a família, umas  
precisam trabalhar, então são obrigadas a abandonar  
a casa, sair de madrugada e outras não tomam  
conhecimento nenhum, elas assistem bem as suas  
novelas não é?(pergunta afirmando para o  
entrevistador)Não procuram sentar com essas  
crianças..."(P-7, Maria Cláudia)*

*"...Ah! É muita falta de controle deles  
também, (referindo-se aos pais) , e não ter incentivo  
nenhum em casa também; que incentivo eles pode ter?  
nenhum...todos eles têm problema, e é a maior parte  
do nosso caso aqui na escola, é assim todas crianças,  
pais separados, mãe, tudo isso, então é onde  
prejudica, onde prejudica todas as crianças, né...mas  
o que a gente sente aqui é isso daí, que é, você pode  
ver, você está fazendo uma coisa eles não prestam  
atenção, não estão nem aí." (P-5, Maria Cláudia)*

*"...a família sem dúvida é responsável  
pelo desempenho que estas crianças vêm tendo mas*

*não podemos deixar de lembrar que existem problemas dentro da escola, desde o salário que a gente recebe até a falta de informações e de material, também isso atrapalha, um pouco, a aprendizagem das crianças."(P-3, Parque Orlanda)*

Preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza são em maior ou menor grau observados como justificadores das dificuldades de aprendizagem escolar. Estes estereótipos giram em torno da inadequação da família, quer por uma suposta ausência dos pais do lar, quer pela forma como deduzem que estas famílias se organizam ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhes são constantemente atribuídos. Tais preconceitos e estereótipos podem ser observados em falas como a de uma professora que diz:

*"..A maioria das crianças que vêm, são filhos de nordestinos que vêm tentar a sorte aqui na cidade e acabam morando na favela. São pessoas sem educação nenhuma...a maioria dos pais dos nossos alunos cortam cana, então é um nível econômico e cultural muito baixo, essas crianças passam a ser maltratadas porque estes pais não têm conhecimento nenhum. A aprendizagem ruim que elas (crianças) têm não é problema do professor. O problema está na criança que não se interessa por nada, mas o desinteresse é causado pelos problemas que trazem de casa. Não é problema de QI, é falta, é carência de tudo, de carinho, de atenção, de alimentação, de*

*cultura. A família, no meu modo de ver é causa do fracasso destas crianças..."*

E continua:

*" A aprendizagem eu acho que não é o problema do professor, não é o problema do método. Eu acho que o problema tá dentro da própria criança....ela apanha, ela é agredida, né, dentro de casa há falta das coisas, então essa criança vem, ela não se interessa por nada, por mais que a gente faça, por mais que a gente queira, que agrade , converse, mostre o valor daquilo que ela precisa ter pra melhorar não interessa... eles não têm um interesse, mas o desinteresse já vem causado pelos problemas que elas trazem da própria casa.....então a criança é abandonada, a mãe vai de um lado, o pai do outro e a criança permanece com a avó, com a tia, com a vizinha, né, ou ela é espancada, agredida, machucada, né... "(P-6, Maria Cláudia)*

Notamos que no depoimento das professoras o fracasso escolar tem como causa primeira a inferioridade cultural e econômica das crianças que não aprendem devido aos problemas familiares e intelectivos que enfrentam.

Em menor medida citam como possíveis causas, questões relacionadas com a condição do ensino, como o número de alunos por sala de aula ou falta de material, como por exemplo, giz.

Estas concepções acerca da clientela de baixa renda que frequenta as escolas pesquisadas parecem justificar na criança e em sua família as causas dos resultados insatisfatórios que estas professoras obtém no plano pedagógico, isentando-as, em grande medida, da responsabilidade sobre tais resultados.

Neste sentido, o pensamento das professoras entrevistadas aponta uma certa uniformidade de crenças, valores e expectativas que são respaldadas pelas concepções teóricas que, a partir da década de 70, impregnaram a ciência estendendo-se ao meio escolar e penetrando no senso comum, e que defendiam a "carência cultural" e/ou a "desnutrição" como causas do baixo rendimento escolar das populações pobres e conseqüentemente como causa do fracasso escolar.

Heller analisa como as teorias, ao penetrarem no senso comum, assumem um grande poder legitimador por ocuparem, na sociedade, um lugar de autoridade máxima. Podemos, desta forma, perceber como os preconceitos têm um caráter mediata ou imediatamente social e como os indivíduos assimilam e reproduzem estes preconceitos ao nível das relações que estabelecem cotidianamente.

É interessante salientar que em algumas entrevistas aparece uma relação entre desempenho considerado "bom" e a condição sócio-econômica também considerada "boa". Algumas das professoras entrevistadas verbalizam:

*"...ela vai melhorar porque tem condição econômica melhorzinha que as outras..."(P-1, Parque Orlanda)*

Outra diz:

*"...mas a gente não analisa, a gente não sabe sobre os outros problemas deles também, daí a gente pergunta, mas aí começa entrando em assunto , em detalhes, aí eles falam:" Dona, minha mãe não sei o que lá, meus pais brigaram" , são rejeitados. Então daí a gente precisa vê, que o problema está aí, também a desnutrição deles. Se pra gente já tá difícil, imagine pra eles, coitados pior que a gente."(P-8, Maria Cláudia)*

Observamos com freqüência a concepção de que por pertencerem às camadas de baixa renda os alunos são culturalmente inferiores. Vejamos o fragmento da fala de uma professora ao explicar porque pedagogicamente tem dificuldades em utilizar as experiências das crianças no desenvolvimento das aulas :

*"...sempre que eles trazem alguma coisa a gente né ..., é que geralmente essas crianças de um nível muito baixo sócio-econômico, pouca coisa elas trazem pra gente, a gente procura trabalhar... muitas vezes eles dizem que a cachorra deu cria,*

*porque isso eles têm,né.!? (referindo-se ao cachorro).  
Então daí a gente já passa a dar uma aula de  
ciências..Então bem assim restrita essa parte que eles  
trazem, né, aproveita mais os que tem um nível assim  
melhor, então já traz alguma coisa dentro da  
escola...."(P-6, Maria Cláudia)*

Tal relação sinaliza a valorização do bom como aquilo que hipoteticamente é considerado como sendo feito pelas famílias pertencentes a um nível sócioeconômico médio e que acaba auxiliando a criança na escola, como a suposta presença constante da mãe em casa ajudando os filhos, em sua escolarização, o cuidado com a higiene das crianças etc.

Estas idealizações da família de média renda, denotam a valorização do aparente como um dos critérios avaliativos que pautam o pensar a aprendizagem e os problemas de aprendizagem da clientela dos bairros, conforme apontam os depoimentos:

*"...os pais não tem interesse nenhum  
pelos filhos, mandam a criança suja, sem material  
para a escola... eles não estão nem aí se os filhos  
aprendem ou não...só querem saber de beber e ir à  
igreja, olhar os filhos ou ajudá-los na escola  
nunca...não adianta chamar para reuniões porque eles  
não vem mesmo...não estão nem aí.."(P-9, Maria  
Cláudia)*

*"...ele acaba se acomodando (pais) e nesse acomodo ele traz os filhos também, né, porque a criança só vem pra escola, né, então a mãe ....a parte da manhã você levanta, vai olhar a criança se trocou de roupa, se lavou o rosto, se escovou os dentes. Agora as nossas crianças aqui vem cheirando 'xixi', eu nunca falei nada pros meus alunos porque eu acho que eles não têm culpa disso...não é culpa da criança, é culpa da mãe, porque se a mãe estivesse ali presente com ela, jamais ela deixaria essa criança vir, é que ela também não está nem aí com a criança, né..." (P-4, Parque Orlanda)*

As professoras demonstram pautarem seu pensamento por aquilo que apreendem, de maneira irrefletida e intuitiva, no contato com as famílias das crianças, delegando a estas a culpa por uma suposta omissão advinda da situação de pobreza em que vivem.

Quanto à política educacional, a análise das entrevistas aponta um total desconhecimento de seus princípios norteadores. Para algumas professoras, as questões relativas à política educacional e à atual reforma proposta por esta política aparecem como utópica e ameaçadoras ou sem sentido, mas em todas as entrevistas observa-se o não entendimento dos significados e objetivos desta reforma. Sentem a reforma como medidas coercivas que tiram-lhes a autonomia.

O mesmo pode ser dito quanto ao Conselho de Escola. Denotam quase total desconhecimento acerca do amplo significado de um Conselho. Este aparece apenas como órgão controlador ou dos professores ou dos alunos, sendo que algumas das professoras deixam transparecer que o Conselho representa um risco para o professor ao possibilitar a participação direta dos pais nas "cobranças" contra o professor.

*"...Eu acho, eu vejo assim, que o Conselho de Escola, ele tem uma abrangência, por assim dizer, imensa e restrita ao mesmo tempo, porque é dado a eles muitas saídas, muitas diretrizes, mas ao mesmo tempo ele funciona ali, dentro da escola. À medida que você pensa que está tomando uma atitude correta, de repente você encontra o que? Delegado de ensino, você encontra pai de aluno, você encontra a política em si. Então é uma faca de dois gumes, porque a medida em que você pensa que tá atingindo um objetivo, sanando um problema, você está plantando outro bem maior, porque dependendo da decisão do Conselho, você vai responder por inúmeras consequências. Então é uma coisa assim, muito a ser pensado, assim é limitado, eu acho que deveria evitar chegar no Conselho, tentar resolver da melhor maneira possível, com diálogo, com atitudes práticas prá se evitar chegar no Conselho, porque chegou no Conselho de escola, tá ali. Você pensa que resolveu, resolveu em parte, na escola, mas você pode sofrer a*

*influência de um delegado de ensino, de um pai de aluno, né? Envolve até a polícia no meio, então tem uma infinidade de problemas da interpretação do que seja competência do Conselho de escola.."(P-5, Maria Cláudia)*

*"...há um desencontro da reforma no papel, e na prática, porque no papel eles montam a reforma de acordo com o que eles imaginam que seja o dia a dia do aluno, quer dizer é uma questão imaginária, agora quando você vai passar do papel para a prática, você encontra mil barreiras, é o espaço físico, é o problema do dinheiro, fator social, então a criança, ela é uma outra realidade daquilo que tá no papel, e você é obrigado a trabalhar dentro da lei, então você tem que adequar a situação real à situação do papel, né, aí há aquele choque, há um desequilíbrio da realidade para a teoria..."(P-7, Maria Cláudia)*

As informações relativas ao eixo pedagógico indicam que grande parte das professoras não aceita as orientações pedagógicas vindas da Delegacia de Ensino. O Ciclo Básico, implantado pela reforma do ensino em 1983, parece não ter sido aceito como proposta pedagógica pelos professores que se viram sendo obrigados a segui-la, mesmo não tendo o domínio necessário para tanto.

Observamos que a nova proposta de ensino acarretou uma total desorientação nas atividades pedagógicas, o que acabou por prejudicar ainda mais o desempenho dos alunos.

As professoras revelam certa consciência de que a formação que tiveram não as auxilia na execução da atual diretriz pedagógica. E, na maioria das vezes, fazem críticas à "nova metodologia" e admitem que não a utilizam.

Existe uma incompreensão do significado do Ciclo Básico e da não repetência entre 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries o que lhes acarreta sérias dificuldades pedagógicas. Observemos o seguinte fragmento:

*"...o Cb tem a promoção automaticamente da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série, mas e a realidade daquele aluno que não tem condições de ir automática para 2<sup>a</sup> série? A regra é : Promoção automática! Mas tinha um parenteses que em casos extremos a escola poderia adaptar a uma nova situação. E então a escola tem como socorrer: Não nós vamos barrar esse aluno, e ele vai fazer a primeira série novamente, pra ser apto à uma promoção automática , ai você é obrigado a passar o aluno direto pra 2<sup>a</sup> fase, ai ele chega na segunda fase com matéria da primeira, tudo bem né, mas, mas se voce pensar o aluno fica marginalizado, porque ele fica perdido dentro de um CB de fase que ele não tem condições, que ele não sabe nem ler, ai envolve a família, envolve a direção, a comunidade, porque a família fala: 'Mas o meu filho está no CB-2, como é que está com matéria de 1<sup>a</sup> série?', '...mas o*

*meu filho está no CB-2 e ele não sabe ler?' É um problema!"(P-10, Maria Cláudia)*

A falta de domínio sobre a proposta pedagógica propicia um aumento dos preconceitos acerca das crianças de baixa renda que são vistas como incapazes de conseguirem acompanhar a metodologia utilizada e de, conseqüentemente, impossibilitar que estes professores atinjam os objetivos fixados pela instituição escolar, ou seja alcançar grande número de aprovações. Este fato acaba auxiliando a justificativa do insucesso da proposta pedagógica para crianças com "carências culturais".

Os professores entrevistados afirmaram orientar-se por diferentes práticas metodológicas o que consideram poder auxiliá-los, desvalorizando aqueles que buscam utilizar-se das diretrizes do ciclo básico. Colocam também nestes professores a culpa pelo fracasso escolar das crianças com as quais estão trabalhando.

*"...Então a nova proposta é uma abertura à criança, pra criança, né? E eu não sei se está havendo alguma falha na aplicação dela, não é, nós..., eu sei que no todo ela seria uma boa. Segundo a professora aí, ela faz uso da nova proposta, mas ela faz a silabação, e isso tem dado resultados assim, maravilhosos, agora eu não sei..." (P-1, Parque Orlanda)*

O discurso democratizador que norteia a nova política educacional ainda não foi absorvido pelos vários escalões formadores da

hierarquia escolar. Nota-se, de forma bastante acentuada, a reprodução do "antigo modelo político" onde a contestação de ordens ou a divergência de opiniões podem ser consideradas como atos indisciplinares ou quebra de hierarquia.

Assim, em geral, a direção é concebida como figura centralizadora que, ao buscar desenvolver o seu trabalho envolve-se com inúmeras atividades realizadas no âmbito escolar, resolvendo os problemas emergenciais de forma pragmática e individualizada.

No Maria Cláudia, o corpo docente não participa de discussões acerca das decisões a serem tomadas, cabendo-lhes apenas, na maioria das vezes, acatar e executar as ordens advindas de decisões pré-estabelecidas. Por sua vez, os professores, integrando-se ao contexto existente, embora descontentes, vivenciam esta situação de forma passiva e submissa, justificando estas atitudes como sendo as mais adequadas na medida em que não lhes cria maiores problemas.

A ausência do questionamento entre "comandantes" e "comandados", provocada pela situação vigente, impede a evolução do processo de democratização escolar.

A direção, sem sofrer contestações, perde a oportunidade de detectar possíveis falhas de sua orientação administrativa, e os professores, por outro lado, com sua ação passiva, são impedidos de tomar consciência da importância e dimensão do exercício da cidadania.

Observa-se que, esta organização hierárquica rígida vai refletir-se em sala de aula e nos contatos entre os elementos da instituição escolar e os da comunidade, reproduzindo o modelo de autoridade existente e determinando que as relações direção-professores-alunos-pais, procedam de forma a

prejudicar o avanço da educação democratizadora, onde o diálogo e os questionamentos são básicos para o desenvolvimento do processo educacional.

Por outro lado, sob o ponto de vista pedagógico, esta postura democrático-questionadora permitiria o crescimento da reflexão crítica e da criatividade, preparando para o enfrentamento de situações novas, ampliando o campo de conhecimentos e facilitando o rendimento escolar.

No Parque Orlanda ,embora as inter-relações se estabeleçam de maneira semelhante às observadas na escola do Maria Cláudia , as relações hierárquicas vêm sendo vivenciadas de forma menos conflituosa e com maior participação dos professores em decisões que lhes dizem respeito.

Estas relações hierárquicas parecem estar facilitadas, principalmente, pelas características físicas da escola e pela atitude menos coerciva da direção que demonstra menor autoritarismo no exercício de seu cargo. Sendo esta uma escola pequena, todos os acontecimentos acabam sendo presenciados pelo corpo docente, mesmo que de forma involuntária.

Este fato, indiretamente, propicia o envolvimento dos professores em discussões acerca dos problemas enfrentados pela administração, o que acaba por facilitar a aproximação da direção com o corpo docente, estabelecendo uma relação menos centralizada e mais participativa.

## TÓPICO II

### 4.2. A FALA DAS FAMÍLIAS

As informações cumulativas, obtidas nas entrevistas e contatos informais com as famílias tiveram o mérito de possibilitar: uma investigação acerca da relação entre os múltiplos aspectos das concepções sobre o fracasso escolar ; o conhecimento do significado que a escolarização e a escola adquirem para estas famílias; como se articulam os diferentes sentidos e ações frente a esta instituição .

No que tange às questões relativas à escola e escolarização, na vida da população, as informações obtidas possibilitam a indagação de como a distância observada entre o universo letrado e o vivenciado, pela população de ambos os bairros, interfere no significado atribuído aos conteúdos transmitidos pela escola enquanto conhecimentos que possam vir a ser úteis no cotidiano desta população.

Os dados obtidos parecem indicar a visão predominante de que o frequentar a escola, além de significar a possibilidade de apropriação de habilidades cognitivas necessárias à vida cotidiana, também e principalmente, obtém sentido para estas famílias, devido à oportunidade de, via escolarização, adquirirem melhores condições econômicas de vida. Isto pode ser observado através de alguns fragmentos pronunciados por mães<sup>17</sup>:

*"...meu marido acha que porque a gente não estudou a gente passa uma vida muito difícil, por causa do estudo, né? Então ele acha que ele (a criança) deve estudar para melhorar, porque senão ele vai continuar um eletricista, né? Meu marido fala para ele que tudo se torna mais difícil se ele não estudar, meu marido gosta que ele se interesse por estudar mais, se dedique mais ao estudo, porque senão mais tarde... ele fala que o menino vai ficar com dúvida, e tudo hoje precisa saber... e se ele não estudar vai ser ruim para ele...(M-1, Maria Cláudia)*

*"...porque sem leitura nós não podemos fazer nada hoje, eu acho que é muito bom ela estudar, enquanto eu puder pagar, enquanto eu puder ela vai estudar. Não dizer que ela vai ser o que quiser, eu não vou dizer, porque voce sabe, é que nós sendo pobre...ela quer ser professora e o pai dela quer que*

---

<sup>17</sup>M-1 a P-8 referem-se a sete mães e um pai do Maria Cláudia e M-9 a M-12 a mães do Parque Orlanda.

*ela seja médica...ela fala que não quer mais repetir de ano, ela quer ser professora..."(M-3, Maria Cláudia)*

Nestas famílias a possibilidade de mobilidade social é pouca, uma vez que as ocupações remuneradas geralmente dependem de uma escolarização que a maioria dos indivíduos não tem. Este fator parece propiciar o surgimento de aspirações ideologizadas para os filhos, de profissões que exigem um maior grau de escolaridade. Observa-se que consideram importante enviar os filhos para a escola, como garantia da possibilidade de ascensão social, o que se explicita nos fragmentos:

*"...porque a gente não estuda, a gente passa uma vida muito difícil...ele deve estudar para melhorar né? porque senão ele vai ser um pedreiro..."(M-11, P.Orlanda.)*

*"...eu falo que ele tem que estudar para ser (ri, como se soubesse da inviabilidade desta possibilidade) médico, para ser professor de alto nível, com faculdade, ele tem que ser engenheiro, cientista..."(M-4, Maria Cláudia.)*

*"...eu gostaria que ela fosse veterinária... mas se ela continuar desse jeito...ela não tem vontade de estudar..."(M-12, Parque Orlanda)*

*"Eu acho importante estudar. Porque eu mesmo já perdi muito emprego por causa da leitura, entendeu? Eles exigem.....Eu fui trabalhar numa firma lá...Aí, o gerente falou assim: 'Você quer trabalhar na firma, eu gostei do seu serviço...Você tem a oitava série? Eu falei que se eu tivesse a oitava série eu não trabalhava de pedreiro...eu não estava trabalhando na colher, não....É lógico que tem que ir prá escola." (P-8, Maria Cláudia)*

Uma análise de conjunto acerca das informações obtidas sinaliza que a alfabetização é reconhecida, pelas famílias, como um instrumento necessário à vida cotidiana do meio urbano. Em suas falas observa-se a existência de expectativas em torno da escolarização de seus filhos.

No entanto, parece que as reprovações sucessivas, o desinteresse manifestado pelas crianças que sentem dificuldade em corresponder às exigências da escola, modificam estas expectativas e colaboram para uma aceitação do freqüente abandono, observado no curso primário nas séries elementares, nestes bairros.

Nota-se que a escolarização dos filhos depende muito da natureza do universo de referências dos pais, ou seja, do lugar que a escola ocupa na hierarquia das atividades cotidianas destes.

Junto às famílias pesquisadas observou-se que, em primeiro lugar na hierarquia das atividades cotidianas, aparece o trabalho como forma de suprir as necessidades básicas de sobrevivência, este geralmente ocupa a maior parte do tempo dos pais, o pouco tempo livre que lhes resta é geralmente

utilizado com afazeres domésticos (roupa, consertos da casa, comida), com atividades religiosas e, por último, com a televisão.

O que percebemos é que, na maioria das vezes a escolaridade, embora idealizada, não tem sido experimentada por estas famílias como algo fundamental para a sobrevivência.

Os conteúdos e as metodologias utilizadas pelas escolas que estas crianças frequentam não vêm conseguindo possibilitar experiências significativas com a apropriação dos conhecimentos. As dificuldades de escolaridade, apresentadas pelas crianças, contribuem para reforçar esta falta de significação dos conteúdos que estas instituições ensinam.

Neste sentido, a distância destas famílias, em relação a escola parece-nos , variar com o grau de maior ou menor centralidade que a escola possa ter em suas hierarquias de valores. Ou seja depende de seus projetos a prazo, formulados, sem dúvida, num quadro de condições materiais de existência precária que podem ditar a opção por investimentos que garantam um retorno mais rápido e mais provável do que poderia ser eventualmente garantido por uma problemática e longa escolaridade. Outras vias de mobilidade social ascendente, ou de mera sobrevivência, podem então parecer mais eficientes ou mais rápidas.

Este fato parece relacionar-se, também, ao freqüente conformismo e resignação que denotam quando os filhos que apresentam dificuldades na escolarização abandonam a instituição escolar, principalmente, se este abandono reverter em auxílio econômico, muito embora o sonho de outras condições de vida via escolarização continue sendo freqüentemente citado, o que podemos observar nestes fragmentos de falas :

*"..se eu pudesse, para mim, eu queria que ele fosse médico, mas não vai ser possível, mas pelo menos eu quero que ele trabalhe, só quero que estude até quando puder, mas se tiver um trabalho pelo menos como o do pai, está bom...qualquer trabalho sendo honesto é trabalho né!?"(M-9, Parque Orlanda, o marido é ajudante de pedreiro)*

*"..ele é muito vagoroso, assim, e ela (a professora) escreve muito rápido e ele não tinha condições de fazer. Ela mandava muitos recados para mim. Ah! eu já entendia como era ele, e ele ficava assim...o ano inteiro foi assim. Tanto que eu estou querendo tirá-lo da escola.. Meu cunhado falou que arruma um emprego para ele no bar."(M-6, Maria Cláudia)*

*"... ele não vai mais estudar, ele vai sair da escola para cortar cana, a família esta precisando do dinheiro...Não tem condição dele continuar..."(M-10, Parque Orlanda)*

Sinalizam valorizar o estudo dos filhos, relacionando este com as possibilidades que não tiveram devido a uma "vida severina", vivida em meio as mais diversas necessidades, como exemplificam os fragmentos abaixo:

*"..Gostaria que ela estudasse...eu não tive estudo e não pude melhorar na vida...quem não estuda não é nada na vida..."(M-2, Maria Cláudia)*

*"..eu morava na roça e meu pai não deixou estudar. Ajudava minha mãe na casa e na época da safra ia ajudar no corte da cana. Lá não tinha escola perto, a que tinha ficava longe....Aqui ele tem escola e se depender de mim ele não vai parar os estudo não, quem sabe ele consegue ter uma vida melhor que a minha...."(M-9, Parque Orlanda)*

As famílias cujos filhos fracassam na escola já passaram, elas próprias, em sua maioria pela escola. Mas, tenha isso acontecido ou não, essas famílias, para além de sua experiência pessoal, deram sinais de terem em seus universos de referências outros exemplos de trajetórias sociais que lhes permitem fazer suas próprias avaliações do que a escola pode valer e do quanto pode servir para melhorar as suas condições de vida.

Assim, o lugar da escola nos projetos de vida dessas famílias não está determinado de forma irreversível. Tudo depende das circunstâncias e das possibilidades.

Quanto à temática do Fracasso Escolar, a tendência predominante nos depoimentos parece justificar as dificuldades escolares experimentadas pelos filhos, centralizando-as na incapacidade da criança para o estudo.

Podemos dizer que os preconceitos existentes no ambiente escolar se fazem presentes nas interrelações escola/família, propiciando que o grupo familiar os assumam .

Incorporam a culpa que lhes é delegada pela instituição escolar e prendem-se a um sentimento de ilegitimidade e fracasso justificando o insucesso dos filhos em termos do fatalismo oriundo das condições de pobreza em que vivem.

*"...ele tem preguiça de ir na escola... Ele não gosta de estudar, nunca gostou...(M-5, Maria Cláudia)*

*"...ela puxou eu, minha família nunca teve cabeça para estudo, meu pai não estudou e minha mãe fez só a primeira série. Lá na roça era difícil de ir na escola, era longe. Eu e meus irmão não estudamos muito, eu fiz até a segunda série e parei, tenho irmão que não fez nem isso. A gente lá em casa era tudo meio burro, para o estudo não dava não. Então acho que ela herdou isso de mim porque o pai já estudou até a quarta série, ele não tem o primário porque não pode terminar a quarta série, mas é muito inteligente e sabe das coisas, ela herdou de mim mesmo..."(M-12, Parque Orlanda)*

Percebe-se que a maioria das mães reproduz, nas relações cotidianas, os rótulos que os filhos recebem na instituição escolar e buscam explicar as dificuldades de aprendizagem de seus filhos baseadas em uma concepção de analfabetismo como mal hereditário que se transmite como única herança.

Porém, observamos que as explicações dadas por algumas mães, para este fracasso, denotam certa ambivalência revelando que não conseguem ter clareza da situação educacional mais ampla que cerca seus filhos.

Neste sentido encontramos argumentos que oscilam entre justificar o mau desempenho escolar ou como decorrência de uma incapacidade da criança, ou como decorrência de um excessivo autoritarismo do professor ao lidar com os alunos, embora predominem as falas centralizando as causas do insucesso escolar na própria criança, como apontam os seguintes fragmentos :

*"...A professora não tem paciência com ele...Tem professora que é muito grossa...não tem paciência com a criança, até bate nelas..." (M-5, Maria Cláudia)*

*"...eu já falei para a direção que vou procurar a delegacia , meu filho apanha todo dia na escola, a professora grita muito, como uma criança pode aprender nesta situação?"( M-9, Parque Orlanda)*

*"...ela sempre teve dificuldade... Ah! Ela não guarda as coisas na cabeça..."(M-12, Parque Orlanda)*

*"...Essa daí, eu fico brava com ela porque ela não tem a cabeça muito boa, não. Por isso eu coloquei ela na escola. Hoje mesmo nós estamos bravos. Ela fica de férias, custa para pegar no livro, para ler, para escrever.."* (M-2, Maria Cláudia)

*"...ela vai mal na escola, não sei não...também o pai bebe, apronta confusão, um dia ele chegou meio de gole, e a menina, sem falar nada para ninguem foi dar café para ele, para ele melhorar né? Acho que tudo isso, ver o pai bebado chegar em casa...isso não deixa ela estar bem nos estudo, não deixa ela ter cabeça né?..."*(M-3, Maria Cláudia).

Em alguns momentos, a repetição do que é comumente dito pelos professores sobre as dificuldades de aprendizagem de seus filhos se contrapõe o conhecimento que tem a partir do cotidiano extra-escolar e do que intuem a respeito da instituição escolar.

*"...É engraçado, em casa ele faz tudo direito, não tem problema, a cabeça dele não funciona só para as coisas da escola."* (M-4, Maria Cláudia)

*"...só durante este ano ela teve três professoras, desse jeito não dá não, não há cristo que aprenda né?"* ( M-12, Parque Orlanda)

Observamos que a medicalização do fracasso escolar, apontada em várias pesquisas e frequentemente utilizada pelos professores como explicação para o desempenho das crianças, encontra-se presente no contexto de explicações dadas por estas famílias.

Muitas vezes reproduzem o discurso proferido pelas professoras como explicação possível para o desempenho acadêmico da criança, reforçando a idéia de que o fracasso dos filhos relaciona-se a problemas orgânicos que necessitam de tratamentos, como apontam os fragmentos:

*"...a professora falou que eu tinha que levar ele no neurologista, porque ele devia ter algum problema na cabeça. Eu levei e o neurologista fez os exames e deu uns flocos na cabeça. Agora ele está tomando um remédio e parece que está melhor. A professora não falou que ele vai passar, mas ele está melhor..."(M-10, Parque Orlanda, o remédio que a criança está tomando é o Tegretol, em seu eletroencefalograma observamos que o resultado indica a inexistência de alteração).*

*"..eu estou contente por ela estar participando do trabalho dos psicólogos aqui no bairro, eu sempre achei que o problema dela era da mente fraca. Ela repetiu a 1ª série duas vezes e a professora já tinha falado para procurar um médico de cabeça, um psicólogo ou neurologista. Lá no posto*

*de saúde do Sônia não tem esses médicos e nós não temos dinheiro para pagar particular, então quem sabe agora né?...Quem sabe a mente dela sara e ela consegue passar de ano, seria bom né? "(M-2, Maria Cláudia).*

*"..eu já levei ele lá na clínica da Unimep, a psicóloga de lá falou que ele não tem nada, que ele nem devia estar na classe espacial (especial) , mas eu acho que ela estava enganada, ele sempre teve problema de saúde desde nenê, teve três vezes pneumonias, ficou internado. Agora mesmo ele acabou de fazer uma operação de fimose. Para mim o problema dele é da cabeça, por isso que ele não aprende direito. Estou achando até que vou tirá-lo da escola, já está com dez anos, vou mandar ele com o irmão para cortar cana, pelo menos assim quem sabe ele vira alguma coisa na vida, né?" (M-1, Maria Cláudia).*

Percebe-se a freqüente interiorização de estigmas reproduzidos na relação das famílias com o "staff" escolar, o que implica em um processo de desvalorização subjetiva, diante dos padrões e exigências feitas pela instituição. O estereótipo de fracassado, criado pela escola, é internalizado e re-posto como identidade nas relações pais/filhos, confirmando o lugar que ocupam tanto na escola como na sociedade de classes. Os fragmentos abaixo fazem alusões a esta re-posição:

*"..Eu acho que está bom, eu não acho que ele estava indo mal por causa da escola ou dos professores, estava indo mal porque é ruim...eu falei para ele que ele é burro mesmo."(M-11, Parque Orlanda).*

*"..o importante é elas terem escola, sem escola o que elas vão fazer na vida, chega a vida que nós levamos...Na escola elas aprendem a ler e podem até pegar ônibus. Eu não aprendi ler e não consigo ler as placas do ônibus...parece que sem leitura a gente não é ninguém hoje em dia.."(M-2, Maria Cláudia)*

*"...mas ele deu muito trabalho o ano inteiro. Não tem vontade de estudar, sempre problema,né?...Na escola ele não tem vontade de estudar, ele quer brincar... até em casa mesmo, ele não tem vontade de estudar, vontade de fazer lição, nada... Dá muito trabalho...eu canso de mandar ele fazer as coisa da escola mas não tem jeito. Já falei pra ele, que ele é preguiçoso e que preguiça a gente cura com surra, porque senão fica aí burro, burro. Eu não posso ajudar muito porque só fiz até a 2ª série e não entendo direito o que ele está aprendendo, mas*

*ele tinha que se virar, né? Não é porque é pobre que tem que ficar burro..."(M-10, Parque Orlanda)*

No entanto, quando falamos acerca da temática do trabalho/profissão/lazer observamos uma certa resistência à aceitação destes estereótipos o que transparece, tenuemente, na forma como valorizam as atividades que realizam como trabalho profissional.

O fragmento das falas de uma das mães entrevistadas denota que o trabalho remunerado, desenvolvido pela maioria, é sentido ora como violência opressiva, empobrecedora e desgastante, que se sofre com revolta, ora como algo que traz em si algum prazer e orgulho na maneira como dominam com maestria uma técnica, detêm-se um saber sobre o como fazer o que se faz, sobre habilidades que outros não possuem:

*"...é duro e cansativo o trabalho lá...às vezes não dá tempo nem de almoçar. Imagina trabalhando na cozinha, fazendo comida para as pessoas do hotel e não podendo comer nada? Muitas vezes a gente pega escondido o que tem na geladeira para comer e finge que está limpando...Aquela mulher (refrindo-se a patroa) é uma cobra, dá palpite em tudo. Olha vou te dizer uma coisa, eu já trabalhei até em casa de madame e elas adoravam o meu trabalho. Não é para me gabar não, mas eu sei trabalhar, eu não sou de ficar enrolando. O que eu faço, faço bem feito, nem as patroas sabem fazer como eu. Sei fazer*

*quase tudo... bolo,doce...tem gente que vem aqui até hoje pedir para eu fazer bolo...eu até queria sai deste trabalho, mas queria ter no final do ano umas férias, mas se eu sair agora eu não fico sem fazer nada. Já está cheio de gente querendo que eu faça faxina e ai você já viu, né?"(M-4, Maria Cláudia)*

Nas famílias entrevistadas, as relações com o trabalho manual que exercem sinalizam certas contradições e parecem refletir aspirações acerca da escolarização das crianças.

*"...meu marido é caminhoneiro (fala demonstrando orgulho), viaja para uma transportadora. Ele viaja sozinho, viaja longe e não é do tipo que pega qualquer ajudante, não. Se o chapa (ajudante) não for do agrado dele ele até descarrega o caminhão sozinho. Ele viaja sempre com o mesmo caminhão e fica até sem folga para outro não pegar o caminhão dele, ele cuida muito bem do caminhão...Meu filho está trabalhando, ele levanta 6 horas da manhã, vai cortar cana...(falando para as pesquisadoras) Olha ele ai , já lavando a luva, só que não quer mais saber de estudar, não. Mas eu já falei para ele. Ele continua estudando sim; enquanto estes meus olhinhos continuarem piscando, ele continua estudando..."(M-5, Maria Cláudia)*

Observamos uma assimetria entre a preparação escolar e aquilo que é considerado significativo no fazer e saber destas famílias. Suas atividades hierarquizam-se entre os carecimentos relativos à sobrevivência do grupo familiar e a busca de algum tipo de lazer que se manifesta como não relacionado com os conhecimentos transmitidos pela escola:

*"Durante a semana eu só trabalho, e nos domingos eu num saio, não faço nada fico vendo televisão com as crianças..."(M-11, Parque Orlanda)*

*"..a gente não é muito de sai. Quando ele, tem folga, está em casa (referindo-se ao marido) ele fica trabalhando na casa, fazendo alguma coisa na casa...as vezes vou na casa da minha mãe, mas quase sempre fico vendo televisão..."(M-6, Maria Cláudia)*

*"..eu não gosto de sai de casa, só saio quando vou trabalhar, as pessoas ficam brava porque eu não vou visitar, eu gosto que venha na minha casa mas não vou na casa de ninguém..só vou na igreja as quartas feiras..."(M-9, Parque Orlanda).*

Percebemos que anseiam por outras atividades melhor remuneradas, mais prestigiadas, mais livres, menos arriscadas fisicamente e menos destrutivas. Apontam, em suas falas, expectativas de mobilidade social para si ou pelo menos para os filhos.

*"...eu vim de Minas, nunca estudei. Meu marido morreu faz um ano e estou vivendo da pensão dele. Agora resolvi que vou aprender a ler e escrever, tem umas moça da igreja que já falou que vai ensinar. Sabe como é, né?, as pessoa sem estudo não são nada, não são ninguém.. se eu soubesse ler podia ter um emprego bom, ganhar melhor, cuidar melhor das criança (tem 6 filhos, sendo que a mais velha tem 13 anos)...vê, por isso que eu queria que ele (filho) fosse bem na escola queria que aprendesse a ler e a escrever para ter uma vida melhor...se ele estudasse podia até ser guardinha (guarda mirim)..."(M-10 Parque Orlanda)*

Sabemos que as classes dominantes valorizam as atividades intelectuais. Tais valores, como muitas pesquisas sociológicas já demonstraram, atuam sobre as populações de baixa renda por diferentes mediações culturais, inculcando-lhes um sentimento de menos valia e aspirações por ascensão social.

As famílias entrevistadas não ignoraram que a escola pode ser uma via de acesso a melhores lugares na estrutura social, nem ignoram que uma ligação, pelo menos mínima, com a escola é cada vez mais necessária à sobrevivência no meio urbano.

No entanto, observamos que as limitações impostas pelas condições de existência e a contínua percepção de não conseguirem se inserir em trajetórias sociais ascendentes parecem favorecer que as aspirações se

modulem em conformação com a manutenção da posição ocupada na estrutura social, fazendo com que assumam, subjetivamente, escolhas que na realidade relacionam-se à uma imposição das condições sociais objetivas, como notamos na fala à seguir :

*"...meu pai viaja longe, bem longe, ele é caminhoneiro, prá Goiânia é muito mais que 600 Km, eu fui com ele. Eu não vejo a hora de fazer dezoito anos para estar na firma dele, logo sou eu que vou estar viajando..."(adolescente do Maria Cláudia, tem 17 anos e está na 5ª série pela terceira vez)*

Embora perceba-se a valorização da chamada "cultura erudita" , das profissões não manuais e as ambições de subida na hierarquia social, observa-se também a valorização de seu próprio estilo de vida, a identificação com o coletivo dos que partilham o mesmo tipo de profissões e o orgulho do trabalho manual que desempenham.

*"..voces precisam de ver como ela sabe limpar uma casa, pouca gente consegue fazer uma faxina como ela, já falei que dá para ganhar um dinheirão porque essas dona rica que chama faxinera, quando o serviço é bem feito indica para as amigas e sabe como é né, acaba arrumando um montão de serviço..Com esse dom para limpeza que ela tem deve de aproveitar vocês não acham?" (M-10, Parque Orlanda, referindo-se a filha de 14 anos.)*

*"Eu já fui cozinheira na Dedini, precisa ver como eles gostavam da minha comida, eu tinha tanta prática com a cozinha que mandaram eu ser chefe de cozinha. Tinha até diretor que vinha almoçar no refeitório só por causa da minha comida. Infelizmente eu não era funcionária da indústria, era empregada de uma empresa dessas que presta serviço, e eles (Dedini) não quiseram mais os serviço da empresa e nós tivemos que sair, não quiseram mais, não foi por causa da comida, porque o gerente falou que sentia muito que eu tivesse de sair, porque eu era a melhor cozinheira que ele conheceu, não quiseram mais por que parece que começaram a cobrar muito caro, foi uma pena..."(M-12, Parque Orlanda).*

Na temática relativa à relação existente entre escola e comunidade, as observações do cotidiano, a repetida conversa informal com o conjunto destas famílias, sinalizam que sabem muito pouco a respeito do que é desenvolvido na escola. Além disso, o que sabem muitas vezes não condiz com o que a escola realmente desenvolve:

*"...reuniões de pais...eu vou sim. Não sei, não sei. Eu acho que eles exigem muita coisa assim... a gente não tem muitas condições, que parece assim que é uma escola particular não sei...a PM (Associação de Pais e Mestres, grifo nosso.) tem que*

*pagar camiseta, agora ela (diretora) falou que vai vir... se tivesse dois ou três na escola tem que pagar aquela PM, tem que dar para cada um ali levar... eu achava que era só para um...a PM é coisa da escola né? que dá...parece que é comprado coisa para a escola... eu achava que a prefeitura que podia dar né?...na escola eu vou nas reuniões com a professora, ela fala quando ela está indo bem, está obediente, eu gosto de saber como ela está. Às vezes algum problema que ela (professora) tem que falar ela fala, o que está acontecendo na escola, aí a gente também já fica sabendo, já chama atenção deles em casa..."(M-3, Maria Cláudia)*

O contato estabelecido entre escola e comunidade parece ser pouco transparente. A análise das falas obtidas nas entrevistas apontam para o fato de que os pais não se sentem incentivados a participar dos espaços de discussões existentes na instituição escolar. A maioria nem conhece estes espaços.

Quando participam, como no caso das reuniões de pais e mestres, geralmente são apenas informados das dificuldades e incapacidades de seus filhos para acompanharem a escola:

*"...sempre que ela tem problema eles me chamam para falar, mas eu não sei o que fazer, bater não adianta porque ela é uma boa menina não merece apanhar, eu acho que não é porque ela quer, que ela*

*vai mal, é porque não sabe mesmo."(M-12, Parque Orlanda).*

*"...a escola pode chamar que não vou! Toda vez que vou eles reclamam, fala até que ele cheira xixi, o que eu posso fazer, com tempo de chuva as roupas não secam e ele tem que ir com a mesma que dormiu, se sabe né, nós não temos muito dinheiro prá comprar roupa, são quatro criança né, ...eu já pedi para minha patroa me dar umas leva de roupa velha que ela não usa mais, mas ela ainda não deu. A professora falou uma vez que sou eu que não cuido, não é verdade eu faço o que posso, sou sozinha tenho que sustentar os quatro, ela pensa que é fácil, não é não, é para ela que deve de ganhar bem né? Por isso eu não vou mesmo nas reunião..."(M-4, Maria Cláudia)*

Os significados que cada família vai construindo acerca do mundo em que vive e dos aspectos deste mundo com os quais entra em contato, dependem, conforme citamos anteriormente, de como previamente organiza a hierarquia de valores, da forma como estrutura seu pensamento na vida cotidiana e de como a realidade é pensada, representada, dentro desta hierarquia, ou seja da forma como dentro de seu contexto cultural percebe, entende e significa esta realidade.

Observamos a construção de diferentes concepções sobre a escola, o professor e a aprendizagem escolar, representações assentadas ora em valorizações positivas, ora em valorizações negativas. Os fragmentos de falas

emitidas durante uma reunião do "grupo de reflexão", no bairro Maria Cláudia, são ilustrativos desta contradição:

*"...tem muita coisa na escola, quando (a criança) não faz tem crítica e quando faz não elogia...a professora só reclama dele, não aguento mais. A professora é boa, ela é nova, acho que é porque ela é de cor...não sei as vezes eu acho que a dificuldade dele é hereditária, os irmãos do pai são tudo burro...,nenhum conseguiu estudar..." (M-4)*

*"Às vezes o problema está mesmo na criança, as professoras tentam, tentam mas a criança não vai para frente...Toda criança que entra nesta escola não vai, eu acho que um pouco é a professora, tudo que acontece elas chamam a gente, se falta material elas chamam a gente, chamam a gente para falar que a criança é triste, tudo bem às vezes ela é triste, eu dou aquelas puxada mais ou menos, mas a professora por qualquer coisa manda bilhete..." (M-2)*

*"...É mas as crianças são espertas, elas não são burras não. Criança burra não faz as artes que elas fazem...só são burra para estudar eu não sei porque."(M-5)*

Na relação entre as instituições família e escola ocorre certa circulação de estereótipos acerca das crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. Esta circulação parece propiciar a posição e re-posição da identidade de fracassados às famílias e conseqüentemente às crianças, auxiliando em alguns casos o distanciamento das famílias da instituição escolar.

Como aponta Patto(1990), por estar imersa na cotidianidade a escola pauta-se, principalmente, por um pensamento pragmático, espontâneo e economicista, onde o que é útil é valorizado como sendo bom e eficaz. Este fato observado também nas escolas dos bairros, parece reforçar, nas representações sociais o lugar da instituição escolar na vida destas famílias e dificultar, em alguns casos, a relação família/escola o que acaba criando obstáculos para uma relação mais dialógica entre escola/comunidade.

Embora a relação destas famílias com a escolaridade das crianças, pareça relacionar-se por um lado aos significados da cultura e às condições materiais de vida a ela associadas, por outro parece relacionar-se também, à maneira como a escola atua na relação com os elementos da instituição família, impondo-lhes seus estereótipos e preconceitos.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na base da vida cotidiana atuam dimensões articuladas de forma bastante complexa. Algumas relacionam-se ao contexto cultural partilhado pelos grupos e incorporado pelos indivíduos; outras ligam-se às formas de hierarquização das atividades e dos valores e à heterogeneidade dos mesmos.

Da cultura fazem parte os valores e normas, as representações, os saberes e os modelos de apreciação da ação. As idéias das pessoas são guiadas por estes elementos culturais internalizados por múltiplas vias do processo de socialização como a família, os grupos de convivência, os meios de comunicação de massa e a própria escola.

As formas simbólicas, os conjuntos de códigos e concepções que constituem as configurações culturais compõem os modos pelos quais as condições de existência e as relações sociais são vividas enquanto experiência, ou seja, ganham sentido para as pessoas.

Não existem comportamentos, estilos de vida cotidiana, funcionamento institucional, movimento coletivo que se passe sem ser pela ação das pessoas envolvidas (seja este um envolvimento mais direto ou indireto).

As pessoas pensam, têm interesses, convicções, crenças, hábitos, expectativas, aspirações, conhecimentos e preconceitos. Interiorizam sistemas de classificações e de disposições que atuam como matrizes geradoras de concepções, de avaliações e de práticas. Partilham com outras pessoas contextos culturais, constituídos por códigos dos quais fazem parte a linguagem, os valores, as normas, as representações, os saberes e as ações. A subjetividade dos atores sociais é, pois, parte da realidade social objetiva.

Entretanto, só podemos captar a partir da observação metódica e da análise uma pluralidade de comportamentos pessoais que não são o resultado de seqüências lineares de ações pessoais isoladas.

O que cada um diz e faz, espera que os outros pensem e façam em resposta aos seus comportamentos, produz efeito tanto no curso de sua própria ação, como nos pensamentos e nas ações dos outros, os quais, por sua vez, criam expectativas, agem e falam, interferindo nos pensamentos e ações dos primeiros, no permanente jogo que compõe os complexos processos de interrelações sociais. As práticas sociais que se estabelecem na escola são práticas de interrelações sociais e seus resultados são aspectos destas interrelações.

Nos trabalhos realizados por Patto (1990) se evidenciam as múltiplas facetas da produção do fracasso escolar, entre elas a existência, na escola, de juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizadas em preconceitos que orientam as práticas e processos que nela ocorrem.

Desvendar as maneiras através das quais estes preconceitos se fazem presentes na vida cotidiana da escola mostrou-se um caminho produtivo para o esclarecimento da problemática do fracasso escolar.

No estudo que realizamos pudemos constatar não somente a presença acentuada do pensamento preconceituoso e estereotipado, incidindo

nas atividades escolares, mas também como estes pensamentos e concepções penetram nas práticas de interações sociais que ocorrem, entre as instituições escola/família, ultrapassando a ambiência escolar e atingindo o contexto cotidiano das famílias.

Percebemos que os preconceitos e estereótipos são estruturantes das práticas e processos que constituem desde decisões referentes à política educacional e a relação diária das professoras com seus alunos, até as concepções dos pais sobre si mesmos e sobre os filhos.

A presença dos mitos da medicalização, deficiências culturais e carências afetivas é marcante entre as concepções das famílias, fato que se ancora nas práticas dos professores de encaminhar para serviços médicos e psicológicos as crianças que não correspondem às expectativas da escola.

Esta prática diagnóstica acrescida ao preconceito generalizado existente na instituição escola, transforma rapidamente a ignorância em defeito pelo qual a família deve ser responsabilizada.

A ausência de uma política educacional voltada para a formação e melhoria salarial dos professores coloca, a cada dia, mestres e alunos em condições de igualdade sócio econômica.

A pouca valorização da carreira do magistério provoca o desinteresse pelo aprimoramento profissional e contribui para a manutenção de uma consciência pouco crítica, dos professores, tanto em relação ao espaço escolar como em relação ao espaço comunitário.

Por outro lado, essa alienação por parte dos professores, que exclui uma ação participativa transformadora, reflete-se na atitude das famílias das crianças que não conseguem perceber o crescente processo de decadência que o ensino público atravessa. Não há, por parte das famílias, indícios demonstrativos da percepção deste fato como um dos fatores do fracasso

escolar de seus filhos e, conseqüentemente, as formas de contestação são, praticamente, inexistentes. Assim, há uma tendência para a manutenção do "status-quo" vigente em permanente estagnação.

Como ressalta Patto (1990), pouco se sabe a respeito do modo de vida das populações de baixa renda que frequentam a escola pública. Também Azanha, (1995), salienta o fato de que o saber sobre o ensino de 1º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível meramente opinativo ou das idéias feitas. Já Lemos (1985) reclama a ausência de pesquisas sobre a atuação da criança no interior de seu próprio universo cultural e de como este se constitui.

Todos esses autores evidenciam, portanto, a premência da continuidade de estudos que abordem, paralelamente, a problemática sócio cultural que envolve as instituições escola/família, de forma a contribuir, efetivamente, para o processo de transformação da situação em vigor.

Dentro deste cenário educacional caótico, a maneira pela qual a Psicologia vem colaborando com a produção do fracasso escolar merece, também, ser abordada.

As práticas psicométricas continuam, ainda hoje, a predominar como forma de atuação dos psicólogos ligados à educação. Através da avaliação cognitiva e emocional da criança tida como portadora de dificuldades de aprendizagem, determina-se o seu destino.

Os psicólogos, ao utilizarem esse caminho, respaldam as tão famosas "profecias" dos professores, uma vez que qualquer desvio padrão é considerado como uma patologia que justifica a estigmatização da criança e, conseqüentemente, sua expulsão do sistema escolar.

A Psicologia vem, portanto, administrando a improdutividade da escola desviando a atenção de todos para a criança, sem considerar que seu modo de ser é resultante de seu próprio contexto sócio cultural e, assim,

desvinculando-o do processo ensino aprendizagem. Sob este enfoque, despreza o pressuposto de que a realidade micro-social se relaciona dialeticamente com a realidade mais ampla.

Essas formas de ação desenvolvidas pela Psicologia em relação à problemática educacional em questão levou-nos, após reflexão e análise, à busca de uma alternativa, visando contribuir para a reversão deste quadro.

Assim, no estudo realizado, a observação contínua e a participação em situações cotidianas de algumas famílias, cujos filhos apresentam dificuldades escolares, ratificam a conclusão de que a intervenção da Psicologia deve ser direcionada no sentido de criar espaços dialógicos onde a reflexão possa emergir tanto a nível da instituição escola como a nível das famílias, abrindo novas perspectivas para a ação de enfrentamento coletivo do problema de insucesso escolar das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P., " Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos." Cadernos de Pesquisa, S.P., (52): 109-111 fev,1985.
- BORDIEU,P. " A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura." Educação em Revista, B. H, dez 1989.
- CHAUÍ, M.. Conformismo e Resistência. S. P., Brasiliense,1986.
- CIAMPA, A. C. A estória do Severino e A história da Severina. S.P., Brasiliense, 1990, 2ª edição.

-COLLARES, A.L.C e MOYSÉS, M.A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos Cedes, Nº 25, S.P., Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_, Educação ou Saúde? Educação x Saúde? Educação e Saúde !  
Cadernos Cedes, Nº 15, S.P., Cortez, 1986.

-DUARTE, N. A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. S.P., Autores Associados, 1993.

-DURHAN, E.R. A Caminho da Cidade. S.P., Perspectiva, 1984.

-GOLDENSTEIN, M.S. A exclusão da escola de 1º grau : a perspectiva dos excluídos. S.P, Fcc, 1986.

-HELLER, A. O cotidiano e a história. R.J., Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_, Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona, Edições Península, 1977.

-JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. (org) Textos em Representações Sociais. R.J. , Editora Vozes, 1994.

-KESSEL, M, " A evasão escolar no ensino primário" Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RJ, 53-72, 1954.

-LANE, S. e CODO, W. (orgs) Psicologia Social: o homem em movimento. S.P., Brasiliense, 1982.

- LEMONS,C., "Teorias da diferença e teorias do déficit:os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". S.P., Educação e Sociedade, p.75-76,1985.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Horizonte universitário, abril de 1978.
- MIRADOR INTERNACIONAL, Enciclopédia. S.P., Brasil,1986.
- MORO,M.S, A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda:continuando um debate."  
Cadernos de Pesquisa, S.P., p.66-77, 1986.
- PATTO,M.H. S. A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia, S.P., T.A. Queiróz, 1990.
- \_\_\_\_\_ Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. S.P., T.A. Queiróz, 1984.
- \_\_\_\_\_ A criança da escola pública: Deficiente ,diferente ou mal trabalhada?, texto mimeo
- PENIN,S.T.S. O cotidiano e escola - A Obra em construção. S.P., Cortez, 1989.

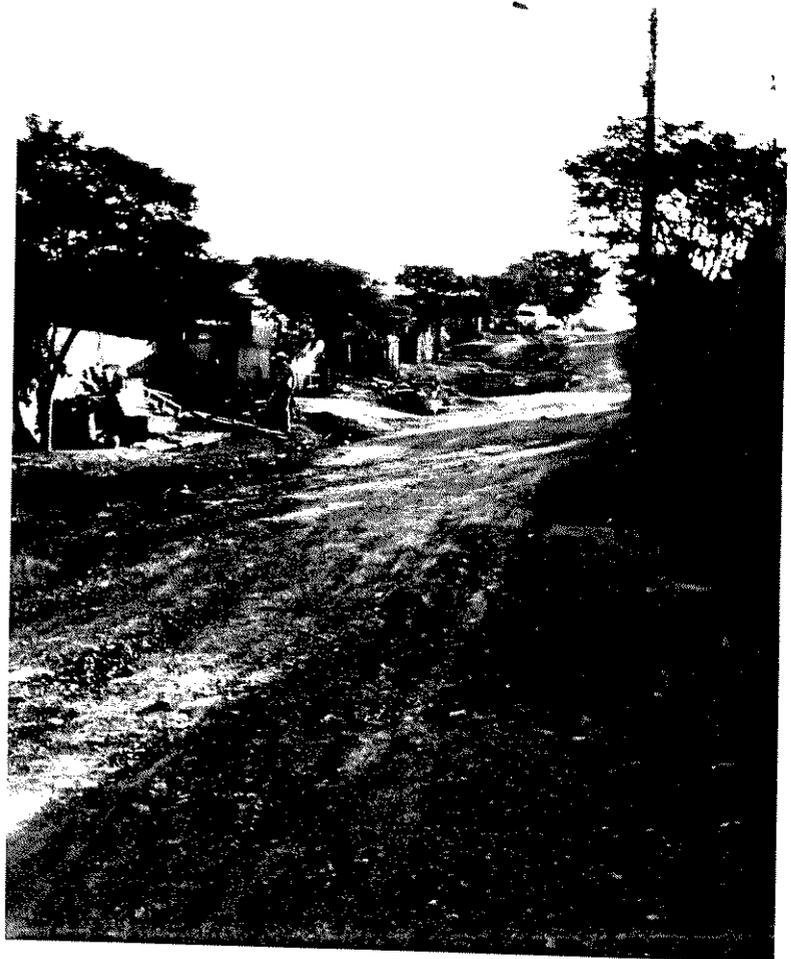
- POPPOVIC, A.M, "Alfabetização: um problema interdisciplinar." Cadernos de Pesquisa Nº especial, Nov 1971.
- RAMOS, A. A criança problema. S.P, Nacional, 1979.
- REBOREDO, L. Da Serialidade à Institucionalização :Um Estudo do Movimento de um Grupo que se Afirma e se Nega na (Des) Construção do Ser Favelado. Tese Doutorado, Puc/S.P, 1992.
- ROCHA, L.C. Vidas presas. Uma tentativa de compreender a tragédia da criminalidade junto às suas personagens oprimidas. S.P. Dissertação de mestrado, Inst.Psic-USP, 1984.
- SAWAIA, B.B. "A consciência em construção no trabalho de construção da existência." Tese doutorado, PUC/S.P, 1987.
- SILVA, R. N. A qualidade do sistema de Ensino e a Autonomia da Escola. Caderno Idéias, S.P., Nº 16, FDE.
- SCHWARZ, ZC. "Deficit escolar no ensino primário e suas implicações." Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. R.J., julh/set 1988.
- SPINK, M. J. (org.) O conhecimento no cotidiano - As representações sociais na perspectiva da psicologia social. Ed. Brasiliense, 1994 S.P.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa /Ação. S.P., Cortez: Autores Associados, 1986.

-VAZ, H.C de L. Escritos de Filosofia I - Problemas de Fronteira. S.P.,  
Edições Loyola, 1986.

-WERNER Jr, J. Desenvolvimento e Aprendizagem da criança: contribuição  
para a desmedicalização do fracasso escola. R.J.,  
Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1992.

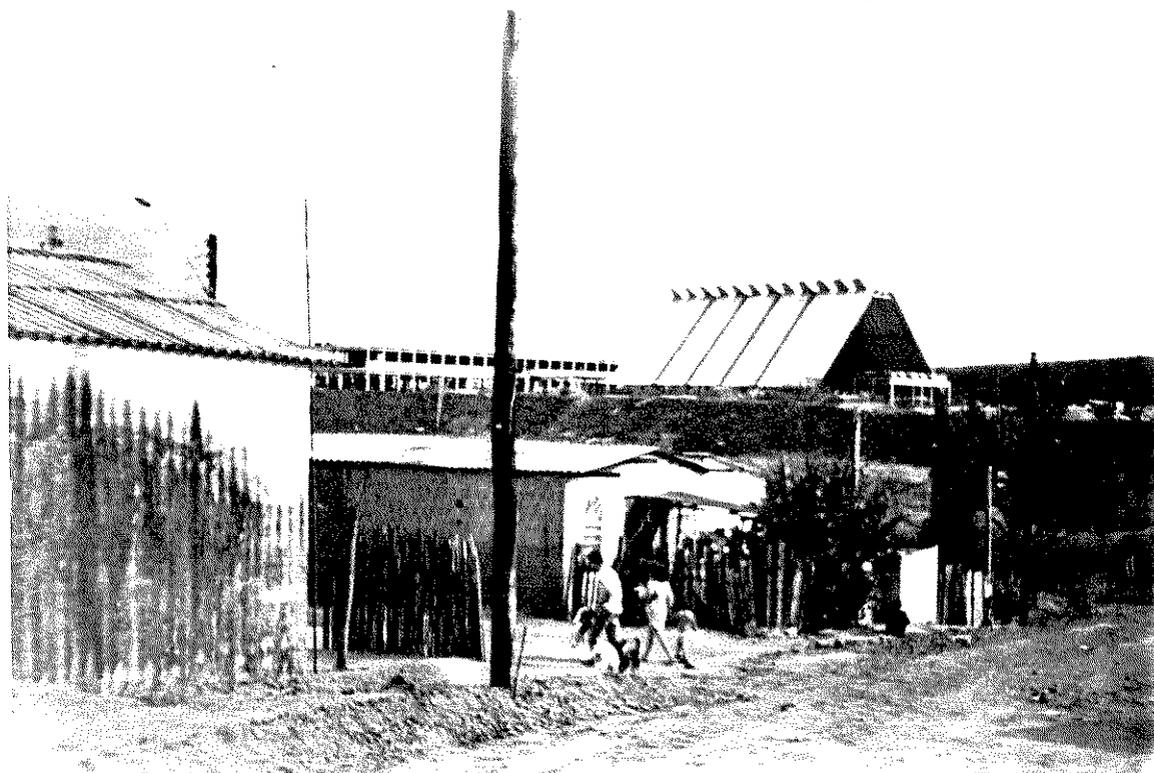
ANEXOS:

O bairro Maria Cláudia.



Parque Orlanda-

O contraste entre o rural e o urbano.



# Mães reclamam das condições de estudo de seus filhos

Elas querem o fim das obras do Caic para atender 605 crianças

As mães dos alunos da EEPG José Antonio dos Santos estão reclamando das más condições em que os filhos estão estudando por causa da falta de agitação nas obras do Caic do Parque Orlando. Os 605 alunos estão tendo aulas em seis salas (duas de madeira construídas com material doado pela Caterpillar) num prédio da Prefeitura, onde deveria ser implantada uma pré-escola. Até o horário de intervalo das crianças foi reduzido para aumentar para quatro períodos e atender todos os alunos.

Na segunda-feira, a diretora da escola, Robervanda Caprecci Neves da Silva, e mais cerca de 70 alunos e pais estiveram na Câmara Vereadores durante sessão pedindo apoio para a agitação da obra. O movimento fez com que os vereadores Luciano Júnior (PMDB), Esther Sylvestre da Rocha (PT) e José Aparecido Longatto (PFL) elaborassem um requerimento solicitando informações ao prefeito Mendes Thame sobre o término das obras do Caic.

As mães estão preocupadas com o baixo rendimento nas poucas horas de aulas por causa do desconforto dos alunos. Cada sala está com cerca de 35 alunos. O secretário de Educação, Humberto Campos, comenta que o máximo que uma sala do tamanho comporta é 30 alunos. "Não tem nem espaço para sair da carteira", reclama uma mãe.

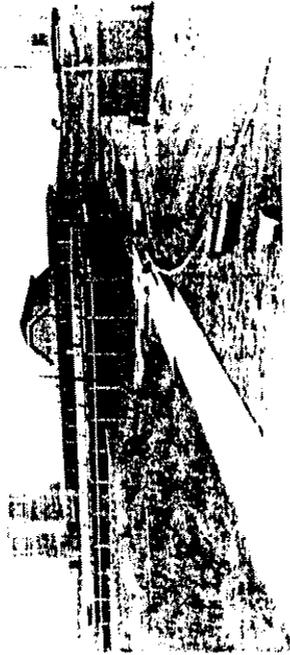
O supervisor de ensino, Alceu

Marozzi Righeto, diz que a situação da escola "é um absurdo". A Delegacia está aceitando a situação, segundo ele, como provisória porque os pais dos alunos não querem a transferência de colégio por que gostam da diretora e do sistema de trabalho.

"O tempo de aula está dentro dos padrões aceitáveis pela Delegacia, mas com o Caic seria possível melhorar o nível educacional", ressalta Righeto. Ele informou que o mínimo aceitável, menos para CB I e CB II, é de quatro aulas de 40 minutos. Os alunos da escola José Antonio dos Santos estão tendo quatro aulas de 50 minutos e 10 minutos de intervalo.

Campos frisou que já obteve informações sobre o andamento da obra com a Lix da Cunha, empresa vencedora da concorrência para a construção dos Caics em São Paulo, e também solicitou empenho de Barjas Negri, secretário-executivo do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação), para que a obra seja concluída o mais rápido possível.

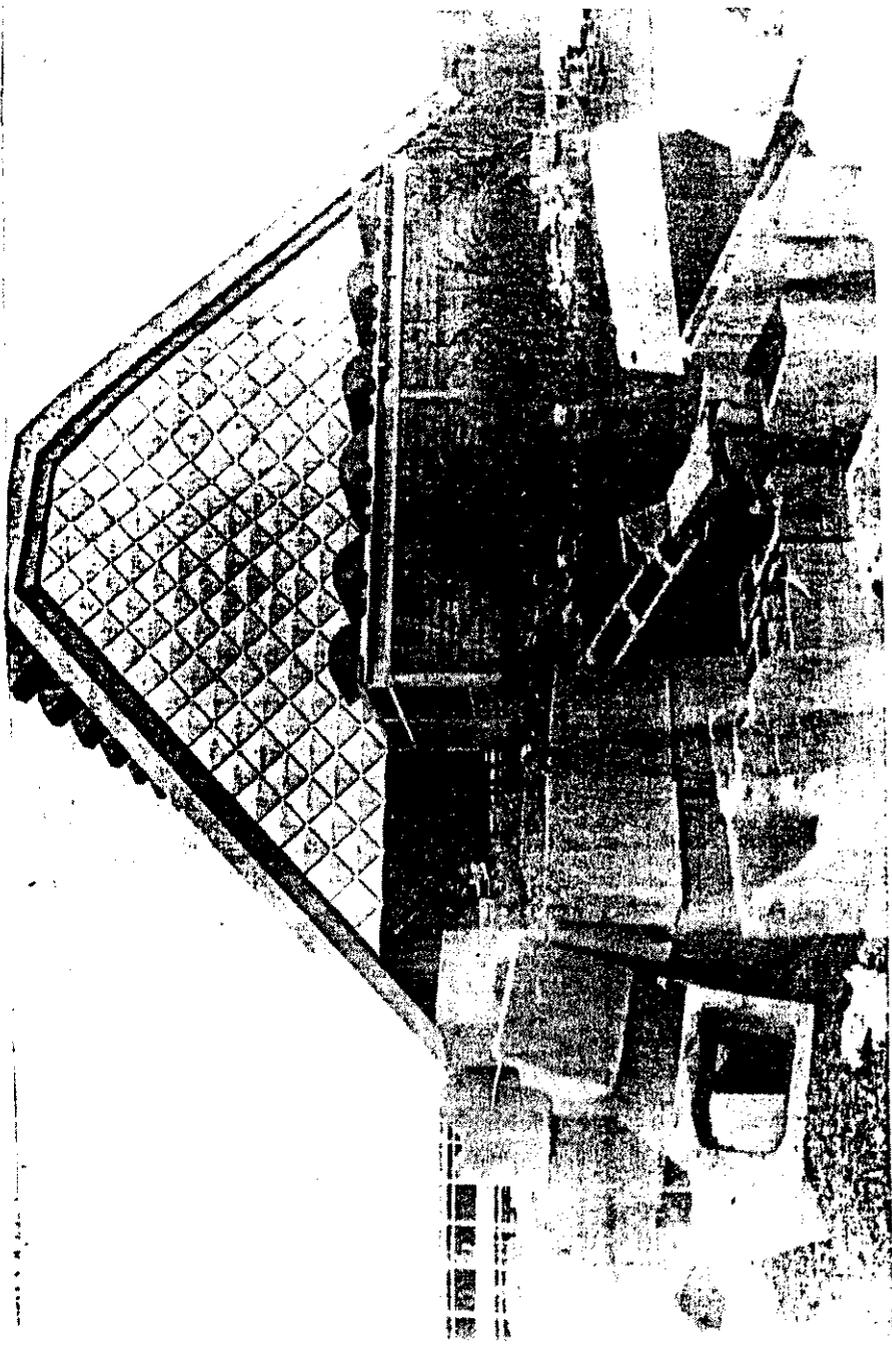
Barjas afirmou que a ideia é que os 178 Caics espalhados pelo Brasil, e em diversas fases de construção, sejam entregues até junho. O secretário municipal de Educação já propôs que o Caic do Parque Orlando entre em funcionamento mesmo antes da chegada dos móveis, que devem ser cedidos pelo governo federal. "Nos podemos mudar a mobília só para o Caic já ir funcionando", sugeriu



Mães do Parque Orlando querem a agitação das obras do Caic



Os alunos não têm espaço para sair das carteiras, reclamam



O governo federal deverá concluir o Caic do Parque Orlanda somente em junho

## Atraso nas obras do Caic prejudica estudantes

As mães dos alunos da EEPG José Antonio dos Santos estão reivindicando a agilização no término da obra do Caic do

Parque Orlanda. Elas reclamam das más condições em que as crianças estão estudando na escola, que está funcionando

em quatro salas, em um prédio da Prefeitura onde deveria ser uma pré-escola. Para atender os 605 alunos foram criados quatro perti-

gos e reduzido o horário de intervalo. A estimativa do governo federal para a conclusão da obra é junho. (Página 7)



C130

Maria Aparecida

\* 01. Alexandre V. Monizeti da Rocha (ni afeluzado, feminino)

R. Antonio J. Trovati, 253 - fd. Jonia

\* 02. Anderson Roberto da Silva Santos (ni afeluzado, omeleta)

R. Luiz Delfini, 45 - fd. Javari

\* 03. Bruno Silva noqueiras dos santos (ni afeluzado, não pode  
levar não está?)

R. Angelo Ilwinder, 127 - fd. Maria Cláudia

04. Fabio Bertolino (afeluzado; bonjando; abobalado e a vilão)  
R. Benedito S. da Conceição, 250 - fd. Antunes

~~05~~ (05) Flavio Garcia machado (pai ~~paes~~, ni afeluzado)

R. Angelo Ilwinder, 640 - fd. Maria Cláudia DISE OK

10/05/2011

CBN

Regina

#01 - Thais Roberto Gonçalves de Matos (pai bebem, ã alfabetizãis)  
Rua Campos Jordão, 116 - fd. 3 Marias (OK) <sup>contatamos</sup> - Roseli - mãe

#02 - Fábio Augusto Cezar (agmão, ã alfabetizado)  
Rua Fábio da Silva Prado, 34 - Bela Vista (?) - Fátima - Carmem - mãe

#03 - Erica Rodrigues da Silva (mãe ã alfabetizada)  
Rua Maria de S. R. Stolf, 100 - fd. Jovina - (OK) <sup>contatamos</sup> - Alda (Avó)

#04 - Tatiane Andreza de Barros (ã alfabetizada, mãe ã alfabetizada)  
Rua Ana Joaquina Aguiar, 1237. m. casa, a gerir (mãe)

fd. João Domingos  
#05 - Silvana Teixeira Zamboni (ã alfabetizada, ã alfabetizada, ã alfabetizada)